



**Monika Gigerl,
Aleksandra Wierzbicka (Hrsg.)**

Partizipativ? Demokratisch? Gesellschaft im Wandel!

REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)
Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Band 19

Monika Gigerl & Aleksandra Wierzbicka (Hrsg.)

**Partizipativ? Demokratisch?
Gesellschaft im Wandel!**



This work is licensed under a Creative Commons attribution 4.0 international license (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Monika Gigerl & Aleksandra Wierzbicka (Hrsg.)
Partizipativ? Demokratisch? Gesellschaft im Wandel!
Berlin – Graz – Wien, 2025

Covergestaltung: Mag.^a Lore Samhaber, MA
Satz & Korrektorat: Mag.^a Elisabeth Stadler, www.zwiebelfisch.at
Projektbetreuung: Erkan Osmanović, MA
Gesamtherstellung: Leykam Universitätsverlag innerhalb der Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. & Co. KG, Graz – Wien – Berlin
Postanschrift: Lichtenauergasse 1/8, 1020 Wien, Österreich
Dreihackengasse 20, 8020 Graz, Österreich
Elektr. Adresse: office@leykamverlag.at uni.leykamverlag.at

ISBN 978-3-7011-0590-8
eISBN (PDF) 978-3-7011-0592-2
DOI: <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0592-2>

leykamverlag.at
uni.leykamverlag.at

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

Einleitung

Editorial	11
<i>Monika Gigerl & Aleksandra Wierzbicka</i>	

Demokratie unter Druck: Werte- und Demokratiebildung als Herausforderung für die Schule	21
<i>Wilfried Schubarth</i>	

Demokratiebildung im pädagogischen Kontext: Partizipation, Kinderrechte und Kinderschutz

Das Kindeswohl – zentrales und verfassungsmäßig gewährleistetes Recht im Kontext Schule	29
<i>Denise Schiffrer-Barac & Stefanie Schmidt</i>	

Partizipation in Schulen realisieren: Konzepte, Studien und Möglichkeitsräume	43
<i>Hannelore Reicher</i>	

Demokratie- und Menschenrechtsorientierung in einer inklusiven Schule zwischen Anspruch und Entwicklung	57
<i>Andrea Holzinger & Annedore Prengel</i>	

Differenzbewusste Demokratiebildung

Das Bedürfnis nach Normalität. Bestimmungen von „Normalität“ und ihre Bedeutung für die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus	73
<i>Bianca Kämpf</i>	

Mehr als nur Zaungäste! Plädoyer für eine postmigrantische Haltung in der Demokratiebildung	83
<i>Franziska Völlner</i>	

Feministische Brille für die Demokratiebildung im Kontext der Schule	95
<i>Aleksandra Wierzbicka & Monika Gigerl</i>	

Fragil, Kritisch, Privilegiert. Welche Bedeutung hat das Weißsein in der rassismuskritischen Bildungsarbeit für unsere Gesellschaft?	109
<i>Adjanie Kamucote</i>	

Bildung für Demokratie- und Wissenschaftsvertrauen

Demokratie als Lebensform? Mit Oskar Negt gegen eine defizitäre Rezeption John Deweys – Versuch einer kritischen Intervention	133
<i>Paul Diedrich</i>	

Mit Public Science das informierte Vertrauen in Wissenschaft und Demokratie stärken	147
<i>Magdalena Eriksröd-Burger & Petra Siegele</i>	

Demokratie bilden heißt „Verbunden-Sein“ lernen. Ein Plädoyer zur Aktualisierung von Demokratie als Lebensform	165
<i>Britta Breser</i>	

Demokratiebildungsinitiativen

Agency erlangen im Möglichkeitsmodus. Herman Melvilles „Bartleby“ als politischer Bildner	181
<i>Georg Marschnig</i>	

Die Wutbox. Eine demokratiebildende Initiative von Sapere Aude, eines Vereins zur Förderung der Politischen Bildung	191
<i>Hermann Niklas</i>	

#OhneAngstVerschiedenSein. Herausforderungen einer antisemitismus- und rassismuskritischen Bildungsarbeit für die Migrationsgesellschaft – am Beispiel Vorarlbergs	203
<i>Arnon Hampe</i>	

Partizipation in der Schule – ein Beitrag zum Wohlbefinden der Kinder im Schulalltag	217
<i>Katrin Uray-Preininger</i>	

Aktives Mitgestalten von Anfang an. Partizipation und Demokratische Bildung in der Primarstufe	233
<i>Tamara Haim & Melanie Jammerbund</i>	

Autor*innen	253
-------------------	-----

Vorwort

Die Österreichische Bundesverfassung schreibt in Artikel 1 fest, dass die Herrschaftsform in unserem Staat auf demokratischen Prinzipien beruht. Seit der Formulierung der UN-Menschenrechtskonvention 1945 verpflichtet sich Österreich zur Umsetzung zahlreicher Bestimmungen, welche auf Gleichheit, Freiheit und Solidarität gründen. Zudem ratifizierte Österreich 1992 die UN-Kinderrechtekonvention und verankerte Teile daraus sogar in der Österreichischen Bundesverfassung. Auch hier sind Mitbestimmungsrechte und Meinungsfreiheit abgesichert. All diese Werte nicht nur zu verwalten, sondern täglich zu leben und an die nächsten Generationen zu vermitteln, stellt mitunter jedoch eine große Herausforderung dar. Viele Menschen in diesem Land sind sich einig, dass Demokratie nicht als Selbstverständlichkeit betrachtet werden darf, sondern stete Bemühungen zur Bildung und Förderung demokratischer Prozesse nötig sind.

Die Zeitspanne, in der an diesem Buch gearbeitet wurde, unterstrich diese Punkte ebenfalls: Die Anliegen der Demokratiebildung in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit und die Suche nach fairen, demokratischen Mitbestimmungsprozessen innerhalb unserer Gesellschaft haben unter anderem durch Wahlkämpfe im In- und Ausland noch weiter an Brisanz gewonnen. Das Interesse für demokratische Mitwirkung und die Bereitschaft zur Beteiligung gilt es in lebenslangen Lernangeboten aufrechtzuerhalten, dazu möchte diese Sammlung einen Beitrag für Pädagog*innen, Multiplikator*innen und alle interessierten Menschen leisten.

Kein Buch entsteht im Alleingang. Hinter all diesen Seiten steht die Arbeit vieler Menschen, deren Beiträge oft unsichtbar bleiben. Unser Dank gilt daher den vielen, beteiligten Helfer*innen, allen voran den Reviewer*innen, deren kritische Anmerkungen und Perspektiven die Texte geschärft und bereichert haben. Sie haben nicht nur Worte und Texte gelesen, sondern ihre Zeit und Energie investiert, um die enthaltenen Gedanken auch weiterzuentwickeln. Diese Dynamik erinnert an Rollenverteilungen in unserer Gesellschaft: Kein Erfolg, keine Innovation und kein Fortschritt wären möglich, ohne die zahllosen stillen, oft unbezahlten, Bemühungen, die im Hintergrund geleistet werden. Dieses Buch ist ein Zeugnis für das, was entstehen kann, wenn viele Hände, Köpfe und Herzen zusammenwirken.

Namentlich möchten wir daher gern unseren ehrlichen Dank aussprechen bei Martin Auferbauer, Klaus-Börge Boeckmann, Britta Breser, Magdalena Dörner-Pau, Wilma Hauser, Nina Hoheneder, Andrea Holzinger, Susanne Kink-Hampersberger, Corinna Koschmieder, Smirna Malkoc, Georg Marschnig, Daniela Moser, Livia Neureiter, Ernst Pichler, Laura Rosinger und Theresa Rosinger-Zifko.

Vielen Dank an euch alle, dass ihr ein Teil dieses Prozesses wart und zu diesem Ergebnis beigetragen habt.

Die Herausgeberinnen

Einleitung

Editorial

Monika Gigerl & Aleksandra Wierzbicka

*„Wir erziehen im Grunde immer für eine
aus den Fugen geratene und geratende Welt“*

Hannah Arendt

(zit.n. Österreichische UNESCO-Kommission, 2023).

Ausgangspunkt für die Sammlung dieser Beiträge ist das Bestreben, die bereits vorhandenen Ansätze zur Umsetzung, Stärkung und Weiterentwicklung der Menschenrechts- und Demokratiebildung in schulischen und außerschulischen Lernfeldern sichtbar zu machen und zur Diskussion zu stellen. Das Allgemeine Bildungsziel der österreichischen Schule legt mit §2 SchOG (1) grundlegende Werte der Bildung fest, explizit werden dabei Demokratie, Menschenrechte, Friedensliebe und Verantwortungsbewusstsein für die Gesellschaft angeführt.

Ein Anlass für die Planung dieses Bandes in der Studienreihe der PH Steiermark sind auch aktuelle, gesellschaftliche Herausforderungen und Fragestellungen, mit denen Schulen in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts konfrontiert sind: So hat die Covid-Pandemie das Thema Gewalt in der Familie verschärft (Lotzin et al., 2023), sexuelle Gewalt auch an Kindern wird in unserer Gesellschaft medial emotional thematisiert, zudem treten auch Verstöße von Pädagog*innen gegen die Kinderrechte in der Institution Schule zutage. Somit ist auch der Bildungsbereich gefordert in diesem Themenfeld verstärkt aktiv zu werden. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in allen sie betreffenden Lebensbereichen liegt durch die Säulen der Kinderrechtskonvention (Schutz, Förderung, Beteiligung) nahe.

Zusätzlich lässt die Beschaffenheit der österreichischen Gesellschaft nach zunehmenden Polarisierungstendenzen durch Covid 19 (Gangl et al., 2022) bei vielen Menschen Sorge an der Demokratieliebe und dem Wissenschaftsverständnis der österreichischen Bevölkerung aufkommen. Eine mögliche Antwort darauf wird in der TruSD-Strategie des BMBWF (2023) für Wissenschafts- und Demokratievermittlung formuliert.

Vielerorts wird eine Krise der Demokratie beobachtet. Die Leipziger Autoritarismusstudie (Decker et al., 2024) bietet einen tiefgreifenden Einblick in die autoritären Dynamiken der deutschen Gesellschaft und beleuchtet Phänomene wie Antifeminismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und den großen Wunsch nach autoritären Führungsstrukturen. Obwohl sich die Studie auf Deutschland bezieht, sind diese Phänomene keineswegs nur



auf Deutschland beschränkt, sondern lassen sich in variiert Form weltweit beobachten – auch in Österreich. Antifeminismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und andere menschenfeindliche Phänomene sind oft Ausdruck einer ablehnenden Reaktion auf die Herausforderungen globaler Vernetzung und sozialer Veränderung. Gleichzeitig profitieren diese Phänomene davon, dass Menschen einfache Antworten auf komplexe Probleme versprochen/angeboten werden. In einer Welt, die Menschen beispielsweise im Angesicht von Krieg und Klimawandel vor große Herausforderungen stellt, werden demokratische Aushandlungsprozesse oft als aufwändig und langwierig betrachtet. Auch in Österreich zeigen sich viele dieser Dynamiken, wenngleich sich die konkreten Ausdrucksformen je nach historischer, kultureller und politischer Prägung unterscheiden. Zudem sind derzeit nur 44 % der 16- bis 26-Jährigen in Österreich davon überzeugt, dass die Demokratie gut funktioniert (Zandonella & Bohrn, 2024). Junge Menschen fühlen sich mit ihren Anliegen in politischen Prozessen kaum berücksichtigt und jene mit geringen finanziellen Mitteln und/oder formaler Bildung engagieren sich in politischen Prozessen (wie Wahlen, Demonstrationen etc.) selten. Grund genug, in diesem Band der Studienreihe der PH Steiermark die Haltung und Bildung im Sinne der Menschen- und Kinderrechte sowie im Sinne der Demokratie eingehend und multiperspektivisch zu beleuchten.

Demokratie und Schule

DemokratiEVERMITTLUNG im Rahmen der Politischen Bildung basiert im Kontext der Schule auf drei unterschiedlichen Säulen (BMBF, 2015): Als Fach ist dieses Thema in der Sekundarstufe I verankert, als Unterrichtsprinzip sind alle Lehrkräfte an österreichischen Schulen dazu aufgerufen, in ihren jeweiligen Unterrichtskontexten und ihrem pädagogischen Handeln Partizipation und Demokratie umzusetzen. Als dritte Säule kann die gelebte Schuldemokratie verstanden werden: Im Zusammenwirken von Lernenden, Lehrenden und Erziehungsberechtigten erfolgt der Meinungsbildungsprozess gemeinsam und Entscheidungen werden gemeinsam getroffen (BMBWF, n. d.). Die grundlegenden Inhalte, Ziele und methodischen Ansätze der Politischen Bildung in Schulen sind im Grundsatzerlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung festgehalten. Dieser Erlass bezieht sich neben nationalen rechtlichen Vorgaben auch auf internationale Standards, wie etwa die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (BMBWF, n. d.). Auch die neuen Lehrpläne für die Schulen in Österreich adressieren Inhalte der Demokratiebildung. Demokratiebildung bedeutet, die Bildungsprozesse so demokratisch und partizipativ zu gestalten, dass letztlich Demokratie als staatliche Regierungsform und gleichzeitig ein demokratisches Zusammenleben, im Sinne einer Demokratie als Lebensform (Himmelfmann, 2004) entwickelt werden. Dazu gehört neben dem Lernen über die Demokratie stets auch die Einübung in demokratische Verhaltensweisen, dazu müssen die Strukturen der Schule bzw. des Bildungssystems möglichst demokratisch gestaltet werden.

Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und Politische Bildung

Da in der vorliegenden Studienbuchreihe sowohl der Terminus Politische Bildung als auch der Terminus Demokratiebildung verwendet werden, ist es wichtig, sich die genauere Bedeutung der Termini bewusst zu machen und gleichzeitig nicht zu übersehen, dass nach wie vor Unklarheiten unter den Expert*innen zur Abgrenzung der Begrifflichkeit bestehen (Röken, 2020). Der Unterschied zwischen Politischer Bildung und Demokratiebildung liegt vor allem in ihrem Fokus und ihrer Zielsetzung, auch wenn beide eng miteinander verbunden sind und sich inhaltlich überschneiden. Politische Bildung ist ein umfassenderer Begriff, der darauf abzielt, ein Verständnis für politische Systeme, Prozesse, Institutionen und Ideologien zu fördern. Sie vermittelt Wissen über politische Strukturen (z. B. Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit), politische Partizipationsmöglichkeiten und grundlegende gesellschaftliche Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenrechte. Politische Bildung möchte die Fähigkeit fördern, politische Ereignisse zu analysieren, kritisch zu reflektieren und aktiv an politischen Prozessen teilzunehmen. Demokratiebildung ist ein spezifischer Teilbereich der Politischen Bildung, der sich auf die Förderung von Demokratieverständnis und demokratischen Kompetenzen konzentriert. Der Schwerpunkt liegt darauf, demokratische Werte und Praktiken erfahrbar zu machen und Schüler*innen zu befähigen, demokratisch zu handeln. Demokratiebildung zielt darauf ab, Menschen zu ermutigen, aktiv Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft zu übernehmen (Röken, 2011 zit. nach Röken, 2020). Nicht nur bezüglich der Termini Politische Bildung und Demokratiebildung gibt es Kontroversen bzw. Meinungsunterschiede unter den Expert*innen, auch der neutrale Rahmen der Politischen Bildung stellt ein häufig diskutiertes und umstrittenes Thema in Expert*innenkreisen dar. Die wichtigsten Dokumente der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum – Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) und Frankfurter Erklärung (Eis et al., 2015) – sprechen u. a. von einem Überwältigungsverbot und einem Gebot der Kontroversität. Dies gibt den Akteur*innen der Politischen Bildung einen Interpretationsraum, in welchem Verhältnis die Aspekte der Überwältigung bzw. Indoktrination zur Neutralität der jeweiligen Akteur*innen stehen. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung sprach sich eindeutig dafür aus, dass die Demokratie eine Haltung, die den Menschenrechten verpflichtet ist, braucht (DVPB, n. d.).

Demokratie: Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Himmelmann (2004) betrachtet Demokratie aus drei unterschiedlichen Perspektiven, unter den Blickwinkeln der Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Der Aspekt der Demokratie als Lebensform ist gekennzeichnet von einem gemeinsamen Erfahrungsraum und sozialen Werten (wie friedliche Konfliktlösung, Solidarität) (vbw, 2020). Diese umfassen die demokratische „Kultur“, die Form des sozialen Zusammenlebens der Men-

schen in einer Demokratie, letztlich die Demokratie als „soziale Idee“ (Himmelfmann, 2007). Programme zur „Konfliktregulierung“ und „Mediation“ in der Schule sowie zur „Gewaltprävention“ und gegen Rechtsradikalismus wurden aufgelegt und durchgeführt und treffen damit die Probleme des lebensnahen „gesellschaftlichen“ Zusammenlebens genau. Sie zielen auf die offenbar notwendige „demokratisch-politische Zivilisierung“ von Kindern und Jugendlichen (Himmelfmann, 2007). Ermöglichung der Sammlung von konkreten „Erfahrungen“ mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in der vielfältigsten Form, beispielsweise Interaktionen in Stadtteilen, Familien, Schulen und Klassenzimmern, gemeint ist somit die „face-to-face“-Ebene der Demokratie. Aus anderer Perspektive kann Demokratiekompetenz in drei Dimensionen betrachtet werden (vbw, 2020). Neben der kognitiven Dimension des politischen Wissens bestehen zusätzlich eine affektiv-motivationale Dimension und eine dritte, behaviorale Dimension, die sich auf demokratische Verhaltensweisen in der Lebensgestaltung bezieht. Somit reicht die kognitive Wissensvermittlung zu Demokratie und Politik nicht aus, um die zivilgesellschaftliche Handlungsbereitschaft zu fördern (vbw, 2020). Darum steht in all diesen Beiträgen die Demokratie als Herrschaftsform kaum im Zentrum.

Angesprochen wird hingegen die Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus auf sozialer, politischer oder religiöser Ebene, der beispielsweise in Verbänden, Vereinen oder Initiativen sichtbar wird. Zudem stehen die Ausgestaltung des (möglichst) fairen Zusammenlebens in einer von Diversität geprägten Gesellschaft, Möglichkeiten der gesellschaftlichen Konfliktregulierung oder ein möglichst breites öffentliches Engagement der Bürger*innen (zivile Bürger*innengesellschaft) zur Diskussion (Himmelfmann, 2004).

Demokratie und (globale) Verantwortung

Eine Perspektive der Verantwortung in demokratischen Prozessen und Teilhabechancen betrachtet, welche Personengruppen in unserer Gesellschaft (aufgrund von Gender, Race, Ability, Age ...) derzeit marginalisiert und exkludiert werden. Die Demokratiebildung thematisiert ihre Erfahrungen, Anliegen und das Erleben gesellschaftlicher Exklusion (Kierot & Lange, 2023). Im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses werden die Möglichkeiten für gesamtgesellschaftliche Demokratisierung einem einseitig-normativen „Integrations“-Verständnis entgegengestellt. In diesem Kontext und darüber hinaus wird auch in Österreich immer häufiger der Begriff der Transformativen Bildung verwendet (Österreichische UNESCO-Kommission, 2023). Demnach wird globale Verantwortung im Kontext einer Education for Planetary Citizenship betrachtet. Die Idee der Nachhaltigkeit wird als Mittel zur Transformation der Welt verstanden. Darin werden die Teilbereiche Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung komplementär betrachtet und bilden ein Gesamtkonzept zur sozial-ökologischen Transformation (die Ökonomie, Politik und Kultur einschließt). Die Umsetzung der Bildungsagenda 2030 (DUK, 2017), im Speziellen zu SDG 4.7, soll sicherstellen, dass alle Lernen-

den die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für diese Transformation erwerben, u. a. durch Menschenrechtsbildung, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, für eine Wertschätzung kultureller Vielfalt, durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und für nachhaltige Lebensweise. Zu betonen ist dabei, dass im Sinne der Kinder- und Menschenrechtskonvention transformatives Lernen stets als emanzipatorisches Lernen mit dem Ziel der Selbstermächtigung verstanden wird (Österreichische UNESCO-Kommission, 2023). In diesem Sinne steht nicht das Kompetenzmodell der Politischen Bildung im Fokus, sondern die Möglichkeiten zur Ermutigung und Förderung des zivilgesellschaftlichen Handelns.

Der Band versucht damit neben gesellschaftlichen Diagnosen zur Lage der Demokratiebildung vor allem die aktive, demokratische Haltung im Sinne des allgemeinen Bildungsziels der österreichischen Schule anzusprechen. Damit zeigt diese Publikation pädagogische Zugänge zur größten Herausforderung der Demokratiebildung (Kenner, 2018), der Förderung der Handlungskompetenz der Lernenden, auf.

Im Sinne einer Präambel wird dieser Sammlung ein einleitender Beitrag mit dem Titel *Demokratie unter Druck: Werte- und Demokratiebildung als Herausforderung für die Schule* der gesamten Sammlung vorangestellt. **Wilfried Schubarth** umreißt dabei in seiner thematischen Einstimmung die Herausforderungen für die Demokratie- und Wertebildung in einer Gesellschaft im Wandel. Dieser Basistext stellt Grundlagen und aktuelle Herausforderungen zu Wertefragen in unserer Gesellschaft dar.

Die Beiträge der Publikation gliedern sich nachfolgend in vier Abschnitte

Der erste Abschnitt **Demokratiebildung im pädagogischen Kontext** befasst sich mit Partizipation, Kinderrechten und Kinderschutz im Kontext der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-CRC, 1989) im gesellschaftlichen und schulischen Bereich. Dabei wird am Beginn das Fundament der Kinderrechtskonvention, die für Menschen bis zum Alter von 18 Jahren Gültigkeit besitzt, bestehend aus Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten ebenso angesprochen wie der juristische Wert des Kindeswohls. Nachfolgend wird das Recht auf Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in allen sie betreffenden Angelegenheiten mit Fokus auf das Bildungssystem (UN-CRC, 1989) näher beleuchtet. Der Abschnitt widmet sich daher unterschiedlichen Aspekten innerhalb der Themenfelder Kinderrechte und Mitbestimmung, etwa dem Recht auf Beteiligung im pädagogischen Setting, der Demokratiebildung in und durch Inklusion oder der Notwendigkeit zur Umsetzung von Partizipationsstrukturen im Kinderschutz (Moran-Ellis & Sünker, 2010).

Den juristischen Rahmen im Kontext der Kinderrechte und Kinderschutz in Österreich stellen **Denise Schiffrer-Barac** und **Stefanie Schmidt** in ihrem Text *Das Kindeswohl – zentrales und verfassungsmäßig gewährleistetes Recht im Kontext Schule* ins Zentrum. Eine Beteiligung im Kinderschutz bietet nicht nur Lernanlässe für Partizipation von Kindern und Jugendlichen, sondern stellt auch eine wirksame Präventionsmaßnahme im Kontext Kinder- und Jugendschutz dar. Nachfolgend fokussiert dieser Abschnitt daher im Beitrag *Partizipation in Schulen realisieren: Konzepte, Studien und Möglichkeitsräume* von **Hannelore Reicher** die Schaffung von Lernanlässen zur Förderung von Beteiligung für Kinder und Jugendliche. Die Bekenntnisse zur Umsetzung einer Schule für alle, ungeachtet ihrer Fähigkeiten, Herkunft oder Sprache, sind im deutschen Sprachraum bereits lange unumstritten und festgeschrieben, wie weit diese einer Überprüfung in der Realität standhalten können, beleuchten **Andrea Holzinger** und **Annedore Prengel** in ihrem Text *Demokratie- und Menschenrechtsorientierung in einer inklusiven Schule zwischen Anspruch und Entwicklung*.

Die Beiträge im Abschnitt **Differenzbewusste Demokratiebildung** kreisen um den Begriff Diversität bzw. Differenz, welcher häufig zentrale gesellschaftspolitische Konflikte widerspiegelt (Florin et al., 2018). In der vom österreichischen Parlament in Auftrag gegebenen Studie zu den (politischen) Anliegen der 16- bis 26-Jährigen stehen im Jahr 2024 an erster und zweiter Stelle die Sicherung der Lebenskosten (z. B. Wohnen) und die Sorge über den Klimawandel (Zandonella & Bohrn, 2024). Dahinter priorisieren die Jugendlichen das Themenfeld Migration und Integration, genannt werden dabei erläuternd die Perspektiven der Verteilungsgerechtigkeit und der Kampf gegen Rassismus. In der differenzbewussten Demokratiebildung werden dazu Aspekte thematisiert, die sich mit den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe für alle und der Reflexion von Machtverhältnissen und Diskriminierung befassen (Kierot & Lange, 2023). Hier knüpfen die Beiträge an und stellen die Konzepte von Normalität, Zugehörigkeit und Inklusion/Exklusion zur Diskussion.

Der einleitende Beitrag von **Bianca Kämpf** setzt sich mit dem Konzept der (A-)Normalität und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis auseinander. Unter dem Titel *Das Bedürfnis nach Normalität. Bestimmungen von „Normalität“ und ihre Bedeutung für die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus* wird das Bedürfnis nach Normalität als Stabilisierungsmaßnahme eines bestehenden Systems kritisch betrachtet. Darauf folgt ein Beitrag von **Franziska Völlner** mit dem Titel *Mehr als nur Zaungäste! Plädoyer für eine postmigrantische Haltung in der Demokratiebildung*. Diese Darstellung der postmigrantischen Demokratiebildung bezieht sich in erster Linie auf den Umgang mit Flucht-migrant*innen in Österreich und bringt die Beschränkung politischer Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten mit einem möglichen Legitimationsdefizit demokratischer Strukturen Österreichs in Verbindung. **Aleksandra Wierzbicka** und **Monika Gigerl** thematisieren im Text *Feministische Brille für die Demokratiebildung im Kontext Schule* einen feministischen, inklusiven und intersektionalen Zugang in der Demokratiebildung.

Vor dem Hintergrund feministischer Theorien werden Potenziale für eine feministische Demokratiebildung dargestellt. Im letzten Beitrag dieses Abschnitts fokussiert **Adjanie Kamucote** das Weißsein und die damit verbundenen Privilegien im Bildungskontext. Unter dem Titel *Fragil, Kritisch, Privilegiert. Welche Bedeutung hat das Weißsein in der rassismuskritischen Bildungsarbeit für unsere Gesellschaft?* werden Rassismusgespräche und die dadurch hervorgerufenen Reaktionen thematisiert und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen weißen Identität unterstrichen. Dieses Kapitel setzt sich mit dem Lernen und Verlernen der gesellschaftlichen Positionierung, die entweder mit Privilegien oder mit Marginalisierung verbunden ist, auseinander (do Mar Castro Varela, 2017).

Der dritte Abschnitt **Bildung für Demokratie- und Wissenschaftsvertrauen** stellt die Frage nach der Stärkung des Vertrauens in die Demokratie und die Wissenschaft in den Mittelpunkt. Laut der SORA-Studie 2022 sinkt sowohl das Vertrauen in das politische System als auch die Zufriedenheit damit, was wiederum die Legitimität der Demokratie schwächt (Österreichischer Demokratie Monitor, 2022). Bildungsinstitutionen können in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielen, indem sie nicht nur reines Wissen, sondern auch Haltungen der Wissenschaft gegenüber vermitteln. Die Befunde zur schulischen politischen Bildung zeigen, dass Handlungsbedarf in der Vermittlung von Sachkompetenz und Handlungskompetenz rückgemeldet wird (Zandonella & Bohrn, 2024). Im Bereich der Sachkompetenz wird ersichtlich, dass 58 % der 16- bis 26-Jährigen wenig über politische Diskussionsführung, 53 % wenig über die eigenen Rechte und 47 % wenig über politische Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule gelernt haben. Im Bereich der Handlungskompetenz melden die jungen Menschen den Bedarf zurück, mehr über Beurteilungsmöglichkeiten von Informationen und Medienkompetenz sowie über gewaltfreie Konfliktlösung zu lernen (Zandonella & Bohrn, 2024). In diesem Abschnitt wird daher die Notwendigkeit der Aktualisierung des Prinzips der politischen Handlungsorientierung betont.

Die Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten aller Menschen stehen hier zuerst bei **Paul Diedrich** im Fokus: Demokratisches Zusammenleben wird anhand der Demokratietheorie von Dewey bzw. der Demokratie im Wirtschaftsleben bei Negt dargestellt. Der Beitrag *Demokratie als Lebensform? Mit Oskar Negt gegen eine defizitäre Rezeption John Deweys – Versuch einer kritischen Intervention* zeigt damit auf, dass demokratische Lebens- und Handlungsräume als Erfahrung und Interaktion alle Lebensbereiche und Aspekte umfassen. Im nächsten Beitrag von **Magdalena Eriksröd-Burger** und **Petra Siegele** wird analysiert, welche Rolle Public Science spielen könnte, um das Vertrauen in die Wissenschaft und die Demokratie zu stärken. Unter dem Titel *Mit Public Science das informierte Vertrauen in Wissenschaft und Demokratie stärken* werden auch einige Best-Practice-Maßnahmen dafür vorgestellt. Ein weiterer Beitrag befasst sich mit Möglichkeiten und Räumen zum Erleben von Gemeinsamkeit gegen individuelle Vereinsamung und kollektive Vereinzelung durch politische Bildung. Dieser Text von **Britta Breser** fo-

kussiert unter *Demokratie bilden heißt „Verbunden-Sein“ lernen. Ein Plädoyer zur Aktualisierung von Demokratie als Lebensform* ebenfalls die politische Handlungsorientierung und Räume der Demokratiebildung.

Im letzten Abschnitt dieser Publikation **Demokratiebildungsinitiativen** werden aktuelle Angebote und Umsetzungen des Demokratie-Lernens in Österreich präsentiert, welche speziell die Handlungsebene der Lernenden fokussieren. Laut Himmelmann (2004) sind in der Demokratiebildung stets drei unterschiedliche Ebenen zu fördern, die sich mit Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform befassen. Der Aufbau von Handlungskompetenz zum Einsatz für die Zivilgesellschaft wird in diesem Kontext als zentral betrachtet (Kenner, 2018). In diesem Teil werden daher gelungene, teilweise wissenschaftlich evaluierte, Initiativen zur Demokratiebildung im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich näher vorgestellt: Verbesserung der Lebensqualität von Lernenden durch Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule, Potenziale der Umsetzung diskriminierungskritischer Bildungsarbeit sowie der Umgang mit Emotionen in der Demokratiebildung werden präsentiert. Auch die Prävention von Antisemitismus im Bildungskontext wird erläutert. Dabei werden Handlungsempfehlungen, die auf Prävention von Antisemitismus abzielen, und Qualitätskriterien einer antisemitismuskritischen Pädagogik thematisiert. Allen diesen schulischen und außerschulischen Bemühungen gemeinsam ist, dass sie zusätzlich zur Vermittlung von kognitivem Wissen über Demokratie auch die Handlungsbereitschaft und Freude an verschiedensten Formen der Mitbestimmung im öffentlichen Raum ins Zentrum stellen.

Georg Marschnig stellt hier seinen Praxisbericht mit dem Titel *Agency erlangen im Möglichkeitsmodus. Herman Melvilles „Bartleby“ als politischer Bildner* vor. Dargestellt werden im Beitrag Aktionen im (halb)öffentlichen Raum in Graz, die das Ziel verfolgen, dass Schüler*innen gesellschaftliche (und eigene) Grenzen ausloten. Hiermit wird unter anderem auch zur Diskussion gestellt, ob und in welchen Kontexten eine Grenzüberschreitung für Lernprozesse in der Politischen Bildung nötig sind. In *Die Wutbox. Eine demokratiebildende Initiative des Vereins zur Förderung der Politischen Bildung Sapere Aude* stellt **Hermann Niklas** den Umgang mit Wut in der Politischen Bildung für die schulische und außerschulische Arbeit vor. Zeitgenössische Schriftsteller*innen widmeten sich in ihren Wutreden negativen Gefühlen wie Zukunftsängsten, Ohnmacht, Wut und Zorn, das Ziel war es, diese als Ressource und Inspiration für Beteiligungsprozesse verfügbar zu machen. Vorarlberg hat nach Wien durch starke Arbeitsmigration den zweithöchsten Anteil an Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte, dadurch werden im Beitrag von **Arnon Hampe** Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung thematisiert. Mit *#OhneAngstVerschiedenSein. Herausforderungen einer antisemitismus- und rassismuskritischen Bildungsarbeit für die Migrationsgesellschaft – am Beispiel Vorarlbergs* stellt er die thematische Schwerpunktarbeit mit Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in der historisch-politischen Bildung vor. **Katrin Uray-Preininger** schreibt im Text *Partizipation in der Schule – ein Beitrag zum Wohlbefinden der Kinder im Schulalltag* über Erfah-

rungen aus Beteiligungsprozessen und Schulentwicklungsbegleitung durch den Verein beteiligung.st in der Steiermark. Hierbei werden schulische Demokratiebestrebungen im Zusammenhang mit der Förderung der Handlungskompetenz und letztlich dem schulischen Wohlbefinden aller Akteur*innen dargestellt. Die Potenziale und Möglichkeiten der Demokratiebildung ab Beginn der schulischen Bildung werden von **Melanie Jammerbund** und **Tamara Haim** anhand der Initiativen Schüler*innenparlament und Frei-Day aufgezeigt. Im Abschlussbeitrag *Aktives Mitgestalten von Anfang an. Partizipation und Demokratische Bildung in der Primarstufe* wird u. a. gezeigt, dass durch die Fachinhalte und die 13 übergreifenden Themenfelder des neuen Lehrplans die Bemühungen zur Partizipation und demokratischen Bildung gut abgedeckt sind.

Damit wünschen wir nun anregende Lektüre der gesammelten Beiträge und da oder dort eine Gelegenheit, den Diskussionsbedarf zum Thema und das Bedürfnis zum Weiterdenken zu verspüren.

Literatur

- BMBF (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015*. Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzlerlass 2015 (politik-lernen.at)
- BMBWF (2023). *Wissenschafts- und Demokratievermittlung* (TruSD). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/NB--TrUSD22.html>
- BMBWF (n.d.). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html [06.01.2025]
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (2024). *Vereint im Ressentiment*. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Psychosozial.
- Do Mar Castro Varela, M. (2017). (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. *Migrazine*, (1). <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2017). *Bildungsagenda 2030*. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Deutsche UNESCO-Kommission.
- DVPB (Deutsche Vereinigung für Politische Bildung) (n.d.). *Demokratie-Auftrag von Schule erfüllen, Politische Bildung stärken!* <https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2018/01/d735e1efbb8eda503c44356c1a894035.pdf>
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., & Steffens, G. (2015). Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 94–98.
- Florin, M., Gutsche, V., & Krentz, N. (Hrsg.). (2018). *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. Transcript Verlag.
- Gangl, K., Juen, B., Kirchner, E., Koenig, T., Kritzing, S., Korunka, C., ... & Wagner, M. (2022). *Polarisierung in Österreich während der COVID-19-Pandemie: Wie kann Solidarität gestärkt werden?*. Covid 19 Future Operations Expert Opinions.
- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (Beiträge zur Demokratiepädagogik) BLK. <https://doi.org/10.25656/01:216>
- Himmelfmann, G. (2007). Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. *Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule*, 18.
- Kenner, S. (2018). *Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung*. Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, 244–254.

- Kierot, L., & Lange, D. (2023). Paradigmenwechsel in der postmigrantischen Wirklichkeit. Möglichkeitsräume für Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. *Migration und Soziale Arbeit*, 2, 158–165.
- Lotzin, A., Flechsenhar, A., Garthus-Niegel, S., Georg, A. K., Holl, J., von Hülsen, L., ... & Lueger-Schuster, B. (2023). Häusliche Gewalt und ihre psychischen Folgen während der COVID-19-Pandemie – Zentrale Befunde aus dem deutschsprachigen Raum. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66(8), 920–929.
- Moran-Ellis, J., & Sünder, H. (2010). Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte. *Jahrbuch für Pädagogik*, (1), 211–227.
- Österreichischer Demokratie Monitor (2022). *SORA*. <https://www.demokratiemonitor.at/>
- Röken, G. (2020). Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. *Politisches Lernen*, 38(3+ 4), 36–61.
- UN-CRC (1989). Commission on Human Rights. Working Group on a Draft Convention on the Rights of the Child: Text of the draft Convention / as adopted by the Working Group at 2nd reading, E/CN.4/1989/29/Rev.1. <https://digitallibrary.un.org/record/54570?ln=en>
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2023). *Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13881469>
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz*. Gutachten. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20224; 10.31244/9783830941811>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Klett Verlag.
- Zandonella, M., & Bohrn, K. (2024). *Junge Menschen & Demokratie 2024*. FORESIGHT Research. https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/FORESIGHT-Bericht-18191-Junge-Menschen-und-Demokratie-2024_BF.pdf

Demokratie unter Druck: Werte- und Demokratiebildung als Herausforderung für die Schule. Eine Einstimmung

Wilfried Schubarth

Die Krisen in der Welt stellen unsere Demokratie auf eine harte Bewährungsprobe. Der Ruf nach Verteidigung unserer Werte und nach mehr Werte- und Demokratievermittlung wird wieder lauter. Doch was sind „unsere Werte“, wie lassen sie sich vermitteln und welche Bedeutung haben sie für die Demokratie? Schließlich: Welchen Beitrag können die Schule und insbesondere die Lehrkräfte leisten? Diesen Fragen soll im Folgenden – aus soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive – nachgegangen werden, um das komplexe Thema thesenhaft zu strukturieren und in den Kontext von Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Migrationsgesellschaft zu stellen.¹

In einer verunsicherten Welt wächst das Bedürfnis nach Halt gebenden Werten

Die verschiedenen Krisen in der Welt lösen bei vielen Menschen Ängste und Verunsicherung aus. Kriege, Migration, Klima- und Umweltkrisen, Energiekrise, Inflation, wachsende Ungleichheiten, technologischer Wandel usw. stehen für eine sich rasant verändernde Welt. Zugleich schwindet – befeuert durch die massive Verbreitung von Desinformation, Fake News und Verschwörungserzählungen – das Vertrauen in die Lösungskompetenz staatlicher Institutionen und etablierter Parteien, was zu einer zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft führt. Im Gefolge haben rechtsextreme und nationalistische Kräfte sowie populistische Parteien europaweit Zulauf, sodass die Demokratie unter Druck gerät. Sie steht vor der Bewährungsprobe, zu beweisen, dass sie mehr ist als eine „Schönwetterdemokratie“, nämlich eine sich ihrer Werte bewusste Demokratie, die ihre demokratischen Grundwerte auch in Krisenzeiten garantieren kann. Angesichts der Krisen und Gefährdungen ist nachzuvollziehen, dass der Ruf nach Halt gebenden Werten und nach Bewahrung „unsere Werte“ lauter wird.

Werte sind Vorstellungen, die Menschen für erstrebenswert halten. Als Handlungsmaßstab können sie dem Einzelnen wie der Gesellschaft insgesamt Halt und Orientierung geben. Zu unterscheiden sind persönliche Werte (z. B. Familie, Freunde), moralische Werte

1 Der Text basiert auf folgenden Publikationen des Autors: Schubarth, W., Gruhne, Ch., & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Kohlhammer; Schubarth, W. (2020). Mehr Demokratie wagen. Demokratiebildung in der (Corona)Krise. *schulmanagement*, 3(51), 8–11.

(z. B. Ehrlichkeit, Vertrauen, Glauben) und demokratische Grundwerte (z. B. Menschenwürde, Gleichberechtigung). Letztere sind insbesondere in der UN-Menschenrechtskonvention, im Grundgesetz bzw. in den Verfassungen der Länder klar fixiert. Mit „unsere Werte“ sind in der Regel die in den westlichen Demokratien geltenden Prinzipien und Ideale wie Menschenrechte, Freiheit, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus oder Toleranz gemeint, die es zu schützen gilt. Im Zentrum stehen die Menschenrechte, das heißt grundlegende Rechte und Freiheiten jedes Einzelnen, unabhängig von Geschlecht, Race, Religion oder sexueller Orientierung. Dazu gehören insbesondere Meinungs-, Presse-, Versammlungs- und Religionsfreiheit sowie das Recht auf ein faires Verfahren.

Die häufig emotional geführten Wertedebatten bedürfen einer Versachlichung und Differenzierung. In einer Migrationsgesellschaft, in der Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen, sind *Wertpluralismus* und *Wertekonflikte* normal. Es kommt nun darauf an, wie damit umgegangen wird. Wertekonflikte sind eine Lernchance für Einheimische und Zugewanderte. Wertpluralismus bedeutet, dass unterschiedliche Wertorientierungen gleichwertig sind. Folglich muss die Gültigkeit von Werten immer wieder neu ausgehandelt werden, wobei es klare Grenzen gibt (z. B. Gewalt, Diskriminierung, Rassismus, Antisemitismus). Das gemeinsam Verbindende, z. B. die Menschenwürde oder die Gewaltfreiheit, sollte dabei im Mittelpunkt stehen. Begriffe wie „unsere Werte“ oder „Leitkultur“, bei denen andere Gruppen potenziell ausgeschlossen werden, sind dagegen eher kontraproduktiv. Alltagserfahrungen, z. B. im Freundes-, Familien- oder Kolleg*innenkreis, zeigen jedoch, wie schwer es ist, eine sachliche Wertedebatte im Kontext der Zuwanderung zu führen. Oftmals misslingt sie oder wird vermieden. Schwelende Konflikte sind jedoch für das Zusammenleben schädlich, weshalb angeraten ist, die Wertedebatte offensiv und konstruktiv zu führen.

Werte- und Demokratiebildung sind untrennbar miteinander verbunden

Werte- und Demokratiebildung sind eng miteinander verknüpft und haben für eine funktionierende Demokratie zentrale Bedeutung. Beide Bildungsprozesse ergänzen und verstärken sich gegenseitig und sind feste Bestandteile einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Während *Wertebildung* allgemein den Bildungs- und Sozialisationsaspekt als einen aktiven Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt sowie die Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogisch arrangierter Lerngelegenheiten in Bezug auf Werthaltungen thematisiert, werden mit Demokratiebildung konkrete Bildungsprozesse fokussiert, die Menschen zu engagierten, mündigen und kritischen Bürger*innen in einer Demokratie werden lassen sollen. Dazu zählen neben der Vermittlung von Wissen über politische Systeme und Institutionen, über Rechte und Pflichten auch alle Ansätze, die die sozial-kommunikativen und Konfliktlösungskompetenzen, die Medienkompetenzen (um Desinformation und Fake News zu erkennen) sowie Kompeten-

zen zur Beteiligung an sozialen und politischen Prozessen fördern. In diesem Sinne ist Demokratiebildung auch mehr als politische Bildung. Werte- und Demokratiebildung fördern – wie zwei Seiten einer Medaille – die Entwicklung verantwortungsbewusster und engagierter junger Menschen zur Bewahrung der Demokratie auf der Basis gemeinsamer Werte wie Freiheit, Gleichheit und Toleranz. Demokratie setzt die Vermittlung und das Erleben demokratischer Werte voraus, was für den Zusammenhalt einer pluralistischen Gesellschaft essenziell ist.

Demokratische Werte lassen sich nicht einfach vermitteln, sondern müssen erfahren werden

Demokrat*innen fallen bekanntlich nicht vom Himmel, sondern bilden sich im Lauf der Persönlichkeitsentwicklung heraus. Das gilt nicht nur für Schüler*innen, sondern ebenso für Lehrkräfte. Wertevermittlung ist ein sehr komplexer Prozess, der sich nicht auf Appelle und Sonntagsreden reduzieren lässt. Er funktioniert auch nicht nach dem sogenannten „Nürnberger Trichter“, also einem technologischen Verständnis von Erziehung. Er ist vielmehr ein aktiver, lebenslanger Lern- und Aneignungsprozess, weshalb wir den Begriff der „Wertebildung“ dem der „Wertevermittlung“ vorziehen. Demokratische Werte bilden sich im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung heraus, wobei vor allem die zentralen Sozialisationsinstanzen wie Familie, aber auch Kinderbetreuungseinrichtungen und Schule sowie – besonders im Jugendalter – die Peergroup und die sozialen Medien großen Einfluss haben. Diese Instanzen sind wiederum abhängig von den Rahmenbedingungen einer Gesellschaft, z. B. vom politischen und wirtschaftlichen System oder von kulturellen Gegebenheiten. Folglich ist beim Thema „Werte- und Demokratiebildung“ stets auch nach den konkreten Sozialisationsbedingungen zu fragen, unter denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, und nach den Alltagserfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Migrationsgesellschaft machen. *Belehrungen über demokratische Werte oder gar Moralisierungen haben dagegen keine nachhaltige Wirkung.* Auch hier gilt: Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an. Umso wichtiger sind die Alltagserfahrungen, in denen Demokratie konkret erlebt wird, ob in Familie, Kinderbetreuungseinrichtungen, Schule oder Kommune. Demokratische Werte können nicht aufoktroziert werden, sondern müssen im Alltag gelernt und gelebt werden. Im Rahmen der Demokratiebildung wurden dafür zahlreiche Ansätze erarbeitet und erfolgreich umgesetzt, angefangen vom Klassenrat über Schüler*innenräte bis zum Jugendparlament.

Wachsende Bedeutung bei der Werte- und Demokratiebildung kommt den sozialen Medien, insbesondere TikTok und YouTube, zu, die mittlerweile die Alltagswelt junger Menschen dominieren. Einerseits bieten sie neue Lernchancen, andererseits stellen sie neue Anforderungen an die Werte- und Demokratiebildung. Die neuen sozialen Medien verfügen über eine große Informationsvielfalt, bieten Influencer*innen als Identifikationsfiguren und Vorbilder sowie Möglichkeiten des politischen Engagements an. Sie bergen aber auch

Risiken in sich, z. B. Verbreitung von Desinformation und Verschwörungserzählungen, Bildung von Echokammern und Filterblasen, Manipulierung und Emotionalisierung statt Aufklärung und Versachlichung, was eine eigenständige Meinungsbildung erschweren und das Vertrauen in Institutionen untergraben kann. Hier sind Medienmündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit mehr denn je gefragt, z. B. mittels Faktencheck-Tools oder eigener partizipativer Projekte. Wenn Lehrkräfte die sozialen Medien bewusst und reflektiert in den Bildungsprozess einbinden, können sie deren Potenzial auch für die Werte- und Demokratiebildung nutzen. Wie wichtig ein konstruktiv-kritischer Umgang mit den sozialen Medien ist, hat nicht zuletzt auch die Corona-Pandemie gezeigt, deren Folgen für junge Menschen immer noch spürbar sind.

Schule hat viele, häufig noch ungenutzte Möglichkeiten zur Werte- und Demokratiebildung

Schule ist kein wertefreier Raum, sondern ein pädagogisch zu gestaltender Lern- und Erfahrungsraum mit einem klaren Erziehungsauftrag. Zudem verkörpert jede Lehrkraft – ob bewusst oder unbewusst – bestimmte Werte. Allerdings sind viele Lehrer*innen mitunter unsicher darüber, welche Werte vermittelt werden sollen und welche pädagogischen Möglichkeiten es dafür gibt. Gelegentlich herrscht auch die Meinung vor, Schule solle sich „wertneutral“ verhalten und ausschließlich Wissen vermitteln. Hier liegt offenbar ein Missverständnis zum Gebot der parteipolitischen Neutralität vor. Schule hat schließlich auch eine Integrations- und Sozialisationsfunktion. Sie soll durch die Reproduktion von Werten und Normen zur Stabilisierung des politischen Systems beitragen.

Der *Bedarf an schulischer Werte- und Demokratiebildung* ist in den letzten Jahren angewachsen. Verwiesen sei z. B. auf Wertepluralismus und Wertekonkurrenz in einer Migrationsgesellschaft, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einer „individualisierten Risikogesellschaft“ mit vermehrten Orientierungsbedarfen, die nachlassende Bindungskraft traditioneller Institutionen wie der Familie, der Parteien oder der Kirche, die wachsende soziokulturelle Heterogenität der Schüler*innenschaft, auffälliges Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie die Anfälligkeit auch junger Menschen für populistische Ideologien. All diese Phänomene signalisieren einen gewachsenen Orientierungsbedarf auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene. Auf individueller Ebene geht es um den Aufbau eines eigenen demokratischen Wertesystems, auf gesellschaftlicher Ebene um den Zusammenhalt der Gesellschaft auf der Basis gemeinsam geteilter (Grund-)Werte sowie um den Umgang mit Wertepluralismus und Wertekonflikten.

Hier kommt der Werte- und Demokratiebildung im Rahmen der Schule wachsende Bedeutung zu. Unter *schulischer Wertebildung* verstehen wir die Gesamtheit der pädagogisch initiierten Auseinandersetzung mit und Reflexion von Werten sowie das subjektive Erleben und Aneignen von Werten innerhalb der Institution Schule. Das Ziel von Wer-

tebildung umfasst neben der Aneignung von Werten auch die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit, um mit der Wertevielfalt in einer pluralistischen Gesellschaft umgehen zu können. Dabei bedarf es vor allem der Fähigkeit, Wertepluralismus auf der Basis allgemeingültiger Werte des friedlichen Zusammenlebens von Menschen anzuerkennen, Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Wertetraditionen zu erkennen und Empathiefähigkeit zur Überwindung des eigenen, begrenzten Horizontes zu entwickeln. Die Institution Schule bietet aufgrund der Erreichbarkeit für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen eine gute Möglichkeit, demokratische Werte gemeinsam zu bilden und erlebbar zu machen.

Allerdings gehören Werte- und Demokratiebildung noch nicht zum Selbstverständnis vieler Lehrkräfte. Insbesondere die Demokratiebildung hat an vielen Schulen nur einen geringen Stellenwert. Fehlende Ressourcen, die Fokussierung auf den Unterrichtsauftrag und auf die Leistungsorientierung, fehlende Freiräume, aber auch fehlende Professionalität, insbesondere ein Mangel an Kenntnissen zur Werte- und Demokratiebildung, sind mögliche Ursachen. So ist z. B. das Thema Werte- und Demokratiebildung kein obligatorischer Bestandteil der Lehrkräftebildung. Ungeachtet der ungünstigen Rahmenbedingungen hat Schule vielfältige Potenziale zur Werte- und Demokratiebildung, wobei zwischen indirekten und direkten Formen unterschieden werden kann. Während indirekte Formen den wertebildenden sozial-kommunikativen Erfahrungsraum von Schule hervorheben, stellen direkte Formen gezielte Maßnahmen dar. Die Verknüpfung von indirekten und direkten Formen wird am besten den Anforderungen an Werte- und Demokratiebildung gerecht. Die Basis schulischer Wertebildung verkörpert dabei die Institution *Schule als demokratischer Werte- und Erfahrungsraum*. Erst auf dieser Basis können gezielte Förderansätze, z. B. Dilemmata-Ansätze oder soziale Projekte, ihre Wirkung entfalten. Dagegen sind erlebte Widersprüche eher kontraproduktiv. So verpufft die Wirkung konkreter Werteprojekte, wenn ein raues Schulklima herrscht und Schüler*innen nicht wertgeschätzt oder autoritär behandelt werden.

Innerhalb der Schule ist es vor allem das demokratische, partnerschaftliche Sozialklima, das das Werteklima prägt und wertebildend wirkt. Ausdruck dessen sind ganz alltägliche Umgangsformen, z. B. das gegenseitige Grüßen oder die Aufmerksamkeit für persönliche Belange. Schule als demokratischer Werte- und Erfahrungsraum drückt sich auch aus in den Schulregeln, den Ritualen oder in einem lebendigen Schulleben, bei dem die Schüler*innen mitbestimmen und ihre Interessen vertreten können. Zentrale handlungsleitende Werte sind im Leitbild (Schulethos) einer Schule festgeschrieben. Die Beziehungsqualität spielt nicht nur außerhalb des Unterrichts, sondern auch im Unterricht und in der Lernkultur selbst eine Rolle. Im Unterricht erfolgt Wertebildung über eine entsprechende Schüler*innenorientierung und Schüler*innenpartizipation. Selbst didaktisch-methodische Fragen und die Auswahl der Unterrichtsinhalte sind wertbesetzt. Insofern sind Werte- und Demokratiebildung keine zusätzliche Aufgabe von Schule, sondern ihr Kerngeschäft. Da der Werteraum Schule von vielfältigen außerschulischen

Faktoren beeinflusst wird, ist die *Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen* unerlässlich. Die Elternarbeit ist dabei eine besondere Herausforderung. Hilfreich sind Unterstützungsangebote anderer externer Partner*innen wie Jugendhilfe, Vereine, Polizei, Wirtschaft, Kirche u. a., die in der Gesamtheit die (Werte-)Bildungslandschaft einer Schule ausmachen.

Auf die Lehrkraft kommt es an!

Die Rolle der Lehrkraft ist bei der Werte- und Demokratiebildung von zentraler Bedeutung, da Lehrkräfte die Hauptakteur*innen im Bildungsprozess sind und direkt auf die Entwicklung der Schüler*innen Einfluss haben. Insofern haben sie eine wichtige Vorbildfunktion. Vorbildlernen findet in Form von Lernen am Modell statt. Modelllernen zeichnet sich durch Gedächtnisprozesse aus, aufgrund derer eine reflektierte und bewusste Wertetransmission stattfinden kann. Ein Vorbild muss nicht vollkommen sein, vielmehr geht es um ein Orientierungsangebot für Schüler*innen sowie um Authentizität und Glaubwürdigkeit. Lehrkräfte sollten sich ihrer eigenen Werte bewusst sein und im Rahmen der Schulentwicklung an einem Wertekonsens arbeiten. Lehrkräfte können z. B. Schüler*innen ermuntern, unterschiedliche Perspektiven zu betrachten und eigene Meinungen zu hinterfragen und damit das kritische Denken und die Reflexionsfähigkeit fördern. Oder sie können Schüler*innen ermuntern, sich aktiv am schulischen und gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Insofern ist eine bewusste und reflektierte Haltung der Lehrkräfte, begleitet durch kontinuierliche Fortbildung und institutionelle Unterstützung, die zentrale Grundlage für die Demokratiebildung an Schulen. Dafür braucht es entsprechende Ressourcen, vor allem mehr Freiräume, Ressourcen und Professionalität. Dies erscheint notwendig, denn: *Demokratiebildung ist heute und in Zukunft besonders wert-voll.*

Demokratiebildung im pädagogischen Kontext: Partizipation, Kinderrechte und Kinderschutz

Das Kindeswohl – zentrales und verfassungsmäßig gewährleistetes Recht im Kontext Schule

Was ist für die Gewährleistung des Kindeswohls im „pädagogischen Kontext Schule“ erforderlich?

Denise Schiffrer-Barac & Stefanie Schmidt

Einleitung

Kinder bilden einen wichtigen Teil unserer Gesellschaft. Das war nicht immer so, wie uns die Geschichte der Kinderrechte zeigt. Unser Verständnis von Kindern und Kindheit als besondere Lebensphase hat sich wesentlich weiterentwickelt.

Der Begriff „Kindheit“ ist erst seit Anfang der Neuzeit in unserem gesellschaftlichen Bewusstsein etabliert (Holzschreiter, 2010, zit. nach Schmahl, 2017, S. 100). Kinder sind zuvor als Besitz ihrer Eltern beziehungsweise ihres Vaters und später als „kleine Erwachsene“ verstanden worden (Humbert, 2009, zit. nach Schmahl, 2017, S. 41). Für die Entwicklung dieses ursprünglichen Verständnisses von Kindheit hin zu unserem heutigen sozialen und kulturellen Verständnis sind einzelne Moralisten des 16./17. Jahrhunderts maßgeblich. Die damals entstandene Sichtweise und Gedankenhaltung haben sich im 20. Jahrhundert weiter etabliert (Steindorff-Classen, 2011, zit. nach Schmahl, 2017, S. 41). In diesem Kontext sind besonders die Initiativen der Reformpädagogin Ellen Key und des Kinderarztes Janusz Korczak zu erwähnen. Beide haben für die Stellung des Kindes als Rechtssubjekt – als Person mit eigenen Rechten – und der respektvollen Begegnung mit Kindern einen wesentlichen Beitrag geleistet (Liebel, 2009). Inzwischen steht außer Frage, dass in der Kindheit durch Bildung und Entwicklung der Grundstein für das gesamte Leben gelegt wird (Humbert, 2009, zit. nach Schmahl, 2017, S. 41).

Ausgehend von diesem gesellschaftlichen Wandel hat sich auch die Position des Kindes in der Gesellschaft verändert. Diese spiegelt sich beispielsweise in den Kinderrechten wider, die in der UN-Kinderrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte des Kindes) normiert werden und in Österreich sogar ausgewählt im Verfassungsrang stehen.

Die UN-KRK definiert Kinder als Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, und gilt damit für alle Menschen unter 18 Jahren (Schmahl, 2017). Neben dem Staat als Hauptadressat der UN-KRK, richten sich die kinderrechtlichen Garantien auch an Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Dritte (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013).

Kinder sind keine „kleinen Erwachsenen“, sondern brauchen eine besondere Art von Schutz, Versorgung und Förderung, um sich gut entwickeln zu können. Das Kindeswohl steht ganz im Zentrum der Kinderrechte und sollte diesen Platz auch in der gesellschafts-politischen Auseinandersetzung und im Umgang mit Kindern einnehmen.

Kinder sind nicht nur unsere Gegenwart, sondern auch unsere Zukunft. Dies wird vor allem in der aktuellen Diskussion um die erforderlichen Erziehungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche deutlich, die aufgrund von delinquentem und besorgniserregendem Verhalten junger Menschen geführt wird. Für diese Entwicklung gibt es unterschiedliche Gründe und Ursachen. Die Lebenswelt der Kinder hat sich unter anderem durch die Pandemie und Bedeutung der digitalen Medien wesentlich verändert. Erhöhter Stress der Kinder und Erwachsenen, hoher Leistungsanspruch und der Einfluss der Medien auf die Werte, Beziehungen und Lebensgestaltung sind dabei wesentlich. Neben all den Chancen, die junge Menschen heute haben, bringt unsere Zeit auch Gefahren und neue Risiken, vor denen Kinder und Jugendliche zu schützen sind. Dieser Schutz beinhaltet auch die Anleitung, wie sie mit diesen Risiken gut umgehen können. Diese Anleitung obliegt uns Erwachsenen, besonders den Erziehungsberechtigten und Fachpersonen im Rahmen der Bildung und Erziehung (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs, 2024).

Das Kindeswohl als leitende Handlungsmaxime gemäß Artikel 3 UN-Kinderrechtskonvention und die Grundrechte auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung, auf Schutz und Partizipation gemäß Artikel 1, 4 und 5 BVG Kinderrechte garantieren Kindern ein Aufwachsen in Sicherheit, eine Förderung entsprechend ihren Fähigkeiten und Anlagen sowie eine Beteiligung an relevanten Entscheidungsprozessen.

Der pädagogische Kontext Schule wird bereits in der österreichischen Verfassung in Artikel 14 Absatz 5a B-VG normiert. Demzufolge besteht der Auftrag der Schule in der Bildung und Erziehung junger Menschen.

Dieser Auftrag ergibt sich auch aus der ursprünglichen Definition von Pädagogik als „Erziehungskunst“ – der Wissenschaft von Erziehung und Bildung (Duden, 2024).

- Was ist unter der Garantie des Kindeswohls zu verstehen?
- Wie hängt diese Garantie mit dem Auftrag einer Schule zusammen?
- Was bedeutet das Kindeswohl im „pädagogischen Kontext Schule“ in der gelebten Praxis?

Ziel dieses Beitrags ist es, aus Erfahrungen der Kinder- und Jugendanwaltschaft als Interessenvertretung die Zukunft unserer Kinder im Kontext Schule positiv weiterzuentwickeln. Schule sollte eine Lebenswelt sein, die dem Kindeswohl dient und die Umsetzung verschiedener Kinderrechte fördert.

Das Kindeswohl im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)

„Mankind owes to the child the best it has to give“ (League of Nations, 1924). Die Menschheit schuldet dem Kind das Beste, was sie zu geben hat. Das Beste, was wir unseren Kindern geben können, ist ein sehr hoher Anspruch an uns als Gesellschaft. Der Schutz eines Kindes und der bestmögliche Umgang mit Kindern stehen als Verpflichtung der Staaten im Mittelpunkt der Kinderrechte (Schmidt, 2021).

Das Kindeswohl nimmt eine Sonderstellung im System der Kinderrechte ein. Es garantiert einem Kind, dass alle Rechte der UN-KRK uneingeschränkt gewährleistet werden und sich ein Kind ganzheitlich entwickeln können soll (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013). Das bedeutet in diesem Kontext vor allem, dass Kinder ein Recht auf Bildung, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung, auf Schutz und Beteiligung haben.

Die Grundlage des völkerrechtlichen Kinderrechtsschutzes bildet die Genfer Erklärung über die Rechte des Kindes. Diese wird auch als „Geburtsstunde internationaler Vereinbarungen über Kinderrechte“ bezeichnet (Liebel, 2009). Die Genfer Erklärung von 1924 hat als erstes Dokument einer zwischenstaatlichen Organisation grundlegende Vorschriften enthalten, die den Schutz und die Entwicklung des Kindes fokussieren (Schmahl, 2017).

1979 war das „Internationale Jahr des Kindes“, damals begann die Erarbeitung der UN-KRK. Am 20.11.1989 wurde diese beschlossen. Sie legt Verpflichtungen für Staaten fest, um Kindern ausdrücklich bestimmte Rechte zu gewährleisten (Schmahl, 2017). Die Verankerung eigener Rechte eines Kindes und das explizite Partizipationsrecht in Artikel 12 UN-KRK (Krappmann, 2010 zit. nach Schmahl, 2017) machen den Rollenwechsel des Kindes vom Schutzobjekt zum Rechtssubjekt besonders sichtbar (Steindorff-Classen, 2011, zit. nach Schmahl, S. 42).

Grundsätzlich können die kinderspezifischen Bestimmungen der UN-KRK in einzelne Kategorien zusammengefasst werden. Die ursprüngliche Gliederung der Rechte in die „drei Ps“ ist inzwischen auf „vier Ps“ erweitert: „(1) participation of children in decisions affecting their own destiny; (2) protection of children against discrimination and all forms of neglect and exploitation; (3) prevention of harm to children; and (4) provision of assistance for their basic needs“ (Schmahl, 2017). Demzufolge können die einzelnen Rechte der UN-KRK nach deren Inhalt in die Bereiche Partizipation, Schutz, Vorbeugung und Prävention sowie Versorgung gegliedert werden.

Das Kindeswohl bildet das Leitmotiv der UN-KRK und ist in Artikel 3 als „best interests of the child“ – als „Wohl des Kindes“ – formuliert. Dieses Kindeswohl ist bei allen Entscheidungen, die Kinder betreffen, als vorrangige Erwägung zu berücksichtigen. Welches die besten Interessen des Kindes sind, wie diese ermittelt werden können, soll unter ande-

rem durch Berücksichtigung der Kindesmeinung näher konkretisiert werden (Schmahl, 2017). Hier ist der Zusammenhang zwischen Kindeswohl und Partizipation eines Kindes angesprochen.

Primäres Ziel der UN-KRK ist es, eine Atmosphäre der Geborgenheit zu schaffen, in der Kinder aufwachsen und auf ihre Rolle in der Gesellschaft gut vorbereitet werden können (Ksentini, 1992, zit. nach Schmahl, 2017, S. 56). Dabei steht das Zusammenspiel von Kindeswohl und Partizipation im Fokus. Dem Schutz und dem Wohl des Kindes kann am besten entsprochen werden, wenn seine Meinung ausreichend gehört und bei der Entscheidungsfindung angemessen berücksichtigt wird (Schmahl, 2017). Wie bedeutend die Partizipation für das Kindeswohl ist, zeigt sich auch in der österreichischen Rechtsordnung. Die Partizipation eines Kindes ist ausdrücklich als ein Baustein zur Beurteilung des Kindeswohls im Kindschaftsrecht in § 138 ABGB angeführt.

Das Kindeswohl – Rechte und Pflichten

Für ein tieferes Verständnis der Kinderrechte werden nachfolgend der Charakter und die Systematik dieser kinderrechtlichen Garantien erläutert. Das Kindeswohl hat drei wesentliche Funktionen: 1. Es dient als Orientierung und Maxime, wenn unterschiedliche Interessen aufeinanderprallen. Dann ist eine Entscheidung prioritär im Sinne des Kindeswohls zu treffen; 2. Das Kindeswohl ist Auslegungshilfe, falls Rechtsregelungen unklar sind. In diesem Fall ist diejenige Auslegung zu wählen, die dem Kindeswohl am ehesten dient; 3. Das Kindeswohl ist eine Verfahrensregel, da im Prozess der Entscheidungsfindung die möglichen Auswirkungen auf ein Kind zu berücksichtigen sind (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013).

Die UN-KRK richtet sich als völkerrechtlicher Vertrag vorrangig an den Staat und verpflichtet diesen, die einzelnen Inhalte und Garantien umzusetzen. Diese Verpflichtungserklärung ist im Zuge der Ratifikation der UN-KRK erfolgt. 1992 ist die UN-KRK in Österreich zwar in Kraft getreten, allerdings unter Erfüllungsvorbehalt genehmigt worden (Sax, 2010). Das bedeutet in der Praxis, dass die UN-KRK nicht unmittelbar anzuwenden ist und keine unmittelbaren Rechte garantiert, die vor österreichischen Behörden und Gerichten eingefordert werden könnten. ABER: Die Inhalte der UN-KRK sind von wesentlicher Bedeutung, da nationales Recht konventionskonform auszulegen ist (Öhlinger & Eberhard, 2016). Der Erfüllungsvorbehalt und die Genehmigung der UN-KRK auf Ebene eines einfachen Gesetzes machen die Transformation dieser kinderrechtlichen Garantien in nationales Recht erforderlich (Sax, 2010). Diese ist im Zuge des BVG Kinderrechte im Jahr 2011 geschehen und hat einige der Kinderrechte als Grundrechte in österreichischen Verfassungsrang gehoben. Grundrechte verpflichten in erster Linie den Staat. Die Aufgabe des Staates liegt darin, Kinder als Grundrechtsträger vor Eingriffen in ihre Rechte zu schützen und diese Rechte durch aktives Tun zu gewähr-

leisten (Öhlinger & Eberhard, 2016). Grundrechtsträger – also Personen, denen diese Rechte zustehen und, die sich darauf wirksam berufen können – sind Kinder

Das Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip bedeutet, dass das Kindeswohl als Maxime allen staatlichen Handelns vorrangig zu berücksichtigen ist (Weber, 2013). Es nimmt als Auslegungsmaxime eine Sonderstellung innerhalb der UN-KRK ein, ebenso wie das Partizipationsrecht (Krappmann, 2010, zit. nach Schmahl, 2017, S. 91f.). Zur Umsetzung dieses Kindeswohlgrundsatzes ist der Staat gemäß Artikel 4, 42 und 44 Absatz 6 UN-KRK unter anderem verpflichtet, die nationalen Normen zu überprüfen und bei Bedarf zu novellieren. Bei politischen Vorhaben ist das Kindeswohl zu beachten. Die staatliche Verpflichtung zur Gewährleistung des Kindeswohls betrifft die Gerichte, die Gesetzgebung und die Verwaltung in Ausübung ihrer Tätigkeit (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013). Im Kontext Schule ist an dieser Stelle vor allem an Strategien und Maßnahmen der Politik zu denken sowie an Entscheidungen von Gerichten und der Verwaltung.

Die Kinderrechte, die seit 2011 durch das BVG Kinderrechte im Verfassungsrang stehen, haben zudem als Kindergrundrechte eine noch speziellere Bedeutung (Schmidt, 2021). Der große Wert dieser Kindergrundrechte ergibt sich aus ihrer umfassenden Wirkung. Als Grundrechte sind sie im Stufenbau der Rechtsordnung von besonderem Gewicht, da alle untergeordneten Gesetze und Bestimmungen mit den inhaltlichen Garantien übereinstimmen müssen (Öhlinger & Eberhard, 2016). Als verfassungsgesetzlich gewährleistete Rechte begründen sie die Zuständigkeit des Verfassungsgerichtshofes, weshalb beispielsweise eine Verletzung des Kindeswohls beziehungsweise des Rechts auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung gemäß Artikel 1 BVG Kinderrechte beim Verfassungsgerichtshof geltend gemacht werden kann.

Für Schulen ergibt sich daraus die Verpflichtung, für die Bildung, den Schutz und die Förderung von Kindern die adäquate Ausstattung mit fachlichen und personellen Ressourcen bereitzustellen (Schmahl, 2017). Alle berufsspezifischen Normen sowie Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten müssen aufgrund des Stufenbaus der österreichischen Rechtsordnung mit den Rechten des BVG Kinderrechte und dem Kindeswohl als Maxime übereinstimmen. Abgeleitet aus den grundrechtlichen Garantien und dem Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip sind für den Umgang mit Kindern konkretere Regelungen relevant, die beispielsweise im Familienrecht, in den Schulgesetzen und Verordnungen sowie dem Strafrecht zu finden sind.

Definition des Kindeswohls

Wie bereits erwähnt, bildet das Kindeswohl die wesentliche Leitlinie bei allen Handlungen und Entscheidungen, die Kinder betreffen. Dies resultiert aus Artikel 3 UN-KRK, wonach alle Maßnahmen von privaten oder öffentlichen Stellen am Kindeswohl auszurichten sind (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013). Daraus folgt, dass das Kindeswohl bei Interessenkollisionen beispielsweise zwischen Erziehungsberechtigten und Kind vorrangig zu berücksichtigen ist (Schmahl, 2017). Es ist allerdings anzunehmen, dass es im Interesse eines Staates und der Erziehungsberechtigten sein wird, Kinder derart zu fördern, dass sie zu einem unabhängigen und selbstbestimmten Leben angeleitet werden (Lopatka, 1992, zit. nach Schmahl, 2017, S. 59).

Das Kindeswohl ist stets im Zusammenhang mit allen Kinderrechten der UN-KRK zu verstehen und in diesem Kontext auch zu interpretieren. Das Kindeswohl als Begriff ist relativ unbestimmt und bedarf der näheren Auslegung (Schmahl, 2017). Der bereits dargestellte Zusammenhang zwischen Kindeswohl und Partizipation wird um den Aspekt des Kinderschutzes erweitert. Das Kindeswohl wird in Artikel 3 UN-KRK normiert. Artikel 12 UN-KRK regelt das Partizipationsrecht des Kindes, das Voraussetzung für die Feststellung des Kindeswohls ist. Damit stehen Kindeswohl und Partizipation in Wechselwirkung. Auch Kinderschutz und Kindeswohl stehen miteinander in Verbindung. Für die Beurteilung des Kindeswohls im Einzelfall hat der UN-Kinderrechteausschuss eine Liste von sieben Leitlinien erarbeitet. Im Rahmen dieses Beitrags sind folgende Aspekte relevant: das Recht auf Partizipation, auf Schutz und Fürsorge, auf Ausbildung und auf Gesundheit. Der Staat ist dazu verpflichtet, Kindern jenen Schutz und die erforderliche Fürsorge zu gewährleisten, damit das Wohlergehen des Kindes gesichert ist. Dieses Wohlergehen bezieht sich auf die „materiellen, körperlichen, erzieherischen und emotionalen Grundbedürfnisse und die Bedürfnisse nach Zuneigung und Sicherheit.“ (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013). Der Aspekt des Schutzes ist ebenfalls weit auszulegen und umfasst den Schutz vor „jeder Form körperlicher oder psychischer Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung (Art. 19), sexueller Belästigung, Gruppenzwang, Drangsalierung, erniedrigender Behandlung usw.“ (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013). Es ist Aufgabe des Staates, das Kindeswohl im Kontext Schule durch Maßnahmen bestmöglich zu sichern und Gefährdungen vorzubeugen. Daher sind auch zukünftige mögliche Risiken und Schäden im Blick zu behalten. Überdies ist der Staat verpflichtet, Kindern im schulischen und außerschulischen Kontext ausreichend Information zu gesundheitsrelevanten Themen wie Drogenmissbrauch, gesunde Ernährung oder Sexualität zur Verfügung zu stellen. Ein weiterer Aspekt des Kindeswohls ist der unentgeltliche Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung. Gut ausgebildete Lehrkräfte und weiteres Fachpersonal in unterschiedlichen Bildungsbereichen, eine kindgerechte Umgebung und geeignete Lehr- und Lernmethoden sind zur Wahrung des Kindeswohls erforderlich. Bil-

derung sollte Freude bereiten, von Respekt und Teilhabe getragen sein und das Erreichen von Zielen ermöglichen (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013).

Aus all diesen Konkretisierungen des „Kindeswohls“ ergibt sich ein klareres Verständnis dieses zentralen Begriffs. Für eine abschließende Definition ist der Begriff allerdings zu gewichtig und bleibt dynamisch (Beck, 2013). Denn das Kindeswohl ist in jedem Einzelfall neu zu beurteilen. Als Auslegungshilfe kann neben den bisher dargestellten Kriterien des Kindeswohls im Sinne der UN-KRK auch Artikel 1 BVG Kinderrechte herangezogen werden.

Nähere Konkretisierung erfährt der Begriff Kindeswohl auch durch § 138 ABGB. Hier werden einzelne Aspekte angeführt, die für die Wahrung des Kindeswohls wichtig sind. Allerdings ist nicht geregelt, wie dieses bewegliche System von Kriterien zu verstehen ist. Es sollte jedenfalls eine Regelung gewählt werden, die eine positive Entwicklung des Kindes erwarten lässt (Weitzenböck, 2021). § 138 ABGB ist als Norm im Kindschaftsrecht eingebettet und für das Verhältnis zwischen Erziehungsberechtigten und Kind maßgeblich. Die einzelnen Kriterien des § 138 ABGB bilden laut Judikatur wichtige Aspekte, die als Anhaltspunkte für die Beurteilung des Kindeswohls auch außerhalb des Familienrechts anzuwenden sind (VwGH 15.5.2019, Ra 2018/01/0076). Sie beziehen sich somit auch auf das Kindeswohl im Kontext Schule.

§ 138 ABGB normiert folgende Aspekte des Kindeswohls: „[...]“

1. eine angemessene Versorgung, insbesondere mit Nahrung, medizinischer und sanitärer Betreuung und Wohnraum, sowie eine sorgfältige Erziehung des Kindes;
2. die Fürsorge, Geborgenheit und der Schutz der körperlichen und seelischen Integrität des Kindes;
3. die Wertschätzung und Akzeptanz des Kindes durch die Eltern;
4. die Förderung der Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes;
5. die Berücksichtigung der Meinung des Kindes in Abhängigkeit von dessen Verständnis und der Fähigkeit zur Meinungsbildung;
6. die Vermeidung der Beeinträchtigung, die das Kind durch die Um- und Durchsetzung einer Maßnahme gegen seinen Willen erleiden könnte;
7. die Vermeidung der Gefahr für das Kind, Übergriffe oder Gewalt selbst zu erleiden oder an wichtigen Bezugspersonen mitzerleben;
8. die Vermeidung der Gefahr für das Kind, rechtswidrig verbracht oder zurückgehalten zu werden oder sonst zu Schaden zu kommen;

9. verlässliche Kontakte des Kindes zu beiden Elternteilen und wichtigen Bezugspersonen sowie sichere Bindungen des Kindes zu diesen Personen;
10. die Vermeidung von Loyalitätskonflikten und Schuldgefühlen des Kindes;
11. die Wahrung der Rechte, Ansprüche und Interessen des Kindes sowie
12. die Lebensverhältnisse des Kindes, seiner Eltern und seiner sonstigen Umgebung“.

All diese Kriterien gelten für den Umgang mit Kindern. Werden diese Kriterien auf den Schulalltag übertragen, ist zu prüfen, inwiefern beispielsweise das Recht auf Schutz vor Gewalt, auf Förderung, Wertschätzung und Akzeptanz, auf Meinungsäußerung und Vermeidung von Loyalitätskonflikten gewährleistet wird.

Bedeutung des Kindeswohls im Kontext Schule

Auftrag der Schule und Rolle der Erziehungsberechtigten

Die österreichische Bundesverfassung legt die Grundwerte der Schule fest: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung [...] ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert.“ (Artikel 14 Absatz 5a Satz 1 B-VG). Diese Formulierung beinhaltet mehrere menschenrechtliche Grundsätze und kinderrechtliche Garantien.

Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist primäre Aufgabe der Erziehungsberechtigten. Das ergibt sich aus dem Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Artikel 8 EMRK und dem Recht auf Bildung gemäß Artikel 2 1. Zusatzprotokoll zur EMRK. Erziehungsberechtigte sind im Rahmen der Obsorge für ihre Kinder hinsichtlich des Schutzes, der Versorgung und der Erziehung verantwortlich. Die subsidiäre Erziehungsverantwortung liegt beim Staat: „Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen“ (Artikel 14 Absatz 5a B-VG). Der Schutz und die Vermittlung von Werten – besonders eines respektvollen und achtsamen Miteinanders – sind die gemeinsame Verantwortung von Erziehungsberechtigten und Schule (§ 2 Absatz 1 SchOG, § 47 Absatz 1 SchUG). Diese subsidiäre Erziehungsverantwortung wird in den Schulgesetzen durch die Aufgaben einer Schule und die Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten näher konkretisiert.

Schule ist eine der gravierendsten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Schule ist ein Ort, an dem Kinder viel Zeit verbringen, Freundschaften geknüpft und gelebt, sozio-emotionale Erfahrungen gemacht, Kompetenzen erworben und Kinder auf das späte-

re Leben als Erwachsene vorbereitet werden (sollten). Schule ist ein Ort, an dem Wissen erworben, Erfahrungen gesammelt und Beziehungen gelebt werden. Das Kindeswohl ist als Querschnittsmaterie in all diesen Aspekten von Bedeutung und mit verschiedenen Kinderrechten untrennbar verbunden. Diese Verbundenheit zeigt sich beispielsweise in der Wechselwirkung zwischen dem Kindeswohl und dem Recht auf Bildung, dem Recht auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung, dem Recht auf Partizipation oder auf Schutz.

Herausforderungen in Schulen

Als Kinder- und Jugendanwaltschaft haben die Erfahrungen der letzten Jahre einzelne Problemstellungen und Herausforderungen in Schulen gezeigt. Davon werden ausgewählte Aspekte mit dem Fokus auf Kinderschutz erläutert. Gleichzeitig ist bewusst, dass dies nur ein Ausschnitt der Realität an Österreichs Schulen ist.

Das Kindeswohl ist als leitende Handlungsmaxime im Schulalltag stets von Bedeutung (Zitelmann, 2001). Das Kindeswohl ist vielschichtig und umfasst gemäß § 138 ABGB vor allem das physische und psychische Wohl, die Förderung und bestmögliche Entwicklung und Entfaltung eines Kindes.

Konflikte zwischen Erziehungsberechtigten und Schule, Gewalt an Schulen, Ressourcenmangel, Zeit- und Leistungsdruck oder Kinder mit auffälligem oder forderndem Verhalten sind Realität im Schulalltag. Dem soll aus Perspektive des Kinderschutzes durch die novellierte Schulordnung entgegengewirkt werden (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs, 2024). Denn diese Situationen und Aspekte können sich unterschiedlich massiv auf das Kindeswohl und die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes auswirken. Betroffen sind nicht nur Kinder, sondern auch Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen, Schulleitungen und das Unterstützungssystem an Schulen. Die Erwachsenen sind insbesondere als Entscheidungsträger, als Aufsichtspersonen oder als Erziehungsberechtigte gefordert, das Kindeswohl zu wahren. Das ergibt sich einerseits aus den familienrechtlichen Regelungen der Obsorge, andererseits aus den Berufsgesetzen, den Schulgesetzen oder Verordnungen und Erlässen, die im Schulkontext relevant sind.

Schulen sind verpflichtet, auf Gefährdungen des Kindeswohls oder den Verdacht einer Gefährdung adäquat zu reagieren. Für die Sicherstellung der psychischen wie physischen Gesundheit von Kindern und den erforderlichen Schutz sind Schulen in ihrer Verantwortung gefordert (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs, 2024). Die Regelungen dazu finden sich in den Schulgesetzen, den Verordnungen und Erlässen sowie den Hausordnungen und Klassenregeln. Aktuell sollen bundesweit an allen Schulen Kinderschutzkonzepte implementiert werden, um diesen Schutz zu gewährleisten (Schulordnung 2024). Kinderschutzkonzepte verkörpern Werte – vor allem eine Haltung der Null-Toleranz gegen Gewalt – sowie klare Zuständigkeiten und Vorgehensweisen, um Gewalt wirksam zu begegnen. Sie dienen der Prävention, Transparenz und geben Hand-

lungssicherheit. Der partizipative Ansatz ist für dessen Wirksamkeit notwendig – wie bereits in der UN-KRK und dem BVG Kinderrechte normiert. Das bedeutet: Die Erarbeitung erfolgt gemeinsam mit Kindern, Erziehungsberechtigten, Mitarbeitenden und der Leitung. Die festgelegten Schutzmaßnahmen sollten im Alltag umgesetzt werden, um das Konzept mit Leben zu erfüllen. Regelmäßiges Monitoring und Evaluation sowie Weiterentwicklung sind für die Gewährleistung des Kinderschutzes an Schulen wesentlich.

Kinder unterstehen für die Zeit des Aufenthalts in der Schule der Beaufsichtigung durch Lehr- und Betreuungspersonen. Die Lehrperson hat im Rahmen der Aufsichtspflicht auf die körperliche Sicherheit und Gesundheit der Kinder zu achten und Gefahren nach ihren Kräften abzuwehren. Wie weit diese Aufsichtspflicht im konkreten Fall reicht, orientiert sich am Alter und der geistigen Reife des Kindes (§ 2 SchOG, § 51 SchUG, Aufsichtserlass RS Nr. 15/2005). Das Schulrecht beinhaltet unterschiedliche Regelungen, um Kinder zu erziehen und zu schützen. Beispielsweise besteht eine Bildungs- und Erziehungspflicht und sind Schule und Erziehungsberechtigte gemeinsam verantwortlich (§ 2 SchOG, § 47 SchUG); durch Gespräche zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten sollte eine möglichst enge Zusammenarbeit erfolgen (§ 62 SchUG). Die Pflichten der Kinder und die Gestaltung des Schullebens sind in §§ 4 und 43 SchUG sowie der Verordnung betreffend die Schulordnung ausgeführt. Als Erziehungsmittel bei Fehlverhalten von Kindern hat die Schule vor allem die Möglichkeit eines Gesprächs, von Zurechtweisung oder der Aufforderung, das störende Verhalten zu unterlassen (§ 47 SchUG); als Maßnahmen bei regelwidrigem Verhalten sind der Ausschluss oder die Suspendierung vorgesehen (§ 49 SchUG). Das Partizipationsrecht von Kindern wird beispielsweise durch § 58 SchUG gewährleistet. Besonders relevant ist die Aufsichtspflicht der Lehrperson (§ 51 SchUG): bei schwierigem Verhalten von Kindern oder Sorgen um ein Kind hat die Schule die Erziehungsberechtigten zu informieren (§ 19 (4), § 48 SchUG); wenn die Erziehungssituation des Kindes dies erfordert, hat die Schule – Lehrperson oder Schulleitung – das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten zu pflegen. Sofern Erziehungsberechtigte ihre Pflicht nicht erfüllen und es Sorgen im Rahmen der Erziehung oder Versorgung eines Kindes gibt, ist die Schule in der Pflicht, eine Mitteilung an die Kinder- und Jugendhilfe abzugeben. Die Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten sind in § 61 SchUG geregelt.

Der klare Schutzauftrag der Schule ergibt sich auch aus § 37 B-KJHG 2013 sowie aus § 48 SchUG: Personen, die mit Kindern arbeiten – Kinder betreuen oder unterrichten – sind bei begründetem Verdacht einer konkreten Kindeswohlgefährdung dazu verpflichtet, die Kinder- und Jugendhilfe schriftlich zu informieren. Aus Perspektive des Kinderschutzes ist hier besonders auf die nötige Kooperation hinzuweisen. Denn Kinderschutz gelingt nur durch gutes Zusammenwirken. Die Mitteilung über den konkreten Verdacht einer Kindeswohlgefährdung richtet sich an die Kinder- und Jugendhilfe, die für den Schutz und die Förderung der Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes zuständig ist.

Davon zu unterscheiden ist die Anzeige an die Polizei beziehungsweise Staatsanwaltschaft bei Verdacht einer Straftat (§ 80 StPO). Diese Norm regelt die Möglichkeit, eine Anzeige zu erstatten, während für Behörden oder öffentliche Dienststellen bei Verdacht einer Straftat, die ihren gesetzmäßigen Wirkungsbereich betrifft, die Pflicht zur Erstattung einer Anzeige besteht (§ 78 StPO). Die konkrete Vorgehensweise ist im Dienstrecht geregelt, wonach die Meldung an die Leitung ergehen muss, die dann zur Anzeige verpflichtet ist. Es gibt aber eine Ausnahme von der grundsätzlichen Anzeigepflicht: zum Schutz des persönlichen Vertrauensverhältnisses zwischen beispielsweise Lehrperson und Kind kann eine Anzeige unterbleiben. Diese Einschätzung, ob der Schutz des Vertrauensverhältnisses höherwertig ist als der Schutz des Kindes durch Erstattung einer Anzeige, ist stets eine Entscheidung im Einzelfall und obliegt in diesem Beispiel der Lehrperson, dann der Leitung und abschließend der Schulbehörde. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Schule alles unternehmen muss, was zum Schutz des Opfers und anderer Personen erforderlich ist (§ 78 Abs. 3 StPO). Auch wenn keine Anzeige erfolgt, ist auf Verdachtsmomente adäquat im Sinne des Kindeswohls zu reagieren.

Ein gutes Sozialklima ist nicht nur im Sinne des Kinderschutzes wichtig, sondern ist auch für die Entwicklungsmöglichkeit und damit das Wohl eines Kindes von grundlegender Bedeutung. Die funktionale Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und Schule sowie der sichere Umgang mit digitalen Medien bilden Herausforderungen für Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und Schulleitungen. All diese Aspekte sind für die Wahrung des Kindeswohls von Relevanz und erfordern eine adäquate Auseinandersetzung. Sie sind für den Schutz eines Kindes vor Gewalt oder nachteiliger Entwicklung, für die Förderung von Entwicklungsmöglichkeiten und die Bildung und Erziehung von Kindern wesentlich. Insgesamt beeinflussen all diese Faktoren den Lebensweg eines Kindes (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs, 2024).

In diesem Zusammenhang stellen sich weitere Fragen, die für die Wahrung des Kindeswohls im Kontext Schule wichtig sind:

- Wie kann sichergestellt werden, dass die Bildungsbiografie eines Kindes möglichst positiv verläuft und Kinder erst mit ausreichender Reife die Schule besuchen?
- Wie gelingt es, ein Sozialklima an Schulen zu schaffen, in dem Bildung wirksam vermittelt werden kann und „gutes Arbeiten“ möglich ist?
- Wie kann umfassender Kinderschutz an Schulen gewährleistet werden, der alle Ebenen erfasst und besonders auf einen förderlichen Umgang zwischen Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und Erwachsenen gerichtet ist?
- Wie gelingt es, dass Erziehungsberechtigte und Schule ihre gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung im Sinne des Kindeswohls wahrnehmen (können)?
- Wie kann der Lehrplan an die aktuellen Themen und Herausforderungen unserer

Zeit angepasst werden, um Kinder auf ihr späteres Leben als Erwachsene gut im Sinne des Kindeswohls vorzubereiten? Dabei sind die Bedeutung und der Einfluss der Medien, die Medienerziehung und der Einsatz technischer Geräte im Rahmen des Unterrichts von besonderer Relevanz.

Diese Fragen können als Orientierungshilfe für die weitere strategische Ausrichtung der Schule dienen und aufgrund der Komplexität nicht in diesem Rahmen beantwortet werden.

Fazit

Als Kinder- und Jugendanwaltschaft und gesetzliche Interessenvertretung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist abschließend festzuhalten, dass Schulen derzeit vor Herausforderungen stehen, die nur in Kooperation bewältigt werden können. Was Kinder heute im Kontext Schule brauchen, kann die Pädagogik alleine nicht (mehr) leisten. Kindeswohl muss stets oberste Handlungsmaxime sein und prägt sämtliche Entscheidungen, die Kinder betreffen. Dies gilt in der Familie, im Umgang mit Kindern und bei der Beurteilung von Maßnahmen, die sich auf Kinder auswirken. Kinder haben ein Recht auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung, auf Partizipation und Schutz gemäß Artikel 1, 4 und 5 BVG Kinderrechte und auf Wahrung des Kindeswohls im Sinne der UN-KRK. Resümierend ist dem afrikanischen Sprichwort absolut zuzustimmen: „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ Dieses Dorf sind im Kontext Schule die Erziehungsberechtigten, Lehr- und Aufsichtspersonen, Schulleitungen und weitere Unterstützungspersonen. Wir müssen als Gesellschaft, als professionelles System mit Kindern und Erziehungsberechtigten in gelingender Kooperation einen gemeinsamen Weg in die Zukunft gehen. In eine Zukunft, die dem Wohl unserer Kinder und Jugendlichen dient und ihre Entwicklungsmöglichkeiten fördert. Ziel muss es sein, dass sich unsere Kinder zu gesunden, selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Erwachsenen entwickeln können.

Literatur

- Ausschuss für die Rechte des Kindes (2013). *Allgemeine Bemerkungen Nr. 14, CRC/C/GC/14*. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Sonstiges/UNCRC_Allgemeine_Bemerkung_Nr_14.pdf
- Beck, S. (2013). *Kindschaftsrecht: mit den Änderungen des KindNamRÄG 2013* (2. Auflage). Manz.
- Duden (2024, Mai 28). *Pädagogik*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Paedagogik>
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs (2024, Juni 5). *Positionspapier der Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs zum aktuellen Diskurs der Kinderdelinquenz*. https://kija.at/images/Positionspapier_Kinderdelinquenz.pdf
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs (2024, März 20). *Stellungnahme zum Vorschlag einer Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über das Verhalten in der Schule*

- und Maßnahmen für einen geordneten und sicheren Schulbetrieb – Schulordnung 2024. https://kija.at/images/Stellungnahme%20der%20Kinder-%20und%20Jugend-anwaltschaften%20%C3%96sterreich%20zur%20Schulordnung%202024_c8326.pdf
- League of Nations (1924, September 26). *Geneva Declaration of the Rights of the Child*. <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>
- Liebel, M. (2009). *Kinderrechte aus Kindersicht*. LIT.
- Öhlinger, T., & Eberhard, H. (2016). *Verfassungsrecht* (11. Auflage). Facultas.
- Sax, H. (2010). Die Stellung des Kindes in der politischen Entscheidung in Österreich aus kinderrechtlicher Perspektive. In R. Kerbl, L. Thun-Hohenstein, L. Damm & F. Waldhauser (Hrsg.), *Kind und Recht – 3. Jahrestagung Politische Kindermedizin 2009* (S. 103–116). Springer.
- Schmahl, S. (2017). *Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen, Handkommentar* (2. Auflage). NO-MOS.
- Schmidt, S. (2021). *Das Mitspracherecht des Kindes. Im Lichte des BVG Kinderrechte*. NWV.
- Weber, K. (2013). Das BVG über die Rechte von Kindern – Anmerkungen zu einem neuen Grundrechtspaket. In R. Feik & R. Winkler (Hrsg.), *Festschrift für Walter Berka* (S. 263–275). LexisNexis.
- Weitzenböck, J. (2021). Drittes Hauptstück, Rechte zwischen Eltern und Kindern. Erster Abschnitt, Allgemeine Bestimmungen. In M. Schwimann & M. Neumayr (Hrsg.), *ABGB Taschenkommentar* (S. 73–79). LexisNexis.
- Zitelmann, M. (2001). *Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht*. Votum.

Partizipation in Schulen realisieren: Konzepte, Studien und Möglichkeitsräume

Hannelore Reicher

Einleitung

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Umsetzung von Partizipation im Schulkontext, dabei wird auf Begründungslinien aus rechtlicher, psychologischer und pädagogischer Sicht eingegangen sowie auf Bezüge zu Demokratiebildung. Barrieren für die Umsetzung der Beteiligungsrechte mit Bezug auf machtkritische Perspektiven und Adultismus sowie organisationstheoretische Aspekte werden diskutiert. Empirische Befunde zur Realisierung von Partizipation aus Sicht von Schüler*innen belegen Potenziale, zeigen aber auch substanzielle Veränderungsbedarfe auf. Aktuelle gesellschaftliche Transformationen von Digitalisierung und Mediatisierung in den Lebenswelten von Heranwachsenden unterstreichen die Verzahnung von Partizipation, Demokratiebildung und Medienbildung.

Was bedeutet Partizipation?

Partizipation (vom lat. *pars capere* = einen Teil nehmen, teilhaben) kann als Sammelbegriff für verschiedene Begriffe und Konzepte verstanden werden. Mitbestimmung, Mitgestaltung, Beteiligung, Teilhabe, Demokratie – die Fülle der mit Partizipation assoziierten Begriffe und Konzepte ist lang (Derecik et al., 2013). Die Begriffe können formalisiert oder informell verwendet werden, als Weg und Ziel von Lernprozessen und als Verhältnis von Subjekten und sozialer Ordnung im Sinne von Zugehörigkeits- oder Teilhabelogiken (Abs & Moldenhauer, 2020).

Partizipation bedeutet, Menschen an Entscheidungsprozessen beteiligen, die ihre Lebenswelt betreffen. Es bedeutet, Kindern und Jugendlichen Verantwortung zu übertragen und in die Vorgänge in Bildungseinrichtungen miteinzubeziehen – nach Maßgabe ihres Alters und Entwicklungsstandes. Basierend auf den gesetzlichen Rahmenbedingungen der UN-Kinderrechtskonvention ist Partizipation mittlerweile zu einem Schlüsselkonzept in vielen Kinder und Jugendliche betreffenden Bereichen avanciert, z. B. in Einrichtungen und Konzepten der Kinder- und Jugendhilfe (Heimgartner & Reicher, 2023) und in sozialpädagogischen Handlungsfeldern generell (Bütow et al., 2021).



Begründungslinien von Partizipation im Schulkontext

Rechtliche Begründungslinien

Kinder haben das Recht, an Entscheidungen, die sie betreffen, beteiligt zu werden, gefördert zu werden und geschützt zu werden. Beteiligungsrechte (*participation*) sind gemeinsam mit Schutzrechten (*protection*) und Förderrechten (*provision*) ein wichtiges Prinzip in der Kinderrechtskonvention KRK (Schrittesser & Kobesova, 2019). Mitbestimmungsrechte werden in der Kinderrechtskonvention ausgeführt, finden sich aber auch in unterschiedlichen schulrelevanten Gesetzen. So sind gesetzliche Möglichkeiten der Mitbestimmung in Schulen in Österreich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG 9 und im Schülervertretungsgesetz (SchVG) festgelegt. In § 58 SchUG werden Mitwirkungsrechte in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und des Lehrplans sowie die Möglichkeit der Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel benannt. Mitbestimmungsrechte beziehen sich auf das Recht auf Mitentscheidung bei der Anwendung von Erziehungsmitteln und bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln.

In § 2 des SCHOG (1) werden Demokratie, Verantwortungsbewusstsein und Friedensliebe als Allgemeine Bildungsziele benannt. Seit 1978 ist in allen Lehrplänen das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung verankert, das 2015 in einem Grundsatzterlass (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015) konkretisiert wird. Demnach soll Politische Bildung im Rahmen der Schuldemokratie verankert werden.

Entwicklungspsychologische und pädagogische Begründungslinien

Das Bild vom Kind hat sich in den letzten Jahren dramatisch verändert. Kinder werden heute nicht als Objekte des pädagogischen Handelns gesehen, sondern als Akteur*innen ihrer Entwicklung. Entwicklung wird als transaktionales Geschehen verstanden, wobei sich dies zwischen Individuum, Anlage und Umwelt abspielt. „Die Person agiert selbst durch Handlungen als Ko-Produzent der Entwicklung“ (Dreher 2014, zit. nach Reicher, 2017, S. 93).

In pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen kann Kinder- und Jugendbeteiligung als ein Katalysator im Prozess der Entwicklung demokratischer, sozialer und personaler Kompetenzen verstanden werden (Reicher et al., 2011). Nach Klafki (1991) ist Bildung per se immer auch Bildung zur Teilhabe, wenn er betont, dass Grundziele von Bildung Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarisierungsfähigkeit sind. Aus dieser Sicht ist Partizipation nicht reduzierbar als instrumentelles Mittel, sondern immanentes Element von Bildungsprozessen. Im Bildungsdiskurs werden emanzipatorische, inklusive und demokratieförderliche Potenziale von Partizipation diskutiert. Beteiligung kann zur Persönlichkeitsbildung beitragen, kann das soziale Handlungsrepertoire erweitern und das gesellschaftliche Engagement und politische Bewusstsein stärken (Reicher, 2017). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind ohne Beteiligung

nicht denkbar. Stärkt man Partizipationsgelegenheiten, so ist dies ein „Königsweg“ zu sozialer Inklusion und zur Vermeidung von Ausgrenzung (Reicher, 2009).

Partizipation fördert Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit, dies wiederum stärkt Zugehörigkeitsgefühle, die Vertrauensbasis und die Akzeptanz von legitimen demokratischen Abläufen. Partizipation ist mit Autonomie verbunden und in weiterer Folge mit der Selbstbestimmungsfähigkeit von Individuen, dient aber auch gleichzeitig der Sozialisation und Integration. In pädagogischen Settings ist es wichtig, den „impliziten Doppelcharakter“ von Partizipation zwischen Autonomie und Integration, zwischen Personalisation und Sozialisation zu beachten (Derecik et al., 2013, S. 45).

Gesellschaftliche und demokratiepolitische Begründungslinien

Bereits vor mehr als 100 Jahren hat sich John Dewey (1916/1980) für eine Demokratisierung der Schule engagiert. Das Aushandeln von Interessen und die Reflexion des eigenen Verhaltens ermöglichen die Entwicklung von Kompetenzen. Axel Honneth (2012) sieht die Förderung des Kooperationsvermögens und von Kommunikationskompetenzen als Ziel der Demokratieerziehung. Mitbestimmung in den die Schüler*innen betreffenden Angelegenheiten soll ermöglicht, erprobt und erlernt werden.

„Je weniger die Schüler oder Schülerinnen im Unterricht als isolierte, leistungsbringende Subjekte adressiert, je stärker sie mithin als Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft behandelt werden, desto eher dürften sich unter ihnen Kommunikationsformen einstellen, in denen kulturelle Differenzen nicht nur spielerisch akzeptiert, sondern als Chancen der wechselseitigen Bereicherung begriffen werden können“ (Honneth, 2012, S.440).

Ebenso betont auch Hannah Arendt (1981) die Verantwortlichkeit des Einzelnen für die aktive Gestaltung des politischen öffentlichen Raums; die Regeln und Werte werden laufend diskutiert. Politik bedeutet für sie einen Diskurs, um gesellschaftliche und politische Verhältnisse auszuhandeln. Damit zukünftige Bürger*innen lernen, wie Demokratie funktioniert, ist Wissen, das in Fächern wie Geschichte, Sozialkunde, Sachkunde aber auch in Politischer Bildung vermittelt wird, wichtig, aber auch die konkrete Beteiligung ist bedeutsam.

„In den Schulen eine Kultur aktiver Beteiligung zu entwickeln, könnte deswegen den Grundstein für die Akzeptanz unserer Demokratie sowie eine lebenslange Bereitschaft zur politischen Beteiligung legen“ (Quenzel, Jungkunz & Renner, 2023, S. 11). Quenzel und Jungkunz (2023, S. 229) argumentieren, dass das Erlernen und Erleben von demokratischen Grunderfahrungen in der Schule bedeutsam sind. Damit ist gemeint, dass die Schüler*innen ihre eigenen Anliegen argumentieren können (Artikulation), dass sie sich ernstgenommen fühlen (Erleben von Selbstachtung), dass sie das eigene Handeln reflektieren (Reflexionsfähigkeit) und dass sie andere anerkennen und Perspektiven übernehmen können (Empathie), zudem werden unterschiedliche Positionen ausverhandelt (Aushandlungskompetenz) und die Fähigkeit zusammenzuarbeiten wird gefördert (Ko-

operationskompetenz). Das Erleben von Verantwortung für die aktive Gestaltung des Zusammenlebens fördert politische Selbstwirksamkeit. Mitbestimmung ist die Voraussetzung für Selbstbestimmung und fördert Kompetenzen für eine demokratische Gesellschaft.

Gehört-Werden, Eingebunden-Sein und Mitbestimmen-Können sind für die Persönlichkeitsentwicklung und auch für die schulischen Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020).

Wie sieht es nun mit der Umsetzung von partizipativen Kulturen, Strukturen und Praktiken in Österreichs Schulen aus?

Partizipationserfahrungen aus Sicht der Schüler*innen: Empirische Befunde

In den letzten Jahren wurden einige empirische Studien zu Partizipationserfahrungen von Schüler*innen publiziert. Eine umfangreiche eigene Forschungsstudie, die bereits im Jahr 2011 publiziert wurde, und die auf der quantitativen repräsentativen Befragung von Schüler*innen der Sekundarstufe I, von 108 Klassen- und Schulsprecher*innen und von Lehrpersonen aus der Steiermark beruht, ergänzt durch zwölf Interviews mit Schul- und Klassensprecher*innen zeigt eine diskrepante Wahrnehmung von Lehrpersonen und Schüler*innen. Lehrer*innen geben weitaus mehr Mitsprache an, als die jungen Menschen selbst wahrnehmen (Reicher et al., 2011). Als ein Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Themen einbringen: „Trifft eher zu oder genau zu“, das sagen 23,6% der Lehrpersonen, allerdings nur 10% der Schüler*innen. Mehr als ein Drittel der befragten steirischen Klassen- und Schulsprecher*innen geben an, als Hilfskräfte für Organisations- und Ordnungsaufgaben der Lehrer*innen angesehen zu werden. Aus den Interviews geht hervor, dass die Befragten mit der Zeit eine Abnahme ihrer Motivation wahrnehmen, dies hängt u. a. damit zusammen, dass sie die Erfahrungen machen, wenig Einfluss nehmen zu können, und daher resignieren (Reicher et al., 2011). Diese bereits etwas älteren Ergebnisse werden im Folgenden durch neuere Studienergebnisse aus Österreich ergänzt.

Repräsentative österreichweite Studie von Gamsjäger und Wetzelhütter (2020)

Die Autor*innen fassen die Studienergebnisse einer repräsentativen Befragung von n=4.101 Schülerdatensätzen aus 127 Schulen wie folgt zusammen: Schüler*innen erfahren in Österreich nur selten demokratische Mitbestimmung, entsprechende Angebote werden nur partiell und unsystematisch umgesetzt. Die Zufriedenheit wird als gering gesehen, ebenso die Bereitschaft, sich in der Schule zu engagieren. Es bedarf des Ausbaus der Weiterentwicklung von Mitbestimmungsstrukturen, die stärkere Qualifizierung von

Schülervertretungen und Lehrpersonen, den verstärkten Einbezug der Schülervertretung in Schulentwicklungsprozesse.

Qualitative Befragungsstudie von Martinek und Carmignola (2020)

Eine qualitative Befragungsstudie zu den Perspektiven auf schulische Selbstbestimmung seitens der Schüler*innen (n=364) legen Martinek und Carmignola (2020) vor. Das Sample stammt aus ganz Österreich. 289 Aussagen betreffend Wünsche nach Mitbestimmung wurden nach Themenbereichen geclustert. Demnach beziehen sich 15,5 % der Nennungen auf mehr Mitsprache in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, 12,9 % in Bezug auf die Lerninhalte (Themen auswählen, Bezug zu aktuellem Geschehen), 12 % in Bezug auf die Terminisierung der Leistungsfeststellungen, 9,1 % mehr Mitbestimmung in Unterrichtsfächern (z. B. Texte in Englisch auswählen, Themen in Geschichte), 8,8 % in Bezug auf die Schulorganisation

Repräsentative Studie aus Vorarlberg (Quenzel, Beck & Jungkunz, 2023)

Quenzel, Beck und Jungkunz (2023) legen mit dem umfassenden Projekt „Bildung und Partizipation“ empirische Daten über die Möglichkeiten demokratiepraktischen Lernens vor; konkret sind es Ergebnisse einer trinationalen quantitativen Befragungsstudie mit Fallanalysen. Die Daten stammen aus einer repräsentativen geschichteten Stichprobe der achten, neunten und zehnten Schulstufen aus Vorarlberg, die 1.526 Schüler*innen umfasst. Ergänzend kam eine qualitative Teilstudie zum Einsatz, um Partizipationsspielräume ganzheitlich zu erfassen, z. B. Schulrundgänge, Gruppendiskussionen. Leitfragen waren, die Möglichkeiten der Mitbestimmung, den Gewinn, den Schüler*innen daraus haben, Bereiche, in denen sie mehr mitbestimmen möchten, und die Lernerfahrungen durch Mitbestimmung.

Regionale Unterschiede zwischen den ebenso untersuchten Schulen in Deutschland oder der Schweiz sind marginal. Im Folgenden sollen die Ergebnisse für Vorarlberg zusammengefasst werden (Meusbürger, 2023): Schüler*innen nehmen im privaten Bereich (z. B. Freund*innen oder Familie betreffend) deutlich mehr Mitbestimmung wahr als in der Schule, in der Gemeinde oder in der Politik. Entscheidungen in der Schule fallen häufig ohne die Beteiligung von Schüler*innen (S. 97ff.), hier besteht Spielraum. Auf die Frage, wo Schüler*innen mitbestimmen können, zeigen sich folgende Ergebnisse für die Antwortkategorien „oft“ und „immer“ (S. 99ff.): In Bezug auf Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation sind es Sitzordnung (51 %), Klassenfahrten (31 %), Hausaufgaben (21 %) und Unterrichtsthemen (14 %). Als extracurriculare Angebote sind Projektstage oder Projektwochen (31 %), Schulfeste (24 %) und schulische Gremien (19 %) benannt. Betreffend schulische Organisation kommt die Pausengestaltung (22 %) zur Sprache, Mitsprache in Bezug auf die Verteilung finanzieller Mittel und Auswahl von Lehrpersonen wird als kaum vorhanden wahrgenommen.

Fragt man die Schüler*innen direkt, so wird Schule überraschenderweise aber grundsätzlich als ein Ort der gelebten Demokratie gesehen, wie Beck und Meusburger (2023, S. 68f.) in einem Kapitel zu den Determinanten der Mitbestimmung mit Bezug zur Studie von Quenzel et al. (2023) ausführen. Der Demokratiegrad beträgt für Vorarlberg 3.18 auf einer vierstufigen Skala (erfasst mit einem Summenscore von sieben Items) und korreliert mit der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeit ($r = 0.46$) und der Zufriedenheit mit der Schule ($r = 0.27$). Schüler*innen bekunden ihr Interesse, an Belangen zu Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation mitzuwirken. Im Unterricht wünschen sich Schüler*innen, mehr in Ziele, Wege und Themen eingebunden zu werden. Dieser offene Unterricht mit einer Vielzahl an Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erfordert die Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen, kann aber zu höherer Lern- und Schulfreude und zu mehr Selbstständigkeit führen.

Aus dieser umfangreichen Studie, aus der hier nur exemplarische Ergebnisse rezipiert werden können, ziehen die Autor*innen das Fazit, dass Mitbestimmung eher die Ausnahme als die Regel ist (Quenzel & Jungkunz, 2023, S. 234ff.). Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule können sich positiv auf den sozialen Umgang miteinander auswirken; sie können die Selbstwirksamkeit verändern und auch die Perspektivenübernahme fördern, ebenso fühlen sich die Schüler*innen politisch kompetenter. Interessant ist der Befund, dass das politische Interesse und die Zufriedenheit mit der Demokratie mit demokratischer Schulkultur korreliert ist, weniger mit konkreter Mitbestimmung. Die eigene Meinung äußern können, eigene Interessen im Schulkontext einbringen können und aufseiten der Lehrperson Offenheit und Responsivität zu erleben, das erhöht Selbstwirksamkeitserleben und Wohlbefinden und fördert Kompetenzen für ein konstruktives Miteinander (Quenzel & Jungkunz, 2023).

Elemente einer Pädagogik der Mitbestimmung

Was braucht es, um Partizipation im Schulkontext stärker zu verankern? Im Folgenden werden partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken beschrieben, die als Bausteine für partizipationsfördernde Organisationsprozesse gesehen werden können. In Bezug auf eine partizipative (Beziehungs-)Kultur in der Schule werden die Themen Machtreflexion und Adultismus sowie die Ethik pädagogischer Beziehungen thematisiert. Es folgen kurze Ausführungen zu partizipationsfördernden Strukturen und Praktiken.

Machtreflexion und Adultismus

„Lehren und Lernen sind nicht per se demokratisch. Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht ein asymmetrisches Verhältnis, ein Differenzgefälle von Erfahrung, Wissen, Können sowie ein Ungleichgewicht in faktischer Macht“, betonen Schwarz und Schratz (2012, S. 42). Machtstrukturen, sei es offen oder verdeckt, prägen das System Schule in

Bezug auf die Kulturen, Strukturen und Praktiken (Leonhardt et al., 2023, S. 11). Es existiert eine Schulpflicht und die Pflicht, die Schüler*innen zu beurteilen. Zudem gibt es Machtungleichheiten in Bezug auf die Ungleichheiten von Rechten (Volljährige vs. Minderjährige), in Bezug auf die Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen) und in Bezug auf die Sanktionierungsgewalt (Leistung bewerten und strafen). Der Machtbegriff ist weder positiv noch negativ besetzt, einfach präsent. Es steht die Frage im Fokus: „Wie, durch wen, auf welche Weise kommt Macht zum Einsatz (und wirkt sich in weiterer Folge auf die konkreten Personen aus)?“ (Kremser, 2023, S. 10 zit. nach Leonhardt et al., 2023, S. 12).

Schule basiert auf einem hierarchischen System, das auf impliziten und expliziten Machtstrukturen aufbaut und von Adultismus geprägt sein kann. Unter Adultismus versteht man die Herabsetzung von Kindern aufgrund ihres Alters (Liebel & Meade, 2023, S. 204). „Ausgehend von der Vorstellung, dass ‚Minderjährige‘ in vielerlei Hinsicht auch als ‚minderwertig‘ betrachtet werden, meinen viele Erwachsene, dass junge Menschen erzogen, bestraft, diszipliniert und angeleitet werden müssen, um ‚gute‘ Erwachsene zu werden“ (Liebel & Meade, 2023, S. 205). Adultismussensibler Umgang bedeutet, die eigene Biografie und die professionelle Haltung zu reflektieren, sowie die institutionellen Strukturen in den Blick zu nehmen. Gerade weil „Macht [...] konstitutiv [ist] für pädagogische Ansprüche“ (Schäfer, 2004, S. 145), muss sie offengelegt, ethisch reflektiert und begrenzt werden, um nicht in Gewalt auszuarten (ebd.). Eine Pädagogik der Mitbestimmung macht es erforderlich, dass Lehrpersonen Macht und Verantwortung an die Schüler*innen abgeben.

Feichter (2020) benennt die Grammatik der Schule per se als Partizipationshindernis, wobei sie organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen anstellt. Ihre zentrale These ist, dass Partizipation im Sinne eines „Kulturbruchs“ reguläre Abläufe „durcheinanderbringt“ (S. 25). Partizipation kann nicht als „add-on“ (S. 37) verwirklicht werden, sondern umfasst substanzielle Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozesse gleichermaßen. Es braucht also Strukturen, die genutzt, gestärkt und gelebt werden müssen, wie Klassenrat, Schüler*innenvertretungen oder Schüler*innenparlamente. Mitsprache und Verantwortungsübernahme machen eine neue „job description“ (S. 37) für Lehrpersonen und die Schüler*innenrolle notwendig.

Ebenso bezeichnet Beutel (2023) das Verhältnis von Demokratie und Schule als herausfordernd, es besteht ein Spannungsverhältnis, das kaum auflösbar ist. Schule als Institution der Moderne ist geprägt von Homogenisierung (jede*r muss die Schule besuchen und dies stellt eine wichtige Sozialisationsinstanz dar) und Differenzierung (das differenzierte Schulsystem hat die Funktion von Allokation, Selektion und Reproduktion und kann eine Quelle von sozialer Ungleichheit sein).

„Demokratie als Lebensform beschreibt die personalen, sozialen und moralischen Voraussetzungen von Beteiligung, Engagement und einer auf Vielfalt, Pluralität, Konflikt und gewaltfrei aus-

zuhandelnden politischen Interessen bezogenen Lebenshaltung und Verständigungsform – damit die Erfordernis, sich tätig und reflektiert in der Demokratie verantwortlich zu engagieren und zu beteiligen“ (Beutel, 2023, S. 43).

Und gerade deshalb ist zu fragen, welche Gestaltungsfelder sich für partizipative Prozesse öffnen lassen und welche konzeptionellen Voraussetzungen damit verbunden sind. „Partizipation schränkt Macht ein“, Teilhabe impliziert *Teilgeben* und hat Auswirkungen auf innere Haltungen und konkrete Verhaltensweisen, auf die Schulkultur und Strukturen an der Schule. Die pädagogische Beziehung ist immer auch eine asymmetrische Beziehung, die es so zu gestalten gilt, dass die Handlungsfähigkeit des Kindes als Subjekt durch Unterstützung gewahrt wird (Prenzel & Winklhofer, 2014).

Die Realisierung der Kinderrechte im Spannungsfeld von Paternalismus und Autonomie gilt es seitens der Erwachsenen altersgerecht und entwicklungsadäquat auszugestalten, es geht „um einen verantwortlichen Umgang mit der Macht, die die Erwachsenen haben – ob sie es wollen oder nicht“ (Weyers, 2024, S. 169).

Partizipation und die Ethik pädagogischer Beziehungen

„Partizipation ist ein Konzept, das aus einer Beziehungsperspektive gedacht werden kann. Partizipation ist Beziehung und der Wille zur Partizipation bedeutet auch, dass die Partizipierenden Arbeit und Aufwand zu erwarten haben“ (Ammann, 2020, S. 57). Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (Prenzel, 2019, S. 28) beschreiben ethische Anforderungen an pädagogisches Handeln auf der Beziehungsebene, die an menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien orientiert sind und Wirkungen zeigen können: „Die Reckahner Reflexionen betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen bei zur Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns“ (Prenzel, 2019, S. 35). Die ethischen Begründungslinien für pädagogisches Handeln, die im Sinne einer partizipativen und kinderrechtlichen Perspektive als Leitlinie dienen, beziehen sich auf einen wertschätzenden Umgang, förderliche Rückmeldungen und Unterstützung im Lern- und Entwicklungsprozess, die Stärkung der sozialen Zugehörigkeit und die Anerkennung anderer (Prenzel, 2019, S. 34ff.).

Eine Publikation von Jungkuntz und Weiss (2024) zeigt, dass die Wahrnehmung, von Lehrpersonen ungerecht behandelt zu werden, bei Jugendlichen mit einer höheren Tendenz zu populistischen Einstellungen einhergeht. Dies unterstreicht den Stellenwert, den Beziehungserfahrungen im Schulsystem für junge Menschen und ihre demokratischen Haltungen und Kompetenzen haben können.

Partizipative Praktiken und Strukturen

In der Fachliteratur findet sich eine Fülle an Konzepten zu partizipativen Strukturen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten, die in Tabelle 1 zusammengefasst werden. Betei-

ligungsintensive Lernformen wie kooperatives Lernen (Reicher, 2009) und partizipative Strukturen wie ein Schüler*innenparlament oder der Klassenrat als Forum für Diskussionen und Entscheidungsfindung (Quenzel & Jungkunz, 2023, S. 258) ermöglichen die Teilhabe der Lernenden.

Implizite Menschenrechtsbildung kann Ansätze wie Service Learning und Einbindung in außerschulische bzw. kommunale Lernorte umfassen oder die Verankerung in eigenen Fächern wie Soziales Lernen (Grillitsch et al., 2023). In diesen Angeboten entwickeln Schüler*innen Kompetenzen, die für individuelle Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung und das demokratische Zusammenleben bedeutsam sind.

Auch die schulische Förderung von Lebenskompetenzen, die sich auf intrapersonale und soziale Fähigkeiten beziehen, kann „im Sinne von impliziter Menschenrechtsbildung“ (Gerdes et al., 2020, S. 143) verstanden werden. Systematisches sozial-emotionales Lernen (Reicher, 2009) mit expliziter Menschenrechtsbildung zu verknüpfen, könnte ein relevanter Baustein für politische Bildung werden, da damit der konkrete lebensweltliche Sinn deutlich wird, Selbstbestimmungs- und Partizipationsansprüche können mit den Erfahrungen in der individuellen Lebenswelt verzahnt, im schulischen Zusammenleben realisiert, aber auch im größeren gesellschaftlichen Kontext reflektiert werden.

Tab. 1: Partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken im schulischen Kontext

Kulturen	Strukturen	Praktiken
Reflexion der Machtasymmetrien: Adultismussensibler Umgang Pädagogische Beziehungsgestaltung nach ethischen Prinzipien Schulkultur, die Schüler*innen in der Rolle als Ko-Produzent*innen von Lernprozessen sieht (Agency)	Klassenrat Schüler*innen-Parlament Schüler*innen-Sprechtage (in Ergänzung zu Elternsprechtagen)	Explizite Thematisierung und Umsetzung in Schulfächern wie <i>Soziales Lernen, Demokratie, Verantwortung</i> Service-Learning unter Einbindung außerschulischer Lernorte (<i>Compassion-Learning</i>) Projektorientiertes und kooperatives Lernen

Aktuelle Herausforderungen: Schutzkonzepte – Digitalisierung und Demokratiebildung

Abschließend werden zwei aktuelle Themenbereiche skizziert, für die Partizipation eine wichtige Funktion hat: die Entwicklung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten und der Diskurs zu Digitalisierung und Demokratiebildung.

Beteiligung in Schutzkonzepten

Ab dem Schuljahr 2024/2025 sind Schulen in Österreich verpflichtet, ein Kinderschutzkonzept zu entwickeln (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Beteiligungsrechte sind mit Schutzrechten verknüpft, vor diesem Hintergrund spielt Partizipation auch im Bereich des Kinderschutzes in pädagogischen Institutionen eine wichtige Rolle (Bokelmann, 2024; Wolff et al., 2021). Im Sinne einer partizipativen Prävention kann darin eine psychosoziale Entwicklungschance liegen (Wolff, 2019). Partizipation befähigt Kinder und Jugendliche, ihre Rechte wahrzunehmen, und stärkt ihre Schutzfaktoren. Kinderschutzkonzepte wiederum schaffen die Grundlage für eine sichere und unterstützende Umgebung, in der Partizipation möglich wird. In der schulischen Praxis bedeutet die Verknüpfung von Partizipation und Kinderschutzkonzepten, dass Kinder und Jugendliche aktiv in die Entwicklung und Umsetzung des Kinderschutzkonzepts eingebunden werden. Beispielsweise können sie Workshops oder Schulregeln mitgestalten, die das Thema Gewaltprävention adressieren. Ein zentraler Bestandteil von Kinderschutzkonzepten ist die Schaffung sicherer und vertrauensvoller Kommunikationswege.

Digitalisierung und Demokratiebildung

Zunehmende Digitalisierung und Mediatisierung unserer Lebenswelten und die sozialen und kulturellen Folgen, die auch von ökonomischen und politischen Interessen geprägt sind, stellen die Bildungssysteme und die Gesellschaft vor Herausforderungen. Die Verzahnung von Demokratiebildung mit Medienbildung und partizipativen Ansätzen wird als Basis einer demokratischen Schule gesehen (Autenrieth & Nickel, 2020). Dabei ist umfassende Medienbildung zentral für gesellschaftliche Teilhabe und die Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen.

Ähnlich diskutieren auch Kenner und Lange (2020, S. 189) Konsequenzen für politische Lernprozesse in einer digitalisierten Welt, die sich mit den Potenzialen und den Risiken auseinandersetzen. Mit Bezug auf das Konzept der gelingenden *digital citizenship education* benennen sie u. a. folgende Aspekte als zentral: Die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Nutzungsgewohnheiten und technischen Fähigkeiten junger Menschen im digitalen Raum; das Analysieren von subjektiven Vorstellungen im Sinne eines Bürgerbewusstseins, digitale Orientierungskompetenzen, um Fake News zu identifizieren, sich

mit Filterblasen und Algorithmen auszukennen und die Machtverhältnisse im digitalen Raum kritisch zu relativieren. Digitalisierung fordert Demokratiebildung heraus (Heldt, 2023). Es gilt, die digitalen Partizipationsfähigkeiten zu fördern, um die eigenen Interessen vertreten zu können, die Rechte anderer zu wahren, im Sinne von Grund- und Menschenrechten.

Fazit

Die vorliegenden Ausführungen zeigen, dass der Diskurs um Partizipation vielschichtig ist. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Zuschreibung der „mythischen Kraft von Partizipation“ (Biedermann & Oser, 2010, S. 28) in unterschiedlichen fachlichen Argumentationslinien und der konkreten pädagogischen Umsetzung im Schulkontext, die eindringlich in den rezipierten empirischen Studienergebnissen sichtbar wird.

Angesichts sich ändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, zunehmender Politikverdrossenheit und gesellschaftlicher Polarisierung, steigender Unsicherheit und sinkendem Vertrauen in die gesellschaftliche Zukunft, auch angesichts von Zukunftsängsten der jungen Generation, sind wir gefordert, Veränderungsprozesse in Bildungsinstitutionen in Angriff zu nehmen. Dabei gilt es auch unsere Perspektive als Pädagog*innen machtkritisch zu reflektieren. Wie blicken wir auf die Rolle der jüngeren Generation: Sehen wir sie nur als Humankapital oder als ‚critical agents of change‘? Die aktuellen demokratiepolitischen Herausforderungen verlangen trotz aller Probleme und Herausforderungen, dass wir das Veränderungspotenzial von Partizipation stärker nutzen für Schulentwicklungsprozesse, in welchen Demokratie gelebt *und* gelernt werden kann.

Literatur

- Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2020). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer.
- Ammann, M. (2020). Regionale stakeholderorientierte Schulentwicklung – oder warum die Einführung eines Schulparlaments noch nicht zwangsläufig mit Partizipation zu tun hat. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 41–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_3
- Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.
- Authenrieth, D., & Nickel, S. (2020). Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. *Medienimpulse*, 58(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13>
- Beck, M., & Meusburger, K. (2023). Bedingungen von Mitbestimmung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 65–86). Verlag Barbara Budrich. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103>
- Beutel, W. (2023). Demokratie und Schule. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 35–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_3

- Biedermann, H., & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *Journal für politische Bildung*, 1, 28–44.
- Bokelmann, O. (2024). Fachbeitrag: Kinderrechte als Kinderschutz? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 93, 4, 242–256.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Grundsatzertlass Politische Bildung*. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Kinderschutzkonzept am Schulstandort*. Zum Schutz von Kindern und Jugendlichen. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Kinderschutzkonzept_am_Schulstandort.pdf
- Bütow, B., Reicher, H., & Sting, S. (2021). Editorial: Partizipation in der Sozialen Arbeit. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 3, 5–14. <https://doi.org/10.30424/OEJS2103005>
- Derecik, A., Kaufmann, N., & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule*. Springer. DOI 10.1007/978-3-531-19693-0_1
- Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. Volume 9. Southern Illinois University Press.
- Feichter, H. J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 25–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_2
- Gamsjäger, M., & Wetzelschütz, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for Educational Research Online*, 12, 1, 91–118. <https://doi.org/10.25656/01:19120>
- Gerdes, J., Bittlingmayer, U. H., Osipov, I., Okcu, G., & Sahrai, D. (2020). Die Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen (Life Skills) als Teil einer demokratischen und menschenrechtsorientierten politischen Bildung. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 139–167). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5>
- Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (2020). (Hrsg.). *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Grillitsch, W., Kerschbauer, F., Oswald, C., & Scherling, J. (Hrsg.). (2023). *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Beltz Juventa.
- Heimgartner, A., & Reicher, H. (2023). Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich: Entwicklungslinien und Reflexionen zur Gegenwart. In S. Eberitzsch, S. Keller, & J. Rohrbach, Julia (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 61–77). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2378/uj2022.art30d>
- Heldt, I. (2023). Digitalisierung und Demokratiebildung. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 289–300). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_21
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 3, 425–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Jungkunz S., & Weiss J. (2024). Populist attitudes among teenagers: How negative relationships with socialization agents are linked to populist attitudes. *Perspectives on Politics*, 1–17. <https://doi.org/10.1017/S1537592724000434>
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. *Die Deutsche Schule*, 112, 3, 178–191. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.02.05>
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. überarbeitete Auflage). Beltz.

- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L., & Schuppener, S. (Hrsg.) (2023). *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5980>
- Liebel, M., & Meade, P. (2023). Schule ohne Adulthood? Die Macht über Kinder herausfordern. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener, S. (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 203–217). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26160>
- Martinek, D., & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhart-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 233–250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_13
- Meusburger, K. (2023). Formen und Ausmaß von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–111). Verlag Barbara Budrich. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103>
- Prenzel, A. (2019). Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In H. Fasching & L. Ableidinger (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 28–39). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16873>
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in der Praxis pädagogischer Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge. Verlag Barbara Budrich.
- Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.) (2023). *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Verlag Barbara Budrich. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103>
- Quenzel, G., Jungkunz, S., & Renna, A. (2023). Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 7–19). Verlag Barbara Budrich. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103>
- Quenzel, G., & Jungkunz, S. (2023). Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 229–238). Verlag Barbara Budrich. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103>
- Reicher, H. (2009). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext der Inklusiven Pädagogik*. Leykam.
- Reicher, H. (2017). Mitbestimmen – Mitgestalten. Pädagogische Potenziale von Partizipation. In A. K. Kalcher & K. Lauerer (Hrsg.), *Kinderrechte* (S. 88–103). Pustet.
- Reicher, H., Schirnhöfer, M., & Schmidt, S. (2011). schule.mit.gestalten – Eine empirische Studie zur Partizipation Jugendlicher im Schulkontext aus der Sicht von Klassen- und SchulsprecherInnen. In R. Mikula & H. Kittl-Satran, H. (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 89–105). Leykam.
- Schäfer, A. (2004). Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 145–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_8
- Schrittesser, I., & Kobesova, Z. (2019). Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich. In H. Fasching & L. Ableidinger (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 79–86). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16873>
- Schwarz, J. & Schratz, M. (2012). Demokratisierung in der LehrerInnenbildung: Portfolioarbeit und ihr Potenzial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12, 2, 41–46.

- Weyers, S. (2024). Kinderrechte zwischen Paternalismus und Autonomie. Das Unbehagen an der Erziehung und die Ambivalenz der Kinderrechte. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung* (S. 169–189). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_10
- Wolff, M. (2019). Partizipative Prävention im Kontext der Schutzkonzeptentwicklung – über Rechte und psychosoziale Ermöglichungsräume. *Kindesmisshandlung und-vernachlässigung*, 22, 1, 8–15. <https://doi.org/10.13109/kind.2019.22.1.8>
- Wolff, M., Riedl, S., Kampert, M., & Röseler, K. (2021). Schutzkonzepte als partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 3, 47–68. <https://doi.org/10.30424/OEJS2103047>

Demokratie- und Menschenrechtsorientierung in einer inklusiven Schule zwischen Anspruch und Entwicklung

Andrea Holzinger & Annedore Prengel

Einleitung

Inklusive Bildung ist ein weltweites Paradigma, in dessen Mittelpunkt Teilhabe und Partizipation sowie Kritik an Exklusion, Barrieren und Diskriminierungen stehen (Köpfer et al., 2021).

Dieses Paradigma gründet sich auf menschenrechtliche Übereinkommen und Erklärungen, internationale Konferenzen und soziale Bewegungen, denen die Forderung gemeinsam ist, allen Kindern den Zugang zur schulischen Bildung zu ermöglichen und niemanden auszuschließen. Es wird dabei über die Annahme der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) hinaus von einer weiten Fassung des Inklusionsbegriffs (Biewer & Schütz, 2016) ausgegangen, der sich an ausnahmslos alle Menschen richtet und alle, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind, einbezieht. Im Mittelpunkt stehen die gleichen Rechte auf Teilhabe an den Ressourcen einer Gesellschaft (Tippelt & Heimlich, 2020) bei gleichzeitigem Recht auf Verschiedenheit im Sinne der „egalitären Differenz“ (Prengel, 2019a).

Zu Beginn dieses Beitrags wird der menschenrechtliche Auftrag für inklusive Bildung näher erläutert, um im Anschluss auf die Gemeinsamkeiten von inklusiver und demokratischer Bildung und deren wechselseitiger Angewiesenheit (Hinz, 2023) näher einzugehen. Mit Bezugnahme auf die Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen und der Diskussion von Fallbeispielen aus dem Projekt-Netz ‚Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern‘ wird aufgezeigt, wie sich die Demokratie- und Menschenrechtsbildung zwischen den Polen Anspruch und Wirklichkeit in Entwicklung befindet und welche Handlungs- und Reflexionsperspektiven sich daraus für die Autorinnen ergeben.

Menschenrechtlicher Auftrag für Inklusion

Menschenrechte sind eine normative Orientierung für Inklusion. Umgekehrt werden Menschenrechte durch Inklusion realisiert. Menschenrechte sind unteilbar, gelten ausnahmslos für alle Menschen und können weder von Staaten noch von Organisationen oder Personen aberkannt werden (Boban & Hinz, 2016).



Von internationalen Übereinkommen und Verträgen gehen zentrale Impulse für Inklusive Bildung aus. Somit wird Inklusive Bildung zum Thema der Weltgesellschaft und bezieht sich auf einen globalen Referenzrahmen (Köpfer et al., 2021).

Bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) wird im Artikel 2 darauf verwiesen, dass jedem Menschen der Anspruch auf gleiches Recht und gleiche Freiheit zusteht – unabhängig von körperlichen, religiösen, kulturellen, sozialen oder politischen Merkmalen. Weiters ist im Artikel 26 festgehalten, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung besitzt und dass die Möglichkeit zur vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gewährleistet sein muss (Vereinte Nationen, 1948).

Der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte folgten in den darauffolgenden Jahrzehnten Konventionen, die sich auf besonders vulnerable Gruppen von Menschen beziehen. Zum Unterschied zu Erklärungen, die lediglich Empfehlungscharakter und somit keine Verbindlichkeit haben, sind Konventionen völkerrechtliche Verträge, die für die Nationalstaaten eine rechtlich bindende Form darstellen und mit Berichtslegungen über die Einhaltung und Umsetzung verbunden sind. Im Kontext von Inklusion im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Biewer & Schütz, 2016) sind hier die Konvention über die Rechtsstellung von Flüchtlingen (1951), die Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979), die UN-Kinderrechtskonvention (1989) und die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) zu nennen.

Zwei umfangreiche Studien von Despouy (1993) und Quinn und Degener (2002) zeigten auf, dass ungeachtet bisheriger Konventionen Menschen mit Behinderungen nach wie vor weltweit diskriminiert werden. Ausgehend von dieser Erkenntnis entstand in einem mehrere Jahre umfassenden Prozess unter Einbindung der Zivilbevölkerung und Selbstvertreter*innen die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In dieser erfolgt explizit die Abwendung von tradierten Haltungen, die teilweise Gefahr laufen, Menschen mit Behinderungen zu „Objekten“ von Spendenorganisationen, medizinischen Interventionen und sozialem Schutz zu machen (Biewer et al., 2019). Der Artikel 24 anerkennt das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung und betont, dass dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen sei, indem die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen mit dem Ziel gewährleisten, „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (BMSGPK, 2016, S. 20).

Aber nicht nur universelle völkerrechtliche Verträge forcierten die Inklusionsbemühungen, auch aus internationalen Konferenzen entstanden Bewegungen, die sich weitreichend auf internationale und nationale Entwicklungen auswirkten. Die UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang von Qualität“ in Salamanca sowie die von der „Education for All“-Bewegung (EFA) ausgehenden Weltbildungsforen der UNESCO in Jomtien 1990, in Genf 2008 und in Incheon 2015 seien stellvertretend für andere genannt. Die Erklärung von Salamanca fordert im Punkt 3 alle Regierungen

auf, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen (UNESCO, 1994, S. 4). Weiters wird festgehalten, dass die Pädagogik für besondere Bedürfnisse „die bewährten Prinzipien einer guten Pädagogik, aus der alle Kinder Nutzen ziehen können“ verkörpert und davon auszugehen ist, „dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO, 1994, S. 4–5). Die „Education for All“-Bewegung trägt dazu bei, Bildung als wichtiges Instrument zur Armutsbekämpfung und für nachhaltige Entwicklung anzuerkennen, und ist ein zentraler Bezugsrahmen für die internationale Bildungszusammenarbeit. Bereits bei der Konferenz in Jomtien (1990) wurde eine breit angelegte Strategie erarbeitet mit dem Ziel, die grundlegenden Lernbedürfnisse aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb einer Generation zu erfüllen und aufrechtzuerhalten. In Dakar (2000) erfolgte eine Bekräftigung der Vision der Erklärung von Jomtien und der Versuch einer Bestandsaufnahme zum State of the Art der Grundbildung in 183 Ländern inklusive Empfehlungen für künftige Maßnahmen. Infolge des im Jahr 2015 in Incheon stattgefundenen Weltbildungsforums wurde eine neue Vision für die Bildung für den Zeitraum bis 2030 formuliert und findet in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung in mehreren Zielen Berücksichtigung. Drei der 17 Ziele nehmen explizit Bezug auf inklusive Anliegen, nämlich die Ziele Inklusive Bildung (Z4), Geschlechtergleichstellung (Z5) und Inklusive Gesellschaften (Z16) (BMZ, 2023). Die Zwischenbilanz zur Halbzeit der Agenda zeigt jedoch auf, dass ohne zusätzliche Maßnahmen auch noch im Jahr 2030 rund 300 Millionen Lernende nicht über grundlegende Rechen-, Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen werden, die für den Erfolg im Leben notwendig sind (United Nations, 2023). Somit bleibt das Leitprinzip „Niemanden zurücklassen“ auch in Zukunft ein weltweites Entwicklungsfeld.

Demokratiebildung und Inklusion

Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für die individuelle Entfaltung und Anerkennung und für die soziale und ökonomische Teilhabe (Powell, 2018). Sowohl inklusive als auch demokratische Bildung verfolgen das Ziel, Teilhabe für alle zu ermöglichen.

Aber was ist unter Teilhabe zu verstehen? Der Teilhabebegriff hat abhängig von den sozialpolitischen Handlungsfeldern verschiedene Bedeutungsfacetten (Bartelheimer et al., 2022). So ist der Teilhabebegriff z. B. in der UN-BRK universell und umfassend angelegt und fordert einen veränderten gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung. Im Mittelpunkt stehen die Förderung, der Schutz und die Gewährung der Grundfreiheiten von Menschen mit Behinderung und laut Artikel 3 die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Inklusion in die Gesellschaft“ (BMSGPK, 2016, S. 8). Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltge-

sundheitsorganisation bettet den Teilhabebegriff in ein bio-psycho-soziales Modell von funktionaler Gesundheit ein und versteht darunter das Einbezogensein in verschiedene Lebensbereiche. Eine Person gilt als funktional gesund, „wenn sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird“ (WHO, 2005, S. 4). Im Handlungsfeld der Migrationspolitik werden unter Teilhabe Teilhabennormen und -ziele verstanden, entweder als Ergebnis einer gelungenen Integration oder als Grundvoraussetzung für gelingende Integration (Bartelheimer et al., 2022).

Unabhängig von den exemplarisch angeführten Bedeutungsfacetten können nach Bartelheimer et al. (2022, S. 26–27) aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern aber auch Kernelemente des Teilhabebegriffs abgeleitet werden. So beschreibt Teilhabe einerseits immer die positive Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit, andererseits den Möglichkeitsraum, der sich in der Wechselwirkung zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Faktoren eröffnet. Weiters impliziert Teilhabe Wahlmöglichkeiten für Aktivitäten der Lebensführung, für die sich der jeweilige Mensch entscheiden kann. Die Teilhabe bezieht sich auf alle gesellschaftlichen Lebensbereiche auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Schließlich versteht sich Teilhabe als Leitidee sozialer Gerechtigkeit und anerkennt die Verschiedenheit von Menschen, deren persönliche Charakteristika und Lebensentwürfe als gleichwertig anzusehen sind.

Bezogen auf eine inklusive Schule bedeutet dies, dass sie nicht nur die Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen ermöglichen, sondern gleichzeitig auch auf die weiteren Lebensbereiche und das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten soll. Demnach sind Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte gefordert, sowohl das Schulleben und das Unterrichtsgeschehen demokratisch zu gestalten, als auch demokratische Ideen nach außen zu vermitteln. Diese Aufgabe ist umso anspruchsvoller, als Lehrpersonen „in inklusiven schulischen Kontexten auf die breite Vielfalt an Menschen treffen, die unsere Gesellschaft ausmacht“ (Falkenstörfer, 2022, S. 315). Gemäß dem Entwurf der „egalitären Differenz“ bedeutet dies, eine Schulumgebung zu schaffen, in der alle gleichberechtigt auf vielfältige Weise leben und lernen können und die durch eine Offenheit für vielfältige Lebens- und Lernweisen gekennzeichnet ist.

Handlungsebene pädagogische Beziehungen – empirische Befunde

Die Verwirklichung Inklusiver Pädagogik geht mit Entwicklungen auf verschiedenen Handlungsebenen einher. Dazu gehören zusammenhängende Prozesse u. a. auf den institutionellen, professionellen, relationalen, didaktischen und bildungspolitischen Ebenen. Auf der Beziehungsebene finden unablässig Ereignisse statt, denen existenzielle Bedeutung zukommt, denn sie sind als elementare pädagogische Lebensformen (Himmelman,

2016) für eine demokratische und menschenrechtliche Sozialisation ebenso grundlegend wie für gute persönliche Entwicklungen und die Unterstützung von Lernleistungen. Inklusive Settings verzichten auf institutionelle Wechsel, wie z. B. Klassenwiederholungen oder Umschulungen in Sonderschulen. Damit einhergehende Beziehungsabbrüche werden somit vermieden. Sie bieten die Voraussetzung dafür, dass dauerhafte pädagogische Beziehungen eingegangen werden können, auf die alle Lernenden angewiesen sind – vor allem aber Kinder und Jugendliche, die von riskanten Lebenslagen und emotional-sozialen Beeinträchtigungen betroffen sind (Hehn-Oldiges, 2021; Becker, 2023).

Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist für die alltäglichen Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden in allen pädagogischen Arbeitsfeldern hoch bedeutsam (Pianta, 2014), denn Anerkennung unterstützt Lernen und Verletzung blockiert Lernen. In diesem Zusammenhang kommt den Untersuchungen des Salzburger Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm (1934–2020) besondere Bedeutung zu. In von ihm initiierten Befragungsstudien berichten Studierende über negative Handlungsweisen von Lehrpersonen aus ihrer Schulzeit: „1) Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften (blöd, faul), 2) Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse, 3) Ausgrenzung (vor die Tür stellen), 4) Einschüchterung, Demotivieren, 5) Körperverletzungen, 6) Schreien, Beschimpfen, Beleidigen (Arschloch, Trottel), 7) Lächerlich machen, Beschämen (über Fehler lustig machen), 8) Ignorieren, Missachten, 9) ungerechtes Verhalten (Ungleichbehandlungen, Bevorzugung von Lieblingen), 10) Verletzung von Rechten (Eingriff ins Privatleben), 11) Weitergabe von Informationen (im Lehrerkollegium) und 12) Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten (Beschuldigungen)“ (Krumm & Eckstein, 2003, zitiert nach Schubarth & Winter, 2012, S. 4). International wurden wichtige empirische und theoretische Studien zum Beispiel von Shumba (2002), Künkler (2011), Hafenegger (2013), Fasching (2019), Scherzinger und Wettstein (2022) vorgelegt.¹

Im INTAKT-Netzwerk (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) werden seit zwei Jahrzehnten Beobachtungsstudien zur Qualität pädagogischer Beziehungen in Schulen und Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Die zentrale gemeinsame Fragestellung verschiedener INTAKT-Teilstudien lautet: „Wie und wie oft werden Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt und verletzt?“ (Prengel, 2019b, S. 96). Als Erhebungsmethode wurde die ethnografisch orientierte auf anerkennendes und verletzendes pädagogisches Handeln fokussierende ‚Teilnehmende Beobachtung‘ gewählt. Untersuchungsgegenstand sind Feldvignetten, die in verbalen Protokollen notiert und anhand einer computergestützten qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Inzwischen umfasst der gesamte Datensatz, der im von Friederike Heinzel gegründeten

1 Wir danken Alexander Wettstein für die Kooperation im Kontext des Projekts „Pädagogische Interaktionsqualität – INTAKT Eine multimethodal-multiperspektivische Längsschnittstudie über das Verhalten und Erleben von Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht“ (https://www.phbern.ch/sites/default/files/20231012_Abstract_Wettstein_32.pdf).

Fallarchiv an der Universität Kassel² archiviert ist, mehr als 30.000 Feldvignetten. Die Auswertung ermöglicht Einsichten in die vorherrschenden Tendenzen, dass Kinder und Jugendliche durchschnittlich in ungefähr drei Viertel aller Adressierungen durch Lehr- und Fachkräfte in irgendeiner Form anerkennend und neutral behandelt werden, während sie in ungefähr einem Viertel aller Adressierungen Verletzungen, in ca. 5 % sogar starke Verletzungen erfahren. Die INTAKT-Studien belegen, dass einzelne Lehr- und Fachkräfte – auch unter den gleichen Arbeitsbedingungen – zu sehr unterschiedlichen Handlungsweisen neigen. Einige verletzen häufig, andere sehr selten. Dabei zeichnet sich ab, dass in einem Teil der Kollegien und Teams individuell sehr unterschiedlich handelnde Erwachsene tätig sind. Zugleich sind auch gegensätzliche Schul- und Einrichtungskulturen zu finden, in denen sich Kollegien und Teams kollektiv weitgehend auf anerkennende oder verletzende Einstellungen und Handlungsmuster geeignet haben (Prengel, 2019b, S. 115–117).

In den folgenden Zitaten werden Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen wiedergegeben. Je zwei Feldvignetten wurden als verletzend und je zwei als anerkennend kategorisiert, sodass pädagogische Handlungsmuster kontrastiert werden können.

Feldvignette 1, Grundschule, Jahrgangsstufe 2 (verletzend)

Das Namensschild von Sam kann nicht aufgestellt werden, da es total zerknäult ist. Er geht damit zu Frau Kern und zeigt es ihr. Frau Kern erwidert genervt und verärgert: „Ich habe selten so etwas Unselbständiges wie Dich gesehen! Gib mal her jetzt!“ Sie repariert das Namensschild notdürftig und schickt Sam zu seinem Tisch zurück.

Feldvignette 2, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufe 6 (verletzend)

Frau Schneider spricht mit dem Schüler Bernd, der offensichtlich nicht am Arbeiten ist. Bernd beschwert sich und sagt zu Frau Schneider, dass Ron auch Quatsch machen würde. Daraufhin entgegnet Frau Schneider: „Ja, der Ron hat auch kein gutes Arbeitsverhalten. Er hat aber das Glück, dass er schlau ist.“

Feldvignette 3, inklusionsorientierte Schule, Jahrgangsstufe 5 (anerkennend)

Tom beschreibt, dass er Vokabeln lernt, indem er sich die Vokabeln aufs Handy einspricht und es sich immer wieder anhört. Frau Müller fragt, ob er eine Sprachnachricht abspielen könnte. Tom holt sein Handy heraus und spielt diese ab. Frau Müller sagt: „Du hast da eine ganz tolle Methode! Die ist besonders gut für englische Vokabeln, die ja oftmals anders klingen, als sie geschrieben werden. Eine wirklich tolle Idee!“

Feldvignette 4, inklusive Klasse, Jahrgangsstufe 2 (anerkennend)

Paul fängt leise an zu wimmern, steht von seinem Platz auf und setzt sich auf den Boden hinter seinen Stuhl. Frau Schmidt nimmt ihn wortlos, aber sehr freundlich und geduldig an die Hand und geht mit ihm in den Nebenraum.

2 <https://fallarchiv.uni-kassel.de/>

Das in den als verletzend kategorisierten Szenen protokollierte pädagogische Handeln weist Tendenzen der Entwertung von Lernenden aufgrund einer als schlecht wahrgenommenen Leistung auf. In beiden Szenen wenden sich Kinder an ihre Lehrerin mit der Bitte um Hilfe und um Gerechtigkeit. Darin kommt zum Ausdruck, dass sie sich von ihrer Lehrerin etwas erhoffen, dass sie ihr einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen. Aber diese Hoffnung auf eine anerkennende Reaktion wird enttäuscht, stattdessen erfahren sie eine Form der Entwertung, die als ableistisch zu interpretieren ist. Solche Anerkennungs-mängel durch ableistische Diskriminierung können auf dreierlei Weise als schädlich analysiert werden: Sie erzeugen Anerkennungs-mängel, die die Jugendlichen aufgrund ihrer existenziellen Anerkennungsbedürfnisse geradezu dazu zwingen, in anderen Kontexten nach lebenswichtiger Anerkennung zu suchen. Sie demotivieren und blockieren so die Leistungsentwicklung. Sie behindern eine demokratische Sozialisation, da sie dazu verführen können, Pseudoanerkennung durch rechtsradikale Entwertung anderer Menschen zu suchen (Sitzer, 2009).

Die beiden Feldvignetten 3 und 4 protokollierten anerkennendes pädagogisches Handeln. Die Lehrperson in Szene 3 lässt Freiheit für individuell eigensinniges Lernen, sie reagiert positiv darauf und unterstützt die Kommunikation der Lernenden untereinander. Die Lehrperson in Szene 4 widmet sich liebevoll einem leidenden Kind.

Die beobachteten Szenen illustrieren eindrucksvoll die oben genannten Befunde internationaler Bildungsforschung, indem sie zeigen, wie in Bildungssystemen sowohl anerkennendes als auch verletzendes pädagogisches Handeln vorkommt. Angesichts solcher alltäglicher professioneller Erfahrungen und internationaler wissenschaftlicher Studien gewinnt die These an Überzeugungskraft, dass seelische Gewalt durch Lehr- und Fachkräfte die verbreitetste Form der in pädagogischen Arbeitsfeldern vorkommenden, gegen Kinder und Jugendliche gerichteten Gewalt ist. Da anerkennende pädagogische Beziehungen ein bedeutendes Fundament inklusiver Entwicklungen sind, wird im Bildungswesen die Stärkung guter pädagogischer Beziehungen verbunden mit der Verminderung seelischer Gewalt gebraucht.

Pädagogikethik und Handlungsperspektiven

Mit der Einsicht in den Schaden, den verletzendes pädagogisches Handeln anrichtet, gewinnen die Entwicklung einer Pädagogikethik und entsprechende pädagogische Konzeptionen an Bedeutung. Erstaunlich ist, dass es trotz recht langer Traditionen des Nachdenkens, Forschens und Publizierens zur pädagogischen Ethik (Ofenbach, 2006; Kopp, 2002; Hügli, 1998) auch im deutschsprachigen Raum in der Disziplin der Angewandten Ethik mit ihren auf gesellschaftliche Felder bezogenen Bereichsethiken an einer Pädagogikethik mangelt. Die international anerkannten vier Prinzipien der Medizinethik – nicht schaden, wohl tun, Autonomie und Gerechtigkeit (Beauchamp, 1989) – sind geeig-

net, die Pädagogikethik unter Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte zu inspirieren. Ein aktueller Vorschlag stellt – auf der Basis einer Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Medizinethik – sieben Prinzipien der Pädagogikethik zur Diskussion, die den Bedingungen pädagogischer Einrichtungen aller Art entsprechend ausgestaltet werden: nicht schaden (Handeln im Interesse der Lernenden), Wohltun (Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation ermöglichen), Gerechtigkeit (Chancengleichheit und Inklusion ermöglichen), Autonomie (Selbstbestimmung der Lernenden wertschätzen), advokatorische Verantwortung (stellvertretend die Interessen der Lernenden wahrnehmen in Bereichen, die sie selbst noch nicht verantworten können) und Fürsorgliche Gemeinschaft (Kindertageseinrichtungen und Schulen als Caring Communitys gestalten) (Prengel, 2020).

Auf den verschiedenen, miteinander verwobenen Handlungsebenen von Kindertagesstätten und Schulen bieten die Prinzipien der Pädagogikethik grundlegende Orientierung. Zugleich nehmen sie in vielfältigen pädagogischen Konzeptionen konkret Gestalt an. Dazu gehören zum Beispiel die Ansätze der Menschenrechtsbildung, des demokratischen sozialen Lernens, der Anti-Bias-Education, der Diversity-Education mit ihren gruppenbezogenen Facetten, der Antidiskriminierungsarbeit, der Gesundheitsförderung und der Umweltbildung, der Civic Education, der Restorative Practices, der berufsbezogenen Selbstreflexion sowie „Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern“ (Maywald, 2019). Diese Reihe kann selbstverständlich um viele weitere Ansätze ergänzt werden. Jeder Ansatz ist einzigartig und weist jeweils bestimmte Potenziale und Limitierungen auf, zugleich zeichnen sich alle durch die Gemeinsamkeit aus, dass sie den Rechten und dem Wohlbefinden der Kinder verpflichtet sind. Im Folgenden soll eine Konzeption exemplarisch ausgewählt und vorgestellt werden, die sich dezidiert in einer pädagogikethischen Handlungsperspektive verortet.

Das 2016 nach fünfjähriger Arbeit von insgesamt mehr als 150 Fachleuten aus Bildungspraxis, -forschung, -verwaltung und -politik entstandene Manifest namens „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ bietet zehn Leitlinien an, die der Stärkung anerkennender pädagogischer Beziehungen dienen und zur Verminderung seelischer Verletzungen beitragen (Piezunka, 2023). Diese zehn Leitlinien lauten wörtlich:

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.

4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Reckahner Reflexionen, 2017, S. 4).

Die Reckahner Reflexionen³ wenden sich an alle pädagogischen und helfenden Berufe in allen pädagogischen Arbeitsfeldern. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Aussagen hinsichtlich der Arbeit mit allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von den diversen ihnen zugeschriebenen Differenzlinien – maßgeblich sind. Sie werden durch den Arbeitskreis Menschenrechtbildung in weitgehend ehrenamtlicher Arbeit in den deutschsprachigen Ländern rezipiert und anhand von vielfältigen Aktivitäten verbreitet.⁴

3 Die Reckahner Reflexionen werden gemeinsam herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin und vom Deutschen Jugendinstitut in München. Neben diesen beiden bedeutenden, bundesweit einflussreichen Institutionen gehören zum Kreis der Herausgeber auch das Menschen-RechtsZentrum der Universität Potsdam und Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam e.V.

4 Die Förderung der Robert-Bosch-Stiftung ermöglichte u. a. die grafische Gestaltung und den Druck von informativen Materialien wie zum Beispiel Broschüren, Flyern und Plakaten sowie die Entwicklung einer Wanderausstellung. Anschubfinanzierungen gewährten in den ersten Jahren die Universitätsgesellschaft Potsdam und die Helga-Breuninger-Stiftung.

In Vertiefungsprojekten entwickeln sie sich weiter. Dazu gehört das „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“, das zwölf Aussagen enthält und von der Grazer Grafikerin Lore Samhaber grafisch gestaltet wurde. Herausgegeben wird das Regelbüchlein von der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Graz und von der Rochow Akademie in Reckahn. Eine pädagogische Handreichung für die Arbeit mit dem Regelbüchlein wird Online angeboten (Prengel & Maywald, 2020). Ein weiteres Vertiefungsvorhaben „REMI“ (Reckahner Modelle zur Inklusiven Unterrichtsplanung, REMI, 2023) dient der Unterstützung von Lehrkräften im Bereich von inklusiver Diagnostik und Didaktik, beruhend auf der inklusiven Maxime: „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“. Unter Beteiligung von 14 Fachdidaktiken werden Stufenmodelle entwickelt, die sowohl alltagsnahe Beschreibungen von basalen, elementaren, primären und sekundären Kompetenzstufen in anerkennenden Formulierungen anbieten, als auch zu den einzelnen Kompetenzstufen passende Lernangebote hinzufügen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die universellen Menschenrechte bieten wegweisende Orientierungen für die unvollendbare Aufgabe der Demokratisierung, zu der Inklusion gegenwärtig einen bedeutenden zukunftsweisenden Beitrag leistet (Prengel, 2011). Während historisch im Modell der Ständegesellschaft von Geburt an hierarchische Zugehörigkeiten vorgegeben waren, wurde im Prozess der Modernisierung das Modell der meritokratisch begründeten gesellschaftlichen Positionierung einflussreich. Diesen nach wie vor unvollendeten Schritt einer Demokratisierung empfinden wir als gerechter als geburtsständische Hierarchisierungen. Zugleich wurden die Schattenseiten der Meritokratie unübersehbar, denn es mangelt ihr an Quellen der Anerkennung für all jene, die im Wettbewerb nicht mithalten können und unterliegen. Angesichts dieser krisenhaften Problematik bietet das Modell der Inklusion Lösungen an, indem die Anerkennung und Teilhabe ausnahmslos aller Menschen ermöglicht werden (Prengel, 2022, S. 51f.). Inklusive Pädagogik in der Schule als Gesellschaft im Kleinen (Dewey, 1916) hat das Potenzial so zu gesellschaftlichem Fortschritt beizutragen und Regression (Jaeggi, 2023) entgegenzuwirken. „Wo Kinder erfahren können, dass sie und andere trotz Lernschwächen, Behinderungen, schlechten deutschen Sprachkenntnissen oder unsozialem Verhalten in jedem Fall respektiertes Mitglied der Schule bleiben und nicht abgeschoben werden, wird Toleranz, kooperative Lernfähigkeit und Selbstbewusstsein des Kindes gefördert.“ (Preuss-Lausitz, 2003, S. 31). Dafür bedarf es Lehrpersonen, die als authentische Modelle für Demokratiebewusstsein

Der Name der Reckahner Reflexionen geht auf einen bildungshistorisch bedeutsamen Ort zurück: Das Dorf Reckahn, in der Nähe der Stadt Brandenburg/Havel, war vor über 200 Jahren ein geselliger Treffpunkt aufgeklärt denkender Frauen und Männer. Sie waren Gäste von Christiane Louise und Friedrich Eberhard von Rochow. Im Jahr 1773 gründeten sie die erste philanthropische Musterschule. Schule und Herrenhaus sind heute Museen.

und Menschenrechtsbildung fungieren, eine inklusive Haltung zu Diversität zeigen und die Qualität pädagogischer Beziehungen in ihrer Arbeit laufend reflektieren. Daraus ergibt sich auch eine große Verantwortung für alle Institutionen, die Lehrpersonen aus- und weiterbilden (Holzinger & Gigerl, 2017).

Literatur

- Bartelheimer, B., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J., & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 13–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_2
- Beauchamp, T. L. J. F. (1989). *Childress: Principles of biomedical ethics*. Oxford.
- Becker, U. (2023). *Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln*. Budrich.
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–126). Klinkhardt.
- Biewer, G., Proyer, M., & Kreamsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Kohlhammer.
- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023). *Agenda 2023. Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-16>
- Boban, I., & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklung in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15–49). Klinkhardt.
- Despouy, L. (1993). *Human Rights and Disabled Persons*. United Nations <https://digitallibrary.un.org/record/175474>
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik [DeGEDe] (o.A.). *Demokratiepädagogik & Inklusion*. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/07/degede-demopaxd-inklusion-21x21-8s-rz.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Falkenstörfer, S. (2022). Inklusion braucht Demokratie. Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten. In B. Kon & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 314–325). Klinkhardt.
- Fasching, H. (2019). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter*. Klinkhardt.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Himmelfmann, G. (2016). *Demokratie Lernen. als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wochenschau-Verlag.
- Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>
- Holzinger, A., & Gigerl, M. (2017). Bildung für die Weltgesellschaft. In E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Refugees connected2learn* (S. 197–212). Leykam.
- Hügli, A. (1998). Pädagogische Ethik. In A. Pieper & U. Thurnherr (Hrsg.), *Angewandte Ethik. Eine Einführung* (S. 312–337). C. H. Beck.
- Jaeggi, R. (2023). *Fortschritt und Regression*. Suhrkamp

- Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 11–44). Budrich.
- Kopp, B. (2002). *Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Lang.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2003). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? *Die deutsche Schule*, 95(4), 439–451.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Transcript.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Herder.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen & Neumann.
- Pianta, R. C. (2014). Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen* (S. 127–141) Bd. 2: Forschungszugänge. Budrich.
- Piezunka, A. (2023). Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen* (S. 218–230). Klinkhardt.
- Powell, J. J. W. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127–142). Budrich.
- Prengel, A. (2011). Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 83–94) (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Budrich.
- Prengel, A. (2019a[1993]). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Prengel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Budrich.
- Prengel, A., & Maywald, J. (2020). *Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten*. Reckahn Rochow-Akademie. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf
- Preuss-Lausitz, U. (2003). Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Sozialisation. Wie man von Anfang an Demokratie lernen kann. In K. Burk, A. Speck-Hamdan & H. Wedekind (Hrsg.), *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* (S. 25–38) (Beiträge zur Reform der Grundschule, 116). Grundschulverband Hemsbach.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability. The current use and future potential of United Nation human rights instruments in the context of disability*. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/477534>
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow-Akademie: Reckahn. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- REMI (2023). *Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/>
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. Kohlhammer.

- Schubarth, W., & Winter, F. (2012). „Problematisches“ Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*. <https://reckahner-museen.byseum.de/de/reckahner-reflexionen>
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effect of emotional abuse on primary school pupils in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26, 783–791.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Juventa.
- Tippelt, R., & Heimlich, U. (2020). *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. Kohlhammer.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UNICEF (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte.html##7>
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- United Nations (2023). *The Sustainable Development Goals Report. Special edition*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>
- Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte.html##7>
- Vereinte Nationen (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. <https://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte.html##7>
- WHO (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (ICF). https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html?nn=841246&cms_dlConfirm=true&cms_calledFromDoc=841246

Differenzbewusste Demokratiebildung

Das Bedürfnis nach Normalität

Bestimmungen von „Normalität“ und ihre Bedeutung für die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus

Bianca Kämpf

Zeiten der Krisen und Destabilisierung und die zunehmende Normalisierung extrem rechter Narrative und Politiken stellen eine (sich als demokratisch verstehende) Pädagogik vor Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag widmet sich aus der Perspektive der *Politischen Bildung* und der Rechtsextremismusprävention Fragen von Normalitätskonstruktionen, ihren individuellen sowie gesellschaftlichen Funktionen und ihrer Bedeutung in Bildungskontexten bzw. Schulen: Was wird als (gewünschte) „Normalität“ vermittelt, und was bedeutet es, nicht Teil dieser „Normalität“ sein zu können oder zu wollen? Wer definiert und bestimmt, was (nicht) „normal“ ist? Ist alles, was „nicht normal“ ist, zwangsläufig „extrem“? Was haben Normalitätsvorstellungen mit Rechtsextremismus zu tun? Und was bedeutet das schließlich für eine pädagogische Praxis?

„Wenn ausgrenzende Denkweisen gesellschaftliche Normalität geworden sind, wird es schwer, eine erfolgreiche Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus zu leisten.“
(Fischer, 2022, S. 437)

Zeiten von multiplen Krisen bedeuten verstärkte Phasen der Destabilisierung, die zu einem Vertrauensverlust in Politik und Demokratie führen, ebenso wie zu einem (gefühlten und realen) Verlust von Selbstwirksamkeit in Form von Ohnmacht. Das begünstigt die Anschlussfähigkeit für Formen *Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit*¹ und für rechtsextreme Deutungsmuster, die in ihrer Übersetzung von Ohnmacht und Angst in „Verunsicherung und Bedrohung [...] den Weg für eine demokratiefährdende Dyna-

1 Das Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* beschreibt einen „Zusammenhang der Abwertung und Ausgrenzung diverser sozialer Gruppen“ über einen „gemeinsamen Kern einer Ideologie der Ungleichwertigkeit“. Demnach werden „Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe nicht nur als ungleich, sondern als ungleichwertig betrachtet.“ (Küpper, 2018, S. 25f.)

mik“ bereiten (Küpfer et al., 2023, S. 131f).² Die fortschreitende Normalisierung rechts-extremer Narrative und Politiken, die grundsätzlich konträr zu einer demokratischen und vielfältigen Gesellschaft stehen, fordern die Pädagogik im Allgemeinen und die Bildungs- bzw. Präventionsarbeit zu Rechtsextremismus im Speziellen zunehmend heraus. Im Winter 2023 beschrieb etwa die *Fachstelle Rechtsextremismusprävention* (fa:rp) des Vereins *cultures interactive*, der deutschlandweit unterschiedliche Präventions- und Distanzierungsformate anbietet, dass „sich das Problem Rechtsextremismus zunehmend verschärft bzw. immer offensichtlicher wird“, es gleichzeitig aber an den „notwendigen Kapazitäten und Netzwerke[n]“ fehlt, um adäquat reagieren zu können (Fachstelle Rechtsextremismusprävention, 2024, S. 2–5).

Was ist eigentlich „normal“?

Multiple Krisen wie die Covid-Pandemie, Inflation und Teuerung, Krieg usw. sind mit einer Denormalisierung des vorangegangenen Status quo und dahingehender Renormalisierungsversuche verbunden (Vogel, 2023). Sie führen zu einem gesteigerten Bedürfnis nach einer „Rückkehr zur Normalität“ im Sinne einer Stabilisierung individueller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse und zu einer Neuordnung und Neuverhandlung von Vorstellungen über „Normalität(en)“ (Knobloch, 2020). In der österreichischen Politik wurde das etwa im Sommer 2023 deutlich, als das sogenannte „Gender-Verbot“³ der neuen Regierungskoalition von ÖVP und FPÖ in Niederösterreich verkündet wurde: Als Reaktion auf die mediale und politische Kritik an dem geplanten Verbot reagierte Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner Anfang Juli 2023 mit einem Gastkommentar auf www.derstandard.at. Es sei „ein Phänomen der Zeit, dass sich die öffentliche Debatte immer öfter damit beschäftigt, was die politischen Ränder auf Twitter erregt, und immer weniger damit, was die breite Mehrheit der Mitte bewegt“. Es gehe also darum, „Kante für die normal denkende Mitte unserer Gesellschaft zu zeigen“ (Mikl-Leitner, 2023). Bundeskanzler Karl Nehammer bestärkte ihre Ausführungen auf X (vormals *Twitter*) ein paar Wochen später: Nicht „normal“ seien „die Extremen und Radikalen“. „Extrem ist, wenn man seine Meinung über die der anderen stellt [...]. Das Extreme ist der Feind des Normalen“ (Nehammer, 2023). So wurden all jene, die eine geschlechterreflexive Sprache als wichtig erachten, als abseits der „Normalität“ markiert und als vermeintliche „Randerscheinung“ ins „Extreme“ verbannt und all jene unsichtbar gemacht, die nicht Teil der männlichen und/oder binären Geschlechterlogik sind oder sein wollen.

2 Rechtsextremismus als „die wohl größte Bedrohung für die Demokratie“ (Peham, o. J., S. 1) betont u. a. die aktuelle „Mitte-Studie“ der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick & Mokros, 2023, S. 53).

3 Mit „Gendern“ ist die Verwendung des „Gender-Sternchens“, des „Gender-Gaps“ oder anderer Formen von geschlechterreflexiver Sprache gemeint, die entgegen der Reduzierung auf eine rein männliche oder binäre Form („Binnen-I“) eine Vielfalt von Geschlechtsidentitäten abbilden soll.

Grundsätzlich sind Vorstellungen über „Normalität“ oder das, was als „normal“ gilt, „in aller Regel etwas historisch Gewordenes“ (Sohn & Mehrrens, 1999, S. 7) und sind dementsprechend je nach historischem, gesellschaftlichem, kulturellem usw. Kontext variabel. Sohn (1999, S. 9f.) definiert „Normalität“ in der Moderne und insbesondere mit Beginn des 20. Jahrhunderts als ein „weitgehend selbstverständliches Orientierungs- und Handlungsraaster“, das „bisweilen auch als das ‚Natürliche‘ oder das ‚Naturgemäße‘ verstanden“ wurde (und wird). Sie wird durch ein Zusammenspiel von „institutionalisierten und nicht institutionalisierten Praktiken garantiert und (re-)produziert“ und äußert sich als „Effekt von spezifischen Ordnungstätigkeiten“. Unsere Vorstellungen von „(A)Normalität“ und dahingehende Denk- und Verhaltensweisen werden durch unser Umfeld, durch familiäre und schulische Erziehung, auf politischer, medialer und gesellschaftlicher Ebene geprägt. Dabei verspricht die Zugehörigkeit zur „Normalität“ als Ordnungsgefüge eine Sicherheit, entgegen den Heraus- und Überforderungen einer komplexen Welt.

In Referenz auf das *Normalismus*-Konzept des Literaturwissenschaftlers und Diskursforschers Jürgen Link (1996) beschreibt die Soziologin Sabine Hark (1999, S. 66) die Bedeutung dieser Normalisierungsprozesse für die Subjekte bzw. die Subjektbildung als *Denormalisierungsangst*, „unversehens die provisorische, immer nur schwach beleuchtete Grenze der Normalität zu überschreiten und in die Zone der Anormalität hineinzugleiten.“ Die „Anormalität“ und vor allem die damit verbundene Ausgrenzung gilt es dementsprechend zu verhindern.⁴ Die Zugehörigkeit zur „Normalität“ ist allerdings an gesetzte Merkmale und Kategorien geknüpft, die homogenisierend wirken (sollen) und schließlich die Subjektbildung und Zugehörigkeitsprozesse mit einer gewissen Unterwerfung und Zwang verknüpfen. Dieses „versichernde Versprechen“ der „Normalität“ hat also „seinen Preis: die Anpassung an einen Apparat der Normalisierung.“ (Hark, 1999, S. 66–68) Dies führt umgekehrt zum Ausschluss derjenigen, für die bestimmte als „normal“ gesetzte Voraussetzungen gar nicht erst gelten (können) – besonders wenn sie an unveränderbare bzw. angeborene Merkmale und Kategorien wie Herkunft, Sprache, Geschlecht oder Aussehen geknüpft sind.

Rechtsextremismus als „militante Steigerung gesellschaftlicher Normalität“

Nach der Definition des Historikers Willibald I. Holzer (1994, S. 11) ist Rechtsextremismus ein „vielschichtiges Mehrebenenproblem“, ein „in weitestem Sinne soziales Phänomen“ mit einem Bündel an Merkmalen, die je nach historischem, politischem, geografischem etc. Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Folgende Aspekte

⁴ Hark ergänzt Links *Normalismus* zudem als eine „Schattenseite von Möglichkeitsbewußtsein [sic!] – und damit von Freiheit“ (Hark, 1999, S. 68).

gelten nach Holzer als definitorisches Minimum für eine Kategorisierung als *rechtsextrem*:

- die Behauptung „natürlicher“ und nicht sozial hergestellter Ungleichheit und Ungleichwertigkeit aufgrund biologistisch argumentierter und reproduzierter Merkmale (Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Sozialdarwinismus etc.)
- das Denken und Handeln in (ebenfalls vermeintlich „natürlichen“, homogenen) „Völkern“ und „Volksgemeinschaften“, ausgestattet mit einer vermeintlich „unveränderlichen Eigenart („Identität“)“, die dem „Individuum als Träger von Rechten mindestens gleichgestellt, in mancher Hinsicht sogar übergeordnet werden“
- Autoritarismus als „Lust an Gehorsam und Unterordnung“ und in Form von „totalitäre[n] Normverständnissen“, antidemokratische[n] Einstellungen und antiliberale[n] (rigide[n]) Ordnungsvorstellungen“

Diese zentralen Merkmale werden durch weitere Ideologiebestandteile ergänzt: ein starker Nationalismus, eine nationalisierende Geschichtsbetrachtung (*Geschichtsrevisionismus*), ein rigider Geschlechterdualismus, Heteronormativität und LGBTIQ-Feindlichkeit, die Dichotomisierung der Gesellschaft in ein „Wir“ und „die Anderen“ (Freund-Feind-Schemata), Sündenbockmentalität, Verschwörungsnarrative, Komplexitätsreduktionen, Katastrophendiskurse, eine spezifische, aggressive und gewaltvolle Sprache und nicht zuletzt latente bis hin zur manifesten Gewalt (Peham, o. J., S. 2–4). Der Begriff Rechtsextremismus kann „neben Parteien und mehr oder minder organisierten Gruppierungen auch Einstellungen, Überzeugungen, Ideologien und Politikvorstellungen [...], die sich in der analogen und digitalen Welt auf vielfältige Weise ausdrücken“, umfassen (Zick & Mokros, 2023, S. 53).

Die Anschlussfähigkeit von rechtsextremen Erklärungsmustern und die Wechselwirkung mit Diskursen der gesellschaftlichen „Mitte“ bedingen sich durch die Funktionen des Rechtsextremismus: Unsere Gesellschaft und die Verteilung der verschiedenen, insbesondere der ökonomischen und sozialen Ressourcen ist geprägt von Ungleichheit und Ungleichverteilung, von Wettbewerbsverhältnissen und Konkurrenzdenken, die wiederum einhergehen mit der vermeintlichen Selbstverständlichkeit, dass „gesellschaftliche Hierarchien unvermeidbar wären“ und wodurch gleichzeitig permanente (Abstiegs-)Ängste reproduziert werden: „Von der herrschenden Konkurrenzlogik (mit-)geformt zu werden, bedeutet auch Dispositionen – unreflektierte Schemata im Denken und Handeln – zu entwickeln, die für rechtsextreme Ideologien anschlussfähig sind.“ (Mayer & Weidinger, 2016, S. 62f.) Jene Ängste macht sich der Rechtsextremismus zunutze, denn in ihnen steckt – wie hinter jeder Ideologieform – das Bedürfnis, sich die Komplexitäten und Widersprüche der Welt erklären zu können, während er gleichzeitig an das Bedürfnis nach Sinnstiftung und der eigenen Sinnhaftigkeit sowie an den „Alltagsverstand“ anknüpft (Schiedel, 2007, S. 43). Gleichzeitig ist die Hinwendung zu rechtsextremen Ideologien

nach dem Sozialpsychologen Klaus Ottomeyer (1998, S. 13) vielschichtig und hängt stets von mehreren Faktoren ab: individuelle, charakterliche und familiale Dispositionen (Sozialisation und Adoleszenz), identitätsverunsichernde Situationen (Krisen, Desintegration), die gesellschaftliche bzw. politische „Großwetterlage“, demagogische Einflüsse und Inszenierungen von Politiker*innen (z. B. in Form von hetzerischer Sprache etc.) sowie die konkrete Dynamik und Kommunikation innerhalb der jeweiligen Bezugsgruppen bzw. des Umfeldes.

Ein Großteil der zuvor genannten Merkmale lässt sich sowohl einzeln als auch in Kombination außerhalb des Rechtsextremismus finden. Er stellt keine „marginale Außenseiterposition“ dar, sondern steht in der wechselwirkenden Beeinflussung mit „den alltäglichen Diskursen der Mitte“ (Lenk, 1994, S. 7) und in „mittelbarer und unmittelbarer Beziehung zu den Wert- und Normorientierungen, den Meinungen, Überzeugungen, Erfahrungen, Krisen und Konflikten in der Mitte der Gesellschaft“ (Zick & Mokros, 2023, S. 53). Im Rechtsextremismus als „militante Steigerungsform gesellschaftlicher Normalität“ (Schiedel, 2007, S. 14) steigern sich gesellschaftlich bereits vorhandene und verankerte Vorstellungen von vermeintlicher Schwäche und Überlegenheit, von Zugehörigkeit und Ausschluss, von der Trennung in ein „(normales) Wir“ und „die (anormalen) Anderen“. Krisen als identitätsverunsichernde Situationen verstärken allgemein Gefühle von Angst und Ohnmacht, die sich der Rechtsextremismus zunutze macht, indem er an das Bedürfnis nach Sinnstiftung und an den „Alltagsverstand“ anknüpft (Schiedel, 2007, S. 43). Dies wird nicht zuletzt bestärkt durch ein Charakteristikum des derzeitigen bzw. modernisierten Rechtsextremismus, sich nicht länger offen und aktiv *gegen* die, sondern *innerhalb* der Demokratie zu äußern.⁵

5 Das bedeutet allerdings nicht, dass er deswegen „demokratisch geworden“ ist, da dafür die Akzeptanz und die Förderung von individuellen und pluralistischen Rechten und Freiheiten sowie von Gleichheit und Gleichwertigkeit im Allgemeinen fehlen (Peham, o. J., S. 8; Stöss, 2015). In Deutschland gibt es – im Unterschied zu Österreich – eine Unterscheidung zwischen *Rechtsextremismus* und *Rechtsradikalismus*: Ersterer steht in der eindeutigen Gegenposition zur *Freiheitlich-demokratischen Grundordnung* (FDGO), die einen Teil des deutschen *Grundgesetzes* darstellt und „den Wesenskern des politischen Systems und der Wertvorstellungen der BRD“ definieren soll (Thielbörger, 2021), und ist dadurch im Gegensatz zum Rechtsradikalismus strafbar. In Österreich ist Rechtsextremismus kein legistischer Begriff und daher auch nicht per se strafbar.

Rechtsextremismusprävention, ihre Möglichkeiten und ihre Grenzen

„Pädagogische Arbeit hat, will sie wirksam sein, die gesellschaftlichen Bedingungen mitzubedenken, unter denen sie sich vollzieht.“
(Mayer & Weidinger, 2016, S. 57)

Grundsätzlich hat sich die Rechtsextremismusprävention zur Aufgabe gemacht, im *Ideal-fall* rechtsextreme Deutungs- und Einstellungsmuster bereits vorab zu vermeiden (Fabris & Reicher, 2022, S. 9) und dadurch eine *Fanatisierung*⁶ und rechtsextreme Ideologisierung zu verhindern. Nach Fischer (2022, S. 433) lassen sich in gegenwärtigen pädagogisch-praktischen Konzepten der Rechtsextremismusprävention zwei Strategien unterscheiden: zum einen die direkte Auseinandersetzung mit den Ursachen, Funktionen und Erscheinungsformen des Rechtsextremismus; zum anderen die Reflexion über seine „Ermöglichungsbedingungen“.

Ansätze und Formate, die sich auf die „manifesten Erscheinungsformen des Rechtsextremismus“ beschränken (beispielsweise durch die ausschließliche Thematisierung sowie Reproduktion bestimmter Symbole, Narrative oder Akteur*innen), können Gefahr laufen, „lediglich Symptome zu behandeln, ohne den grundlegenden Ursachen des Rechtsextremismus [oder seines Vorfeldes, Anm. BK] begegnen zu können“ (Fischer, 2022, S. 437). Denn abwertende, menschenfeindliche bis rechtsextreme Denkmuster haben oftmals eine zentrale Bedeutung für das „Selbstverständnis der persönlichen und sozialen Identität“ (Scherr, 2012, zit. nach Rajal & Peham, 2022, S. 24) und sind daher nicht ausschließlich „falsches Wissen“, das sich durch „richtige“ Antworten, Argumente oder Fakten korrigieren lässt. Um eine Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus wirksam zu gestalten, müssen die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Bedingungen, „unter denen Subjektbildung sich hier und heute vollzieht“, berücksichtigt und vor allem thematisiert werden (Mayer & Weidinger, 2016, S. 74).⁷ Durch das Vermitteln der Funktionen von Abwertung und Ausgrenzung (Ahlheim, 2010, S. 41f.) können „jene Mechanismen erkenn- und besprechbar“ gemacht werden, „die Menschen dazu bringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen.“ (Adorno, 2020 [1971], S. 90) Das Aufzeigen von Alternativen fördert Handlungsmöglichkeiten, indem Ohnmachts- und Konkurrenz-erfahrungen (alternative) Orientierungen abseits von Abwertung und Ausgrenzung ge-

6 Kurz zusammengefasst bezeichnet *Fanatisierung* bzw. *Fanatismus* die Durchsetzung von Zielen „mit allen Mitteln“, oftmals mit Gewalt und den absoluten/totalitären Wahrheitsanspruch der eigenen Überzeugungen (Zentrum polis, 2018, S. 4).

7 Dies geht notwendigerweise einher mit der Erkenntnis über die Begrenztheit der Möglichkeiten gerade auch im Bildungs- bzw. Schulkontext, die den Konkurrenz- und Leistungsdruck besonders bedienen (müssen).

boten werden: etwa das Prinzip der *Solidarität* nicht nur als Alternative und „bloße[r] Lerninhalt[.]“, sondern (und das im grundsätzlichen Sinne des Wortes *Demokratie*) als „strukturierendes Prinzip des Lernens und Lehrens“ zu vermitteln (Mayer & Weidinger, 2016, S. 64).

Adorno betont in seinen pädagogischen Überlegungen über eine *Erziehung zur Mündigkeit*⁸ die Notwendigkeit der *kritischen Selbstreflexion* (die *Wendung aufs Subjekt*⁹), die im ersten Schritt bei sich selbst, sprich: bei den Pädagog*innen, zu beginnen hat und quasi die Vorbedingung darstellt. Denn bei fehlender Selbstreflexion sehen sich Pädagog*innen mit Glaubwürdigkeitsproblemen konfrontiert: Entgegen eines „pädagogischen Zeigefingers“ ist es zu vermeiden, Formen von Abwertung und Ausgrenzung „nur dauernd bei den anderen festzustellen [...], sondern als Diskurse zu begreifen, in welche alle [...] mehr oder weniger stark verstrickt sind.“ (Peham & Rajal, 2010, S. 62) Daran knüpft sich die Notwendigkeit des eigenen Bewusstseins über die „Allgegenwärtigkeit multipler Formen von Diskriminierung“, in welcher es keine „Nicht-Beteiligten“ gibt (Cheema, 2017, S. 71f.).¹⁰ Das betrifft schließlich auch Schulen bzw. Bildungsorte als „hierarchische Institution[en]“ mit ihren „Qualifikations- und Selektionsfunktion[en]“, in welchen ebenso „bestehende[] Ungleichheitsverhältnisse“ wirken (Fischer, 2022, S. 435). Zu stärken sind demnach die Wissens- und Handlungskompetenzen der Pädagog*innen, etwa in Form von spezifischen Fort- und Weiterbildungsangeboten¹¹ und die allgemeine Förderung einer *reflexiven Schulkultur* (Fischer, 2022, S. 436), etwa durch mehr aktive Mitbestimmung oder die (nachhaltige) Etablierung von internen Austauschmöglichkeiten entgegen einer Vereinzelung.

Bildungs- und Präventionsarbeit zu Rechtsextremismus ist nicht zuletzt umso effektiver, je früher sie ansetzt, und zwar nicht nur hinsichtlich des Alters, sondern auch in Bezug auf die Themen: „Erfolgreiche politische Bildungsarbeit wirkt [...] auch dort präventiv

8 In *Erziehung zur Mündigkeit* behandelt Adorno die Frage, wie Erziehung gestaltet werden kann, um eine Wiederholung von Auschwitz, des Holocaust und Nationalsozialismus, zu verhindern und Lernende zu widerspruchsfähigen Menschen zu erziehen (Adorno 2020 [1971]).

9 Die *Wendung aufs Subjekt* stellte in der Kritischen Politischen Bildung einen wichtigen Wendepunkt dar (Ahlheim, 2010, S. 45f.). Adorno betonte in *Erziehung nach Auschwitz* die Notwendigkeit, Ursachen und Funktionen des Antisemitismus nicht bei seinen „Objekten“, sondern bei seinen Subjekten zu suchen (Adorno, 2020 [1971], S. 90). Diese Wendung lässt sich wiederum als pädagogischer Grundsatz auf diverse Formen des Ressentiments und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit anwenden.

10 Konkret bedeutet das, sich nicht davon auszunehmen, dass man selbst ebenso rassistische, antisemitische, sexistische usw. Denkmuster (unbewusst) bedient. Diese Denkmuster sind – mehr oder weniger stark ausgeprägt – Teil von uns allen, und daher als strukturell verankerte Mechanismen und nicht als „Charaktereigenschaft Einzelner“ zu benennen (Biskamp, 2019).

11 In Österreich werden bundesweit diverse Fort- und Weiterbildungen angeboten, für das Studienjahr 2024/25 einsehbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:968ad88b-32e8-437f-b2e4-1921a3b-e60bf/bbs_2024_25_ab.pdf.

gegen Rechtsextremismus, wo sie diesen nicht unmittelbar zum Thema hat“ (Rajal & Schiedel, 2016, S. 89f.).

Daran knüpft das Format „Alles noch normal – oder schon extrem?“¹² in dem Versuch an, individuelle und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen, ihre Funktionen (Warum?) und ihre prägenden Faktoren wie Familie, Sozialisation, Erziehung, Medien, Politik, Religion, Kultur etc. (Woher?) in ihrer Vielfalt und Komplexität zu thematisieren. Dabei werden die Funktionen und Mechanismen von Normalitätsvorstellungen (Sicherheit und Stabilität durch „Normalität“ bzw. Zugehörigkeit, eigene Aufwertung durch andere Abwertung, Sinnhaftigkeit entgegen der Ohnmacht etc.) beschrieben, auf die der Rechtsextremismus aufbaut und die sich in ihm schließlich durch Fanatisierung steigern: Allgemeinheits- bzw. Absolutheitsanspruch und ein Monopol auf „die Wahrheit“, ein stark dualistisches Weltbild und Schwarz-Weiß-Denken, die Ablehnung einer vielfältigen und demokratischen Gesellschaft, der Rückgriff auf Ressentiments und Täter-Opfer-Umkehr, Kompromisslosigkeit sowie Gewalt¹³ (als Selbstzweck).

Zusammenfassung

Eine sensibilisierende bzw. präventive Bildungsarbeit ermutigt zur Kritik und Selbstreflexion, um die Bewusstwerdung eigener Verstrickungen und Projektionen zu ermöglichen. Es geht dabei um die Anerkennung von individuellen und strukturellen Erfahrungen inklusive ihrer (systematischen) Benachteiligungen, denn Bildung und Schule sind keine „diskriminierungsfrei[n] Ort[e]“ (Rajal & Peham, 2022, S. 32). Ausschließende und abwertende Vorstellungen von (A-)Normalität stellen dabei die Basis für eine Begünstigung von Fanatisierung dar, die eine demokratische und vielfältige Gesellschaft gefährden. Eine pädagogische Thematisierung der Zusammenhänge von Normalitätsvorstellungen, die Rechtsextremismus begünstigen und in ihm gesteigert sind, kann ein Verständnis darüber fördern, warum eine vereinfachende Trennung in ein vermeintlich „gutes Normales“ und „schlechtes Extremes“ weder den Komplexitäten einer Demokratie, einer Gesellschaft und ihrer Subjekte noch der Realität von Machtverhältnissen gerecht wird.

12 Die Autorin entwickelt im Rahmen ihrer Tätigkeit am *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes* (DÖW) unter anderem pädagogische Konzepte im Kontext der Rechtsextremismusprävention. Das beschriebene Format „Alles noch normal – oder schon extrem?“ hat die Methode „Was ist normal?“ als Basis, wo anhand von verschiedenen Bildkarten Fragen zu eigenen und gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität (wie bspw. „Nudelsuppe zum Frühstück“) in Kleingruppen und im Plenum diskutiert werden (vgl. <https://kulturshaker.de/methoden/kulturelle-vielfalt-praegung/was-ist-normal/>).

13 Entgegen einer Gewaltfaszination können gendersensible Ansätze der kritischen Buben- und Mädchenarbeit wirksam werden, die spezifische Geschlechterrollen und dahingehende Verhaltensweisen thematisiert und Alternativen aufzeigt.

Literatur

- Adorno, T. W. (2020 [1971]). *Erziehung zur Mündigkeit* (28. Auflage). Suhrkamp.
- Ahlheim, K. (2010). Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität. In K. Ahlheim & M. Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (S. 38–55). Offizin Verlag.
- Cheema, S. (2017). Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 61–76). Campus Verlag.
- Fabris, V., & Reicher, F. (2022). „Mein Neffe findet Hitler gut.“ Rechtsextremismus-Prävention – Ansätze der Beratungsstelle Extremismus. In J. Goetz, S. Reitmair-Juárez & D. Lange (Hrsg.), *Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung – Pädagogik – Prävention* (S. 7–21). Springer VS.
- Fachstelle Rechtsextremismusprävention (2024). Demokratie unter Druck? Rechtsextremismusprävention unter Druck! *blickwinkel*, 5, 2–5. <https://www.cultures-interactive.de/de/blickwinkel.html>
- Fischer, S. (2022). Rechtsextremismusprävention. In W. Beutel et al. (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 433–439). Wochenschau Verlag.
- Hark, S. (1999). Deviante Subjekte. Normalisierung und Subjektformierung. In W. Sohn & H. Mehrrens (Hrsg.), *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft* (S. 65–84). Westdeutscher Verlag.
- Holzer, W. I. (1994). Rechtsextremismus – Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.), *Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus* (S. 11–96). Deuticke.
- Küpper, B. (2018). Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF). *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit* 3(1), 25–35. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.46499/1150.1072>
- Küpper, B., Sandal-Önal, E., & Zick, A. (2023). Demokratiegefährdende Radikalisierung in der Mitte. In A. Zick, B. Küpper & N. Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (S. 91–147). Verlag J. H. W. Dietz Nachf.
- Lenk, K. (1994). *Rechts, wo die Mitte ist: Studien zur Ideologie. Rechtsextremismus, Nationalsozialismus, Konservatismus*. Nomos.
- Link, J. (1996). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Westdeutscher Verlag.
- Mayer, S., & Weidinger, B. (2016). Pädagogik gegen Rechts: Ein Kampf gegen Windmühlen? Gesellschaftliche Beschränkungen politischer Bildungs- und Präventionsarbeit. In FIPU (Hrsg.), *Rechtsextremismus Band 2: Prävention und politische Bildung* (S. 57–75). Mandelbaum Verlag.
- Ottomeyer, K. (1998). Theoretischer Rahmen und Ergebnisse der Studie. In J. Menschik-Bendele & K. Ottomeyer (Hrsg.), *Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Entstehung und Veränderung eines Syndroms* (S. 13–40). Leske + Budrich.
- Peham, A. (o. J.). *Rechtsextremismus als politische und pädagogische Herausforderung*. https://www.doew.at/cms/download/5gm50/%20peham_rechtsextremismus_paedagogik.pdf
- Peham, A., & Rajal, E. (2010). Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.), *Jahrbuch 2010. Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen* (S. 38–65).
- Rajal, E., & Peham, A. (2022). Rechtsextremismusprävention in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen. In J. Goetz, S. Reitmair-Juárez & D. Lange (Hrsg.), *Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung – Pädagogik – Prävention* (S. 23–35). Springer VS.
- Rajal, E., & Schiedel, H. (2016). Rechtsextremismusprävention in der Schule: Ein ambitioniertes Programm. In FIPU (Hrsg.), *Rechtsextremismus Band 2: Prävention und politische Bildung* (S. 85–136). Mandelbaum Verlag.
- Schiedel, H. (2007). *Der Rechte Rand. Extremistische Gesinnungen in unserer Gesellschaft*. Edition Steinbauer.

- Sohn, W. (1999). Bio-Macht und Normalisierungsgesellschaft – Versuch einer Annäherung. In W. Sohn & H. Mehrrens (Hrsg.), *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft* (S. 9–29). Westdeutscher Verlag.
- Sohn, W., & Mehrrens, H. (1999). *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Westdeutscher Verlag.
- Zentrum polis (2018). Fanatisierung als Herausforderung für die Politische Bildung. *polis aktuell*, 3, 3–4. https://www.politik-lernen.at/dl/qrskJMJKomloKJqx4KJK/pa_2018_3_Fanatisierung_web_pdf
- Zick, A., & Mokros, N. (2023). Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In A. Zick, B. Küpper & N. Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (S. 53–89). Verlag J. H. W. Dietz Nachf.

Quellen

- Biskamp, F. (2019, 27. November). *Über das Verhältnis von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik*. <https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14636>
- Knobloch, C. (2020, 25. Juni). *New Normal / Neue Normalität*. Diskursmonitor. Glossar zur strategischen Kommunikation in öffentlichen Diskursen. <https://diskursmonitor.de/review/corona-ck-2/>
- Mikl-Leitner, J. (2023, 3. Juli). Johanna Mikl-Leitner: Gendern – der Stern des Anstoßes. *derStandard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000177212/johanna-mikl-leitner-gendern-der-stern-des-anstosses>
- Nehammer, K. (2023, 21. Juli). *Was ist normal? Darf man überhaupt noch „normal“ sagen?* [Video] X/Twitter. <https://x.com/karlnehammer/status/1682271380912451584>
- Stöss, R. (2015, 29. Jänner). *Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften/>
- Thielbörger, P. (2021). *Freiheitliche demokratische Grundordnung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202025/freiheitliche-demokratische-grundordnung/>
- Vogel, F. (2023, 2. Februar). *Normalismus*. Diskursmonitor. Glossar zur strategischen Kommunikation in öffentlichen Diskursen. <https://diskursmonitor.de/glossar/normalismus>

Mehr als nur Zaungäste! Plädoyer für eine postmigrantische Haltung in der Demokratiebildung

*Franziska Völlner*¹

Einleitung

1,4 Millionen Menschen dürfen in Österreich nicht wählen (SOS Mitmensch, 2024). Das liegt nicht etwa an dem Umstand, dass sie nicht über das in Österreich geforderte Wahlalter von 16 Jahren verfügen. Vielmehr fehlt ihnen ein wichtiges Kriterium, das zur Wahlbeteiligung in Österreich (zwingend) notwendig ist: die österreichische Staatsbürger*innenschaft. Während im Land lebende EU- und EWR-Bürger*innen seit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 zumindest an Kommunalwahlen teilnehmen, respektive österreichische Kandidat*innen bei der Europawahl wählen können, sind Drittstaatenangehörige von jeglicher Wahlbeteiligung ausgeschlossen. Wenn also in Artikel 1 des Bundesverfassungsgesetzes geschrieben steht: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“, wird deutlich, wer unter dem Begriff des Volkes gefasst wird und wer nicht.

Die hohe Anzahl an in Österreich lebenden Menschen, die nicht das Recht auf Stimmabgabe haben, lässt sich unter Bezug auf Sabine Achour und Thomas Gill (2021, S. 9) als eine „aus demokratietheoretischer und menschenrechtlicher Perspektive [...] problematische Konstellation“ bezeichnen. Und auch die beiden Politikwissenschaftler Gerd Valchars und Rainer Bauböck (2021) sprechen angesichts dessen von einem Demokratiedefizit. Um eben diesem vorzubeugen, reagierte die Stadt Wien bereits 2003 mit der Ausweitung des Bezirkswahlrechts. Alle Drittstaatenangehörige, die seit mindestens fünf Jahren einen Hauptwohnsitz in Wien nachweisen können, sollen ebenfalls an Bezirkswahlen teilnehmen dürfen. Ein Jahr später wurde diese Regelung jedoch durch den Verfassungsgerichtshof aufgehoben. Die Begründung: Im Bundesverfassungsrecht ist ein einheitliches, an die österreichische Staatsangehörigkeit geknüpft Wahlrecht festgeschrieben, das keine regionalen Veränderungen erlaubt (Stadt Wien, 2024). Anstatt dies zum Anlass zu nehmen, auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu reagieren und einem Demokratiedefizit bundesweit entgegenzutreten, wird in Österreich ein Wahlrechtsregime fortgeschrieben, das auf beinahe allen Ebenen an die Staatsbürger*innenschaft gekoppelt ist. Für Gerd Valchars (2018) untergräbt diese Form des Wahlrechts nicht nur den demokratischen Grundgedanken, nämlich „dass diejenigen, die von politi-

¹ Franziska Völlner erhält das Exzellenzstipendium der Universität Innsbruck.

schen Entscheidungen betroffen sind, auch am Zustandekommen dieser Entscheidungen mitwirken sollen“. Vielmehr (re)produziert der Ausschluss gesellschaftliche Grenzen und entfaltet einen „stark desintegrativen Charakter“ (ebd.). Diese Entwicklung stellt infolgedessen ebenfalls eine Herausforderung für die Demokratiebildung von Jugendlichen und Erwachsenen dar, wenn das Motto lautet: „Was interessiert mich das – ich darf schließlich nicht wählen“ (ebd.).

Eine postmigrantische Haltung in der Demokratiebildung

An den skizzierten Ist-Zustand schließt dieser Beitrag an und plädiert für eine postmigrantische Haltung in der Demokratiebildung. Ein postmigrantischer Blickwinkel ermöglicht der Demokratiebildung, auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu reagieren und den ihr bisweilen innewohnenden methodologischen Nationalismus aufzubrechen. Durch diesen Perspektivenwechsel können als natürlich verklärte Einheiten wie Staatsbürger*innenrechte und -freiheiten identifiziert werden. Auch soziale Ungleichheiten und damit einhergehende (Un-)Möglichkeiten gesellschaftlicher wie auch politischer Partizipation und Teilhabe in Österreich werden im Zuge dessen benannt und anerkannt. Dieses Wissen um ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse wiederum, so die Argumentation dieses Beitrags, bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage für die Entwicklung einer „Unbedingten Solidarität“ (Sussemichel & Kastner, 2021). Durch das strategische Nutzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Zugänge können sich Privilegierte mit marginalisierten Personen und/oder Gruppen solidarisieren und dem Demokratiedefizit in Österreich entgegenreten. Um diese Solidarität jedoch fördern zu können und zur Etablierung von Allianzen über Differenzen hinweg beizutragen, muss eine postmigrantische Demokratiebildung auf Staatsbürger*innen wie Nicht-Staatsbürger*innen gleichermaßen ausgerichtet sein.

In welchem Verhältnis Demokratie(bildung) und FluchtMigration² stehen, was unter dem Begriff des Postmigrantischen zu verstehen ist, wie eine postmigrantische Demokratiebildung aussehen kann und was sie von bisherigen Konzepten inklusiver, differenzorientierter Demokratiebildung unterscheidet, wird im Folgenden genauer beleuchtet.

2 Der Begriff der FluchtMigration (nach Fischer et al., 2018) fußt auf der Überzeugung, dass es sich bei Flucht und Migration nicht um binäre Kategorien handelt, die entlang von Un-/Freiwilligkeit differenziert werden können. Der Begriff reagiert auf hegemoniale Kategorisierungs- und Benennungspraktiken, die der komplexen und vielschichtigen Realität, warum Menschen ihre Herkunfts- und/oder Aufenthaltskontexte verlassen, nicht gerecht werden. Ich verwende den Begriff, um Erfahrungen und Lebensrealitäten von Menschen als Ausgangspunkt zu nehmen und zu versprachlichen, ohne jedoch die Folgen und Konsequenzen hegemonialer Kategorisierungen relativieren zu wollen. Das Binnen-M dient dabei als Abgrenzung zum Begriff der FluchtMigration, der oftmals synonym mit Flucht verwendet wird.

Demokratie und (Flucht)Migration

In wissenschaftlichen Beiträgen zur Beziehung von Demokratie und FluchtMigration ist der Begriff „Spannungsverhältnis“ (Angeli, 2018; Schmalz, 2022) omnipräsent. Auf der einen Seite dieses Verhältnisses steht die als natürlich-verklärte und selbstverständlich erachtete (westliche) Demokratie, die sich innerhalb der Grenzen des Nationalstaates entfaltet. Demgegenüber steht FluchtMigration. Nicht zuletzt seit Castles et al. (1998) das 21. Jahrhundert als „Jahrhundert der Migration“ bezeichneten, wird sie als Abweichung der Norm entworfen. Dass FluchtMigration Gesellschaften seit Menschengedenken prägt, bleibt dabei ungesagt und unbeachtet. Wenn im politischen als auch gesellschaftlichen Diskurs dann von „Lawinen“, „Strömen“, „Massen“ oder „Wellen“ die Rede ist, ruft dies Bilder von Naturkatastrophen vor Augen, die dazu führen, dass FluchtMigrant*innen nicht nur entmenslicht, sondern auch als Gefahr und Herausforderung für demokratisch verfasste Nationalstaaten (in Europa) gedacht werden (Jäger & Wamper, 2017, S. 94–95).

FluchtMigration als ‚Herausforderung‘ der Demokratie?

Diese empfundene Herausforderung bezieht sich nicht allein auf Themen wie die Unterbringung oder die Teilhabe von FluchtMigrant*innen am (österreichischen) Arbeitsmarkt. Vielmehr rücken seit Anstieg der FluchtMigration 2015/16 zunehmend Fragen nach demokratischen Überzeugungen und der politischen Sozialisation der Ankommenden ins Zentrum (Raschke & Westle, 2018). Meinungsbildend im österreichischen Diskurs ist dabei vor allem die Freiheitliche Partei Österreichs [FPÖ] (2019), die, anders als die Politikwissenschaftler Valchars und Bauböck (2021), das Demokratiedefizit nicht aufseiten des österreichischen Staates und dessen Wahlrechtsregime verorten, sondern das Bild demokratiefeindlicher FluchtMigrant*innen prägt (kritisch dazu: Marquart, 2013; Weidacher, 2020). Empirisch belegbar sind diese Thesen jedoch nicht. Wenngleich politische Einstellungen von FluchtMigrant*innen wissenschaftlich bislang nur rudimentär untersucht wurden, arbeiten Eva Raschke und Bettina Westle (2018) anhand der Daten des European Social Survey [ESS] von 2012 heraus, dass FluchtMigrant*innen, die in anti-demokratischen Systemen sozialisiert wurden, offen für neue politische Systeme sind. Im Vergleich zu Personen, die in demokratischen Systemen sozialisiert wurden, fällt die Unterstützung demokratischer Werte unter Personen, die persönliche Erfahrungen in und mit anti-demokratischen Systemen haben, sogar deutlich höher aus.

Obgleich Österreich nicht unter den teilnehmenden Nationalstaaten des ESS 2012 ist, decken sich die Ergebnisse mit den Erkenntnissen von Josef Kohlbacher et al. (2017). Im Rahmen einer Studie für die Österreichische Akademie der Wissenschaften [ÖAW] kommen die Autor*innen zu dem Ergebnis, dass 91,3 % der insgesamt 900 befragten FluchtMigrant*innen eine Demokratie als ideale Staatsform erachten. Die hohen Zustimmungswerte und demokratischen Überzeugungen widerlegen damit das von der FPÖ

gezeichnete Bild demokratiefeindlicher FluchtMigrant*innen. Dennoch geben Raschke und Westle (2018) zu bedenken, dass (politische) Ausgrenzungserfahrungen – und dazu ist ebenfalls der Ausschluss von Wahlen zu zählen – negative Effekte auf die demokratischen Einstellungen der befragten FluchtMigrant*innen haben. Sabina Achour (2017, S. 28) spricht deshalb von einem „Teufelskreis der Exklusion“. Damit umschreibt sie den Umstand, dass mangelndes Wissen und die Unmöglichkeit der politischen Platzierung und Partizipation dazu führen, dass keine Identifikation mit einem (nationalen) demokratischen System stattfinden kann und dass daraus eine ablehnende Haltung resultieren kann.

FluchtMigrant*innen als Zielgruppe von Demokratiebildung

Nicht zuletzt deshalb rücken FluchtMigrant*innen zunehmend als Zielgruppe politischer Bildungsmaßnahmen in den Blick (Achour, 2017; Ottersbach, 2018). Auch die österreichische Politik nahm dies zum Anlass und führte 2015 die sogenannten Werte- und Orientierungskurse ein. Seit 2017 sind die vom Österreichischen Integrationsfonds [ÖIF] angebotenen Kurse für alle FluchtMigrant*innen, die das 15. Lebensjahr vollendet haben, verpflichtend. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt zunächst auf den Themenblöcken Spracherwerb, Bildung sowie Integration am Arbeitsmarkt. Im Jahr 2022 wurden die bis dahin acht Unterrichtseinheiten auf 24 erhöht und damit auch die behandelten Themen ergänzt und erweitert. Der neue Fokus der Kurseinheiten liegt nunmehr auf freiwilligem Engagement, kulturellen Aspekten des Zusammenlebens sowie auf den Themenfeldern Gleichberechtigung, Frauenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit (Bundeskanzleramt Österreich, 2021; ÖIF, 2022). Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung, so arbeitet der Soziologe Kenan Güngör (2017) in einer Studie für den ÖIF heraus, wird von den Teilnehmenden als „sehr hilfreich für das Ankommen in der österreichischen Gesellschaft“ (ÖIF, 2021) bewertet. Dennoch prangern Helena Deiß und Nadja Thoma (2024) die normative Gestaltung der Unterrichtseinheiten an. Dass die in den Kursen vermittelten Inhalte auf dem abstrakten Begriff einer Leitkultur und damit einer konstruierten, homogenen österreichischen Gesellschaft fußen, erscheint den Autorinnen nicht nur realitätsfern, sondern durchaus problematisch. Die inhaltliche und programmatische Gestaltung der Kurse, so lässt sich argumentieren, ist weit entfernt von den Grundfesten des Beutelsbacher Konsenses von 1976 – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Schüler*innenorientierung –, an welchen sich politische Bildungsarbeit zu orientieren hat. Wenngleich die Ergebnisse von Kenan Güngör (2017) die Orientierung auf die Lernenden im Rahmen der Kurse deutlich werden lässt, können doch zumindest das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot angezweifelt werden.

Doch wie sprechen über eine demokratische Staats- und Gesellschaftsform, wenn die angesprochene Zielgruppe nicht unter den demokratisch Legitimierenden ist? Wie das gleichberechtigte Zusammenleben vermitteln, wenn der Ist-Zustand der österreichischen Demokratie von Demokratie- und damit auch Repräsentationsdefiziten geprägt ist?

Demokratiebildung – Status quo

Eine inklusiv gestaltete, differenzorientierte Demokratiebildung reagiert auf diese Fragen. Das seit 2018 schulisch institutionalisierte Unterrichtskonzept begreift Demokratie nicht nur als Herrschafts-, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform. Demokratie, so die Überzeugung, muss in dynamischen Aus- und Verhandlungsprozessen hergestellt und erneuert, vor allen Dingen aber eingeübt werden (Fahrenwald, 2023; Himmelmann, 2016 [2001]; Richter, 2023). Anders als die Werte- und Orientierungskurse verfolgt Demokratiebildung keinen defizitorientierten Ansatz. Vielmehr überwindet sie ein zielgruppenorientiertes und aufsuchendes Paradigma und erfasst in ihren Bildungsmaßnahmen alle Personen als politische Subjekte, unabhängig von bestimmten Merkmalen wie etwa Herkunft, Religion, Geschlecht, Ability oder aber auch Staatsbürger*innenschaft. Dadurch unterscheidet sie sich auch von Angeboten der (außerschulischen) Politischen Bildung, die sich zunehmend der Kritik ausgesetzt sehen, durch das Fortschreiben eines engen Politikbegriffs lediglich die Mündigkeit von Staatsbürger*innen zu (re-)produzieren und nicht angemessen auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu reagieren (Richter, 2023; Salgado, 2021). Wenngleich Demokratiebildung sich an den Aufgaben – der Vermittlung von Wissen, der Ausbildung von Urteilsfähigkeit sowie der politischen Handlungskompetenz –, Zielen und Arbeitsgrundsätzen Politischer Bildung orientiert, arbeitet sie mit einem weiten Politikbegriff und bricht mit einer institutionenfokussierten Bildungstradition. Das demokratische System wird in der Folge nicht länger als unhinterfragte Instanz, sondern als kritisier- und veränderbar gefasst. Darüber hinaus rücken Individuen und deren Kompetenzen in den Mittelpunkt (Regier, 2023, S. 76). Während es der Demokratiebildung dadurch gelingt, den ihr eingeschriebenen methodologischen Nationalismus zumindest ansatzweise aufzubrechen, lässt sich unter Bezug auf Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde sowie Erol Yildiz (2021, S. 8) jedoch ein methodologischer Individualismus identifizieren. Durch den Fokus auf Individuen und deren Kompetenzen, so merkt auch Regier (2023, S. 76) kritisch an, geraten soziale Positionierungen und damit einhergehende, strukturelle Handlungs(un)möglichkeiten außer Acht. Dass es sich beispielsweise auch bei Schule um einen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägten Raum handelt, so gibt Tilmann Grammes (2023, S. 19) zu Bedenken, wird in der Demokratiebildung bislang nur am Rande reflektiert.

Postmigrantische Perspektiven auf Demokratie(bildung)

Um nicht nur dem methodologischen Nationalismus, sondern auch Individualismus politischer Bildungsmaßnahmen vorzubeugen, plädiert dieser Beitrag für die Erweiterung der Demokratiebildung um eine postmigrantische Haltung. Der vorausgehende, respektive damit einhergehende Perspektivenwechsel hat nicht nur die Demokratisierung der Gesellschaft sowie ihrer (politischen) Institutionen und damit die gleichberechtigte Teil-

habe- und Partizipationsmöglichkeit aller zum Ziel, sondern lenkt den Blick sowohl auf die individuelle als auch auf die gesellschaftliche und strukturelle Ebene.

Das Postmigrantische – eine Einführung

Bevor die Grundsätze und (An-)Forderungen an eine solche Demokratiebildung im Folgenden erörtert werden können, stellt sich zunächst die Frage, was unter dem Begriff des Postmigrantischen zu verstehen ist. Anders als das Präfix zunächst vermuten lässt, ist damit nicht eine Zeit oder ein Raum „nach der Migration“ gemeint. Erol Yıldız (2019, S. 15) versteht darunter vielmehr eine erkenntnistheoretische Wende, die mit bisherigen, eurozentrischen Blickwinkeln, Perspektiven und Denkmustern radikal bricht. Im Sinne einer kontrapunktischen Lesart – gegen den Strich lesend – wird FluchtMigration neu gedacht. Sie wird nicht länger als Abweichung von der Norm, sondern als ein seit jeher prägendes und für Gesellschaften konstitutives Moment, als gesellschaftlicher Ist-Zustand entworfen. Gängige, binäre Differenzierungs-, Kategorisierungs- und damit auch Hierarchisierungspraktiken zwischen einem imaginierten Wir und den Anderen, zwischen ein- und neu-, respektive mehrheimischen Personen werden benannt, anerkannt und dekonstruiert. Um bislang marginalisiertes Wissen und fluchtMigrantische Perspektiven nicht nur in den Mittelpunkt der Analyse zu nehmen, sondern als deren Ausgangspunkt zu begreifen, bedarf es einer „postmigrantischen Alphabetisierung der Gesellschaft“ (Yıldız, 2021, S. 36). Im Zuge dieser Alphabetisierung, so argumentiert neben Erol Yıldız auch Severin Frenzel (2021, S. 385), müssen Bildungsangebote transformiert sowie Lehr- und Lernprozesse neu gedacht werden.

(An-)Forderungen einer postmigrantischen Demokratiebildung

Eine postmigrantische Demokratiebildung, so meine Überzeugung, stellt die Grundlage für die Entwicklung eines postmigrantischen Selbstverständnisses in den Wissenschaften, der Politik und Gesellschaft dar. Erst wenn Menschen – mit und ohne österreichische Staatsbürger*innenschaft, mit oder ohne politisches Amt, mit oder ohne FluchtMigrationserfahrungen – sich des postmigrantischen Ist-Zustands der Gesellschaft bewusst sind, können sie entsprechend urteilen und handeln. Um mit Sabine Reitz (2017, S. 50) zu sprechen, ist eine postmigrantische Demokratiebildung damit gleichermaßen Vision wie Handlungsempfehlung. Sie imaginiert eine Demokratie, die um die Vielfalt und Differenz der Gesellschaft weiß und auf gesellschaftliche Transformationsprozesse reagiert, um Demokratie- als auch Repräsentationsdefiziten entgegenzuwirken. Um dieser Vision entsprechend zu handeln, orientiert sich die postmigrantische Demokratiebildung zunächst an den Grundsätzen des Unterrichtsprinzips. Sie fasst alle Menschen als Zielgruppe in den Blick und operiert mit einem weiten Politik- und Demokratiebegriff. Darüber hinaus verschreibt sie sich den Aufgaben politischer Bildungsmaßnahmen – Vermittlung von Wissen, Ausbildung von Urteilsfähigkeit und Entwicklung von Handlungsfähigkeit – und orientiert sich an den Vorgaben des Beutelsbacher Konsenses. Wie politische Bil-

ungsmaßnahmen unter einem postmigrantischen Vorzeichen jedoch neu gedacht werden kann, lässt sich unter Bezug auf Nancy Flowers (2004) an drei Dimensionen aufzeigen. Infolgedessen verstehe ich den Entwurf einer postmigrantischen Demokratiebildung als (1) Bildung über eine postmigrantische Haltung, (2) Bildung durch eine postmigrantische Haltung und (3) Bildung für eine postmigrantische Haltung.

Der Punkt ‚Bildung über eine postmigrantische Haltung‘ fokussiert zunächst die Bereitstellung und die Vermittlung von Wissen über das Postmigrantische. Es gilt zu klären, was unter dem Begriff zu verstehen ist, woher dieser kommt, wer ihn wann, wie und mit welchem Hintergrund verwendet. Dies umfasst ebenfalls die Identifikation und Dekonstruktion hegemonialer Denk- und Handlungsmuster. Neben der Vermittlung ist der postmigrantischen Demokratiebildung jedoch auch die Produktion von Wissen eingeschrieben. In der Folge blickt sie durch eine postmigrantische Brille auf gesellschaftliche und politische Fragestellungen und macht fluchtMigrantische Erfahrungen und Lebensrealitäten zu ihrem inhaltlichen Ausgangspunkt. Im österreichischen Kontext bedeutet dies beispielsweise eine Auseinandersetzung mit der FluchtMigrationsgeschichten und dem Bekenntnis, ein Einwanderungsland zu sein. Neben dem Blick in die Geschichte bedarf es auch eines Blickes auf den Ist-Zustand der österreichischen Gesellschaft. Dies umfasst das Aufzeigen von deren Heterogenität und das Benennen der daraus resultierenden (Teilhabe-)Konflikte, die sich in Form sozialer Ungleichheiten sowie Diskriminierungserfahrungen entlang von Strukturkategorien wie beispielsweise Race, Klasse, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, (Nicht-)Behinderung, Religion, Herkunft, ethnische Zugehörigkeit äußern. Infolgedessen werden de-thematisierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse zur Sprache gebracht. Gleichermäßen wie hegemoniale Differenzierungspraktiken – eigen/fremd, mit/ohne Migrationshintergrund – wird auch der Nationalstaat und damit einhergehend das Staatsbürger*innenschafts- und Wahlrechtsregime als menschengemachtes Konstrukt benannt. Durch diese ‚Bildung über eine postmigrantische Haltung‘ kann in der Folge nicht nur der methodologische Nationalismus, sondern auch der methodologische Individualismus überwunden werden.

‚Bildung durch eine postmigrantische Haltung‘ wiederum fasst die geteilten Werte ins Auge. Dazu zählt neben der Haltung und Positionierung der Lehrenden auch die didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Eine postmigrantische Demokratiebildung wird ihrem Anspruch nur dann gerecht, wenn Lehrende eine postmigrantische Geisteshaltung einnehmen und diese leben. Um ein hegemoniales Sprechen-über aufzubrechen, bedarf es einer Kooperation mit bestehenden post- und/oder fluchtMigrantisch geprägten Bildungseinrichtungen und Institutionen. Darüber hinaus müssen Demokratiebildner*innen mit FluchtMigrationserfahrungen affirmativ gefördert werden. Eine postmigrantische Haltung schlägt sich jedoch auch in der methodischen Gestaltung der Bildungsangebote nieder. Methoden werden in der Folge stetig auf ihren inklusiven, antidiskriminierenden und intersektionalen Charakter hin geprüft und – gemeinsam mit Teilnehmenden – reflektiert sowie gegebenenfalls transformiert. Dies bildet die Grund-

lage für die Entstehung eines geschützten Raums, in welchem der Austausch von Erfahrungen und der (Selbst-)Reflexion über Differenzen hinweg möglich ist.

An diesem Punkt wiederum setzt die Dimension der ‚Bildung für eine postmigrantische Haltung‘ an und lenkt den Blick auf die Handlungsebene. Eine postmigrantische Demokratiebildung, die Wissen über postmigrantische Realitäten vermittelt und Räume des Austausches ermöglicht, bietet empowerndes Potenzial für all jene, die in hegemonialen Denkmustern und Narrativen unter- oder gar nicht repräsentiert sind. Sie erkennt nicht nur Unmöglichkeiten an, sondern zeigt Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten auf. Dadurch und indem sie auf den konstruktiven Charakter von Kategorien und Regimen hinweist, stärkt sie (politische) Handlungsfähigkeiten. Diese Fähigkeiten können sich im Wahrnehmen von und im Eintreten für (politische) Rechte sowie im aktiven Einschreiben in Politik, Gesellschaft oder Geschichte äußern. Privilegierte Menschen, respektive Menschen ohne Flucht/Migrationsgeschichte wiederum fordert die postmigrantische Demokratiebildung zum aktiven Zuhören, zur bewussten Auseinandersetzung und Weiterbildung sowie zur Reflexion der eigenen Positionierung als auch der von anderen auf. Denn erst wenn Privilegien, aber auch soziale Ungleichheiten, Differenzkategorien und Diskriminierungserfahrungen, Kategorisierungspraktiken, Macht- und Herrschaftsverhältnisse als solche identifiziert und benannt sind, können sie (an)erkannt und dekonstruiert werden. Ausgehend davon können Privilegierte ihre (politischen) Handlungsmöglichkeiten nutzen, um solidarisch und über soziale Positionierungen und Differenzierungen hinweg für eine gerechte(re) und demokratische(re) Zukunft einzutreten.

Durch unbedingte Solidarität zu einem gerechte(re)n Wahlrechtsregime? Ein Gedankenexperiment.

Lea Sussemichel und Jens Kastner (2021) fassen dies im Begriff der „Unbedingten Solidarität“ zusammen. Menschen setzen sich in der Folge nicht nur für sich selbst, ihre eigenen Rechte und Positionen ein, sondern sehen es als zwingende Notwendigkeit, Allianzen zu bilden und gemeinsam zu kämpfen. Um aufzuzeigen, welches Potenzial eine solche Solidarität in Österreich haben könnte, möchte ich erneut auf das Wahlrechtsregime und das Demokratiedefizit zurückkommen. Dass bestimmte Personengruppen vom Wahlrecht und dem Begriff des Volkes ausgeklammert werden, ist weder ein zeitgenössisches noch ein österreich-spezifisches Phänomen. So durften sich im vielzitierten demokratischen Idealtypus, der attischen Polis, lediglich reiche, männliche Bürger an der Entscheidungsfindung beteiligen. Frauen und Sklaven, aber auch sogenannte Fremde, d.h. Personen, die nicht in der Polis geboren worden sind, blieben von der Stimmabgabe ausgeschlossen. Die sogenannte Fremdheit lässt sich als Grundstein und Vorläufer moderner Wahlrechtsregime interpretieren, in welchen Staatsbürger*innenschaft weiterhin als wichtig(st)es Kriterium demokratischer Legitimität herangezogen wird (Doll & Hahnenkamp, 2020, S. 413). Gleichzeitig führt der Umstand, dass das Frauenwahlrecht – mit Ausnahme von Brunei und dem Vatikanstaat – mittlerweile in allen offiziell anerkannten National-

staaten zumindest auf dem Papier verankert ist, zwei Dinge vor Augen: Weder politische Partizipation noch das Recht auf Teilnahme an Wahlen sind natürlich gegeben und einer demokratischen Gesellschaft- und Staatsordnung inhärent eingeschrieben. Vielmehr bedarf es der stetigen Aus- und Verhandlung demokratischer Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten. Diesen Bottom-up-Prozessen wiederum wohnt das Potenzial inne, gesetzlich festgeschriebene Zugangskriterien anzuprangern, zu de-legitimieren und neu zu formen (Demirović, 2023). Wenngleich der Blick in die Geschichte auch zeigt, dass dem Aufweichen von Zugangsbeschränkungen jahre-, wenn nicht jahrzehntelange Kämpfe vorangehen, erscheint die Öffnung des österreichischen Wahlrechtsregimes für Nicht-Staatsbürger*innen im Allgemeinen sowie für Drittstaatenangehörige im Speziellen durch die Etablierung einer unbedingten Solidarität dennoch nicht unerreichbar.

Conclusio

Die Anwesenheit von FluchtMigrant*innen in der (österreichischen) Gesellschaft ruft „die Frage nach dem demokratischen ‚Wir‘“ (Angeli, 2018, S. 22) hervor. FluchtMigration zeigt die Grenzen des demokratischen Systems auf und führt deutlich vor Augen, dass demokratische Werte wie Gleichheit, Freiheit und politische Partizipation nicht auf alle gleichermaßen zutreffen (Schmalz, 2022). Eine postmigrantische Demokratiebildung setzt an diesem politischen und gesellschaftlichen Ist-Zustand an und verfolgt das Ziel der politischen Bildung aller Personen, unabhängig von Strukturkategorien wie etwa Geschlecht, sexueller Orientierung, ethnischer Zugehörigkeit oder Staatsbürger*innenschaft. Sie fußt auf der Überzeugung, dass es sich bei FluchtMigration nicht um eine Herausforderung für demokratische Nationalstaaten handelt. Als Herausforderung der (österreichischen) Demokratie werden vielmehr die Mobilisierung des Themenbereiches durch Populist*innen sowie die Differenz von demokratischem Selbstverständnis und Ist-Zustand begriffen (Eigenmann et al., 2016, S. 6). Im Rahmen postmigrantischer Demokratiebildung werden Differenzkategorien und damit einhergehende Teilhabe-, Partizipations- und Handlungs(un)möglichkeiten benannt, anerkannt und dekonstruiert. Durch diese Bewusstseinsbildung, die sowohl Marginalisierte als auch Privilegierte, Neu-, Ein- sowie Mehrheimische gleichzeitig adressiert, können Räume der Solidarisierung über Differenzen hinweg entstehen. Wie das Gedankenexperiment des Wahlrechtsregimes gezeigt hat, kann dies Bottom-up-Prozesse anstoßen, die Veränderungen politischer Institutionen und Regime zur Folge haben (können). Postmigrantische Bildungsangebote können dadurch zu einem wichtigen Baustein einer demokratisch(er)en Gesellschaft werden und einen bedeutsamen Beitrag für eine gleichberechtigte, demokratische Teilhabe aller Menschen (in Österreich) leisten.

Literatur

- Achour, S. (2017). Muslimische Lernende zwischen Exklusion – Inklusion – Integration: Quo vadis politische Bildung. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann: Einführung in die politische Bildung* (S. 21–33). Wochenschau Verlag.
- Achour, S., & Gill, T. (2021). Vorwort. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Politische Bildung und Flucht: Ein Paradigmenwechsel?!* (S. 9–12). Wochenschau Verlag.
- Angeli, O. (2018). *Migration und Demokratie: Ein Spannungsverhältnis*. Reclam.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2021, November 9). *Bundesministerin Raab: Werte- und Orientierungskurse werden ab 2022 deutlich ausgebaut*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2021/11/bundesministerin-raab-werte--und-orientierungskurse-werden-ab-2022-deutlich-ausgebaut.html>
- Castles, S., & Miller, M. J. (1998). *The Age of Migration*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-26846-7>
- Deiß, H., & Thoma, N. (2024). Deutsch- und Wertekurse als Orte sprachlicher und politischer Bildung? Perspektiven junger Geflüchteter in der österreichischen Migrationsgesellschaft. In D. Harion, N. Morrys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie: Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 199–209). Wochenschau Verlag.
- Demirović, A. (2023). Politische Bildung und Demokratie. In M. S. Baader, T. Freytag & K. Kempa (Hrsg.), *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 25–42). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41027-8_3
- Doll, I. & Hahnenkamp, P. (2020). Nicht alle haben die Wahl. *Zeitschrift für kritik – recht – gesellschaft*, 4, 413. <https://doi.org/10.33196/juridikum202004041301>
- Eigenmann, P., Geisen, T., & Studer, T. (2016). Migration und Minderheiten als Herausforderung in demokratischen Gesellschaften. In P. Eigenmann, T. Geisen & T. Studer (Hrsg.), *Migration und Minderheiten in der Demokratie* (S. 3–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04031-4_1
- Fahrenwald, C. (2023). Demokratiebildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 83–89). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_11
- Fischer, T., Goebel, S., Kießling, F., & Treiber, A. (2018). Einleitung. In S. Goebel, T. Fischer, F. Kießling, & A. Treiber (Hrsg.), *Flucht Migration und gesellschaftliche Transformationsprozesse* (S. 1–18). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19036-1>
- Flowers, N. (2004). How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question. In V. B. Georgi & M. Seberich (Hrsg.), *International perspectives in human rights education* (S. 105–128). Bertelsmann Foundations.
- FPÖ (2019). *Parteiprogramm*. FPÖ. Die soziale Heimatpartei. <https://www.fpoe.at/themen/parteiprogramm/heimat-identitaet-und-umwelt/>
- Frenzel, S. (2021). Ausblick – Bildung für die postmigrantische Gesellschaft. In *Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft: Postmigrantische Perspektiven auf Integrationskurse in Deutschland und Belgien* (S. 377–401). transcript.
- Gensluckner, L., Ralser, M., Thomas-Olalde, O., & Yildiz, E. (Hrsg.) (2021). Wirklichkeit anders lesen – Worte zur Einleitung. In *Die Wirklichkeit lesen: Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–17). transcript.
- Grammes, T. (2023). Was ist Demokratiepädagogik. *Journal für politische Bildung*, 13(2), 18–19. <https://doi.org/10.46499/2233.2690>
- Güngör, K. (2017). *Evaluierung der Werte- und Orientierungskurse des ÖIF*. ÖIF. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/Evaluierung_Wertekurse.pdf

- Himmelfmann, G. (2016). *Demokratie Lernen: Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ; ein Lehr- und Studienbuch* (4. Auflage). Wochenschau Verlag.
- Jäger, M., & Wamper, R. (2017). Verengung, Verschiebung und Auslassung. Anmerkungen zum Fluchtdiskurs 2015/2016 in den Medien. In B. Gruber & V. Ratković (Hrsg.), *Migration. Bildung. Frieden: Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft* (1. Auflage, S. 87–102). Waxmann.
- Kohlbacher, J., Rasuly-Palczek, G., Hackl, A., & Bauer, S. (2017). *Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich – Executiv Summary*. Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Marquart, F. (2013). Rechtspopulismus im Wandel. Wahlplakate der FPÖ von 1978–2008. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft [ÖZP]*, 42(4), 353–271.
- ÖIF (Hrsg.) (2017). Menschen türkischer Herkunft in Österreich. Im Gespräch mit Kenan Güngör. *Perspektiven Integration*, 03, 4–9.
- ÖIF (2021). *Werte- und Orientierungskurse für Flüchtlinge werden ab 2022 ausgebaut*. ÖIF. <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/presse/detail/werte-und-orientierungskurse-fuer-fluechtlinge-werden-ab-2022-ausgebaut-1-15457/>
- Österreichischer Integrationsfonds [ÖIF] (2022). *Folder Werte- und Orientierungskurse*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/WOK_Folder_2021.pdf
- Ottersbach, M. (2018). Politische Bildung mit marginalisierten Jugendlichen. In S. A. Rohloff, M. Martínez Calero & D. Lange (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 107–119). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21040-3_8
- Raschke, E., & Westle, B. (2018). Flitterwochen mit der Demokratie? Politische Unterstützung von Migranten in Europa. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 12(1), 321–340. <https://doi.org/10.1007/s12286-018-0381-1>
- Regier, S. (2023). *Den Staat aus der Gesellschaft denken: Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung*. transcript.
- Reitz, S. (2017). Menschenrechtsbildung als Beitrag zu Empowerment und Solidarität. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann: Einführung in die politische Bildung* (S. 46–59). Wochenschau Verlag.
- Richter, E. (2023). Was ist Demokratiebildung? *Journal für politische Bildung*, 13(2), 14–17. <https://doi.org/10.46499/2233.2690>
- Salgado, R. (2021). In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olalde & E. Yıldız (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen: Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–50). transcript.
- Schmalz, D. (2022, November 28). Migration und Demokratie. *Bundeszentrale für Politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/514337/migration-und-demokratie/>
- SOS Mitmensch (2024). *Pass Egal Wahl*. SOS Mitmensch. <https://www.passegalwahl.at/pages/passegalwahl/home>
- Stadt Wien. (2024). *4.6 Fehlendes Wahlrecht und Demokratiedefizit*. Integrationsmonitor 2023. <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor/gleichstellung-and-partizipation/fehlendes-wahlrecht-und-demokratiedefizit/>
- Susemichel, L., & Kastner, J. (2021). Unbedingte Solidarität. Differenz und nicht Gleichheit können Voraussetzung für solidarische Praxis sein. *ila Das Lateinamerika Magazin*, 450, 4–6.
- Valchars, G. (2018, November 11). *Was es für alle bedeutet, dass manche nicht wählen dürfen* (B. Hausbichler) [Interview]. <https://www.derstandard.at/story/2000090897981/was-es-fuer-alle-bedeutet-dass-manche-nicht-waehlen-duerfen>
- Valchars, G., & Bauböck, R. (2021). *Migration und Staatsbürgerschaft*. Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Weidacher, G. (2020). Wo Populisten zu Hause sind: Das Konzept Heimat in rechtspopulistischer Rhetorik am Beispiel der FPÖ. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50(2), 231–258. <https://doi.org/10.1007/s41244-020-00168-x>
- Yıldız, E. (2019). Postmigrantische Lebensentwürfe jenseits der Parallelgesellschaft. In A. Böttcher, M. Hill, A. Rotter, F. Schacht, M. A. Wolf & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration bewegt und bildet: Kontrapunktische Betrachtungen* (1. Auflage, S. 13–27). Innsbruck University Press.
- Yıldız, E. (2021). Das Postmigrantische und das Politische. Eine neue Kartographie des Möglichen. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olalde & E. Yıldız (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen: Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 21–42). transcript.

Feministische Brille für die Demokratiebildung im Kontext Schule

Aleksandra Wierzbicka & Monika Gigerl

“We should all be feminists”

Chimamanda Ngozi Adichie, nigerianische Schriftstellerin, geb. 1977

Einleitung

Demokratiebildung im schulischen Kontext ist aufs Engste mit dem westlichen Verständnis der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform verbunden (Berkemeyer, 2021) und findet auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lebens statt. Sowohl explizite Inhalte des Unterrichts, sei es fächerübergreifend oder fachspezifisch, als auch implizite Leit- und Lernkultur des schulischen Lebens (Ammerer, 2020) nehmen Bezug auf demokratische Werte und Haltungen. Eines der Hauptziele der Demokratiebildung im Rahmen der Politischen Bildung ist die Mündigkeit der Schüler*innen und deren Vorbereitung auf partizipatorische demokratische Prozesse und ihre Rolle als Bürger*innen (BMBF, 2015; Reitmair-Juárez, 2017) – eine Zielsetzung für alle Schüler*innen ungeachtet ihrer Differenzen entlang der Genderidentität. Das normative Narrativ der Demokratie (Sauer, 2003) lässt häufig im schulischen Kontext wenig Platz für eine kritische Auseinandersetzung mit potenziellen Schwachstellen dieses Systems zu. Hierzu beschreibt der Begriff der Androkratie, dass männliche Vorherrschaft und männliches Hegemoniestreben sich nicht nur in der Politik, sondern als Politik verwirklicht (Appelt, 1997). Die Ursprünge der demokratischen Gesellschaftsordnung sind im antiken Griechenland zu finden, wo nur (manche) männlichen Bürger am System partizipieren durften (Zandonella, 2019). Feministische Demokratietheorie bzw. -kritik ist im deutschsprachigen Raum v. a. auf Birgit Meyer und später in der österreichischen politikwissenschaftlichen Debatte auf Birgit Sauer zurückzuführen. Diese identifiziert die Mankos des androkratischen Demokratieverständnisses und bietet neue Handlungsfelder für die Demokratiebildung im schulischen Kontext an (Sauer, 2003). Der vorliegende Beitrag zeigt ausgehend von feministischen Theorien anhand aktueller Diskurse und Initiativen die Potenziale für das pädagogische Handeln im Bereich der Demokratiebildung am Bei-

spiel der Volksschule auf und möchte damit eine neue und zusätzliche Denkrichtung für Lehrpersonen anstoßen.

Feministische Theorien

Diversitätsperspektiven auf die Demokratiebildung könnte ebenfalls ein passender Titel für diesen Beitrag sein. Dennoch ist die Entscheidung auf die Fokussierung der feministischen Perspektive gefallen, was eine gewisse Kritik mit sich bringen könnte. Warum die Neubetrachtung der Demokratiebildung *nur* feministisch gestalten, wenn es mehrere Diversitätsdimensionen gibt? Einerseits wird die feministische Theorie in mehrere Subkategorien unterteilt: Queerfeministische Theorie, Postkoloniale Theorie und Theorie der Dekolonisierung und Theorie der Intersektionalität (Becker & Kortendiek, 2010), was der Wahl des feministischen Zugangs mehr Legitimität bringen kann, da die Intersektionalität immer mehr Randgruppen bzw. diskriminierte Gruppen miteinbezieht. Andererseits ist die feministische Bewegung, früher als Frauenbewegung bekannt, eine der erfolgreichsten sozialen Bewegungen der Neuzeit, die nicht nur aktivistisch gesehen wird, sondern auch wissenschaftlich und theoretisch fundiert ist. Seit den 1990er-Jahren gibt es Wissenschaftler*innen, die sich mit der feministischen Demokratietheorie auseinandersetzen (Sauer, 2003)¹ und die Staatstheorie im feministischen Diskurs als „black box“ bezeichnen (Sauer, 2003). Das bringt für die Betrachtung der Demokratiebildung aus feministischer Perspektive einen Vorteil und offenbart einige unentdeckte Potenziale.

Feminismus wird oft verkürzt dargestellt: Feministisch seien meistens Frauen*² und weniger Männer, Frauen* kämpfen um ihre eigenen Angelegenheiten und vertreten eher kontroverse, meistens linke, Ansichten (Giesinger, 2021). Feminismus wird als eine klare politische Positionierung wahrgenommen, die nicht alle Menschen betrifft, sondern nur eine Gruppe. Dass feministische Haltungen mehr sind und die gesamten gesellschaftlichen Strukturen betreffen, ist mittlerweile in der feministischen Debatte unumstritten, und dass die Gleichstellung der Geschlechter ein universell anzustrebendes Prinzip ist, wie auch Freiheit, Solidarität etc., ist auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungssystems verankert (BMBWF, 2018).

Allen feministischen Theorien gemeinsam ist eine kritische Betrachtung der bestehenden gesellschaftlichen Systeme. In diesem Beitrag wird meistens von Frauen* bzw. Schülerinnen* gesprochen, dennoch soll die feministische Perspektive als ein intersektionaler Zugang verstanden werden und auch andere marginalisierte oder übersehene Gruppen miteinbeziehen. Dieser Intersektionalitätsansatz wurde 1989 in den USA entwickelt,

1 Vgl. Young, 1993; Philips, 1995; Yeatman, 1996; Biester et al., 1994; Holland-Cunz, 1998; Abels & Stift, 1999; Squires, 2001 (Sauer, 2003)

2 Durch die Schreibweise Frauen*, Mädchen* bzw. Schülerinnen* wird gekennzeichnet, dass damit alle Geschlechtsidentitäten außer sich männlich definierende Personen gemeint sind.

nachdem bereits viele Schwarze Feminist*innen die Verschränkung von mehreren diskriminierenden Faktoren im Vorfeld thematisierten (Akinyosoye & Kolberg, 2022). Der Slogan der Zweiten Frauenbewegung in den 1970er-Jahren „Das Private ist politisch“ (Holland-Cunz, 2003) spricht gezielt eine Neubetrachtung dessen, was als Organisation und Selbstverständnis des Gemeinwesens verstanden wird, an (Rendtorff, 2023). Der so häufig im Demokratiekontext verwendete Begriff der Bürger*innen führt zu einer Verallgemeinerung dieser Zielgruppe und erzeugt damit die Illusion, dass die Diversität innerhalb der Gruppe nicht relevant genug sei, um bestehende Theorien kritisch zu hinterfragen und in Folge vielleicht auch neu konzipieren zu müssen, wenn man dieser Diversität der Gesellschaft gerecht werden möchte. Auch kritische Männerforschung beschäftigt sich mit der Frage, welche Räume als politisch relevant wahrgenommen werden, und stimmt der Forderung der Zweiten Frauenbewegung zu: Der private Haushaltsbereich soll demnach politisiert (Forster, 2020) und die Verteilungsfrage, in diesem Fall von Sorgearbeit, neu analysiert werden. Wenn es zur Diskussion steht, welche Räume als politisch relevante Orte angesehen werden, hat dies einen direkten Bezug zur Demokratiebildung, welche die Kompetenzen der Schüler*innen in diesen (privaten) Lebensräumen weiterentwickeln und fördern soll.

Feministische Demokratiekritik vs. Krise der Demokratie

Eines der Ziele einer feministischen Konzeptualisierung der Demokratie ist es, aufzuzeigen, dass der Staat ein Geschlecht besitzt, d.h. es eine staatlich-institutionelle Hervorbringung von hierarchisierter Zweigeschlechtlichkeit gibt (Sauer, 2003, S.4). Dieses strukturelle Machtssystem wird analysiert, dekonstruiert und verändert. Zusätzlich konstatiert die feministische Demokratiekritik:

- Im Rahmen des Wohlfahrtsstaates gibt es keine Geschlechtsneutralität, sondern sozialstaatliche Leistungen und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zementieren (Sauer, 2003).
- Der Staat wird als Akteur in Verbindung mit Kontrolle und Unterdrückung von Frauen* gebracht, da er hauptsächlich für Männer konzipiert war (ebd.).
- Es wird infrage gestellt, ob der Nationalstaat an sich der richtige Rahmen für liberale Demokratie ist (ebd.).
- Kapitalistische Produktions- und ungleiche Geschlechterverhältnisse werden auf Kosten von Frauen* am Leben erhalten (Eisenstein, 1979; zit. nach Sauer, 2003).
- Die Perspektiven der Sicherheit und des Friedens sind nicht genderinklusiv, sondern diese werden vorwiegend im Sinne nationalstaatlicher Interessen betrachtet (Stachowitsch, 2019).

- Der Staatsapparat ist vorwiegend von Männern besetzt, Männer beteiligen sich an öffentlichen Debatten häufiger als Frauen* (Sauer, 2003).³

Theodor Adorno konstatiert in seiner Schrift „Erziehung zur Mündigkeit“ (1971), dass die Unmündigkeit der Bürger*innen nicht fehlenden Mut bzw. fehlende Motivation als Ursprung hat, sondern auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückzuführen ist. Auch *Hannah Arendt*, eine der wenigen Frauen*, deren Werke im Kanon der Demokratieforschung publiziert wurden, äußerte in den 1960er-Jahren ihre Sorgen um repräsentative Demokratie, indem sie Demokratie als aktive Mitbestimmung öffentlicher Angelegenheiten (Arendt, 1963) ausgerechnet im Rahmen eines Nationalstaates in Gefahr sah. Diese Sorge zeigt sich auch in der Forschung von Birgit Sauer (2003), die Internationalisierung und Globalisierung als einen wichtigen Kontext der Demokratie sieht.

Studien im deutschsprachigen Raum berichten von abnehmendem Vertrauen in und immer größer werdende Unzufriedenheit mit Demokratie (Sauer, 2003). Um den Begriff der Legitimationskrise der Demokratie kommt man nicht herum, wenn von Demokratiebildung gesprochen wird. Eines der Ziele der Demokratie ist, die Macht in gewisse Strukturen einzubetten und sie dementsprechend gerecht zu verteilen. Bei der Legitimationskrise der Demokratie steht zur Diskussion, ob die bestehenden Strukturen (noch) passend sind. Wenn Demokratie als androkratisch konzipiert verstanden wird, stellt sich die Frage, ob diese Strukturen aus einer feministischen Perspektive kritisch zu betrachten sind, um nach Verbesserungspotenzialen und Handlungsfeldern zu suchen. Adam Przeworski spricht in seinem Werk „Krisen der Demokratie“ (2021) von einer politischen Krise, die allerdings tiefe gesellschaftliche Wurzeln hat. In diesem Kontext kann diskutiert werden, ob patriarchale Strukturen innerhalb der Gesellschaft die Mitschuld an der Krise tragen.

Einer der wichtigsten Grundlagentexte des Feminismus stammt von Simone de Beauvoir aus dem Jahr 1949 und trägt den Titel „Das andere Geschlecht“ (Beauvoir, 1989). Hier vertritt Beauvoir die Auffassung, dass das gesellschaftliche System sich seit einem Jahrtausend am Patriarchat orientiert und sich nicht merklich weiterentwickelt (Vintges, 2019). Eine zweite These von Beauvoir besagt, dass man nicht als Frau* geboren wird, sondern dass man zur Frau* wird. Dies ist gerade im pädagogischen Kontext in Bezug auf die Sozialisation von Schülerinnen* besonders interessant. Bekannt ist, dass Frauen* per se nicht gleichberechtigt partizipieren, da sie Politik als System verstehen, das von Männern für Männer konzipiert wurde (Appelt, 1997; Sauer, 2003). Sauer (2010b) bezieht sich auf den Begriff der Post-Demokratie und hinterfragt aus feministischer Perspektive, ob es je eine Demokratie gab, die die Merkmale einer Post-Demokratie nicht hätte. Laut Sauer fand eine Geschlechterdemokratisierung nie statt, sodass Frauen* nach wie vor in politischen Gremien unterrepräsentiert sind.

3 Diese Sichtweise ist v. a. charakteristisch für den deutschsprachigen Raum. Im europäischen Norden werden die feministische Demokratiekritik und die Rolle des Sozialstaates zwar auch kritisch betrachtet, aber andere Punkte werden hervorgehoben.

Das Paradoxon der Gleichheits-Differenz-Debatte (Pimminger, 2019), welches hier im Demokratiekontext entsteht, betrifft die Natur dieser gesellschaftlichen Ordnung, die die Menschenwürde als oberstes Prinzip hat (Ammerer, 2020). Immer ist darin die Rede von allen Menschen, die gleich in ihrer Würde sind, von einer gesellschaftlichen Gesamtheit, die als egalitär, solidarisch, frei und gerecht zu betrachten ist (ebd). Diese Unterschiedlosigkeit in der Wahrnehmung der einzelnen Individuen im Rahmen eines demokratischen und andokratischen Systems (Pimminger, 2019) ist mit den Diversitätskriterien (Schorckopf, 2017), die häufig zu Diskriminierung führen (können), nicht wirklich kompatibel. Das Geschlecht veranlasst laut Sander eine Strukturierung der Systeme, die allerdings häufig nur als Randphänomen betrachtet und nur als eine von vielen Variablen anerkannt wird (Sander, 2005, zit. nach Rendtorff, 2023).

Auch der Begriff der Nation steht im Zusammenhang mit der Demokratiebildung, die immer wieder von Bürger*innen ausgeht, die im Rahmen eines Nationalstaates agieren und reagieren. Die Frage ist, werden die (Staats-)Bürger*innen so definiert, dass Frauen* immer mitgemeint sind, oder müssen sie sich erst z.B. das Recht zu wählen erkämpfen (Mae, 2010). In vielen Teilen der Welt, auch in Europa, erhielten die Frauen* erst viele Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg das Wahlrecht (Blom, 1996, zit. n. Mae, 2010), was die Selbstverständlichkeit der Inklusion infrage stellt.

Eine grundlegende Studie im Bereich der Geschlechterforschung mit dem Titel „The Sexual Contract“ stammt von Carole Pateman (1988). In diesem Kontext ist der Aspekt der Begründbarkeit des Politischen besonders interessant. Als Erstes wird darin aufgeworfen, was politisch und was nicht-politisch ist, als Zweites diskutiert, wer mit politischer Definitionsmacht ausgestattet ist und wer diese tatsächlich auch in Anspruch nehmen kann, und als Drittes die Frage nach der Definition des politischen Wertesystems gestellt (Apelt, 1997). Diese Aspekte der Demokratiekritik können auf die schulische Demokratiebildung übertragen werden. Die Auswahl politisch relevanter Inhalte, das politische Wertesystem der eigenen Schule, die Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen und Schüler oder spezielle Methoden, Projekte, Programme etc. zum Empowerment dieser Zielgruppen stehen damit zur Diskussion.

Schulische Demokratiebildung

Der Schule kommt bei der Ausbildung von demokratischen Kompetenzen der Schüler*innen als ein politischer Sozialisationsraum eine wichtige Rolle zu (Ammerer, 2020). Im Rahmen der Politischen Bildung, die auch im Lehrplan für Volksschule verankert ist (BMBF, 2015), sollen Schüler*innen befähigt werden, an gesellschaftlich-politischen Prozessen teilzunehmen, wobei die jeweiligen Stufen der Partizipation⁴ den Rahmen des

⁴ Vgl. z.B. ÖZEPS (Hrsg.) (2011). Leimer, C. Vereinbarungskultur an Schulen. BMBF, <https://media.obvsg.at/AC16134982-2001>

vorliegenden Beitrags sprengen würden. Die Mündigkeit der Schüler*innen bildet somit einen der zentralen Begriffe der Demokratiebildung, die zwar nicht als Synonym für Politische Bildung verwendet werden kann, allerdings sehr eng mit Konzepten der Politischen Bildung verknüpft ist (Europarat, 2023).

Demokratiebildung ist ein aus der Sozialpädagogik stammendes Konzept (Richter, 2023), welches seit den 1980er-Jahren theoretisch entfaltet wurde. Im schulischen Kontext basiert sie u. a. auf dem Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Europarat, 2023) und deckt somit vier große Bereiche ab: *Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten* und schlussendlich auch *Wissen und kritisches Verstehen*. Während feministische Ansätze in sehr vielen hier genannten Punkten zu finden sein können, sind die Begriffe des Referenzrahmens so vage und abstrakt formuliert, dass auch eine Argumentation gegen eine feministische Perspektive denkbar wäre. Beispielsweise kann der Begriff der Menschenrechte diskutiert werden, Frauen*rechte gehören nicht für alle Adressat*innen automatisch dazu. Gerechtigkeit bzw. Gleichberechtigung sind als Prinzipien leicht zu transportieren, auch wenn Studien immer wieder belegen, dass diese gesellschaftlich gesehen noch eine Illusion und ein weit entferntes Ziel sind. Somit bildet der Referenzrahmen einen Interpretationsraum für eine mögliche feministisch-geprägte Demokratiebildung, suggeriert allerdings die Notwendigkeit dieser Variante nicht.

John Dewey, auf den die Demokratiedebatte im schulischen Kontext⁵ immer zurückgeführt wird (Brumlik, 2023) beschrieb in seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ (erstmal erschienen 1916) die Demokratie u. a. als Lebensform. Gerade dieser Aspekt neben der Regierungs- und Gesellschaftsform ist für das Bildungssystem von großem Interesse. Gemäß Dewey ist die Demokratie keine Alternative zu anderen gesellschaftlich relevanten Lebensformen, sondern Demokratie *ist* Gesellschaft (Brumlik, 2023). Ein mittlerweile in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, wie Pädagogik, Soziologie, Politologie etc., gut etablierter Begriff der Diversität bzw. der Diversitätsdimensionen erlaubt uns, jede Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, allerdings mit verschiedenen Differenzen zwischen einzelnen Gruppen, zu betrachten und zu analysieren (Schorkopf, 2017). In diesem Kontext ist anzumerken, dass diese Differenzen nicht als Produkt gesellschaftlicher Evolution entstanden, sondern diesen intentionale Handlungen zugrunde liegen, die u. a. mit Macht bzw. Machtverteilung zusammenhängen (ebd.). In Anbetracht der Tatsache, dass Deweys Werk 1916 erschienen ist, zu einem Zeitpunkt, als die Frauenbewegung schon aktiv und bekannt war (Schaser, 2020), allerdings noch nicht als eine der erfolgreichsten sozialen Bewegungen angesehen wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die feministische Perspektive keinen Einzug in seine Theorie fand (Sauer, 2003). Daher stellt sich die Frage, ob Bereiche der Politischen Bildung oder der Demokratiebildung etwas Wichtiges übersahen (Rendtorff, 2023).

5 Demokratiebildung im schulischen Kontext wird im Beitrag von Paul Diedrich (Abschnitt 3) in der vorliegenden Studienbuchreihe erläutert.

Potenzielle Handlungsfelder einer feministischen Demokratiebildung

Als Basis für praktische Überlegungen für den Unterricht können die drei Diskriminierungsformen dienen, die auch eine Basis der Gleichstellungspolitik bilden (Cordes, 2010). Behandelt werden kann die unmittelbare Diskriminierung, die sich auf Rechtsnormen bezieht und Frauen* bzw. im schulischen Kontext Schülerinnen* betrifft, diese wird vermutlich nicht so häufig verbreitet sein (Alter & Hofstadler, 2023). Die weiteren zwei Formen betreffen die mittelbare Diskriminierung, welche sich auf Normen bezieht, die theoretisch geschlechtsneutral formuliert sind, allerdings zur Diskriminierung aufgrund der Geschlechtsidentität führen können, und die strukturelle Diskriminierung, die die praktische Nutzung von Regelsystemen anspricht (Cordes, 2010). Diese zwei Formen können für den schulischen Kontext der Demokratiebildung vermutlich von größerer Relevanz sein (Alter & Hofstadler, 2023).

Schulische Buben- und Mädchenarbeit

Kreienbaum (2010) spricht davon, dass sowohl Buben als auch Mädchen* im Laufe der Schulzeit immer mehr verstummen. Die Gründe dafür sind vielfältig, liegen u. a. aber auch an zufälligen methodischen Trennungen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, ist die bewusste Konzipierung der Räume, die teilweise als koedukative Räume und teilweise als getrennte Buben- und Mädchen*räume genutzt werden können (Kreienbaum, 2010). Diese Vorgehensweise ist nicht unumstritten, da die Koedukation als wichtiger Schritt Richtung Gleichstellung verstanden wird und zusätzlich auch die Frage nach der hier vorgeschlagenen Geschlechterdichotomie kontrovers ist. Diese Räume könnten allerdings auch (imaginär) als Gedankenschienen existieren, indem Lehrpersonen sich vornehmen, die Emanzipations- und Empowermentprozesse anhand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Sozialisation von Buben und Mädchen* bewusst zu steuern. In diesem Sinne ist eine bewusste feministische Buben- und Mädchen*arbeit im schulischen Kontext der Demokratiebildung von zentraler Bedeutung. Vor allem die zweite Welle der Frauenbewegung adressierte nicht nur an Frauen* und Mädchen*, sondern auch Männer und Buben, die dazu aufgefordert werden, mehr emanzipatorische Arbeit zu leisten (Wedgwood & Connel, 2010). Feministische Mädchen*arbeit, aus der dann auch feministische Bubenarbeit entstand, beschäftigt sich mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen einer Gesellschaft. Eine Basis für die pädagogischen Überlegungen können die wissenschaftlichen Erkenntnisse bzgl. geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Sozialisation von Buben und Mädchen sein (Kelle, 2010).

In diesem Kontext der Demokratiebildung kann sich Mädchen*arbeit das Empowerment der Mädchen* und der Kinder mit diverser Geschlechtsidentität zur politischen Partizipation zum Ziel machen. Im Angebot für Schulen findet sich u. a. Girls for Politics (Bundeskanzleramt, o. A.), allerdings wird häufig kritisch angemerkt, dass hier entsprechende

Vorbilder fehlen. Laut der aktuellen Studie zur Partizipation von jungen Frauen (Enengl et al., 2023) sind lediglich 36 % der Bundesregierung weiblich und der Frauenanteil im Nationalrat liegt aktuell bei 40 %. Auch alle Bundespräsidenten waren bis dato männlich und bei der letzten Präsidentschaftswahl war unter den sieben Kandidaten keine einzige Frau zu finden (BKA, 2023; zit. n. Enengl et al., 2023). Die Studie konstatiert, dass, um diesen Umstand zu ändern, gezielte Maßnahmen zur Förderung politischer Mitwirkung schon im frühen Alter gesetzt werden müssen.

Hier können neue Potenziale für Demokratiebildung entstehen, denn einige Studien (Fuchs, 2018; Hofinger & Ogris, 1996) zeigen, dass Frauen* sich im Wahlverhalten progressiver, umweltbewusster und wohlfahrtsstaatlicher zeigen und dass die reflexive Geschlechterpädagogik auch als geeignete Maßnahme im Kampf gegen Extremismus angesehen wird (Hechler & Stuve, 2015). Die historische Wahlforschung zeigt auf, dass Frauen* sich erst spät der NSDAP anschlossen und somit Hitler hauptsächlich von Männern gewählt wurde (Falter, 2020). In diesem Kontext erscheint es wichtig, gruppenspezifische Angebote zu schaffen, um die Potenziale dieses Gender Gaps zu nutzen.

Sich kümmern ist politisch

Ein weiterer Aspekt der feministischen Demokratiebildung kann Bezug nehmen auf die Forderung der Zweiten Frauenbewegung „Das Private ist politisch“. Die mangelnde Sichtbarkeit des Privaten ermöglicht und bedingt, dass festgeschriebene Rollenverteilungen, Care-Arbeit (für Jung und Alt), unbezahlte Hausarbeit usw. eine Minderbewertung der gesellschaftlich äußerst relevanten Tätigkeiten festschreibt. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ bildet einen Teil des Lehrplans, auch für die Volksschule (BMBWF, 2018). Demnach soll die Schule zu einer aktiven Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen beitragen und patriarchale Rollennormierungen und geschlechterbezogene Ungleichbehandlungen thematisieren (ebd.). Eine Veränderung der patriarchalen Strukturen der Gesellschaft ist etwas, wovon nicht nur Frauen* profitieren, sondern alle Personen, indem Begriffe wie Macht oder Stärke neu definiert und somit auch Männer entlastet werden.

Im Rahmen der Vorgaben des Grundsatzterlasses „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2018) ist das alltägliche Miteinander insbesondere vom sozialen Geschlecht, vom Gender, geprägt. Wenn die Demokratie als Lebensform verstanden wird, dann bietet das schulische Miteinander eine gute Basis für feministische Demokratiebildung. Die private Rollenaufteilung ist historisch gewachsen und androkratisch vergeben. Der Bereich der Sorgearbeit bzw. in Übersetzung in den pädagogischen Kontext der Begriff des Sich-Kümmerns ist daher politisch zu besetzen. Die Sorgearbeit wird nicht nur im europäischen Raum, sondern weltweit als weiblich anerkannt (Beckmann, 2016) und schlussfolgernd teilweise als irrelevant für demokratische Systeme betrachtet.

Das vom Institut für Männer- und Geschlechterforschung herausgegebene Kinder- und Jugendbuch „Männer kümmern sich“ (Scambor, 2022) thematisiert genau diesen Aspekt der Sorgearbeit in der Gesellschaft und bietet den Lehrpersonen einen guten Anlass dazu, die Sorgearbeit als Politikum im Rahmen der Demokratiebildung in der Primarstufe zu thematisieren. Die Care-Arbeit bzw. das Sich-Kümmern als ein explizites Thema der Demokratiebildung zu sehen, würde bedeuten, die Verteilung der Macht bzw. der Hegemonie in demokratischen Strukturen kritisch zu hinterfragen.

Gewalt und Gewaltschutz

Die Vorgaben zur Implementierung eines Kinder- und Jugendschutzkonzepts an allen österreichischen Schulen rückt den Fokus auf ein tabuisiertes Thema (BMBWF, 2024). Damit wird festgeschrieben, dass sich jede Schule mit den Maßnahmen zum Schutz der Schülerinnen und Schüler vor physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt befassen muss. Diese Initiative bietet eine Möglichkeit, neben Fragen der (schulischen) Konfliktlösung auch strukturelle und gesellschaftliche Gewalt gegen Frauen* genauer zu behandeln. Feministische Bubenarbeit im Kontext der Demokratiebildung kann bedeuten, dass Lehrpersonen eine zielgruppenspezifische Gewaltpräventionsarbeit leisten und somit auch den Friedensbegriff um eine feministische Perspektive ergänzen. Das Konzept der toxischen Männlichkeit (Meuser, 2010) kann die zentrale Basis für diese Präventionsarbeit bilden und Begriffe wie Macht und Stärke im gesellschaftlich-politischen Kontext neu besetzen. Ziele der schulischen Bubenarbeit sind es, eine eigenständige Identität zu entwickeln und gleichzeitig Toleranz gegenüber anderen aufzubauen, Selbstbewusstsein zu entwickeln, welches nicht auf Abwertung anderer basiert, Verantwortung für das eigene Handeln zu entwickeln, gewaltfreie Problemlösungen zu finden oder sich kritisch mit patriarchalen Strukturen auseinanderzusetzen (Schroffenegger et al., 2013). Zusätzlich können im Rahmen der Demokratiebildung auch Begriffe wie Krieg, Frieden und Sicherheit um die feministische Perspektive ergänzt und somit auch geöffnet werden. Sicherheit sollte demnach nicht mehr androkratisch und nationalstaatlich verstanden werden, sondern sich intersektional auf Menschen innerhalb der gesamten Genderidentitäten beziehen und alle als schützenswerte Subjekte wahrnehmen. Österreich wird grundsätzlich als friedliches Land eingestuft, allerdings haben wir gemessen an der Bevölkerungsgröße eine überdurchschnittlich hohe Femizid-Rate (Haller et al., 2023; Statista, 2024). Laut der Analyse der Justizakten aus den Jahren 2016 bis 2020 (Haller et al., 2023) sind 74 % der Femizide Partnerschaftsmorde, was die Begründbarkeit einer der Forderungen der zweiten Frauenbewegung „Das Private ist politisch“ verdeutlicht. Pointiert kann gesagt werden, dass Menschen in Österreich in Sicherheit leben, und wenn sie es nicht tun, dann sind sie vorwiegend weiblich (oder weiblich gelesen).

Armut und Armutsgefährdung

Im Lehrplan der Volksschule ist im Fachbereich Sachunterricht u. a. der wirtschaftliche Kompetenzbereich mit den Themenfeldern Familie und Lebensformen sowie Arbeit und Berufe bereits ab der ersten Schulstufe vorgesehen (BMBWF, 2023). In den übergreifenden Themen sind zudem die Aspekte Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung sowie Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung vorgegebene Schwerpunktsetzungen. In diesem Kontext gilt es u. a., auch gesellschaftliche Rollenerwartungen mit Bezug zur Berufswahl für alle Geschlechtsidentitäten anzusprechen, da diese keine alleinige, individuelle Entscheidung darstellt, sondern innerhalb von politischen Kategorien der Macht und Interessen des Staates stattfindet. Gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung sind in westlichen Leistungsgesellschaften stark an offiziell-anerkannte Arbeit geknüpft (Schildmann, 2005). Gleichzeitig mit ungleicher Verteilung von Fürsorge- und Pflegearbeit ist im Sinne feministischer Demokratiebildung der Aspekt ungleicher Lohn für gleiche Arbeit relevant.

Gesellschaftliche und ökonomische Risikogefährdungen stehen zudem im Zusammenhang mit bestimmten Familienformen (Miller & Trope, 2009). Das Armutsrisiko steigt mit der Anzahl der Kinder, Frauen* sind davon besonders häufig betroffen (Schildmann, 2005). Frauen* spielen auch in ökonomischen Fragestellungen eine große Rolle: So wurde etwa die Finanz- und Wirtschaftskrise durch riskantes männliches Verhalten ausgelöst (Sauer, 2010a). Ein höherer Frauen*anteil in Leitungsfunktionen könnte hier einen Lösungsansatz bilden. Allerdings sind zusätzlich zur individuellen Verhaltensebene auch geschlechtsspezifische Strukturzusammenhänge im gesellschaftlichen System zu betrachten. Die Risikogefährdung in Bezug auf Armut korreliert mit prekären oder atypischen Teilzeitmodellen durch Care-Konstellation und Beschäftigungsverhältnisse in Niedriglohnsektoren (Sauer, 2010a). In wirtschaftlichen Krisenzeiten werden Frauen*arbeitsplätze eher eingespart und bringen weniger existenzsichernde Einnahmen. Arbeitslosigkeit von Frauen* führt rascher in Armutsverhältnisse, besonders Alleinerziehende sind bei Arbeitslosigkeit besonders von Armutsgefährdung betroffen, das sind weitgehend Frauen* (Schildmann, 2005). Zudem ist die finanzielle Ausgangslage für Frauen* bei Arbeitslosigkeit schlechter. All dies lässt sich zusammenfassen als staatliche Institutionalisierung ungleicher Geschlechterverhältnisse. Armut bzw. Armutsgefährdung lässt sich somit im Kontext feministischer Demokratiebildung als Mangel an gleichberechtigtem Zugang von Frauen* zum gesellschaftlichen Wohlstand und zu sozialen Rechten lesen (Sauer, 2010a).

Fazit: Implikationen für eine feministische Perspektive der Demokratiebildung

Der vorliegende Beitrag versucht die feministische Perspektive nicht als eine von vielen Varianten der Demokratiebildung zu sehen, sondern als eine unabdingbare Kondition, die erfüllt werden muss, damit von einer Demokratiebildung für alle gesprochen werden kann. Das Gleichwertigkeitsprinzip im Rahmen der Demokratiebildung kann um den Differenzansatz (Kreienbaum, 2010) ergänzt werden, damit die Statuszuweisungen überwunden werden und die Gleichwertigkeit in der Diversität betont bzw. gestärkt wird.

Eine feministische Perspektive für die Demokratiebildung lässt sich als eine klare politische Positionierung verstehen und wirft dabei die Frage nach der Neutralität im politischen Kontext auf. Denn sowohl der Beutelsbacher Konsens aus den 1970er-Jahren (Reitmair-Juárez, 2017) als auch die aktuellere Frankfurter Erklärung zur Politischen Bildung (Eis, 2015) beinhalten den Neutralitätsbegriff. Niggemann (2020) kritisiert eine meist falsch verstandene Auffassung der Neutralität. Haltungen und Werte, die abseits demokratischer Strukturen sind, sollen und müssen sogar kritisiert und nicht im Rahmen der Neutralität akzeptiert werden. Außerdem ist eine politische Neutralität der Lehrpersonen eine Illusion (Mitnik et al., 2018), der einzige Unterschied zu einer klaren politischen Haltung besteht darin, ob die Lehrperson bewusst ihre Haltung in den Unterricht mitnimmt, dabei transparent ist und diese reflektiert, oder sich hinter dem Deckmantel der Neutralität eigene politische Haltungen verstecken, die den Unterricht unbewusst beeinflussen (ebd.). In diesem Sinne ist es wünschenswert, dass Pädagog*innen die eigenen (politischen) Haltungen reflektieren und gezielt verschiedene Perspektiven einnehmen, während sie Unterrichtssettings konzipieren. Eine dieser Sichtweisen kann die feministische Theorie sein.

Häufig wird die Verantwortung für gesellschaftlich fast unlösbare Aufgaben dem Bildungssystem, das ohnehin mit wenig Ressourcen ausgestattet ist, zugeschrieben. Bildung wird als das Allheilmittel sozialer Probleme betrachtet. Dieser Beitrag sollte sich nicht dieser Tendenz anschließen, allerdings stellt er die Henne-Ei-Frage in einen reflexiven pädagogischen Raum: Orientiert sich Demokratiebildung an den Konzepten der Demokratie, die als Androkratie entstanden ist, oder kann sich die androkratische Demokratie durch eine feministische Demokratiebildung verändern? Dies bedeutet nicht gleichzeitig, dass eine feministisch bzw. intersektional oder auch genderbewusst geprägte Demokratie direkt dazu beiträgt, dass das Vertrauen in Demokratie stärker wird. Eine feministische Perspektive möchte allerdings einen Reflexionsimpuls, welcher eventuell zu einer Kurskorrektur des pädagogischen Handelns im Bereich der Demokratiebildung führen kann, darstellen. Natürlich gibt es auch jene Position, die Demokratiebildung sei im schulischen Kontext (gerade bei jungen Lernenden) ohnehin nur ein Randphänomen. Wird der pädagogische Auftrag zur Gestaltung der demokratischen Schule ernstgenommen, ist es jedoch unabdingbar, diese feministisch-demokratische Perspektive beim pädagogischen

Handeln zu berücksichtigen. Letztlich können damit alle Lehrenden gleichzeitig auch als Ausbilder*innen für Emanzipation und Empowerment wirksam werden.

Dieser Text skizziert nur einige mögliche Aspekte einer feministischen Demokratiebildung im schulischen Kontext. Der Beitrag möchte gleichzeitig dazu einladen, diese im schulischen Kontext kritisch zu hinterfragen und einen intersektionalen Zugang zu den Kernbegriffen der Demokratiebildung zu entwickeln. Es gilt, diese Aspekte der Demokratiebildung empirisch zu untersuchen und dabei weitere Potenziale einer feministischen Demokratieforschung zu entdecken.

Literatur

- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp Verlag.
- Akinyosoye, J., & Kolberg, J. (2022). Ein Prozess des Verlernens, Neulernens und Wiederlernens. In Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Politische Bildung Intersektional* (S. 14–15). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Alter, S., & Hofstadler, B. (2023). Feministische Mädchen*arbeit als Beitrag zu Geschlechtergerechtigkeit und geschlechterreflektierender Bewusstseinsarbeit. Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft, FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: Gleichgestellt und geschlechtergerecht* (S. 13–26). Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Ammerer, H. (2020). Lernen in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag aller Unterrichtsfächer. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratielernen in der Schule. Politische Bildung aus Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15–30). Waxmann.
- Appelt, E. M. (1997). *Kann der Gesellschaftsvertrag feministisch konzipiert werden? L'homme: Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft*, 64 – 77.
- Arendt, H. (1963). *Nationalstaat und Demokratie*. Verfügbar unter: www.hannaharendt.net
- Beauvoir, S. D. (1989). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Becker, R., & Kortendiek, B. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. VS Verlag.
- Beckmann, S. (2016). *Sorgearbeit (Care) und Gender: Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0-ar-49972-4>
- Berkemeyer, N. (2021). Pathologien der Demokratiebildung in der Schule. Anfragen aus Perspektiven einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?* (S. 54–74). Beltz Juventa.
- BMBF (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*. Grundsatzentwurf 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-1/6/2015, 22. Juni 2015). https://www.politik-lernen.at/dl/optm-JKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12_pdf
- BMBWF (2018). *Grundsatzentwurf „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Rundschreiben Nr. 21/2018. (BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018). <https://rundscreiben.bmbwf.gv.at/rundscreiben/?id=793>.
- BMBWF (2023). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- BMBWF (2024). *Schulordnung 2024*. BGBl. II Nr. 126/2024 vom 21. Mai 2024. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_II_126/BGBLA_2024_II_126.pdf
- Brumlik, M. (2023). Demokratie und Erziehung: John Dewey. In M. S. Baader, T. Freytag & K. Kempa (Hrsg.), *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 11–24). Springer Verlag.

- Bundeskanzleramt (o. A.). *Information zur Teilnahme für Mädchen und junge Frauen*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gleichstellung-am-arbeitsmarkt/girls-in-politics/informationen-zur-teilnahme-fuer-maedchen-und-junge-frauen.html>
- Cordes, M. (2010). Gleichstellungspolitik: Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 924–932). VS Verlag.
- Eis, A. (2015). *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf
- Enengl, F., Aughauser, K., Nikolatti, R., Meyer, L., & Bergmann, N. (2023). *Explorative Studie zur politischen Partizipation junger Frauen*, Studienbericht. L&R Sozialforschung
- Europarat (2023). *Referenzrahmen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur*. https://www.politik-lernen.at/rfcdc_demokratischekultur
- Falter, J. W. (2020). *Hitlers Wähler. Die Anhänger der NSDAP 1924–1933*. Campus Verlag.
- Forster, E. (2020). Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der Critical Studies on Men and Masculinities. In E. Forster, F. Kuster, B. Rendtorff & S. Speck (Hrsg.), *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen* (S. 83–150). Barbara Budrich.
- Fuchs, G. (2018). *Wählen Frauen anders als Männer?* Bildungszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/277339/waehlen-frauen-anders-als-maenner/>
- Giesinger, J. (2021). Feministische Bildung in der liberalen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(4), 497–512.
- Haller, B., Eberhardt, V., & Temel, B. (2023). *Untersuchung Frauenmorde – eine quantitative und qualitative Analyse*. Institut für Konfliktforschung.
- Hechler, A., & Stuve, O. (Hrsg.). (2015). *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Barbara Budrich.
- Hofinger, C., & Ogris, G. (1996). Achtung gender gap! Geschlecht und Wahlverhalten 1979–1995. In F. Plasser, P. Ulram & G. Ogris (Hrsg.), *Wahlkampf und Wählerentscheidung. Analysen zur Nationalratswahl 1995* (Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Bd. 11) (S. 211–232).
- Holland-Cunz, B. (2003). *Die alte neue Frauenfrage*. Suhrkamp Verlag.
- Holland-Cunz, B. (2010). Demokratiekritik: Zu Staatsbildern, Politikbegriffen und Demokratieformen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 538–546). VS Verlag.
- Kelle, H. (2010). Mädchen: Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 418–427). VS Verlag.
- Kreienbaum, M. A. (2010). Schule: Zur reflexiven Koedukation. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 697–704). VS Verlag.
- Mae, M. (2010). Nation, Kultur und Gender. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 724–729). VS Verlag.
- Meuser, M. (2010). Junge Männer: Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 428–435). VS Verlag.
- Miller, S., & Trope, S. (2009). Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule – den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 50–61). Beltz.
- Mitnik, P., Lauss, G., & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien.
- Niggemann, J. (2020). Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* (Hrsg.).
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford University Press.

- Pimminger, I. (2019). Gleichheit – Differenz: die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek et al. (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 45–54). Springer Fachmedien.
- Przeworski, A. (2021). *Krisen der Demokratie*. Suhrkamp Verlag.
- Reitmair-Juárez, S. (2017). Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der Politischen Bildung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung. Politische Mitbestimmung*, Nr. 42 (S. 4–33).
- Rendtorff, B. (2023). Die Geschlechterthematik in der Politischen Bildung. In M. S. Baader, T. Freytag & K. Kempa (Hrsg.), *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 205–216). Springer Verlag.
- Richter, E. (2023). Begriffe der Demokratie. *Journal für politische Bildung* (2). Demokratiebildung, 14–17.
- Sauer, B. (2003). *Staat, Demokratie und Geschlecht – aktuelle Debatten*. Gender, Politik. https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/sauerstaatdemokratie/birgit_sauer.pdf
- Sauer, B. (2010). Das Geschlecht der Finanz- und Wirtschaftskrise. *Kurswechsel*, (1), 38–46. <http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/Das-Geschlecht-der-Finanz-und-Wirtschaftskrise.pdf>
- Sauer, B. (2010). Demokratie und Geschlecht. In P. Wahl & D. Klein (Hrsg.), *Demokratie und Krise – Krise der Demokratie* (S. 122–133). Dietz Berlin / Rosa Luxemburg Stiftung.
- Scambor, E. (Hrsg.) (2022). *Männer kümmern sich!* Ein Kinderbuch. Institut für Männer- und Geschlechterforschung. https://www.vmg-steiermark.at/sites/default/files/2022-11/maenner_kuemmern_sich_ecarom_nov_22.pdf
- Schaser, A. (2020). *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. WBG Academic.
- Schildmann, U. (2005). Armut – Geschlecht – Behinderung. *Bulletin Texte / Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin*, Jg. 2005 (29/30), 145–154. <https://doi.org/10.25595/1>
- Schorkopf, F. (2017). *Staat und Diversität. Agonaler Pluralismus für liberale Demokratie*. Schöningh Verlag.
- Schroffenegger, G., Schweighofer-Brauer, A., & Gnaiger, A. (2013). *Burschenarbeit in der Steiermark. Bestandsaufnahme, nationaler und internationaler Vergleich, Empfehlungen zur Weiterentwicklung*. Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Referat Jugend, Abteilung Bildung und Gesellschaft.
- Stachowitsch, S. (2019). *Keine Frauendomäne: Sicherheitspolitik aus der Geschlechterperspektive*. Österreichisches Institut für Internationale Politik. <https://www.oiiip.ac.at/news/keine-frauendomaene-sicherheitspolitik-aus-der-geschlechterperspektive/>
- Statista (2024). *Anzahl der angezeigten vollendeten Morde in Österreich nach Geschlecht der Opfer von 2016 bis 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981564/umfrage/angezeigte-morde-in-oesterreich/>
- Vintges, K. (2019). *Zur Ethik bei Simone de Beauvoir. „Das andere Geschlecht“*. *Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 69(51), 30–33.
- Wedgwood, N., & Connel, R. W. (2010). Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 116–125). VS Verlag.
- Zandonella, M. (2019). Demokratie ist nicht gleich Demokratie. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung. Demokratiebewusstsein stärken*, Band 44 (S. 22–29). https://www.politik-lernen.at/dl/oOLqJKJKoONOmJqx4KJK/PDF4_izpb_44_2019_Mattle_Moerwald_S_37-48_pdf

Fragil, Kritisch, Privilegiert

Welche Bedeutung hat das *Weißsein* in der rassismuskritischen Bildungsarbeit für unsere Gesellschaft?

Adjanie Kamucote

Einleitung

„Rassismus in Österreich stark gestiegen“ – so der Headliner von newsORF.at am 25. Oktober 2023 (orf.at, 2023). Wie kommt das?

Rassismus, Kritisches *Weißsein*¹ und *Weißer* Zerbrechlichkeit sind komplexe und hochaktuelle Themen, die in der heutigen Gesellschaft eine bedeutende Rolle spielen. Rassismus, als die Diskriminierung und Unterdrückung von Menschen aufgrund ihrer Religion, Hautfarbe, Nationalität und/oder ethnischen Zugehörigkeit, ist ein tief verwurzeltes Problem, das in unserer Gesellschaft und weltweit existiert. Es manifestiert sich in verschiedenen Formen, sei es auf struktureller, institutioneller oder individueller Ebene. Dahinter verbergen sich oft unsichtbare Machtstrukturen.

Um diese Machtstrukturen zu verstehen, ist es wichtig, einen gewissen Blick – nämlich einen kritischen - drauf zu haben.

In der Wissenschaft wird hierfür der Begriff „Kritisches *Weißsein*“ verwendet. Das Konzept Kritisches *Weißsein* bezieht sich auf die kritische Reflexion und Auseinandersetzung von Menschen mit ihrer eigenen *weißen* Identität und den damit verbundenen Privilegien (= *Weißer* Privilegien). Es geht darum, die Rolle von *Weißer* in der Aufrechterhaltung von rassistischen Strukturen zu erkennen und Verantwortung zu übernehmen, um diese Strukturen zu bekämpfen und eine gerechtere Gesellschaft für alle zu schaffen. Wie aus dem Einstiegszitat ersichtlich, scheint es wohl in die Gegenrichtung zu gehen. Menschen berichten von mehr Rassismuserfahrungen. Dies zeigt eine EU-Studie der Europäischen Agentur für Grundrechte (FRA) im Oktober 2023.

„Es ist schockierend, dass seit unserer letzten Umfrage im Jahr 2016 keine Verbesserungen zu sehen sind. Im Gegenteil: Menschen afrikanischer Herkunft werden allein aufgrund ihrer Hautfarbe immer stärker diskriminiert. Rassismus und Diskriminierung dürfen in unseren Gesellschaften

1 *weiß/Weißsein*: *Weißer* werden jene Personen bezeichnet, die eine „dominante und privilegierte Position innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus“ haben. Bei diesem Begriff geht man nicht rein von der Hautfarbe aus, sondern lediglich von einem gesellschaftspolitischen Konstrukt. Aus diesem Grund wird der Begriff klein und *kursiv* oder mit großem W geschrieben (Amnesty International, 2024).

keinen Platz haben. Die EU und ihre Mitgliedstaaten sollten diese Erkenntnisse nutzen, um ihre Anstrengungen gezielter auszurichten und sicherzustellen, dass auch Menschen afrikanischer Herkunft ihre Rechte wahrnehmen können, ohne Rassismus und Diskriminierung.“ (FRA, 2023)

Einige Kommentare der DerStandard-Leser*innen unter dem Bericht zeigen, dass dem Ergebnis der Studie nur wenige zustimmen:

„Und trotzdem kommen in genau diese Länder am meisten „Flüchtende“

Also so schlimm kanns nicht sein?“ (derstandard, Oktober 2023).

„Ich als Babyboomer fühle mich jetzt beleidigt! Es gab wohl keine Generation in Ö und D West, die historische Verbrechen erkannt und ihre Lehren daraus gezogen hat. Was haben wir wegen des Nationalsozialismus und Faschismus unserer Vordenen geweint, uns verdammt und minderwertig gemacht, was haben wir dagegen gewettert, polemisiert und unsere Kinder zu immunisieren versucht? Heute gelten wir nicht nur als woke, weil wir angesichts eines für uns unvorstellbaren Angriffskrieges der ‚Befreier‘ in Schockstarre verfallen, statt nach bedingungsloser Aufrüstung zu rufen. Ich liebe meine Generation. Ja, wir haben wahrscheinlich vieles falsch gemacht, aber in bester Absicht! Und mir und uns mehr Rassismus vorzuwerfen, als irgend einem anderen Land in der EU, ist frech ...“ (derstandard, Oktober 2023).

„Frage an Standard: Warum flüchten/kommen so viele MigrantInnen ins ‚besonders‘ rassist. Ö/D?“ (derstandard, Oktober 2023).

Das Phänomen, das sich aus solchen Kommentaren herauslesen lässt, nennt sich in der Wissenschaft „*Weißer Zerbrechlichkeit*“.

Weißer Zerbrechlichkeit beschreibt die Empfindlichkeit und Defensivität, die viele *Weißer* zeigen, wenn es um Diskussionen über Rassismus geht. Oft fühlen sie sich persönlich angegriffen oder unwohl, wenn ihr Privileg infrage gestellt wird, und neigen dazu, sich zurückzuziehen oder die Diskussion zu vermeiden. Dies kann die notwendigen Gespräche über Rassismus erschweren und den Fortschritt in Richtung Gleichberechtigung behindern. Umso wichtiger ist es, rassismuskritische Bildungsarbeit in unserer Gesellschaft zu leisten.

Die Auseinandersetzung mit den Themen rund um Rassismus ist von entscheidender Bedeutung, um eine inklusivere und gerechtere Gesellschaft aufzubauen. Indem wir uns mit den Ursachen und Auswirkungen von Rassismus, Kritischem *Weißsein* und *Weißer Zerbrechlichkeit* befassen, können wir dazu beitragen, uns diverser Vorurteile bewusst zu werden und ihnen entgegenzusteuern, Ungleichheiten zu bekämpfen und eine solidarische Gemeinschaft zu schaffen. Dies soll sowohl auf struktureller und individueller, aber vor allem auch auf institutioneller Ebene – nämlich da, wo sich der Bildungs- und Ausbildungssektor befinden – passieren.

Der vorliegende Text setzt sich genau mit diesen Themen auseinander. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Definition von Rassismus, beleuchtet historische und gesellschaftliche Kontexte und gibt mögliche Lösungsansätze. Der zweite Teil erklärt die

Theorien *Weisse* Zerbrechlichkeit, Kritisches *Weißsein* und *Weisse* Privilegien. Zu guter Letzt wird auf die Frage „Welche Bedeutung hat das *Weißsein* in der rassismuskritischen Bildungsarbeit für unsere Gesellschaft?“ eingegangen und mögliche Antwortmöglichkeiten werden zur Verfügung gestellt. Eine Conclusio und ein Ausblick runden den Text ab.

Rassismus

„Niemand wird mit dem Hass auf andere Menschen wegen ihrer Hautfarbe, Herkunft oder Religion geboren.“
Nelson Mandela

Ein Definitionsversuch

Der Begriff Rassismus ist völkerrechtlich nicht eindeutig definiert. Es gibt deshalb einige Definitionsversuche, die unter dem Strich einen gemeinsamen Nenner haben – nämlich, dass Rassismus eine Form von Diskriminierung ist (Marz, 2022).

Amnesty International (Amnesty International, 2024) definiert den Begriff wie folgt:

„Rassismus ist ein Angriff auf die universellen Menschenrechte an sich. Er verleugnet [...], dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren sind. Rassismus verweigert Menschen systematisch die Ausübung ihrer Grundrechte unter dem Vorwand der Hautfarbe, der ‚Rasse‘ oder ethnischen Herkunft, der nationalen oder auch der sozialen Herkunft [...].“ (Amnesty International, 2024)

Rassismus basiert auf der Ideologie, dass bestimmte Menschengruppen aufgrund ihrer physischen Merkmale, kulturellen Praktiken oder historischen Herkunft minderwertig oder überlegen sind. Diese Vorstellungen führen zu Vorurteilen, Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Personen oder Gruppen, die als „anders“ wahrgenommen werden.

Die Wurzeln des Rassismus sind tief in der Geschichte verankert. Kolonialismus und Sklaverei sind zwei der offensichtlichsten Beispiele, bei denen Rassismus systematisch institutionalisiert wurde. Europäische Kolonialmächte rechtfertigten ihre Eroberungen und Ausbeutungen überwiegend durch rassistische Ideologien, die behaupteten, Europäer*innen seien kulturell und intellektuell überlegen. Neben Kolonialismus und Sklaverei sind Apartheid in Südamerika, die Segregation in den USA und der Holocaust im Nationalsozialismus historische Beispiele für Rassismus (Marz, 2022).

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese ideologische Vorstellung uns in der Gegenwart bestimmt. „Körperbilder, Wissen und Wissensproduktion sowie die Machtstrukturen unserer Gesellschaft“ werden dadurch stark beeinflusst (Kelly, 2021).

Klar ist, dass Rassismus eine Form von Diskriminierung ist.

Exkurs Diskriminierung

Diskriminierung bedeutet die ungerechtfertigte und ungleiche Behandlung von einzelnen Menschen oder Gruppen aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener Merkmale, wie etwa Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung oder Behinderung.

Diskriminierungsform: Rassismus

Vereinfacht erklärt, kann gesagt werden, dass Rassismus die Benachteiligung von Menschen aufgrund ihres Erscheinungsbildes (Hautfarbe), Nationalität, Religion (z. B. Islam) und/oder ihrer (vermeintlichen) ethnischen Herkunft ist. Diese Art von Diskriminierung ist allgegenwärtig und findet überall statt.

So wie bei den meisten Diskriminierungsformen spricht man auch bei Rassismus von drei Ebenen: *strukturell*, *institutionell* und *individuell* (Bühl, 2016).

Makroebene

Auf der Makroebene befindet sich der strukturelle Rassismus. Dieser kommt in unserer Gesellschaft und unseren Systemen vor. Die Gesellschaften, in denen wir leben, sind von postkolonialen, patriarchalen, religiösen usw. Strukturen geprägt, die gewisse Menschengruppen privilegieren und andere wiederum legitimiert schlechter behandeln. Zudem werden gewisse Aspekte dadurch normalisiert.

Zum Beispiel kann dies so aussehen, dass Werbeanzeigen für gewisse Kosmetikprodukte zwar diverse Menschen abbilden, doch die dazu verkauften Artikel selbst nur für *weiße* Menschen erhältlich sind (z. B. Make-up oder Haarpflegeprodukte). Ein weiteres Beispiel wäre, dass es kaum Puppen oder Spielfiguren gibt, die nicht *weiß* sind. Schwarze² Kinder und Children of Color³ fühlen sich somit weder in Spielsachen noch in Kinderbüchern (denn auch diese zeigen wenig bis kaum Diversität) repräsentiert.

Oft ist die Diskriminierung auf der Makroebene für die Personen – sowohl für Betroffene als auch für nicht Nichtbetroffene – in unserer Gesellschaft gar nicht erkennbar. Dies

2 Der Begriff „Schwarz“ ist eine politische Selbstbezeichnung und beschreibt nicht die Hautfarbe einer Person. Vielmehr wird hier auf die Zuschreibung und Position in einer rassistischen Gesellschaft und die gemeinsamen Erfahrungen von Menschen, die Rassismus erleben, dargestellt. Der Begriff wird in diesem Fall bewusst als Substantiv (also mit einem großen „S“) geschrieben, da es hier nicht um ein Adjektiv (nämlich zum Beispiel schwarz als Farbe) geht.

3 Person of Color/People of Color (kurz PoC) ist eine politische Selbstbezeichnung und meint alle Menschen, die sich selbst als nicht-*weiß* identifizieren. Dazu gehören nicht Menschen afrikanischer Herkunft oder der afrikanischen Diaspora, sondern auch nicht-weiße Menschen asiatischer, südamerikanischer, arabischer, jüdischer, indigener oder pazifischer Abstammung oder Herkunft. Im Deutschen gibt es derzeit keine Übersetzung für den Begriff PoC. Die Bezeichnung kann nicht mit „Farbig*er“ übersetzt werden, da diese eine diskriminierende Fremdbezeichnung darstellt (Nduka-Agwu, 2023).

geht damit einher, dass bestehend vertraute Strukturen selten hinterfragt werden und als „normal“ angesehen werden.

Mesoebene

Institutioneller Rassismus findet sich auf der Mesoebene wieder. Damit gemeint sind Institutionen, Medien, Gesundheitssystem, Politik, Justiz, Bildung etc. In diesen Bereichen können beispielsweise Praktiken, gewohnte Abläufe und Gesetze dazu führen, dass gewisse Personengruppen Benachteiligung erfahren.

Ein klassisches Beispiel für diese Ebene wäre *racial profiling* – also zu deutsch rassistische Profilierung. Hier finden sich Menschen aufgrund gewisser Merkmale (Hautfarbe, vermeintliche ethnische Herkunft, etc.) eher in Personenkontrollen als *weiße* Menschen. So wird bestimmten Menschengruppen beispielsweise illegaler Aufenthalt in Österreich, der Verkauf von illegalen Drogen oder Diebstahl eher zugeschrieben bzw. zugetraut als anderen. Mit dieser Zuschreibung wird eine Menschengruppe unter Generalverdacht gestellt und erfährt Kontrollen durch die Polizei, die Ordnungswache und/oder Kaufhausdetektive.

Abgesehen von *racial profiling* ist der Bereich der Bildung ein sehr sichtbarer für Rassismus auf institutioneller Ebene. Eine Studie in Deutschland zeigte 2017, dass Lehrpersonen Schüler*innen mit ausländischen Wurzeln, ausländisch-klingenden Namen und/oder Schüler*innen aus sozial und ökonomisch schwächeren Familien schlechtere Noten geben als deutschen Kindern und Jugendlichen – trotz gleicher Leistung (Bonefeld et al., 2017).

Essenziell an dieser Stelle zu sagen ist, dass Diskriminierung auf der Mesoebene sowohl bewusst als auch unbewusst passieren kann.

Mikroebene

Auf der Mikroebene geht es um einzelne Akuter*innen und deren Beziehung zueinander; hier ist der individuelle Rassismus zu verorten. Von individuellem Rassismus spricht man, wenn Individuen, aufgrund rassistischer Zuschreibungen, sich gegenseitig abwerten, ausgrenzen und/oder schlechter behandeln. Die Handlungen und Entscheidungen von einzelnen Menschen beeinflussen die rassistischen Erfahrungen der Betroffenen. Diese Ebene der Diskriminierung tritt, vor allem im Alltag, am häufigsten auf und geht stark einher mit Alltagsrassismus.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass all drei Ebenen miteinander verbunden sind und nicht eindeutig voneinander getrennt betrachtet werden können.

Exkurs: Alltagsrassismus

Alltagsrassismus passiert oft unbewusst, aber auch bewusst. Er wird in den meisten Fällen nicht als negativ empfunden und/oder gemeint.

Das Buch „War das jetzt rassistisch? 22 Anti-Rassismus-Tipps für den Alltag“ beschreibt einige der Alltagssituationen, die immer wieder vorkommen. Inkludiert wären da Aussagen und Fragen, wie „Woher kommst du *wirklich*?“, „Deine Haare fühlen sich so an wie Wolle.“, „Geh dahin, wo du hergekommen bist!“, „Ihr müsst immer alles so persönlich nehmen“, uvm.

Alltagsrassismus umfasst aber auch abwertende Blicke, ignoriert zu werden, wenn man nach dem Weg fragt, oder als Schwarze Person immer wieder auf Englisch angesprochen zu werden.

Folgend ein Beispiel, um mehr Verständnis in die Thematik Rassismus zu bringen.

Die Geschichte von Sydney⁴

Sydney kommt als sehr zurückhaltendes Kind in einer kleinen Marktgemeinde in Österreich auf die Welt.

Im Kindergarten schließt das Kind schnell Freundschaften. Sydney spielt gerne mit Puppen und schaut sich gerne Bilderbücher an. Im Kindergarten sucht Sydney nach Spielfiguren, aber vor allem nach Puppen, die so aussehen wie Sydney selbst, jedoch erfolglos. Stattdessen spielt Sydney mit Puppen, die so aussehen wie die meisten Personen im Kindergarten und in den Bilderbüchern – nämlich *weiß*.

Im Kindergarten findet die „Körperhygiene-Woche“ statt. Die Kinder erfahren einiges zu diesem Thema und dürfen auch einiges ausprobieren. An einem Tag kommt sogar eine Zahnärztin, die mit den Kindern gemeinsam Zähne putzt.

An einem anderen Tag beschließen Elementarpädagog*innen aus dem Buch „Struwwelpeter“ vorzulesen. Der Struwwelpeter wollte sich weder die Nägel schneiden noch waschen oder die Haare kämen. Als ein Elementarpädagoge den Kindern das Buchcover zeigt, zeigt ein Kind auf Sydney und fragt, warum Sydneys Haare so aussehen wie die vom Struwwelpeter: „Möchte Sydney auch nie Haare waschen?“

⁴ „Die Geschichte von Sydney“ ist eine fiktive Erzählung, die reale Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die Rassismus im Alltag erleben/erlebt haben, zusammenträgt.

Sydney trägt einen Afro⁵, auf den sie bis jetzt immer recht stolz war. Die Elementarpädagog*innen lassen die Frage des Kindes jedoch unkommentiert und gehen nicht drauf ein. Dies verletzt Sydney sehr und Sydney fängt an, sich für den Afro zu schämen.

Sydneys Mutter erhält einen Brief für die Schuleinschreibung. Sie geht damit zu den Elementarpädagog*innen, und bittet sie um Hilfe. Diese raten ihr, Sydney solle zunächst die Vorschule besuchen, da sie noch nicht reif genug sei. Sydneys Mutter kann dies nicht ganz nachvollziehen, da Sydney zwar sehr zurückhaltend, aber eigentlich recht fit ist. Sie folgt dem Ratschlag der Elementarpädagog*innen, da sie mit dem österreichischen Schulsystem nicht vertraut ist.

Die fünf Jahre an der Volksschule vergehen sehr schnell und Sydney hatte eine aufregende und schöne Zeit. Einige Ereignisse waren sowohl für Sydney selbst als auch für die Mutter sehr fragwürdig. Zum Beispiel musste Sydney in der ersten und in der zweiten Klasse den gesonderten Deutschförderunterricht besuchen, obwohl Sydney der deutschen Sprache sehr mächtig war und gar keine andere Sprache sprechen konnte. Die Lehrerin in der dritten Klasse machte die Mutter dann drauf aufmerksam, dass der zusätzliche Unterricht verzichtbar sei.

Sydney hat die Volksschule mit einem sehr guten Erfolg abgeschlossen und würde gerne – wie Freund*innen – ins Gymnasium gehen. Da das Gymnasium von Sydneys Wohnort aus nur mit einem Bus erreichbar ist und die Mutter von den Busfahrtaktionen für Familien mit wenig Einkommen nichts mitbekommen hat, ist es für Sydney nicht möglich, das Gymnasium zu besuchen. Stattdessen besucht Sydney die lokale Mittelschule.

Im Unterricht macht das Kind die Erfahrung, dass wenn es um das Thema „Afrika“ geht, z. B. in den Fächern Geografie oder Biologie, wenn Tiere besprochen werden, oder Geschichte, Sydney immer wieder von Klassenkolleg*innen angestarrt wird oder die Lehrpersonen ihr eine Frage stellt. Sydney fühlt sich in diesen Situationen immer wieder ausgeliefert. Eines Tages in der dritten Klasse soll Sydney als einziges Kind alle afrikanischen Länder aufzählen, mit der Begründung, wenn sie als Afrikanerin das nicht wisse, wer solle es dann wissen.

Die Lehrperson für das Unterrichtsfach Deutsch gibt Sydney bewusst eine schlechtere Note, weil Sydney als „ausländisches Kind“ keine bessere Note haben kann als einheimische.

In der vierten Klasse sollen die Kinder ein Berufspraktikum machen. Die Lehrperson, die die Kinder dabei begleiten soll, rät Sydney, nicht in den technischen Bereich zu gehen, da dies nichts für Kinder wie Sydney sei und ohnehin ein Studium erfordere. Viel eher

5 Ein Afro ist eine Frisur, bei der die dichten krausen Locken auf allen Seiten abstehen. Meistens werden sie von Schwarzen und PoC getragen.

schlägt die Lehrperson Sydney einen hauswirtschaftlichen Beruf vor. Dieser Beruf passt laut der Lehrkraft aufgrund von äußeren Merkmalen und der Herkunft besser zu Sydney.

Sydneys Mutter ist mit all diesen Ereignissen überfordert und weiß zunächst nicht, an wen sie sich wirklich wenden kann. Auf Nachfrage in der Direktion meint man dort, dass die Lehrpersonen gewissenhaft und professionell handeln. Sydneys Mutter bleiben somit nicht viele Handlungsoptionen, bei denen ihr nicht nur wirklich Gehör geschenkt, sondern auch aktiv geholfen wird.

Nicht nur das Leben in der Schule mit den Lehrpersonen wird Sydney schwer gemacht, sondern auch Erlebnisse mit Mitschüler*innen, die Sydney gegenüber immer wieder rassistische Äußerungen tätigen und Sydney aus unterschiedlichsten Gruppenaktivitäten ausschließen, prägen sie. Sydney wird nicht zu Geburtstagen eingeladen, sie wird im Turnunterricht immer als letztes Kind in eine Gruppe gewählt und hört sich immer wieder Kommentare wie „Sydney, stimmt das, dass deine Familie in Afrika arm ist und verhungert?“ von ihren Klassenkamerad*innen an. Von den Lehrpersonen sind nur wenig Rückhalt und Unterstützung da. Rückmeldungen, wie „Das war nicht so gemeint. Das hast du sicher nur falsch verstanden.“, „Sei nicht so sensibel.“ Oder „Was soll ich jetzt machen?“, sind keine Seltenheit.

In der Schule wird Sydney immer wieder auf Hautfarbe und Haarstruktur angesprochen. Der Teenager möchte sich anpassen. Sydney glättet sich dafür die Haare, aber diese werden nicht so glatt wie die der meisten ihrer Mitschüler*innen und sind ein wenig bauschig. Mit stark chemischen Produkten sieht das Ergebnis besser aus, hält jedoch nur für wenige Tage glatt. Im Drogeriemarkt kann Sydney kein Make-up finden. Es gibt keines für dunklere Hautfarben.

Das Leben von Sydney geht so weiter. Nicht nur für Sydney, sondern auch für viele andere Schwarze Menschen und PoC stellt der Alltag eine große Herausforderung dar. Es gibt immer wieder Situationen, die aufgrund von rassistischen Diskriminierungserfahrungen bewältigt werden müssen.

Fünf Tipps gegen Rassismus

Um Rassismus entgegenzuwirken, ist es wichtig, dass alle gemeinsam für ein besseres Miteinander eintreten. Dafür muss auch allen bewusst sein, dass wir alle als Teil der Gesellschaft zu diesem System beitragen und deshalb auch unseren Beitrag dazu leisten sollten, etwas gegen Diskriminierung zu tun. Vor allem im Bereich der (Schul-)Bildung ist es von großer Bedeutung, da, wie aus der Geschichte von Sydney erkenntlich, die Zeit in der Schule eine der prägendsten für Heranwachsende sein kann (Amnesty International, 2020).

1. Informiere dich

Es gibt (Hör-)Bücher („exit RACISM“ von Tupka Ogette, „Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten“ von Alice Hasters oder „War das jetzt rassistisch? 22 Anti-Rassismus-Tipps für den Alltag“ von BlackVoices), Podcasts („Tupodcast“, „Halbe Kartoffel“ oder „Feuer & Brot“), Blogs (von Vanessa Spanbauer oder Noah Sow) und andere Internetseiten, die sich mit dem Thema beschäftigen und darüber informieren. Setzt man sich aktiv damit auseinander, bringt dies einen Perspektivenwechsel, der dazu führen kann, dass Menschen, die nicht von Rassismus betroffen sind, plötzlich gewisse Muster, in der Gesellschaft und bei sich selbst, erkennen.

Zwei Sachbücher, die zum Thema „Schule“ empfohlen werden können, sind „Institutionelle Diskriminierung“ von Gomolla und Radtke (2009) und „Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht“ herausgegeben von Marmer und Sow (2015).

2. Benenne Rassismus

Ist man über die Thematik und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft und die einzelnen Menschen informiert, fällt es auch einfacher, Rassismus zu erkennen und in weiterer Folge auch zu benennen (Amnesty International, 2020).

Im Schulkontext kann dies so aussehen, dass rassistische Bemerkungen in Schulbüchern nicht ignoriert werden, sondern Lehrpersonen ausdrücklich darauf hinweisen, dass es sich um Rassismus handelt.

3. Hör zu

In Konversationen rund um das Thema Rassismus ist es immer wichtig, vor allem als nicht-betroffene Person, aktiv zuzuhören und die Erlebnisse des Gegenübers nicht abzusprechen. Bei solch einer Konversation ist es von großer Bedeutung, respektvoll und wertschätzend zu bleiben, zuzuhören, und zu versuchen, die Person zu verstehen (Amnesty International, 2020).

Angelehnt an die Geschichte von Sydney wäre es gut, dass Lehrpersonen Aussagen wie „Sei nicht so sensibel“ oder „Was soll ich jetzt machen?“ nicht tätigen, sondern das Kind und sein Anliegen ernst nehmen.

4. Positioniere dich und setz dich ein

Solidarität und Zivilcourage zu zeigen, ist eine Form der Positionierung. Beobachtet man eine rassistische Tat, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es Rassismus ist. Rassismus benennen zu können (siehe Punkt 2) ist eine Sache, aber klar seine Meinung dazuzusagen und Position zu beziehen, wieder eine andere (Amnesty International, 2020).

Nach dem Zitat von Elie⁶ Wiesel (Bachleitner, 2016):

„Man muss Partei ergreifen. Neutralität hilft dem Unterdrücker, niemals dem Opfer, Stillschweigen bestärkt den Peiniger, niemals den Gepeinigten.“ (Elie Wiesel, 1986)

Beispielsweise macht es für Kinder und Jugendliche einen Unterschied, ob die Lehrperson Rassismus erkennt, oder auch bereit dazu ist, unterstützend zu agieren. Dies kann so aussehen, dass gemeinsam bei einer Beratungsstelle, wie etwa ZARA⁷ (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit), angerufen wird oder Workshops für die Schulklassen von diversen Anbietern, wie Verein D!SRUPT⁸, organisiert und gebucht werden.

5. Erkenne deine Privilegien

Weisse Menschen sind gegenüber Schwarzen und PoC privilegiert. Dies zu erkennen und die Privilegien kritisch zu hinterfragen, kann dazu führen, Rassismus in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken (Amnesty International, 2020).

Die Realität zeigt, dass vor allem *weisse* Menschen sich schwer damit tun, Rassismus anzusprechen und sich selbst als Teil des Problems zu sehen.

Aber was heißt es nun eigentlich, *weiß* zu sein, und was hat *weiß* sein wirklich mit Rassismus zu tun?

Wie in Fußnote 1 dargestellt, zeigt der Begriff *weiß* eine politische Position und soziale Zuschreibungen in einer rassistisch geprägten Gesellschaft auf und meint nicht die Hautfarbe eines Menschen.

Mit dem *Weißsein* gehen einige Privilegien (*Weisse Privilegien*) einher. Sich derer bewusst zu werden, kann einerseits lange dauern, andererseits kann es zu unangenehmen Emotionen führen (*Weisse Zerbrechlichkeit*).

6 Elie Wiesel (1928 Rumänien – 2016 New York City) war ein Schriftsteller und ein Überlebender des Holocausts. Er verfasste einige Publikationen zu den Themen Gewalt, Unterdrückung und Rassismus.

7 <https://www.zara.or.at/de/beratungsstellen>

8 <https://www.disruptverein.at>

Weisse Zerbrechlichkeit/White Fragility

Mit Rassismus konfrontiert zu werden, ist nicht angenehm – vor allem bei *weißen* Personen kann es zu Unbehagen führen. Dazu hat die Soziologin Robin DiAngelo geforscht und den Begriff *White Fragility*, zu deutsch *Weisse Zerbrechlichkeit*, geprägt.

Die Amerikanerin beschreibt *Weisse Zerbrechlichkeit* als einen Zustand, in dem selbst das Wort „Rassismus“ allein für *weiße* Menschen unerträglich sein kann, was zu einer Reihe von Reaktionen führt. Die Resonanz kann in Form von Wut, Ärger, Angst, Schuld, Schweigen oder Rückzug auftreten (DiAngelo, 2020).

Dies kann beispielsweise so aussehen, dass in einem Gespräch über Rassismus die Erfahrungen von betroffenen Menschen kaum oder gar nicht ernst genommen, rassistische Probleme minimiert werden oder betroffene Menschen Gaslighting⁹ erfahren. *Weisse Zerbrechlichkeit* zeigt sich auch in Behauptungen *weißer* Menschen, dass Rassismus kein bedeutendes Problem mehr sei oder dass sie selbst „farbenblind“ (= colourblind) seien, um Diskussionen über ihre eigenen rassistischen Einstellungen zu vermeiden. Eine weitere Reaktion, die DiAngelo nennt, ist das „Zentrieren der *weißen* Tränen“ (*White Tears*¹⁰), was die Art und Weise beschreibt, wie das emotionale Unbehagen *weißer* Menschen genutzt wird, um Gespräche zu beenden oder zu entgleisen (Kamucote, 2022).

Die Theorie von *Weisser Zerbrechlichkeit* zeigt auf, wie paradox die Auseinandersetzung mit Rassismus sein kann. So können *weiße* Menschen, die sich selbst als weltoffen und gegen Rassismus eingestellt betrachten, dennoch damit zu kämpfen haben, ihre eigene Rolle in dem rassistischen System anzuerkennen. Es kann ein langwieriger Prozess sein, sich einzugestehen, dass man Teil des Problems – nämlich Rassismus – ist.

DiAngelo (2020) argumentiert, dass *Weisse Zerbrechlichkeit* tief in der Sozialisation *weißer* Menschen verwurzelt ist. In vielen Fällen wachsen *weiße* Menschen in Umgebungen auf, die wenig bis gar keine Vielfalt aufweisen, was zu einem Mangel an Verständnis und Erfahrung im Umgang mit Rassismus führt. Erzogen von *weißen* Eltern, weiter zu *weißen* Pädagog*innen und Lehrpersonen; *weiße* (Vor-)Bilder in Literatur, Filmen und auf Werbeplakaten; *weiße* Personen in öffentlichen Ämtern; *weiße* Ärzt*innen usw. Die wenigen Schwarzen Menschen und PoC, die in der Öffentlichkeit gezeigt und gesehen werden, scheinen dafür zu reichen, um sagen „Es ist eh schon alles viel besser. Obama war Präsident und es gibt schon viel mehr Schwarze Menschen und PoC in Werben“.

9 „Gaslighting“ ist die gezielte Verunsicherung bis hin zur psychischen Manipulation einer Person. Die Person zweifelt dabei die eigenen Gedanken und Gefühle an, nimmt die suggestive Realität als wahr an und akzeptiert diese. Beispielsätze wären „Du übertreibst immer.“, „War das wirklich so schlimm, wie du tust?“ oder „Das bildest du dir nur ein.“.

10 „*White Tears*“, zu deutsch *Weisse Tränen*, können beispielsweise so aussehen, dass *weiße* Menschen in einem Gespräch über Rassismus Sätze sagen, wie „Ich werde auch vom System unterdrückt. Wieso wird das nicht gesehen?“, „Mir geht es auch schlecht.“ etc.

Die deutsche Autorin und Rassismuskritikerin Tupoka Ogette (2018) beschreibt dieses Phänomen in ihrem Buch „exit Racism“ unter dem Konzept „Happy Land“. Kaum ein Mensch möchte als schlechte Person dastehen, vielmehr wollen Menschen ihr positives Selbstbild behalten („Das kann bei mir nicht sein, ich bin ein guter Mensch!“).

Die Gefahr, im Happy Land bleiben zu wollen, verhindert eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Realitäten des Rassismus und verfestigt so das Problem. Wenn keine konstruktiven Gespräche über Rassismus und systemische Ungerechtigkeiten geführt werden können, blockiert dies die Weiterentwicklung in unserer Gesellschaft. Systeme und Institutionen, wie etwa der Bildungs- und Ausbildungssektor, die überwiegend von *Weißer* Zerbrechlichkeit geprägt sind, werden Schwierigkeiten haben, effektive Maßnahmen gegen Rassismus zu ergreifen, da die erforderlichen Diskussionen und Reflexionen nicht stattfinden (Ogette, 2018).

Sind gewisse Phasen, wie Ogette (2018) sie beschreibt, jedoch überwunden, nämlich 1. Happy Land, 2. Abwehr, 3. Scham und zu guter Letzt 4. Schuld, kann durch formelle und informelle Bildung (Diskussionen, Workshops etc.) Anerkennung für den Mechanismus hinter *Weißer* Zerbrechlichkeit entstehen.

Auch DiAngelo (2018) schreibt darüber in ihrem Buch „White Fragility: Why It’s So Hard for White People to Talk About Racism“ und untersucht dabei die Ursachen, Manifestationen und Auswirkungen dieser Abwehrmechanismen und bietet Wege zur Überwindung dieser Barrieren an (zum Beispiel Offenheit für Feedback und Kritik; Verantwortung zu übernehmen, statt in Schuld und Scham zu verweilen, und in unangenehmen Gesprächen die eigene Komfortzone zu verlassen).

Fakt ist, dass *Weißer* Zerbrechlichkeit ein komplexes und vielschichtiges Phänomen ist, das tief in den sozialen Strukturen der Gesellschaft verwurzelt ist.

Ziel ist es hier, dies zu erkennen und in weiterer Folge die eigene Position kritisch zu betrachten. Womit wir beim nächsten Konzept, nämlich Kritisches *Weißsein*, wären.

Kritisches *Weißsein*/Critical Whiteness

Critical Whiteness, zu Deutsch Kritisches *Weißsein*, ist ein Konzept, das auf Selbstreflexion beruht und im Zusammenhang mit „Auseinandersetzungen mit Rassismen und Feminismen“ steht (Tißberger, 2017, S. 87). Der Begriff kommt aus dem US-amerikanischen akademischen Feld der Critical Whiteness Studies der 1980er-Jahre.

Kritisches *Weißsein* als Konzept zielt darauf ab, *Weißsein* in Bezug auf Rassismus und andere strukturelle Ungleichheit kritisch zu reflektieren. Dabei wird die Art und Weise, wie *Weißer* von rassistischen Systemen – bewusst und unbewusst – profitieren, analysiert. Menschen, die sich mit kritischem *Weißsein* beschäftigen, setzen sich aktiv mit ihrer eige-

nen Rolle in der Gesellschaft auseinander und bemühen sich, sich für Gerechtigkeit und Gleichheit einzusetzen, indem sie strukturelle Veränderungen unterstützen und persönliche Verantwortung übernehmen (Stichwort: Allyship¹¹) (Tißberger, 2017).

Beim Kritischen *Weißsein* sind unter anderem folgende zwei Aspekte wichtig zu wissen:

„Wir können nicht nicht rassistisch sein.“ – angelehnt an eines der Axiome von Paul Watzlawicks „Man kann nicht nicht kommunizieren.“

und

„Wir können nichts dafür, dass wir so viel rassistischen Unsinn beigebracht bekommen haben. Wir können ihn jetzt aber loswerden.“ Noah Sow (2018)

Diese beiden Zitate sollen zeigen, dass es nicht reicht, nicht-rassistisch zu sein, um Rassismus entgegenzuwirken, und dass *weißsein* kein Neutrum ist. Rassismus soll hierbei nicht nur benannt, sondern auch die eigene Position als *weiße* Person in der Gesellschaft kritisch reflektiert werden.

Wie eine solche Reflexion aussehen kann, zeigt die Checkliste von Fajembola und Nimindé-Dundadengar (2021, S. 130f.) in ihrem Buch „Gib mir mal die Hautfarbe“.

Checkliste: Fünf-Schritte-Schema

„Den Hinweis anhören und annehmen

- Höre Betroffenen zu, sie sind die Expert*innen zum Thema. Auch wenn du im Moment nicht genau nachvollziehen kannst, warum deine Aussage verletzend war. Das ist auch nicht wirklich der Punkt. Dein Gegenüber fühlt sich verletzt. Das sollte dir leidtun. Es geht hier nicht um Schuld.“ (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 130)

„Den Impuls, sich zu rechtfertigen, unterdrücken

- Jemand sagt, das war rassistisch. Und wir hören: Du bist ein Rassist. Jemand sagt, das war verletzend. Wir hören: Du bist ein emotionales Trampeltier. Und schon ist er da, der Reflex, sich zu verteidigen. Versuche, zwei Dinge zu beachten:
 - a. Es geht überhaupt nicht um dich, sondern um die Person, die sich verletzt fühlt.
 - b. Bedenke, dass dein Gegenüber im Zweifel sehr viel Kraft aufgewendet hat, dir mitzuteilen, dass sie/er verletzt ist. Zwingen diese Person jetzt bitte nicht, in eine Diskussion einzusteigen. Sei dir auch sicher, dass sie/er alle Argumente, die du nun anbringen

11 Allyship, auf Deutsch „Verbündetenschaft“ beschreibt die aktive Unterstützung von Menschen für Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind.

willst, schon viele Male gehört hat. Unterdrücke den Impuls. Wenn dir die Geschichte einfach nicht aus dem Kopf geht, sprich später mit jemand anderem darüber.“ (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 130f.)

„Sich entschuldigen

- Entschuldige dich. Wenn du nicht genau weißt, warum deine Aussage verletzend war, entschuldige dich für das Gefühl, das du bei deinem Gegenüber ausgelöst hast.“ (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 131)

„Sich bedanken

- Dieser Punkt fällt vielen Menschen besonders schwer. Insbesondere, wenn sie nicht verstehen, was gerade schiefgelaufen ist oder warum ihre Aussage verletzend war. Sich zu bedanken kann dem Gespräch eine positive Wendung geben. Du könntest dich für den Hinweis bedanken, der dir ja im Zweifel einiges zum Nachdenken mit auf den Weg gibt. Sich zu bedanken ist auch eine Übungssache. Es wird von Mal zu Mal leichter.“ (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 131)

„Beim nächsten Mal besser machen

- Dieser Punkt ist logisch und wichtig. Nimm etwas aus der Situation mit. Streiche bestimmte Wörter und Sätze aus deinem Vokabular. Mach es beim nächsten Mal einfach besser.“ (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 131)

„Aktive Reflexion ist nicht immer angenehm, manchmal sogar sehr unbequem, und doch gerade dann effektiv und nachhaltig.“ (Guy et al., 2023, S. 23)

Weisse Privilegien/White Privilege

Die eigene Rolle im System des Rassismus zu erkennen und folgend etwas verändern zu wollen, sind letzte Schritte im Kampf für eine gleichberechtigte Gesellschaft. Mit der Erkenntnis der eigenen Position kommt in den meisten Fällen auch das Bewusstsein der eigenen Privilegien als *weiße* Person.

White Privilege, zu Deutsch *Weisse Privilegien*, ist ein Konzept, beeinflusst von Peggy McIntosh (1989), die als *weiße* Person selbst erkennen musste, wie sie im Gegensatz zu ihren nicht-*weißen* Freund*innen behandelt und gesehen wird.

Nicht von Rassismus betroffen zu sein, geht nämlich mit sozialen, politischen und kulturellen Privilegien einher. In Anbetracht der Partizipation an gesellschaftlichen Ressourcen

cen profitieren *weiße* Menschen von dem System, unabhängig davon, wie sie persönlich zu diesen Ideologien stehen.

McIntosh beschreibt 1989 in dem Paper „White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack“, dass *weiße* Menschen einen unsichtbaren Rucksack mit sich tragen, der voller, meist noch unreflektierter, Privilegien ist. Dieser Rucksack ist recht voll, doch ist er auch gewichtlos. Sie schreibt eine Liste mit 50 Privilegien, die in diesem Rucksack zu finden sind. Folgend fünf Beispiele:

1. Ich kann, wenn ich möchte, arrangieren, die meiste Zeit in der Gesellschaft von Menschen zu sein, die, wie ich, weiß sind.
2. Ich kann vermeiden, Zeit mit Menschen zu verbringen, die ich zu misstrauen gelehrt wurde und die gelernt haben, meinesgleichen oder mir zu misstrauen.
3. Wenn ich umziehen muss, kann ich ziemlich sicher sein, eine Wohnung mieten oder kaufen zu können in einer Gegend, die ich mir leisten kann und in der ich leben wollen würde.
4. Ich kann ziemlich sicher sein, dass meine Nachbar*innen in einer solchen Gegend neutral oder nett zu mir sind.
5. Ich kann die meiste Zeit allein einkaufen gehen, und ziemlich sicher sein, dass ich nicht verfolgt oder belästigt werde. (McIntosh, 1989)

Daraus abgeleitet könnte man sich als *weiße* Person folgende Fragen stellen:

Aufgrund meines *Weißseins* ...

... habe ich einen Arbeitsplatz oder eine Wohnung nicht erhalten.

... habe ich die Erfahrung mit einem Einkaufsdetektiv gemacht.

... kann ich mir keine „hautfarbene“ Strumpfhose oder Pflaster kaufen.

... passiert es mir in Österreich oft, dass in einem Raum die einzige *weiße* Person bin.

Die meisten Fragen können hier wahrscheinlich mit „Nein“ beantwortet werden (Kamucote, 2023).

*Weiß*e Privilegien zeigen eine Verantwortung zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit Rassismus. Erst wenn bereits erwähnte, oft unsichtbare, Vorteile bewusst sind, kann erkannt werden, dass andere (in dem Fall Schwarze und PoC) diesbezüglich diskriminiert werden.

DiAngelo (2020) betont in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der Verbündetenarbeit (engl. Allyship). Dies meint, dass *weiße* Menschen sich aktiv an der Unterstützung von Initiativen und Bewegungen gegen Rassismus beteiligen sollten. Hierbei ist es möglich, seine Privilegien zu nutzen und Ressourcen zu teilen. Dies kann durch finanzielle Unterstützung, ehrenamtliche Arbeit oder die Teilnahme an Protesten geschehen. Wichtig ist dabei, die Führung und die Stimmen von Schwarzen und PoC zu respektieren und zu unterstützen, anstatt sie zu übertönen.

Nichtsdestotrotz ist es auch wichtig zu erwähnen, dass *weiße* Menschen, obwohl sie privilegiert sind, genauso auch von Diskriminierung betroffen sein können (Sexismus, Ableismus, Altersdiskriminierung etc.).

Bedeutung des Themas in der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Die Schule ist eine institutionalisierte Einrichtung zur Bildung und Erziehung junger Menschen. Der Bildungs- und Ausbildungssektor spielt eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung und im individuellen Lebensweg jedes Einzelnen.

Neben der Aufgabe als Ort zur Erlangung von Wissen und zum Erwerb von sozialen Kompetenzen ist Schule auch ein Ort der Chancengleichheit. Sie soll allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und anderen Aspekten, die Möglichkeit bieten, sich zu bilden und persönliche Ziele zu erreichen.

Trotz des Ziels der Chancengleichheit gibt es immer noch Unterschiede in der Bildungsqualität, die stark von der Herkunft und/oder sozialen und ökonomischen Lage der Familien abhängen (Guy et al., 2023).

Somit erfährt eine große Anzahl an Kindern Diskriminierung in der Schule. Dies kann in unterschiedlichen Bereichen passieren.

Zum Beispiel:

- ... blenden Lehrpläne und Materialien bestimmte Gruppen (und deren Geschichten) systematisch aus oder stereotypisieren sie.
- ... können Vorurteile und unbewusste Voreingenommenheit von Lehrkräften dazu führen, dass bestimmte Schüler*innen benachteiligt werden.
- ... werden Schüler*innen subjektiv beurteilt und erhalten aufgrund von Vorurteilen schlechtere Noten (Guy et al., 2023).

An der Geschichte von Sydney konnte bildlich gemacht werden, welche Stolpersteine (Aus-)Bildungseinrichtungen mit sich bringen können.

Schule in Österreich ist ein *weißer* Ort mit überwiegend *weißen* Kindern und Jugendlichen und vor allem ausschließlich *weißen* Lehrpersonen.

Umso wichtiger wäre es, dass rassismuskritische Bildungsarbeit ein essenzieller Bestandteil sowohl bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte als auch bei der Erstellung des Lehrplans sein sollte. Marmer (2015) meint sogar, dass ein „sollte“ nicht reicht, sondern eher verpflichtend sein „muss“. (*Weiß*e) Lehrpersonen müssen sich mit dem Thema und vor allem mit ihrer eigenen Position in der Gesellschaft kritisch auseinandersetzen. Erst dann können in weiterer Folge Lehrmaterialien ebenso kritisch betrachtet und der Unterricht kritisch gestaltet werden. Lehrpersonen wären in der Lage, Ungleichbehandlungen zwischen Schüler*innen, aber auch zwischen ihren eigenen Kolleg*innen und Schüler*innen zu erkennen und sich zu positionieren (im besten Fall zugunsten der Schüler*innen).

Marmer (2015, S. 188) fordert in Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen:

- „Verpflichtende Einführung von Rassismuskritischer Bildung in der Lehrer_innen-ausbildung
- Systematische Einbindung fachlicher Expertise von Forschenden und Lehrenden mit Rassismuserfahrung [...]
- Lehrangebote beginnend bereits im Bachelorstudium
- Lehrangebote als praktische Forschungsseminare im Masterstudium
- Trans- und interdisziplinäre Lehrangebote durch systematische Einbeziehung rassismuskritischer Themen in beteiligten Disziplinen (Geschichte, Geografie, Soziologie, Politik, Religion, Deutsch, Fremdsprachen, Biologie, Kunst, Musik, Sport, Arbeit und Technik)“.

Guy et al. (2023, S. 91) bringen dazu ebenso einen Vorschlag, der angelehnt ist, an Chimamanda Ngozi Adichies TED Talk zu „The Danger of the Single Story“¹²:

12 „The Danger of the Single Story“ https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=en&lng=de&geo=de

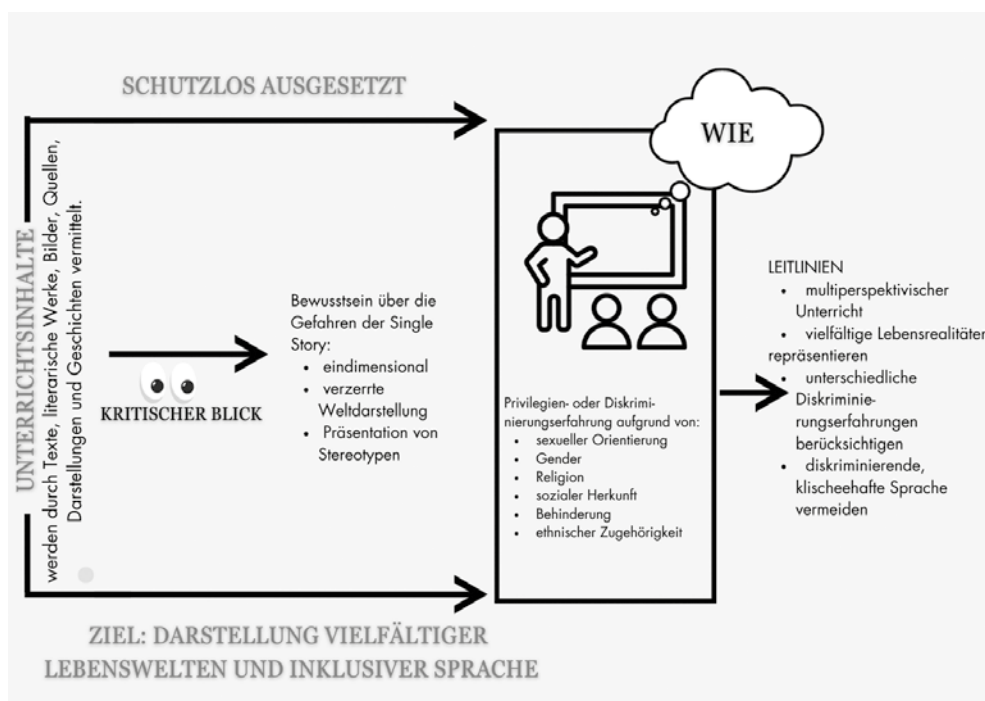


Abb. 1: Schaubild: Was wir von Adichie lernen können ... (Guy et al., 2023, S. 91)

Lehr*innen sollten somit erkennen, dass sie als *weiße* Personen (sofern sie es sind) unbewusst rassistische Denkmuster oder Praktiken reproduzieren können. Ein kritischer Blick könnte dabei helfen, bewusster mit Schulmaterialien und Lehrplänen umzugehen. Ein rassistisches Narrativ in der Vermittlung von Lehrinhalten könnte vermieden werden (Digoh & Golly, 2015).

Zusammenfassend beutet das für die pädagogische Professionalität, dass

- ... eine rassismuskritische Haltung wichtig ist und Schule als kein „neutraler“ Ort gesehen werden darf (zur Erinnerung: Schule ist eine Institution).
- ... die Reflexion der eigenen Praxis vorhanden sein muss, um eigene Vorurteile und unbewusste Diskriminierung im Schulalltag zu vermeiden.
- ... Perspektivenwechsel aller Schüler*innen ermöglicht werden soll, indem Materialien divers und inklusiv ausgewählt werden (Digoh & Golly, 2015).

Conclusio und Ausblick

Rassismus ist ein komplexes und tiefgründiges Thema, das unsere Gesellschaft seit Tausenden von Jahren prägt. Somit gilt es zu verstehen, dass es nicht *die* Lösung im Umgang mit Rassismus – vor allem Alltagsrassismus – gibt. Wir können dennoch lernen, damit umzugehen, sensibel zu sein und Dinge (selbst)kritisch zu betrachten. Es erfordert Mut und die Bereitschaft, sich unangenehmen Gefühlen zu stellen, ohne defensiv zu reagieren. Dazu kann man sich einfach folgende Fragen selbst stellen: „In welcher Gesellschaft möchte ich leben? Wie würde ich gerne von anderen Menschen behandelt werden?“. Dieser Perspektivenwechsel kann bereits viel dazu beitragen, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

Rassismuskritische Bildungsarbeit geht somit nicht ohne das Bewusstsein über das *Weißsein*. Die Sensibilisierung fördert das Verständnis dafür, dass Rassismus nicht nur ein individuelles Problem, sondern ein strukturelles Phänomen ist. Durch die Auseinandersetzung mit *Weißer Zerbrechlichkeit*, *Kritischem Weißsein* und *den Weißen Privilegien* können Menschen lernen, ihre eigenen Vorurteile zu erkennen und zu hinterfragen, und Schritte setzen, eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen. Sie ermöglicht es, Machtverhältnisse zu verstehen und abzubauen, was zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen kann. Wenn diese Themen nicht adressiert werden, bleiben die Dominanz von *Weißsein* und die damit verbundenen Ungleichheiten bestehen.

Zusammenfassend ist das Bewusstsein über die Bedeutung von *Weißsein* in der rassismuskritischen Bildungsarbeit unerlässlich, um die tieferliegenden Strukturen des Rassismus zu verstehen und zu überwinden. Es fordert einzelne Personen auf, eigene Privilegien zu erkennen, Verantwortung zu übernehmen und aktiv für eine inklusive und gerechte Zukunft zu arbeiten.

Passend dazu ein abschließendes Zitat:

„Wir werden mit rassistischen, sexistischen Glaubenssätzen sozialisiert, aber nicht verwurzelt. Das heißt, wir können alle mitwirken, eine diskriminierungskritische Umgebung zu schaffen.“
(Adjanie Kamucote, 2023)

Literatur

- Amnesty International (2020). *7 Dinge, die du gegen Rassismus tun kannst*. <https://www.amnesty.at/news-events/news/7-dinge-die-du-gegen-rassismus-tun-kannst/>
- Amnesty International (2024). *Was ist Rassismus?* <https://www.amnesty.at/themen/rassismus/was-ist-rassismus/>
- APA (Oktober 2023). *Österreich und Deutschland schneiden in EU-Studie zu Rassismus am schlechtesten ab*. <https://www.derstandard.at/story/3000000192638/oesterreich-und-deutschland-schneiden-in-eu-studie-zu-rassismus-am-schlechtesten-ab>
- Bachleitner, K. (2016). *Elie Wiesel: Ich habe geschworen, nie leise zu sein!* <https://www.derstandard.at/story/2000040389795/elie-wiesel-ich-habe-geschworen-nie-leise-zu-sein>
- Black Voices (2022). *Was das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag*. Leykam Verlag.
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., et al. (2017). *Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11–23. Hogrefe Verlag. https://www.researchgate.net/publication/317411139_Migrationsbedingte_Disparitäten_in_der_Notenvergabe_nach_dem_Übergang_auf_das_Gymnasium
- Bühl, A. (2016). *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*. Marixverlag.
- DiAngelo, R. (2018). *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Penguin Books Ltd Verlag.
- DiAngelo, R. (2020). *Wir müssen über Rassismus sprechen: Was es bedeutet, in unserer Gesellschaft weiß zu sein*. Hoffmann und Campe Verlag GmbH.
- Digoh, L., & Golly, N. (2015). *Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich*. In *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht* (S. 54–71). Beltz Juventa Verlag.
- Fajembola, O., & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*. Beltz Verlag.
- FRA, European Union Agency For Fundamental Rights (2023). *Schwarze in der EU sind immer größerem Rassismus ausgesetzt*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/pr-2023-being_black_in_the_eu_de.pdf
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guy, S., Kirömeroglu, E., Lutz, A., Rupp, E., & Yumurataci (2023). *Anti-Rassismus für Lehrkräfte. Handlung reflektieren, Sensibilität schaffen, Diskriminierung vorbeugen*. Verlag an der Ruhr.
- Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. Hanserblau Verlag.
- Kamucote, A. (2022). *Seid ihr nicht auch rassistisch?*. In Black Voices (Hrsg.), *Was das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag*. (S. 40–50). Leykam Verlag.
- Kamucote, A. (2023). <https://adjaniekamucote.at>
- Kelly, N. A. (2021). *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Atrium AG Verlag.
- Marmer, E. (2015). *Chancen der Lehrer_innenbildung*. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht* (S. 184–189). Beltz Juventa Verlag.
- Marmer, E., & Sow, P. (Hrsg.) (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Beltz Juventa Verlag.
- Marz, U. (2022). *Critical Whiteness. Theoretische Einordnung und Grenzen des Ansatzes für die Rassismuskritik in Deutschland*. In I. Elbe & R. Forstengäuser et al. (Hrsg.), *Probleme des Antirassismus* (S. 15–46). Klaus Bittermann Verlag.
- McIntosh, P. (1989). *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. https://med.umn.edu/sites/med.umn.edu/files/2022-12/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf
- Nduka-Agwu, A. (2023). „Farbig“, „Farbig_r“. In A. Nduka-Agwu & A. Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch* (S. 127–131). Brandes & Apsel Verlag.
- Ogette, T. (2018). *Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen*. Unrast Verlag.

-
- red, ORF.at (25.10.2023). *Rassismus in Österreich stark gestiegen*. <https://orf.at/stories/3337604/>
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus*. Books on Demand Verlag.
- Tißberger, M. (2017). *Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Springer VS Verlag.

Bildung für Demokratie- und Wissenschaftsvertrauen

Demokratie als Lebensform?

Mit Oskar Negt gegen eine defizitäre Rezeption John Deweys – Versuch einer kritischen Intervention

Paul Diedrich

Einleitung

Der Begriff der Demokratie ist in der Sphäre des Politischen und der Politik allgegenwärtig. Als „Hochwertbegriff“ (Lessenich, 2023, S. 7) repräsentiert er *die* politische Leitidee moderner Gesellschaften schlechthin. Ein Blick in die politikwissenschaftliche und demokratietheoretische Debatte offenbart ein unüberschaubares Sammelsurium an unterschiedlichsten Demokratiebegriffen. Obgleich dieses „heterogenen Theorie-Mashups“ (Selk, 2023, S. 29) fokussiert der Großteil der Betrachtungen auf die gesellschaftliche Makro- oder Mesodimension von Demokratie. Die kanonische Perspektive auf Demokratie als Herrschafts- oder Gesellschaftsform und Institutionenordnung hat dazu geführt, dass die Rezeption und begriffliche Weiterentwicklung der *Demokratie als Lebensform* in den Theoriediskursen marginalisiert wurde. In jüngerer Zeit wird der Begriff der Lebensform im Zusammenhang mit politischen Fragestellungen jedoch wieder verstärkt interdisziplinär diskutiert (Affolderbach, 2016; Dux, 2019; Hetzel, 2023; Jaeggi, 2020). Im Bereich der Pädagogik urgierte Gerhard Himmelmann das Konzept „theoriestrategisch wieder an zentraler Position im Feld der politischen Bildung in Stellung“ (Himmelmann, 2016, S. 119) zu bringen. Himmelmanns Forderung ist eingebettet in eine seit Mitte der 2000er stattfindende Debatte um die Begriffs- und Aufgabenbestimmung von politischer Bildung und Demokratiebildung (überblickshaft: Beutel et al., 2022; May, 2008). Die mikrosoziologische Ebene der Demokratie als Lebensform wird in dieser Debatte von Vertreter*innen der Demokratiebildung in der Regel ideengeschichtlich von John Deweys Konzept abgeleitet, wobei Deweys Forderung nach einer Demokratisierung der Wirtschaft kaum Eingang in die pädagogische Rezeption findet (Fritz, 2024; Gras, 2023; May, 2022; Oelkers, 2009). Um einer Vernachlässigung entgegenzuwirken und Deweys wirtschaftsdemokratischen Impulse aufzunehmen und in die pädagogische Debatte einzubringen, soll Dewey mit der gleichnamigen Konzeption von Oskar Negt in Korrespondenz gebracht werden. Negts kapitalismuskritische Intention wird ebenfalls in der wissenschaftlichen Diskussion kaum berücksichtigt, auch wenn sie vereinzelt in Beiträgen besprochen wird (Brantweiner, 2024; EPALE, 2024). Die Intention dieses Beitrags besteht also in der Erweiterung der theoretischen Debatte durch ein Hinzuziehen von Negts Version des Konzepts der „Demokratie als Lebensform“ (Negt, 2014b) und soll als Inspirationsquelle für die „Kontroverse zur Demokratiepädagogik“ (Beutel et al.,

2022) dienen. Negts Buch *Der politische Mensch* (2014b) mit dem Untertitel *Demokratie als Lebensform* ist keine Weiterentwicklung von Deweys Begriff. Obwohl Negt Dewey nicht rezipiert, lassen sich trotz unterschiedlicher Denktraditionen und historischer Kontexte sowohl bedeutsame Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede erkennen, weshalb es sich lohnt, diese in einen theoretischen Zusammenhang zu bringen. Durch die kritische Zusammenführung der Überlegungen beider Autoren zur Demokratie als Lebensform im Zusammenhang mit den im Bildungsbegriff von Negt verankerten „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“ (Negt, 2014b) soll diskutiert werden, welche produktiven Impulse Negts Ansatz zu einer Erweiterung des bisher stark durch die Rezeption von Dewey geprägten Diskurses zur Demokratiebildung beitragen kann.

Der vorliegende Beitrag unternimmt daher den Versuch, das Konzept der Demokratie als Lebensform in Anlehnung an Negt für eine Diskussion der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung fruchtbar zu machen. In einem ersten Schritt werden Deweys Konzept der demokratischen Lebensform sowie der pragmatistische Bildungsbegriff als ideengeschichtlicher Fluchtpunkt der Demokratiebildung dargestellt. In einem zweiten Schritt wird das Konzept von Negt vorgestellt und mit dessen Bildungstheorie verknüpft. Negts pädagogische Interventionen sind systematisch mit einer kritischen Gesellschaftstheorie verwoben, weshalb in einem dritten Schritt die Relevanz einer ökonomiekritischen Pädagogik vor dem Hintergrund der Demokratiebildungs-Debatte erläutert wird. Der vorliegende Beitrag diskutiert im Rahmen einer gesellschaftstheoretischen Reflexion die Möglichkeiten und Grenzen der in der Debatte stehenden Begriffe und erhebt somit nicht den Anspruch, Handlungsvorschläge für die pädagogische Praxis zu entwickeln.

Demokratie als Lebensform

Das Konzept der *Demokratie als Lebensform* weist vielfältige ideengeschichtliche Bezüge auf und kann als wissenschaftsdisziplinärer Grenzbegriff verstanden werden. In der Debatte um „Demokratie-Lernen“ (Himmelmann, 2016) bzw. „Demokratiepädagogik“ (May, 2022) bildet das Werk des US-amerikanischen Philosophen, Pädagogen und Demokratietheoretikers Dewey *den* ideengeschichtliche Bezugspunkt. Nach Himmelmann (2016) basiert das Konzept insbesondere auf Deweys pädagogischem Hauptwerk *Demokratie und Erziehung* (2011) und der politikwissenschaftlichen Schrift *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (2024).

John Dewey

Um den von Dewey herausgearbeiteten Zusammenhang von Demokratie, Lebensform und Bildung adäquat zu verstehen, ist es erforderlich, seine gesellschaftstheoretischen Grundannahmen einzuführen. Dewey gilt als einer der Begründer der pragmatistischen Philosophie. Trotz recht heterogener Ausformulierungen innerhalb des Pragmatismus

können in Rückgriff auf Scherb (2021) zwei von Dewey selbst formulierte Gemeinsamkeiten herausgestellt werden, welche für die Verbindung von Philosophie und Pädagogik relevant sind: der Praxisbezug und das Problemlösungsdenken. Einerseits sind Erziehungs- und Lernprozesse in einem stetigen Bezug zur Praxis zu verorten. Dies bedeutet, dass sie durch Handlungen vermittelt werden und in Kontexten sozialer Kooperation stattfinden. Andererseits wird mit dem Praxisbezug die Erfolgsorientierung des Handelns angesprochen (Scherb, 2021, S. 75). Dem handelnden Subjekt drängt sich die Frage auf, was zu tun ist, um auftretende Probleme in der menschlichen und gegenständlichen Welt *zu lösen*. Deshalb sollte Erziehung zum Ziel haben, die Möglichkeit von Erfahrung der lernenden Person „in Bezug auf sich selbst und in ständiger Wechselwirkung mit der sächlichen und gesellschaftlichen Umwelt stets neu zu organisieren und damit eine Bereicherung und ein [...] Wachstum von Erfahrung zum Zwecke der Lösung praktischer Probleme zu ermöglichen“ (Himmelfmann, 2016, S. 47). Deweys wissenschaftliches Programm basiert also auf der Verknüpfung einer „philosophischen Theorie des Pragmatismus mit einer Theorie der Erziehung“ (Himmelfmann, 2016, S. 47).

Aus dieser Zusammenführung ergibt sich wiederum eine besondere Demokratietheorie. Zentrales Element hierfür ist der handlungsorientierte Erfahrungsbegriff in Deweys Pragmatismus (Pape & Kehrbaum, 2019, S. 117ff.). Dieser kann als Gravitationszentrum seiner Begriffsbildung betrachtet werden und manifestiert sich in seinem Verständnis von Erziehung ebenso wie im Konzept der *Demokratie als Lebensform* (Jörke, 2003). Für Dewey ist Erziehung „ein beständiger Prozess der Erneuerung, Vertiefung und Mehrung von Erfahrungen bei der Lösung praktischer Probleme“ (Himmelfmann, 2016, S. 47). Im Mittelpunkt steht die Vorstellung einer prozesshaften Erfahrung, die sich primär im Modus der Praxis konstituiert. Dabei werden sowohl aus gemachten Fehlern als auch aus gemachten Erfolgen Lernprozesse initiiert. Insofern wird bereits in Deweys pragmatistischem Erfahrungsbegriff und seiner Theorie der Erziehung das über die Pädagogik hinaus populäre Prinzip des *Learning by doing* vorausgezeichnet, auch wenn er es nie so expliziert hat (vgl. Knoll, 2022; Pape & Kehrbaum, 2019). Erfahrung bei Dewey meint also die Reflexion „der Situiertheit des Menschen in natur- und sozialgeschichtlicher Sicht“ und des „jetzige[n] Leben[s] der Menschen mit seinen Problemen und Herausforderungen“ (Thompson, 2020, S. 124).

Analog zum pragmatistischen Erfahrungsbegriff verortet Dewey Demokratie auf Handlungs- und Interaktionsebene. Die demokratische Lebensform ist „in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ und deshalb „mehr als eine Regierungsform“ (Dewey, 2011, S. 121). Nach Dewey erschöpft sich Demokratie also keineswegs in einer Herrschafts- und Institutionsordnung, sondern ist ein „grundlegenderes gesellschaftliches Organisationsprinzip“ (Jörke, 2003, S. 150). Er postuliert also den Ursprung demokratischer Regierungssysteme in einer noch nicht staatlich geformten kollektiven Demokratiepraxis, was ihn in die Nähe radikaler Demokratietheorien rückt (vgl. Jörke & Selk, 2020, S. 78ff.).

Als historische Beispiele dienen Dewey die US-amerikanischen „Township-Demokratien“ und „Siedler-Demokratien“ (vgl. Himmelmann, 2016, S. 42). Dewey identifizierte in diesen Township-Gemeinschaften eine *gelebte Demokratie*, in der die Individuen noch keinen doktrinären Demokratieverständnissen folgten. Denn bevor die verschiedenen liberalen, republikanischen oder sozialistischen „Doktrinen der Demokratie“ (vgl. Himmelmann, 2016, S. 42) in einem Regierungssystem nach den Spielregeln der Verfassung um die Macht konkurrieren konnten, gab es bereits demokratische Strukturen auf lokaler Ebene. Dort organisierten sich Menschen frühzeitig nach demokratischen Prinzipien. Der staatlich verfassten Demokratie gingen also demokratische Subjekte und Praktiken voraus, die ohne ein zentrales Staatswesen auskamen und Produkt von spezifischen *Demokratieerfahrungen* waren. Was als *doing democracy* bezeichnet werden kann, beschreibt die Praxis der Gemeinschaftsmitglieder, im Angesicht konkreter Problemlagen für die Township-Gemeinschaft kollektive Verständigungs- und Entscheidungsprozesse zu initiieren und zu gestalten.

Doch nicht nur die Nahsphäre der Politik will Dewey demokratisiert wissen: Die Demokratisierung soll auch die Wirtschaft betreffen (Dewey, 1972, S. 246). Dewey kritisiert explizit theoretische Zugänge, welche das Verhältnis von Politik und Ökonomie unzureichend reflektieren. So sei eine „Philosophie, die nicht die ökonomischen Abläufe und ihre Konsequenzen für die Menschen berücksichtigt, [...] eine eskapistische intellektuelle Freiübung“ (LW 1, S. 260 zit. n. Pape & Kehrbaum, 2019, S. 15). Dewey spricht sich in seinen frühen Schriften explizit für eine Demokratisierung des gesellschaftlichen Reichtums und der Arbeitsbeziehungen aus (EW 1, S. 246). Es besteht keine Notwendigkeit, „um den heißen Brei herumzureden“, da ersichtlich ist, dass „die Demokratie in Wirklichkeit nicht das ist, was sie dem Namen nach ist“ (Dewey, 1972, S. 246 Übersetzung P. D.), solange die Demokratisierung nicht auch den wirtschaftlichen Bereich umfasst. Eine Verknüpfung von Deweys pädagogischen Ausführungen mit kapitalismuskritischen Positionen erscheint zwar naheliegend, doch Dewey selbst stellt diese nicht in den Mittelpunkt seiner Pädagogik. Deweys Vorstellungen eines konfliktfreien Zusammenlebens in der Gemeinde bzw. Gesellschaft, welches auf einem geteilten „Wertehorizont“ (Jörke, 2003, S. 185) basiert, bleibt von einer Tendenz zur Idealisierung geprägt. Die weniger offensichtliche, jedoch rekonstruierbare Ökonomiekritik lässt sich auch auf Deweys pragmatische Grundhaltung zurückführen, die sich großen Strukturbegriffen wie in der marxistischen Theorie verweigert.

Deweys Demokratietheorie betont so die Bedeutung von Verständigungs- und Entscheidungsprozessen als gelebte Praxis, die sich in alltäglichen Interaktionen manifestiert. Sein Verständnis von Demokratie als soziale Lebensform rückt die aktive Teilnahme und Reflexion der Subjekte in den Vordergrund und löst sich von einer rein staatsbezogenen Perspektive. Diese Sichtweise hat wegweisende Impulse für die Demokratiebildung geliefert, insbesondere durch die Verknüpfung von Erziehung und demokratischer Praxis (May, 2022, S. 107ff.). Demokratische Kompetenzen werden durch konkretes, gemein-

schaftliches Handeln erworben, wobei Erfahrung als zentrales Element des Lernens gilt. Deweys mikrosoziologische Perspektive zeigt, dass Demokratie auf lokaler Ebene in gemeinschaftlichen Praktiken beginnt und damit auch für kleine Gemeinschaften wie Klassengemeinschaften eine wichtige Grundlage bildet.

Jedoch wird auch Kritik an Deweys Ausführungen und ihrer Rezeption aus unterschiedlichen Perspektiven formuliert. Sowohl theoretische Leerstellen als auch die Grenzen der Anwendbarkeit im Kontext moderner, pluralistischer und ausdifferenzierter Gesellschaften wurden hinterfragt (Oelkers, 2000). Wie May (2022, S. 110f.) konstatiert, zielt die Kritik auch auf die Harmonisierungstendenz in Deweys Demokratieverständnis, welche Konflikt, Macht und Auseinandersetzung als unvermeidliche Bestandteile demokratischer Prozesse unzureichend berücksichtigt.

Durch das Einbeziehen von Negt wird zudem die Frage aufgeworfen, inwiefern die Demokratiebildung in der Traditionslinie Deweys das Verhältnis von demokratischer Lebensform und kapitalistischer Produktionsweise, in welcher sie stattfindet, adäquat thematisieren kann. Negts gesellschafts- und bildungstheoretische Schriften sowie sein Konzept der demokratischen Lebensform können als *ein* zeitgenössisches Aufgreifen des Begriffs vor einem anderen Theoriehintergrund betrachtet werden, das eine ökonomiekritische Auseinandersetzung in der Demokratiepädagogik einholt.

Oskar Negt

Die Idee von Partizipation und Mitbestimmung *von unten* war – wie für Dewey – auch für Negts Begriff der demokratischen Lebensform bestimmend. In seinen Werken widmete er sich intensiv den Themen Arbeit, Öffentlichkeit, gewerkschaftliche und politische Bildung und der Fortführung kritischer Theorie (Negt, 1981, 2014a, 2014b; Negt & Kluge, 1990, 2016). Prägend für Negts akademisches und politischen Schaffen war die frühe Kritische Theorie mit Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, bei dem er im Jahr 1962 promovierte. Zudem ist die sogenannte 68er-Bewegung von entscheidender Bedeutung für Negts theoretische und praktische Interventionen (Negt, 2008a). In dieser war Negt als Gründer des Marx-Arbeitskreises im Sozialistischen Studentenbund (SDS) aktiv, was ihn zu einem der führenden Intellektuellen der Bewegung machte (vgl. Hieber, 2023, S. 233). Theoriegeschichtlich ist Negts Gesellschafts- und Kapitalismuskritik in der Traditionslinie des „westlichen Marxismus“ (Anderson, 2023) zu verorten.

Die sogenannte 68er-Bewegung gilt Negt als wiederkehrender originärer Bezugspunkt zur Exemplifizierung einer politischen Praxis, deren Ziel die radikale Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche war.¹ In der Schule, Universität und in der Arbeitswelt formierten sich in dieser Zeit Ansätze, deren Ziel die Umsetzung der demokratischen Le-

1 S. a.: Diedrich, P. (2021). Emanzipation durch Reflexion: Aktionsforschung im Kontext der Arbeitswelt. https://www.momentum-kongress.org/system/files/congress_files/2024/diedrich_aktionsf.pdf

bensform war (Negt, 2008b, S. 40). Obgleich eine Vielzahl von „Irrtümern im Denken und Irrwegen im Handeln“ (Negt, 2008b, S. 38) in Theorie und Praxis zu verzeichnen waren, konnten laut Negt durch die 68er relevante Veränderungen im Bereich der Erziehung bzw. Bildung initiiert werden. Darüber hinaus kam es in der politischen Kultur der Bonner Republik zu einer „entschiedene[n] Neubewertung von Teilhabe und Demokratie“ (Negt, 2008b, S. 38). Die Ausweitung von Mitbestimmung bestand in der Zurückweisung eines bloß symbolischen Mitspracherechts und die radikale Aktivierung demokratischer Selbstorganisation als politische Praxis.

Demokratische Lebensform und Kapitalismus

In und aus diesem historischen Kontext heraus postuliert Negt in seinen Schriften das normative Ziel der Politisierung und Demokratisierung der sozialen Nahbereiche und zwischenmenschlicher Beziehungen. Demokratische Lebensform bei Negt meint also Ausweitung demokratischer Mitbestimmung als das bestimmende politische Prinzip in den entscheidenden Lebensbereichen wie dem politischen Gemeinwesen und der Wirtschaft. In der Tradition der Kritischen Theorie stehend, war er sich der Schwierigkeit der Umsetzung dieser Forderungen im Angesicht kapitalistischer Verhältnisse bewusst. Negt entwickelte eine Sensibilität dafür, wie der „stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx, 2005, S. 766) tendenziell alle gesellschaftlichen Bereiche nach seinen Verwertungsinteressen umformt und demokratische Entscheidungsprozesse zugunsten betriebswirtschaftlicher Rationalität und Privatisierung konterkariert. Allerdings bleibt er nicht in einer negativistischen Perspektivlosigkeit verhaftet, sondern kontert in seinen Schriften stets mit einem „pädagogischen Optimismus“ (Negt, 2014b, S. 265ff.). In seinen Schriften wiederholt sich das Motiv, der „Zersetzungskraft des gegenwärtigen Kapitalismus die Entwicklung einer Urteilskraft als Potential zur Herstellung eines demokratischen Gemeinwesens“ (Affolderbach, 2016, S. 105) gegenüberzustellen.

Negt legt in seiner Analyse einen Schwerpunkt auf die Reflexion der ökonomischen Bedingungen und deren Konsequenzen für die Demokratisierung, das politische Gemeinwesen, die Urteilskraft sowie die Bildung. In seiner Analyse orientiert sich Negt an den von Marx entwickelten Kategorien der Kritik der politischen Ökonomie.² Damit bleibt für Negt die Marx'sche Erkenntnis des Warenfetischismus und der Mystifizierung der sozialen Verhältnisse durch die kapitalistische Produktionsweise mit ihren ideologischen Prämissen zentral. Auch im Spätkapitalismus vermittele die „Realitätsmacht der über die Produktion und die Arbeitsplätze Verfügenden den suggestiven Schein von naturgesetzlichen Abläufen [...], deren Mechanismus von keinem Menschen zu beeinflussen ist“ (Negt, 2008a, S. 385). Die Logik von Kapital und Markt ist den „menschlichen Eingriffen entzogen“ und Arbeitnehmer*innen fungieren als bloße „Manövriermasse im Interesse der Funktionserhaltung eines Systems, dessen Legitimationsquellen durchgängig von

2 Eine empfehlenswerte Hinführung an die Marx'sche Kritik der politischen Ökonomie im pädagogischen Kontext: Suhr et al. (2024).

Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der Gemeinwohlorientierung abgespalten sind“ (Negt, 2008a, S. 385). Es lässt sich konstatieren, dass Negt die ökonomischen Grundlagen kapitalistischer Gesellschaften als zentrale Determinanten politischer und sozialer Verhältnisse begreift. Folglich führt die Annahme der Alternativlosigkeit und Naturgesetzlichkeit kapitalistischer Mechanismen nicht nur zu einer Beschränkung politischer Handlungsräume, sondern auch zu einer Prägung des Bewusstseins der Menschen hinsichtlich gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten und deren Zusammenhänge.

Die Erkenntnis, dass die kapitalistische Produktionsweise für die Menschen zwar als naturgesetzlich erscheint, in Wirklichkeit allerdings das Ergebnis menschlichen Handelns ist, bildet die Grundlage für das Verständnis von Wirtschaft als bewusst gestaltbaren und transparenten Prozess. Wenn also Negt von einer demokratischen Lebensform spricht, meint er *immer* auch die Ausweitung auf den wirtschaftlichen Bereich. Konkret bedeutet dies: Mitbestimmung im Betrieb, demokratische Gestaltung der Arbeit, Umverteilung des Mehrproduktes, das durch die Arbeiter*innen geschaffen wurde (Negt, 2014b, S. 532). Während in der Sphäre der Politik und in Projekten der Demokratiebildung die Menschen dazu angehalten werden, demokratisch zu handeln, werden sie in der Sphäre der Ökonomie dazu angehalten, borniert ihre Eigeninteressen zu verfolgen.³ Für Negt ein fulminanter Widerspruch, der die Idee und Praxis einer demokratischen Lebensform stetig untergräbt. Deshalb stellt für Negt die Demokratisierung der Wirtschaft die Voraussetzung für die Realisierung einer wirklichen demokratischen Lebensform dar. Unter dem Begriff der *Wirtschaftsdemokratie* fordert er die „Einbeziehung der Bürgerinnen und Bürger in die Verfügungsmacht über die Produkte ihrer eigenen Arbeit“ (Negt, 2011, S. 8f.). Denn dort, wo „Marktgeseetze herrschen, die gesellschaftlicher Einflussnahme explizit entzogen sind“ (Negt, 2011, S. 8f.), ist allein das Kapital die bestimmende Kraft und unterminiert systematisch Prozesse demokratischer Mitbestimmung.

Negts Ausführungen basieren auf der Überzeugung, dass eine wirklich demokratische Gesellschaft nicht nur in der Politik, sondern auch in der Ökonomie ihren Ausdruck finden muss. Die Wirtschaftsdemokratie stellt ein wesentliches Element zur Verwirklichung einer demokratischen Lebensform dar. Sie beinhaltet die aktive Mitbestimmung der Bürger*innen in wirtschaftlichen Entscheidungen. Eine weitreichende Demokratisierung kann für Negt also nur dann gelingen, wenn der Warencharakter der Arbeit, ihrer Produkte und Eigentumsformen begrenzt wird. Solch eine Demokratisierung in den wirtschaftlichen Bereichen „wäre die einzig verlässliche und wirksame Gegenkraft gegen derartig zerstörerische Tendenzen“ (Negt, 2014b, S. 515). Doch trotz seines wiederkehrenden Optimismus gesteht Negt die missliche Lage solcher Ansätze ein. Die Forderung nach Wirtschaftsdemokratie möge angesichts der herrschenden politischen Praxis, in „der man gerade mit Entschiedenheit einen Weg in umgekehrte Richtung beschreitet, nämlich möglichst viel basisorientierte Mitbestimmungsrechte als Hindernisse betriebs-

3 S. a.: Merkel, W. (2015). *Demokratie und Krise*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

wirtschaftlicher Rationalisierungen beiseite zu schaffen versucht, [...] unzeitgemäß, ja utopisch erscheinen“ (Negt, 2014b, S. 409). Aber Negt hat diese Utopie als politischer Bildner nie aufgegeben. Denn eine „halbe Demokratie mit freien Wahlen, aber keinerlei Mitbestimmungsrechten in den eigenen, zentralen Lebensbereichen, ist nicht von Dauer“ (Negt, 2014b, S. 409). Daher muss nach ihm das Ziel von politischer Bildung weiterhin die Verteidigung sowie die Schaffung einer demokratischen Lebensform sein, welche auch die ökonomischen Bereiche der Gesellschaft in den Blick nimmt, welche als Orte der Erfahrung radikaler demokratischer Selbst- und Mitbestimmung verstanden werden könnten. Die Aufgabe der Pädagogik sieht Negt nun darin, den Befreiungsgehalt demokratischer Selbstorganisation erfahrbar zu machen, d. h. Fremdbestimmung nicht nur negativ abzulehnen, sondern aktiv in kollektiven Zusammenhängen positiv zu lernen und zu praktizieren. Er verweist damit auf den inneren Zusammenhang von demokratischer Lebensform und Bildung. Denn Demokratie ist „die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss“ (Negt, 2014b, S. 409).

Demokratische Lebensform und Bildung

Negt sieht die Bedingungen demokratischer Selbstbestimmung unter kapitalistischen Verhältnissen als prekär sowie umkämpft und tendenziell als unterlegen an. Demokratische Selbstorganisation erfordert eine Bewusstseinsbildung über die eigene gesellschaftliche Position und ein Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse. Negt widmete sich als der „sozialistische Praktiker der kritischen Theorie“ (Später, 2024, S. 2) mit großem Engagement der Umsetzung und Weiterentwicklung eines *emphatischen* Begriffs von *Bildung*. Er setzte den Mündigkeitsgedanken von Theodor W. Adorno in die „sozialpädagogische und politische Praxis um“ (Schweppenhäuser, 2019, S. 3). Für Negt ist Bildung das wichtigste Mittel, um das „Subjekt vor der totalen Vergesellschaftung zu schützen“ (Später, 2024, S. 2). In Rückgriff auf Immanuel Kant beinhaltet der Negt'sche Bildungsbegriff die Ideale „Autonomie, Selbstdenken, Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung“ (Negt, 2008b, S. 41). Negt verbleibt jedoch nicht in einem Idealismus, sondern gründet den idealistischen Begriff der Bildung als „rein geistigen Charakter“ materialistisch und betont die „gesellschaftliche Arbeit als Wurzel von Bildungsprozessen“ (Habermas, 2024, S. 3). Zum einen akzentuiert Negt die Relevanz des Erfahrungszusammenhangs mit Objekten, der sich der „instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer, 2007) entzieht. Bildung ist damit ein Prozess *zwecksetzender Tätigkeit*, beispielsweise das Demokratielernen, welcher mit *Arbeitsmitteln*, wie Lehrmaterialien und Diskussionen, sowie *Arbeitsgegenständen*, wie Lerninhalte und kollektive Erfahrung, einhergeht. Diese Perspektive erlaubt ihm zum einen, Bildung optimistisch und materialistisch als einen gestalterisch-kreativen „Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur“ (Marx, 2005, S. 57) in die Lebensform, also der konkreten und der Handlungs- und Gegenstandswelt der Subjekte, zu integrieren. Zum anderen betont er die gesellschaftliche Dimension von Bildungsprozessen als eine kollektive Praxis, wie sie alltäglich im Sinne der Demokratiebildung in Kindergärten, Schulen oder Bildungsveranstaltungen praktiziert wird.

Insgesamt wird deutlich, dass Negt eine Bildung anstrebt, die über bloße Wissensvermittlung und das Einüben von Demokratie im Kleinen hinausgeht, um sowohl individuelle als auch kollektive Emanzipation in einer globalisierten Welt zu fördern (vgl. Gigerl, 2020). Das „oberstes Lernziel“ (Negt, 2014b, S. 207) ist für Negt die Herstellung *gesellschaftlicher Zusammenhänge* und nicht eine quantitative Aneinanderreihung von Wissen, formalen Abschlüssen oder ECTS-Punkten.⁴ Die bildungstheoretische Relevanz des Zusammenhangdenkens ist durch das fragmentierte Alltagsbewusstsein der Subjekte begründet. Analog zum Verschwinden der gesellschaftlichen Produktions-, Arbeits- und Klassenverhältnisse in der einzelnen Ware ist der produktive Gesamtzusammenhang für die Menschen nicht erkennbar. Das Ziel besteht in der Entwicklung eines „abstrakten Wissens“ (Oelkers, 2000, S. 8), eines Bewusstseins für Zusammenhänge, welches Negt mit der Tätigkeit eines Webers oder des Flechtens vergleicht, bei der einzelne Elemente zu einem Ganzen – den gesellschaftlichen Verhältnissen – verknüpft werden. Dies impliziert insbesondere die Kompetenz, „Exemplare“ oder Einzelinformationen nicht nur isoliert zu erfassen, sondern zu lernen, deren Bedeutung und Einbettung in übergeordnete Strukturen kritisch zu deuten (vgl. Negt, 2014b, S. 189).

Ihm geht es um die Sensibilisierung für die Differenz von Wesen und Erscheinung, also einem Auseinanderfallen von Begriff und Sache, um die Fähigkeit zu fördern, die tiefen Zusammenhänge und Widersprüche der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Dem Herstellen von Zusammenhängen folgen gemäß Negt (1997, 2014b) sechs gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen:

- *Identitätskompetenz*: Fähigkeit, mit der durch den gesellschaftlichen Wandel bedrohten und gebrochenen Identität adäquat umzugehen.
- *Gerechtigkeitskompetenz*: ein ausgebildeter Gerechtigkeitsinn sowie eine ausgeprägte empathische Fähigkeit für andere Menschen, für Tiere und Dinge.
- *Ökologische Kompetenz*: umfasst nicht nur das pflegliche Verhalten des Menschen zur äußeren Natur, sondern auch sein Verhältnis zur inneren Natur.
- *Technologische Kompetenz*: Technologische Kompetenz bedeutet nicht nur technische Fertigkeiten, sondern ebenso das Verständnis der gesellschaftlichen Implikationen von Technologien.
- *Historische Kompetenz*: umfasst das Wissen über die Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihre Klassenstrukturen, ihre politischen Entwicklungsgesetze, der Utopiefähigkeit sowie die eigene Lebensgeschichte.
- *Ökonomische Kompetenz*: Gestaltbarkeit der ökonomischen Verhältnisse verstehen, Alternativen Denken können.

⁴ ECTS ist die Abkürzung für: European Credit Transfer and Accumulation System.

Kriterium für eine gelungene politische Bildung ist nach Negt also, mittels dieser Schlüsselqualifikationen die Fähigkeit zu entwickeln, „Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen“ und „orientierte Zusammenhänge“ zu stiften (Negt, 2014b, S. 207). Damit gehen auch für die Demokratiebildung bestimmte Anforderungen einher, die sich selbstredend je nach Alter der Zielgruppe deutlich unterscheiden können.

Einseitige Demokratiebildung?

In der Debatte um Demokratie als Lebensform zeigen Negt und Dewey trotz unterschiedlicher Theorietraditionen ein geteiltes Potenzial: Beide verstehen Demokratie als Lebensform, die aktive Mitbestimmung und Partizipation erfordert und in der Interaktion ausgehandelt wird. Demokratie ist für sie ein dynamischer, prozessualer Modus kollektiver Praxis, der über politische Strukturen hinausgeht und tief im sozialen Nahfeld verankert sein soll. Die Dewey'sche Rezeptionslinie, welche in den Begriff der Demokratiebildung mündet, integriert diese Inhalte und entwickelt sie zu ebenjenem pädagogischen Begriff weiter. Eine Demokratisierung der Wirtschaft, die Aufklärung über ihre undemokratischen Strukturen, welche bis in den sozialen Nahbereich wirken, sind auch im Werk von Dewey angelegt. Allerdings scheint dieser Teil von Deweys Werk in der pädagogischen Rezeption bisher marginalisiert, was auf eine einseitige Rezeption hinweisen könnte.

Deshalb ist mit Negt zu betonen, dass auch Demokratiebildung und damit der Versuch, Lebensbereiche demokratisch zu gestalten, unter den Bedingungen von Kapital- und Marktlogik stattfinden. Das führt zu einem grundlegenden Widerspruch: Demokratische Lebensformen sind im Bereich der Demokratiebildung zu *lernen*, während die ökonomischen Verhältnisse die Menschen dazu strukturell anhalten, diese Prinzipien zu *verlernen*. Diese für Negt notwendige Reflexion in der ökonomischen Kompetenz und die Forderung einer Wirtschaftsdemokratie sind in seinem Begriff der demokratischen Lebensform zentral. Negt hat *eine* begriffliche Spur gelegt, um diesem Widerspruch adäquat zu begegnen.

Der in der Debatte um die Demokratiebildung von Berkessel und Priebe (2008, S. 23; zit. n. Beutel et al., 2022, S. 175) erhobene Einwand, politische Bildung und Didaktik „wären zu kopflastig, zu sehr auf kognitive Aufklärung und Reflexion ausgerichtet“, ließe sich zunächst auch für Negt konstatieren. Doch tatsächlich kann mit Dewey *und* mit Negt zugestimmt werden, dass politische Bildung und Demokratiebildung nicht allein auf intellektuelle Aufklärung und Reflexion reduziert werden sollten, sondern in Verbindung mit praktischen, lebensweltbezogenen und erfahrungsorientierten Ansätzen stehen müssen. Für eine konsistente Demokratiebildung ist es jedoch ebenso von Bedeutung, sich nicht auf rein praxisorientierte Ansätze zu beschränken, sondern auch der komplexen theoretischen Reflexion auf die ökonomischen Bedingungen Rechnung zu tragen, wie sie eine einseitige Dewey-Rezeption möglicherweise impliziert.

Demokratiebildung, die Dewey und Negt gerecht werden will, muss also auch jene undemokratischen Bereiche wie die Ökonomie reflektieren und thematisieren, die der demokratischen Mitbestimmung entzogen sind. Andernfalls läuft der Begriff Gefahr, zur Ideologie zu werden und lediglich einseitige Interessen zu protegieren. Wenn die Kultusministerkonferenz die Förderung von „demokratischen Umgangsformen im Hinblick auf Demokratie als Lebensform“ (KMK, 2018, S. 8) zum staatlich ausgegebenen Ziel und Fördergrund erhebt, besteht das Risiko, dass der Begriff der Demokratiebildung instrumentalisiert wird. Dies kann dazu führen, dass eine oberflächliche oder idealisierte Vorstellung von Demokratie vermittelt wird, welche die realen, undemokratischen Strukturen und Machtverhältnisse im wirtschaftlichen Bereich unberücksichtigt lässt. Die Erhebung eines solchen Begriffs der Demokratiebildung „zum Leitbegriff bildungspolitischer Provenienz“ (Beutel et al., 2022, S. 175f.) wäre eine Tendenz in die falsche Richtung. Die Verbindung von Deweys demokratietheoretischen Schriften und seiner wirtschaftsdemokratischen Positionen mit Negts kapitalismuskritischen Konzeptionen der demokratischen Lebensform könnte dazu beitragen, einer Instrumentalisierung und Vereinseitigung des Begriffs der Demokratiebildung entgegenzuwirken.

Literatur

- Affolderbach, F. (2016). Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit als Potential einer Pädagogik des Sozialen. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 105–118. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-64287-8>
- Anderson, P. (2023). *Über den westlichen Marxismus* (R. Kaiser, Übers.) (1. Auflage). *Theorie*. Dietz.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022). Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag.
- Brantweiner, M. (2024). Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. *Magazin erwachsenbildung.at* (53). <https://erwachsenbildung.at/magazin/ausgabe-53/19791-der-politische-mensch-demokratie-als-lebensform.php>
- Dewey, J. (1972). *The early works, 1882–1898. early essays*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2011). *Beltz-Taschenbuch: 57: Essay. Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik: mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie* (E. Hylla, Übers.) (J. Oelkers, Hg.). Beltz; Preselect.media GmbH.
- Dewey, J. (2024). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (W.-D. Junghanns, Übers.) (suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 2416) (Erste Auflage). Suhrkamp.
- Dux, G. (2019). *Demokratie als Lebensform*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17369-2>
- EPALE (2024). *6 Kompetenzen, die dabei helfen, gesellschaftliche Krisen zu überwinden – EPALÉ – European Commission*. Europäische Kommission. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/6-kompetenzen-die-dabei-helfen-gesellschaftliche-krisen-zu-ueberwinden>
- Fritz, F. (2024). *Jugendarbeit und Demokratiebildung in non-profit „Community Owned Sports Clubs“ des englischen Fußballs*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8359-0>
- Gigerl, M. (2020). Mündigkeit in einer globalisierten Welt. *Beiträge zur ethischen Bildung durch Demokratie und Menschenrechte*, 4(3), 165–178.

- Gras, J. (2023). Ausgangssituation 1: Demokratiebildung und -pädagogik als theoretische Grundlage und Rahmung. In J. Gras (Hrsg.), *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings* (S. 19–69). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2_2
- Habermas, J. (2024). Bildung als Erfahrung: Erinnerung an Oskar Negt. *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. <https://www.sozipolis.de/bildung-als-erfahrung.html>
- Hetzl, A. (2023). Demokratie als Lebensform. Philia, koinonia und das Miteinander Verschiedener. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (AZP)*, 48(2), 189–210. <https://doi.org/10.5771/0340-7969-2023-2-189>
- Hieber, L. (2023). Eine Entwicklungslinie der Kritischen Theorie in Hannover: Oskar Negt. In M. Endreß & S. Moebius (Hrsg.), *Jahrbuch für Theorie und Geschichte der Soziologie. Zyklus 7: Jahrbuch für Theorie und Geschichte der Soziologie* (1st ed. 2023, S. 233–260). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie Lernen: Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: ein Lehr- und Studienbuch* (Politik und Bildung, Band 22) (4. Auflage). Wochenschau Verlag.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (Fischer-Taschenbücher, Band 17820). Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jaeggi, R. (2020). *Kritik von Lebensformen* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1987) (3. Auflage). Suhrkamp.
- Jörke, D. (2003). *Demokratie als Erfahrung: John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6281484>
- Jörke, D., & Selk, V. (2020). John Dewey. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Band 2248) (2. Auflage, S. 78–87). Suhrkamp.
- KMK. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Knoll, M. (2022). Auf den Schultern von Riesen: John Dewey und die Maxime „Learning by Doing“. *Pädagogische Rundschau*, 76(2), 131–146. <https://doi.org/10.3726/PR022022.0012>
- Lessenich, S. (2023). *Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem* (Reclams Universal-Bibliothek Was bedeutet das alles? Nr. 19625) (4. Auflage). Reclam; EsserDruck Solutions GmbH.
- Marx, K. (2005). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie* (Werke / Karl Marx, Friedrich Engels, Band 23) (21. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1962). Dietz.
- May, M. (2008). Erfahrungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung: zur bundesdeutschen Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158(3–4), 202–211. https://scholar.google.de/citations?user=rh-eu_eaaa-aj&hl=de&coi=sra
- May, M. (2022). John Dewey. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 101–112). Wochenschau Verlag.
- Negt, O. (1981). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: Zur Theorie u. Praxis d. Arbeiterbildung* (7. Aufl., 3. Aufl. d. überarb. Neuausg. 1975, 38.–40. Tsd). Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, O. (1997). Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. *Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik*, 17(33), 89–102. <https://doi.org/10.5169/seals-652079>
- Negt, O. (2008a). *Achtundsechzig: Politische Intellektuelle und die Macht* (4. Aufl.). Steidl.
- Negt, O. (2008b). Demokratie als Lebensform. *Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte* (3), 37–41.
- Negt, O. (2011). Keine Zukunft der Demokratie ohne Wirtschaftsdemokratie. In H. Meine, M. Schumann & H.-J. Urban (Hrsg.), *Mehr Wirtschaftsdemokratie wagen!* (S. 7–15). VSA.

- Negt, O. (2014a). Arbeit, Bildung und menschliche Würde. In U. Bauer (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Expansive Bildungspolitik: Expansive Bildung?* (S. 401–411). Springer VS.
- Negt, O. (2014b). *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform* (Bd. 16). Steidl.
- Negt, O., & Kluge, A. (1990). *Öffentlichkeit und Erfahrung: Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Suhrkamp.
- Negt, O., & Kluge, A. (2016). *Gewalt des Zusammenhangs* (Schriften, Band 6,3) (1. Auflage). Steidl.
- Oelkers, J. (2000, 20. Oktober). *Schulentwicklung, Demokratie und Bildung*. Berlin. <https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:1e75665d-e2e2-46d8-b18b-b718df344338/Schulentwicklung%20-%20Bildung%20-%20Demokratie.pdf>
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik* (Originalausgabe). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1143068>
- Pape, H., & Kehrbaum, T. (2019). *John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform* (Bd. 421). Study der Hans-Böckler-Stiftung.
- Scherb, A. (2021). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der politischen Bildung: Pragmatismus. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 75–85). Wochenschau Verlag.
- Schweppenhäuser, G. (2019). Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. In W. Böhm, B. Fuchs & S. Seichter (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik* (S. 1–3). Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768387_006
- Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung: Eine Kritik der Demokratietheorie* (1st ed.). Suhrkamp Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7390702>
- Später, J. (2024). Der sozialistische Praktiker der Kritischen Theorie: Nachruf auf Oskar Negt. *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*.
- Suhr, M., Kurth, St., & Kühnhausen, T. (2024). Kritisch polit-ökonomische Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft: Bd. 95. Handbuch kritische politische Bildung* (S. 133–141). Wochenschau Verlag.
- Thompson, C. (2020). Erfahrung. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 121–131). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mit Public Science das informierte Vertrauen in Wissenschaft und Demokratie stärken

Good-Practice-Maßnahmen aus der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule

Magdalena Eriksröd-Burger & Petra Siegele

„Die Akzeptanz der wissenschaftlichen Ergebnisse und Erkenntnisse basiert auf Vertrauen und das ist etwas, das nicht automatisch da ist, sondern aufgebaut werden muss. Diese Etablierung des Vertrauens geht nur über Wissensvermittlung, ehrliche und klare Informationen und den Diskurs. Gerade mit jungen Menschen, die meistens (noch) nicht voreingenommen sind und eine große Neugierde mitbringen, sollte vermehrt ein ehrlicher Austausch auf Augenhöhe stattfinden.“
(Wissenschaftsbotschafterin Geja Oostingh, FH Salzburg)

Der Umzug vom Elfenbeinturm auf die Agora ist immer mehr Forschenden und wissenschaftlichen Institutionen in den letzten Jahren ein Anliegen geworden. Spätestens seit den Ergebnissen der Eurobarometer-Umfrage zur Einstellung der europäischen Bevölkerung zu Wissenschaft und Technologie (European Commission, 2021) haben sich in Österreich die Bemühungen intensiviert, Wissenschaft und Forschung der breiten Öffentlichkeit zugänglicher zu machen. Schließlich gab mehr als die Hälfte der befragten Österreicher*innen an, dass Wissenschaft keine Rolle in ihrem Alltag spiele und zu kompliziert sei. Das Wissenschaftsbarometer der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW, 2023) hat dieses Ergebnis zwar relativiert, da der Anteil der Befragten, die der Wissenschaft „sehr stark“ oder „stark“ vertrauen, auf 73 % gestiegen ist. Laut der Studie korreliert die allgemeine Zufriedenheit der Befragten mit ihrem Interesse an und Vertrauen in Wissenschaft: Von den „systemisch Unzufriedenen“, die allgemein eine „skeptische und ablehnende Haltung gegenüber verschiedenen Aspekten der Gesellschaft und des eigenen Lebens“ pflegen, vertrauen lediglich 41 % „sehr“ bzw. „eher“ der Wissenschaft, während dies von den „Zufriedenen“ gleich 93 % tun (ebd.) Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie bereits im Schulkontext ein Zugang zu Wissenschaft ermöglicht sowie das informierte Vertrauen in Wissenschaft und Demokratie gestärkt werden kann. Die Potenziale partizipativer Formate werden basierend auf den Erfahrungen des OeAD, der Agentur für Bildung und Internationalisierung, und ausgehend vom Konzept des *Science capital* (Archer et al., 2015) anhand konkreter Beispiele aus dem Citizen-Science-Förderprogramm *Sparkling Science*, dem Forschungswettbewerb *Citizen Science Award* und der Initiative *Wissenschaftsbotschafter*innen* illustriert.

Das Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung (BMFWF)¹ hat Ende 2022 mit dem „10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich“ auf die Ergebnisse der Eurobarometer-Umfrage (2021) reagiert und u. a. eine groß angelegte Ursachenstudie beauftragt (Starkbaum et al., 2023). Ein Hauptergebnis der Studie ist u. a. die Erkenntnis, dass ein Großteil der Bevölkerung grundsätzlich positiv gegenüber Wissenschaft eingestellt ist, jedoch lehnt ein Kern von ca. 10 % Wissenschaft grundsätzlich ab. Negative Einstellungen gegenüber Wissenschaft betreffen alle Teile der Gesellschaft und stehen auch in Zusammenhang mit Demokratieskepsis, wie Starkbaum et al. (2023) in dieser Ursachenstudie gezeigt haben: Demnach konnte ein negativer Zusammenhang von Populismusaffinität, grundlegenden politischen Einstellungen und Demokratieverständnis mit Wissenschaftsvertrauen und Demokratiezufriedenheit nachgewiesen werden. Diese Befunde zur Wissenschaftsskepsis bzw. -feindlichkeit sind umso bedenklicher, bildet Wissenschaft doch eine wichtige Grundlage unserer demokratischen Gesellschaft.

Da wissenschaftliches und demokratisches Ethos einer gleichen Struktur folgen (Bogner, 2022), geht Wissenschaftsskepsis oftmals auch mit Demokratiefeindlichkeit einher. Oder mit Branscomb und Rosenberg (2012, S. 2) gesprochen:

„We must remember that at their root, science and democracy share the same values. Democratic societies are founded on open debate, free flow of information, mutual respect, and the critical role of inquiry and evidence [...] These values are also fundamental to the scientific method.“

Vice versa gilt die Förderung von Wissenschaftskompetenz als zentral, um das Vertrauen in und die Partizipation an modernen Demokratien zu stärken. Denn diese bedürfen (wissenschaftlich) informierter, unabhängiger und demokratisch aktiver Bürger*innen, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts begegnen zu können. Jedoch ist Wissenschaft im Alltag bei vielen Personen nur wenig präsent, weshalb oftmals (zu) abstrakte Vorstellungen darüber existieren, wie diese funktioniert (Starkbaum et al., 2023). Gefordert werden daher „Formate und Räume für kritischen und offenen Dialog auf Augenhöhe“, um die Distanz zu Wissenschaft über das gesamte Bildungssystem zu überwinden und „die Einflussnahme der Bevölkerung zu ermöglichen“ (ebd., S. 279). Idealerweise wird der Grundstein hierfür bereits in einem frühen Alter gelegt, weshalb das BMFWF seit Jahren Maßnahmen im Bereich der Wissenschafts- und Demokratievermittlung² für Kinder und Jugendliche fördert, deren Umsetzung auch vom Bereich Public Science im OeAD unterstützt wird: von außerschulischen Programmen wie den Kinder- und Jugenduniversitäten über Citizen-Science-Projekte im Schulbereich bis zu Schulbesuchen von Forschenden. Der konkreten Vorstellung der einzelnen Initiativen werden einleitend

1 Ehemals Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

2 Ab Februar 2024 bekamen diese Maßnahmen mit DNAustria ein gemeinsames Dach. Siehe <https://www.dnaustria.at/>.

einige Bemerkungen zum Konzept des *Science capital* sowie zu Citizen Science im Schulkontext vorangestellt.

***Science capital* und *Citizen Science* für eine aufgeklärte Gesellschaft**

Wissenschaftliches Kapital bzw. *Science capital* (Archer et al., 2015), inklusive der wissenschaftlichen Grundbildung bzw. *Scientific literacy* (u. a. Feinstein, 2011; Ryder, 2001), stellt eine Grundvoraussetzung für eine aufgeklärte Gesellschaft dar. *Scientific literacy* im Engeren umfasst gewöhnlich wissenschaftsbezogene Einstellungen und Fähigkeiten sowie das Wissen über wissenschaftliche Erkenntnisse, Methoden und Implikationen (Committee on Science Literacy and Public Perception of Science et al., 2016). Damit verbunden sind jedoch auch verschiedene Kompetenzen, Werte und Einstellungen, die nicht nur für die Wissenschaft im Speziellen, sondern im alltäglichen Leben und für eine funktionierende Demokratie im Allgemeinen förderlich sind (Kolstø, 2001): z. B. kritisches Denken, individuelle Verantwortung, Kollaborationsfähigkeit, Fähigkeit zur Recherche, Interpretation und Kommunikation von Informationen (Blanco-López et al., 2015). Gerade im Zeitalter von Desinformation und Fake News wird zusätzlich die Notwendigkeit einer grundlegenden *Digital media literacy* betont (Osborne et al., 2022).

Über die Stärkung der wissenschaftlichen Grundbildung hinaus nennen Archer et al. (2015) noch weitere Möglichkeiten zum Aufbau von *Science capital*: wissenschaftsorientierte Werte und Haltungen kennenlernen, die Bedeutung von Wissenschaft hinsichtlich einer Karriere und dem gesellschaftlichen Nutzen erfahren, wissenschaftliche Medien nutzen, die Teilhabe an wissenschaftsorientierten Programmen fördern, die Erkenntnisse der Wissenschaft auf den eigenen Alltag übertragen, Menschen in der Wissenschaft kennenlernen und über Wissenschaft im Alltag sprechen.

In den letzten Jahren zielen daher immer mehr partizipative Formate der Wissenschaftsvermittlung auf eine aktive Einbindung der Gesellschaft ab (Gantenberg et al., 2024), so auch Citizen Science, eine Form der Partizipation, die gerade einen großen Aufschwung erlebt hat, denn sie ist mehr als nur die bloße Vermittlung von Wissenschaft an die Öffentlichkeit.³ Bei Citizen Science übernehmen Laien selbst einen aktiven Teil im Forschungsprozess: Bürger*innen können von der Hypothesengenerierung über die Datensammlung bis hin zur Auswertung an den Projekten beteiligt sein. Somit werden Forschungsprozesse zugänglicher gemacht und die Wissensproduktion insgesamt demokratisiert (Irwin, 1995), zudem wird *Science capital* aufgebaut (Edwards et al., 2018) und die *Scientific literacy* in der Bevölkerung gestärkt (Peters et al., 2023). Roche et al. (2020, S. 3) bringen die Potenziale von Wissenschaftskommunikation und Citizen Science folgendermaßen auf den Punkt:

3 Zum Thema Citizen Science siehe einführend Hecker et al. (2018) sowie Vohland et al. (2021).

„Given that science communication and citizen science can be powerful tools for providing opportunities for engagement with, or participation in, scientific research, together they have vast potential to reach beyond individual scientific disciplines to attract wider public participation in scientific research, address societal challenges, build greater trust between science and society, and promote more democratic science.“

Gerade in Österreich haben Citizen-Science-Projekte mit Schulen schon eine lange Tradition und das Interesse an gemeinsamen Projekten ist groß⁴ – eine gute Voraussetzung zur Stärkung des Vertrauens in die Wissenschaft, sind Schulen doch ideale Orte, um Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Gesellschaftsschichten zu erreichen, und die Schüler*innen als Multiplikator*innen zu nutzen (Ruiz-Mallén et al., 2016). Das vielfältige Potenzial von Citizen Science an Schulen fassen Scheuch et al. (2021, S. 17) treffend zusammen:

„Eine pluralistische, demokratische Gesellschaft erfordert einen offenen Zugang zu Wissen und zu Forschung. Citizen-Science-Projekte ermöglichen bereits in der Schule eine demokratische Auseinandersetzung damit. Lokal relevante und global gültige Fragestellungen können so exemplarisch bearbeitet werden. Schulen können durch ihre Beteiligung in einem entsprechenden Rahmen Lösungsbeiträge zu den großen gesellschaftlichen Herausforderungen leisten und Entwicklungen mitgestalten. Schülerinnen und Schüler erfahren dadurch den Sinn ihrer Mitarbeit.“

Unterschiedliche Systeme, abweichende Erwartungen, unzureichende Abstimmung und Vorbereitung – die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule kann durchaus von Herausforderungen geprägt sein. Wie diese dennoch gewinnbringend gelingen kann, zeigen mittlerweile zahlreiche Empfehlungen wie die Handreichung „Citizen Science – Forschen mit Schulen. Grundlagen, Empfehlungen & praktische Tipps für gemeinsame Projekte“ (Cieslinski et al., 2021). Spannende Angebote, abwechslungsreiche Formate, ein gutes Netzwerk, viel Öffentlichkeitsarbeit und Geduld sind nur einige der Erfolgsfaktoren (Siegele, 2023). Auch gilt es, Forschungs- und Bildungsziele von Beginn an abzustimmen sowie Erwartungen und Rollenverständnisse abzuklären (Lorke et al., 2024). Doch wie sehen die Förderung und Umsetzung nun in der Praxis aus?

***Sparkling Science* – ein europaweit einzigartiges Forschungsförderprogramm**

In Österreich begann die Förderung von (wissenschaftlich) ambitionierten Citizen-Science-Projekten mit Schulen bereits 2007 mit dem Start des Forschungsförderprogramms *Sparkling Science*. Gefördert wurden ausschließlich qualitativ hochwertige Forschungsprojekte, in welchen wissenschaftliche Institutionen mit Bildungseinrichtungen und – wenn möglich – Partner*innen aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammenarbeiteten. Bis 2019 beteiligten sich mehr als 4.200 Forschende sowie über 101.000 Schüler*innen

⁴ Dies spiegelt sich auch in der vermehrten Forschung zu „Citizen Science und Education“ wider (u. a. Kloetzer et al., 2021; Lorke et al., 2024; Roche et al., 2020).

und Lehrpersonen in insgesamt 299 wissenschaftlichen Projekten (BMBWF, 2019). Schüler*innen, aber auch weitere Citizen Scientists leisteten in diesen Projekten durch ihr Engagement, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten wichtige Beiträge zur Beantwortung von wissenschaftlichen Fragestellungen, deren Bearbeitung ohne ihre Mitarbeit nicht möglich gewesen wäre. Die vermehrte Teilhabe von Schüler*innen und Erwachsenen an den Forschungsprozessen trug auch wesentlich zur Vertiefung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bei und verbesserte die Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten sowie beim lebenslangen Lernen (u. a. Soyer et al., 2018; Tiefenthaler, 2018).

Seit 2021 wird die Förderlinie als *Sparkling Science 2.0* weitergeführt. Im Rahmen der seit Herbst 2022 laufenden 34 Projekte der 1. Ausschreibung des Nachfolgeprogrammes sollen weitere 74.000 Personen aktiv in den Projekten mitarbeiten, davon 45.000 Schüler*innen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Neben Schulen aus acht von neun österreichischen Bundesländern sind auch einige internationale Partnerschulen in die Projekte involviert.⁵ Im Herbst 2024 starteten weitere 27 Projekte aus der 2. Ausschreibung.

Ziel von *Sparkling Science 2.0* ist es, die Brücke zwischen Forschung und Bildung zu fördern sowie die Zusammenarbeit von Schulen, Forschungseinrichtungen und der Gesellschaft zu intensivieren. Um insbesondere Schüler*innen aus peripheren Regionen in Österreich, aus Familien mit Migrationshintergrund und/oder bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche zu erreichen, haben Projekte die Möglichkeit, zusätzliche finanzielle Mittel zu beantragen, wenn sie mit Schulen aus peripheren Regionen oder mit Schulen, die bisher noch nicht oder kaum mit Citizen-Science-Aktivitäten erreicht wurden, zusammenarbeiten. Davon konnten im Rahmen der 1. Ausschreibung elf Projekte profitieren, bei denen mehr als 30 neue Schulen bzw. Schulen aus peripheren Regionen eingebunden werden.⁶

Im Sinne der Nachhaltigkeit müssen projektbegleitende, gemeinsame Aktivitäten der beteiligten Forschungs- und Bildungseinrichtungen zumindest zwei Jahre über die Laufzeit der geförderten Projekte hinaus mit leistbarem Aufwand fortgesetzt werden können (z. B. Themen für schulische Abschlussarbeiten zur Verfügung stellen, die Schulen in Vorlesungen oder zu Laborbesuchen und -experimenten einladen, Feriapraktika anbieten, die Schulen für Vorträge und Workshops besuchen etc.). Die entwickelten Lehr- und Lernunterlagen, die während der Projektlaufzeit entstehen, werden digital archiviert und

5 Aus dem Burgenland sind keine Schulen vertreten, dafür internationale Partnerschulen aus Deutschland sowie Grönland. Auch internationale Kooperationspartner aus Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft aus den folgenden Ländern sind an den Projekten beteiligt: Deutschland, Italien, Luxemburg, Polen, Schweden, Schweiz, Thailand, Türkei, Vereinigte Staaten, Vereinigtes Königreich.

6 Das ist der Stand der Partnerschulen zum Zeitpunkt der Projekteinreichung. Erfahrungsgemäß kommen während der Projektlaufzeit einige neue Partnerschulen dazu.

veröffentlicht (u. a. auf <https://www.eduthek.at>), sodass sie weiter genutzt werden können.⁷

Beispielprojekte: Von Wertstoffgeschichten, Mobilität und Weltraumschutz

Die laufenden Sparkling-Science-Projekte sind von großer thematischer und methodischer Diversität gekennzeichnet. Demokratie ist das Kernthema des sozialwissenschaftlichen Projekts „Transform4School“,⁸ das von der Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt mit Schüler*innen in Kärnten und Niederösterreich durchgeführt wird und auf dem Prinzip „Lernen als Erfahrung“ basiert. Ziel des Projekts ist es, den Schüler*innen konkrete Erfahrungen mit Demokratie, Aushandlungsprozessen und alternativen Handlungsweisen zu ermöglichen, um das Demokratieverständnis zu fördern. Dafür werden in drei Modellschulen Instrumente wie basisdemokratisch orientierte Klassenräte und Schüler*innen-Parlamente nach dem Prinzip der repräsentativen Demokratie umgesetzt. Dabei verfolgt das Projekt grundsätzlich eine partizipative Ausrichtung, denn die Jugendlichen können die Themen selbst auswählen sowie alternative Beteiligungsmöglichkeiten erproben. „Kinder und Jugendliche, die sich diese Welt mit ihren Fragen, mit ihrer Neugier, mit ihrer Handlungskompetenz partizipativ erschließen dürfen, versprechen eher, mündige, verantwortungsbewusste Bürger*innen zu werden“, so der Projektleiter Hans Karl Peterlini (Universität Klagenfurt) zur Motivation hinter dem Projekt (OeAD, 2023b). Seit Herbst 2024 läuft das Folgeprojekt „transform2gether“, welches direkt auf den Ergebnissen von „transform4school“ aufbaut.⁹

Dass Citizen-Science-Projekte bereits in der Primarstufe erfolgreich umgesetzt werden, zeigt das Ende September 2024 abgeschlossene Projekt „Es wird einmal ...“.¹⁰ Es wurde von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich geleitet und in Kooperation mit dem Institute of Design Research Vienna, dem Open Innovation in Science Center der Ludwig Boltzmann Gesellschaft und der Montanuniversität Leoben durchgeführt. Im Mittelpunkt des Projekts stand die kulturelle Nachhaltigkeitsforschung: Volksschüler*innen von sechs Schulen aus Niederösterreich erforschten ausgehend von Märchen und ihren materialen Kontexten, wie Ressourcen im Kreislauf genutzt werden können und welche Zukunftsvorstellungen im Anthropozän möglich sind. Ziel war es, einerseits herauszufinden, wie Wissenschaftskommunikation mithilfe von Stoffgeschichten funktioniert. Andererseits sollte ermittelt werden, welche Lehr-Lernprozesse *Futures literacy* fördern, damit Personen zur Gestaltung einer lebenswerten Zukunft befähigt werden. Konkret wurde im Rahmen eines Werkstattzyklus (Märchen-, Kreislauf-, Zukunftswerkstatt) jeweils über einen regionalen Rohstoff im Sinne eines Wertstoffes geforscht, wobei

7 Grundlegende Beschreibungen entstammen der Webseite von Sparkling Science: <https://www.sparklingscience.at/>

8 Siehe <https://www.oead.at/spa/transform4school>

9 Siehe <http://oead.at/spa/transform2gether>

10 Siehe <http://www.oead.at/spa/es-wird-einmal>

Hands-on-Stationen die Kinder zum kreativen Gestalten und Experimentieren eingeladen hatten. Der im Projekt entstandene Leitfaden „Es wird einmal...“ (Sippl, 2023) liefert nicht nur konkrete Anleitungen für einen derartigen Stationenbetrieb anhand des Märchens „Rotkäppchen“, sondern zeigt darüber hinaus auf, wie Citizen Science erfolgreich im Volksschul-Unterricht integriert werden kann.

Zahlreiche Projekte der 1. Ausschreibung interessieren sich für die gegenwärtigen Lebenswelten der Schüler*innen. Das Ende Oktober 2024 abgeschlossene **Projekt „TRA:WELL“**,¹¹ das von der Universität für Bodenkultur geleitet wurde, gibt den Kindern von drei Schulen in Wien eine Stimme bei Themen rund um Mobilität, Transport und Wohlbefinden. Im Zentrum stehen die subjektive Wahrnehmung des Verkehrsraums, verschiedene Mobilitätsformen und die Gesundheit der Schüler*innen, um Entscheidungsträger*innen und Eltern einen Einblick in ihre Lebenswelt zu geben. „Auch bei uns lernen sie Forschungsmethoden kennen, an deren (Weiter-)Entwicklung sie aktiv beteiligt sind [...]. Wir nehmen ihre Bedürfnisse ernst; diese sollten die Basis sein für die Gestaltung eines sicheren Verkehrsraums, der aktive Mobilität fördert“, wie Juliane Stark erklärt (OeAD, 2023a, S. 49).

Der Umgang mit Lebensmitteln ist Gegenstand des **Projekts „EAT+CHANGE“**¹² von der Universität Graz, wo Jugendliche ihre Ernährung(-spraktiken) fotografisch festhalten und in Bezug auf (nicht) nachhaltige Ernährung kritisch reflektieren, um wiederkehrende Erzählungen sowie eingeschliffene Denk- und Handlungsmuster zu (nicht)nachhaltiger Ernährung freizulegen. Um die Ergebnisse sichtbar zu machen, werden schulinterne Ausstellungen gestaltet, welche in der Folge in einer großen gemeinsamen Ausstellung in Graz Entscheidungsträger*innen sowie der Öffentlichkeit präsentiert werden. Hierüber sollen die Forschungsergebnisse auch lokale Veränderungsprozesse im Umfeld der Co-Forscher*innen möglich machen. Für den Projektleiter Fabian Pettig ergibt sich daraus eine fruchtbare Zusammenarbeit für beide Seiten (OeAD, 2023a, S. 29)

„Als akademisch Forschende erleben wir dabei, wie die partizipative Arbeit Möglichkeitsräume schafft, in denen sich junge Menschen sowohl als Forschende, als auch als Verbreiter*innen der Ergebnisse wahrnehmen können. Unsere Erfahrungen aus der bisherigen Arbeit im Projekt zeigen, dass dabei einerseits wertvolle Grundlagenforschung gemeinsam betrieben wird und sich andererseits ein Bewusstsein für die Bedeutung von Teilhabe an Wissensproduktion und -verbreitung bei den Schüler*innen entwickelt.“

Doch welche Wirkungen hinterlassen die Sparkling-Science-Projekte bei den Forschenden, den Lehrpersonen und Schüler*innen? Und welche Wirkungen sind in den Institutionen festzustellen?

¹¹ Siehe <https://www.oead.at/spa/tra:well>

¹² Siehe <https://www.oead.at/spa/eat+change>

Wirkungen

Insgesamt fünf externe Evaluierungen zwischen 2009 und 2018 haben die Wirkungen des Programms auf individueller wie institutioneller und gesellschaftlicher Ebene untersucht.¹³ Neben den institutionellen Wirkungen (Tiefenthaler, 2018), die sich u. a. durch neue Netzwerke und Partnerschaften auszeichnen, stand auch der Einfluss auf individueller Ebene im Mittelpunkt (Soyer et al., 2018). Insgesamt wurde besonders der Kompetenzaufbau, etwa die Förderung der sogenannten „21st century skills“, hervorgehoben (Tiefenthaler, 2018, S. 13).

Lehrpersonen	Schüler/innen	Forschende
• Lebenslanges Lernen • Verbindung zur Wissenschaft -> neue Perspektiven & Wissen • Anerkennung • Neues Lernmaterial • Aus Routine ausbrechen	• Bewusstseinsbildung, Wissen und Interessen • Wissenschaftliches Arbeiten • Fähigkeiten wie kritisches Denken, soziale und Kommunikationskompetenzen • Unterstützung bei Karrierewahl • Selbstbewusstsein	• Zugang zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen • Wissenschaftliche Erkenntnisse und methodisches Lernen • Wissenschaftskommunikation • Akzeptanz von Bildungs-Wissenschafts-Kooperationen

Abb. 1: Wirkungen auf unterschiedliche Akteur*innen in Sparkling-Science-Projekten (Soyer et al. 2018, eigene Abbildung).

Soyer et al. (2018) konnten mit ihrer Evaluierung zeigen, wie umfangreich die Sparkling-Science-Projekte auf individueller Ebene auf unterschiedliche Akteur*innen wirken (vgl. Abb. 1). Bei den Schüler*innen fördert die intensive und meist über zwei bis drei Jahre dauernde Zusammenarbeit in den Projekten beispielsweise nicht nur Fähigkeiten wie kritisches Denken, soziale und Kommunikationskompetenzen, sondern unterstützt das eigene Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserleben. Sie gibt zudem Einblicke in wissenschaftliches Arbeiten und wirkt bewusstseinsbildend in Bezug auf unterschiedliche gesellschaftlich relevante Interessen und Themen. Auch für Lehrkräfte und Forschende ermöglichen Citizen-Science-Projekte neue Perspektiven, wissenschaftliche Erkenntnisse und neue (methodische) Zugänge. Zusammenfassend unterstützen die Ergebnisse den mehrfach bestätigten Mehrwert von Citizen Science an Schulen (u. a. Scheuch et al., 2021).

¹³ Die Evaluierungen stehen online zur Verfügung unter <https://oead.at/de/angebote/sparkling-science/rueckblick/evaluierungen>

Indem das BMFWF mit Sparkling Science seit 2007 gezielt die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule (und Gesellschaft) fördert, ermöglicht es seit Jahren Kindern und Jugendlichen, aktiv an Wissenschaft und Forschung teilzuhaben, um so bereits in einem jungen Alter eine Grundlage für das Vertrauen in Wissenschaft zu schaffen. Damit gilt Sparkling Science als europaweit einzigartiges Forschungsförderprogramm, das in den letzten Jahren auch international vermehrt Aufmerksamkeit bekommen hat und als Good-Practice-Maßnahme gewürdigt wird. Zuletzt wurde beispielsweise u. a. die Vernetzung unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteur*innen und Förderung neuer Kooperationen aus verschiedenen sozialen Bereichen hervorgehoben (Wehn et al., 2024). Doch die finanziellen Mittel des Programms waren und sind begrenzt: Obwohl zwischen 2007 und 2019 insgesamt knapp 35 Mio. Euro für sechs Ausschreibungen und seit 2021 21 Mio. Euro für zwei Ausschreibungen des Nachfolgeprogramms zur Verfügung stehen, mussten zahlreiche ausgezeichnet bewertete Projektideen abgelehnt werden. Um mehr Schulen in Österreich die Möglichkeit zu geben, sich im Rahmen von niederschwelligeren wissenschaftlichen Projekten aktiv einzubringen, wurde daher 2015 der Forschungswettbewerb *Citizen Science Award* ins Leben gerufen.

***Citizen Science Award* – der Wettbewerb zum Mitforschen**

Der *Citizen Science Award* lädt seit 2015 jedes Jahr Schulklassen, seit 2016 auch Einzelpersonen, seit 2023 Familien und seit 2024 zusätzlich Jugendgruppen ein, sich von 1. April bis 31. Juli an ausgewählten Forschungsprojekten zu beteiligen. Dabei haben Bürger*innen aus allen Alters- und Bevölkerungsschichten die Möglichkeit, Wissenschaft zu erleben und in direkten Kontakt mit Forschenden zu treten. So werden wissenschaftliche Prozesse transparenter und nachvollziehbarer für alle und das informierte Vertrauen in die Wissenschaft wird gestärkt. Dass der Forschungswettbewerb sehr gut angenommen wird, zeigen folgende Zahlen: Insgesamt haben von 2015 bis 2023 mehr als 22.500 Personen an 58 Forschungsprojekten teilgenommen und die Forschung mit über 192.000 Beiträgen unterstützt.

Der Großteil der Teilnehmer*innen sind Schüler*innen, die die Projekte zumeist im Rahmen des Unterrichts durchführen. Zur optimalen Integration der Projekte in den Unterricht können sich Lehrpersonen noch vor dem Start der Mitmach-Phase im Zuge eines Online-Einschulungsnachmittags über die Projekte und die Möglichkeiten zum Mitforschen informieren sowie die beteiligten Forscher*innen näher kennenlernen. Für die Schüler*innen sowie weitere interessierte Teilnehmende werden ebenfalls Einführungsveranstaltungen angeboten, damit auch diese Einblicke in die Forschungsprojekte erhalten.

Um die Teilnehmenden besonders zu motivieren, ist der *Citizen Science Award* als Forschungswettbewerb konzipiert, bei dem die engagiertesten Schulklassen und Jugendgrup-

pen Geldpreise gewinnen können. Für Familien und Einzelpersonen gibt es Sachpreise, die im Rahmen einer Festveranstaltung überreicht werden. Seit 2022 findet die feierliche Verleihung der Preise im Rahmen des Young-Science-Kongresses, der im Zeichen des Dialogs zwischen den Citizen Scientists und den Forschenden steht, an wechselnden Institutionen statt: Neben Workshops und Vorträgen geben Experimentier- und Mitmach-Stationen, Campusführungen, Science Shows oder Science Parours den Teilnehmer*innen an diesem Tag praktische Einblicke in die Welt der Wissenschaft und Forschung.

Wirkungen

Den 2. Young-Science-Kongress am 19. Oktober 2023 am ISTA in Klosterneuburg nutzten die Organisator*innen des OeAD auch, um die Beteiligten des Citizen Science Awards 2023 zu ihren Motiven und Erfahrungen zu befragen. Eines der zentralen Anliegen und Motivation der Lehrkräfte sei, „dass die Schüler*innen Wissenschaft und Wissenschaftsmethoden kennenlernen.“ Das bedeutet konkret, dass sie auch ganz praktisch an den Projekten mitarbeiten, etwa über die Datengenerierung, wie eine Lehrerin formulierte:

„Für die Schüler ist das immer eine sehr interessante Erfahrung, weil sie [...] da dann einfach lernen, dass Wissenschaft auch Datensammeln ist und sie da auch durchaus teilnehmen/teilhaben können.“

Im Sinne der Nachhaltigkeit wird den Schüler*innen dadurch ein lebenslanger Zugang zu Wissenschaft und deren Bedeutung für die Gesellschaft eröffnet, wie eine andere Lehrperson betonte:

„Ich finde Citizen Science total super und hoffe, dass sie das, wenn sie die Schule mal verlassen haben, vielleicht weiterführen; wissen, wie man Daten sammelt, worauf man dabei achten muss, und verstehen, welchen guten Beitrag man damit in der Gesellschaft leisten kann und dass man damit was verändern kann.“

Eine Lehrerin, die mit ihrer Klasse am **Projekt „Bunter Boden“**¹⁴ von der Agentur für Gesundheit, Ernährung und Lebensmittelsicherheit (AGES) teilgenommen hat, das sich u. a. damit beschäftigt, wie viel Plastik sich in unseren Böden befindet, berichtete sogar von weiterführenden Aktivitäten: „Wir werden im Dorf das Bewusstsein stärken und Plakate aufhängen. Also es soll für uns weitergehen.“ Über die konkrete Teilnahme am Forschungsprojekt selbst hinaus wird so auch das transformative Potenzial von Citizen Science in Form von zivilgesellschaftlichem Engagement in der Region sichtbar (Campos et al., 2021).

Doch wie wirken die Projekte bei den Kindern und Jugendlichen? Im **Projekt „City Layers“**,¹⁵ das vom Institut für Kunst und Gestaltung von der Technischen Universität

¹⁴ Siehe <https://www.ages.at/soilplastic>

¹⁵ Siehe <https://citylayers.visualculture.tuwien.ac.at/>

Wien durchgeführt wurde, bekamen die Citizen Scientists die Aufgabe, die eigene urbane Umgebung zu dokumentieren und zu bewerten – etwa in Bezug auf Zugänglichkeit, Sicherheit, Ästhetik oder Lärm. Ziel der Forschenden war es u. a., Verbesserungsvorschläge daraus abzuleiten. „Man konnte hingehen, Fotos von den Orten machen, Fragen beantworten. Und es war halt cool zur Weiterentwicklung von Wien beizutragen – und dass wir das überhaupt ausprobieren durften“, so eine Schülerin. Für die Schüler*innen bot das Projekt eine einzigartige Gelegenheit, die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben und demokratische Teilhabe zu ermöglichen. Besonders gefallen hat einer anderen Schülerin, „dass wir selbstständig arbeiten dürfen. [...] Und hier haben wir eine Verantwortung.“ Insbesondere die Stärkung des eigenen Selbstvertrauens und das Wahrnehmen der eigenen Fähigkeiten zur produktiven Kollaboration werden von Schüler*innen auch in anderen Citizen-Science-Projekten immer wieder positiv hervorgehoben (Ruiz-Mallén et al., 2016).

In den bisherigen Ausführungen wurde gezeigt, dass Projekte sowohl im Rahmen von *Sparkling Science* als auch beim *Citizen Science Award* ganz unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten schaffen und zum Aufbau von *Science capital* beitragen. Mit den *Wissenschaftsbotschafter*innen* wird nun in der Folge eine stärker dialogorientierte Initiative für Schulen vorgestellt werden. Diese stellt die vielen Gesichter hinter der Forschung in den Mittelpunkt und bietet Schüler*innen vor allem einen sehr persönlichen Zugang zu Wissenschaftler*innen.

Initiative *Wissenschaftsbotschafter*innen* – Forschung ganz persönlich

Der OeAD startete schon 2015 die Initiative der *Young-Science-Botschafter*innen*, wo Forschende unterschiedlicher Disziplinen ehrenamtlich Schulklassen besuchten, um von ihrer Forschung und beruflichen Laufbahn zu erzählen. Als Teil des „10-Punkte-Programms zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich“ (BMBWF, 2023) wurde die Initiative grundlegend ausgebaut: Bundesminister Martin Polaschek präsentierte am 14. Februar 2023 die *Wissenschaftsbotschafter*innen*, die seither fester Bestandteil der Maßnahmen zur Wissenschafts- und Demokratievermittlung sind. Die Initiative erhielt dadurch nicht nur eine weit größere Aufmerksamkeit, sondern ist auch enorm gewachsen: Mit April 2025 waren über 500 Forschende aus Forschungsinstitutionen in ganz Österreich (und darüber hinaus wenige internationale) für die Initiative registriert.

Die Vermittlung der Besuche ist einfach. Schulen in ganz Österreich können über die Young-Science-Website (<https://www.youngscience.at/botschafter>) einerseits individuelle Schulbesuche anfragen, wo der Schwerpunkt je nach eigenen Interessen der Klasse mit den Forschenden festgelegt wird. Andererseits stehen insgesamt über 210 thematische Workshops zur Auswahl, deren breites Themenspektrum von „Musik und Protest“ über

Cancel Culture, einem Klimasimulator bis zu „KI und Ich“ reicht. Um Lehrpersonen thematisch die Übersicht zu erleichtern, erstellt der OeAD eigene Themencluster zu Gebieten wie „Demokratie & Partizipation“, „Digitalisierung“, „Frieden – Krieg – Antisemitismus“, „Genderidentitäten in Geschichte und Gegenwart“, „Integration & kulturelle Diversität“. ¹⁶ Die Besuche finden online oder in Präsenz – und gelegentlich auch an der Forschungseinheit selbst (z. B. im Labor) – statt. In der Regel erstrecken sie sich über eine oder mehrere Unterrichtseinheiten.

Das Angebot wird von den Schulen außerordentlich gut genutzt, wie die Zahlen belegen: Insgesamt wurden im Jahr 2023 309 Schulbesuche an 191 Schulen durchgeführt, eine Steigerung von 90 % gegenüber dem Vorjahr. Damit konnten österreichweit Tausende Kinder und Jugendliche erreicht werden, da an den Besuchen oft mehrere Klassen teilnehmen. Dass das große Interesse anhält, zeigen allein die 367 stattgefundenen Schulbesuche im Jahr 2024.

Über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens hinaus zielt die Initiative darauf ab, Einblicke in die Welt der Wissenschaft zu geben und persönlichen Kontakt zu Forschenden zu ermöglichen: So werden einerseits wissenschaftliche Prinzipien und Prozesse zugänglicher, aber auch verständlicher und anschaulich gemacht. Die direkten Gespräche ermöglichen es andererseits, Vorurteile über Forscher*innen abzubauen und Karrierewege in der Wissenschaft aufzuzeigen.

Um die Forschenden und Lehrkräfte bestmöglich zu unterstützen, wurden 2023 auch Materialien zur Vor- und Nachbereitung der Besuche erstellt. Die Handreichungen „Talking Science – mit Kindern und Jugendlichen übers Forschen reden“ beinhalten sowohl Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte – von der Primarstufe bis zur SEK II – als auch einen Leitfaden für Forschende. ¹⁷ Mit dem Titel „Trust in Science! Wissenschaftler*innen und ihre Expertise“ nehmen die Materialien für die Sekundarstufe II beispielsweise explizit Bezug darauf, warum man der Wissenschaft vertrauen kann. Dabei geht es auch um die Kontrollmechanismen der Wissenschaft, Widersprüche und Unsicherheiten sowie Grenzen der Vertrauenswürdigkeit.

Doch warum engagieren sich die Forschenden für diese Initiative und wie wirken die Schulbesuche?

Motive und Wirkungen

Dass das Vertrauen in Wissenschaft erst aufgebaut werden muss, ist für die Wissenschaftsbotschafterin Geja Oostingh (FH Salzburg) ein klarer Motivationsgrund, wie ihre

¹⁶ Eine Übersicht aller Themencluster siehe unter <https://youngscience.at/de/wissenschaftsbotschafter/innen/themencluster>

¹⁷ Die Materialien stehen kostenlos zur Verfügung unter <https://youngscience.oead.at/de/trust-in-science/talking-science-mit-kindern-und-jugendlichen-uebers-forschen-reden>

eingangs zitierte Stellungnahme zeigt. Sie engagiert sich für die Initiative, denn „wir, als Wissenschaftsbotschafter*innen, können unser Wissen weitergeben, die Schüler*innen können uns sagen, was für sie wichtig ist und wie sie ihre eigene Zukunft sehen. Dies formt somit eine ideale Symbiose.“ Doch nicht nur die Freude an der Wissenschaftsvermittlung oder die inhaltliche Bereicherung für die eigene Forschung wirken motivierend. Viele Wissenschaftsbotschafter*innen möchten einen gesellschaftlichen Beitrag leisten und im Sinne der Demokratieförderung Wissenschaft und Öffentlichkeit einander näherbringen sowie Wissen an die Gesellschaft zurückgeben, wie eine Umfrage des OeAD Ende 2023/Anfang 2024 gezeigt hat (OeAD, 2024).¹⁸ Zahlreiche Befragte nehmen in diesem Zusammenhang ein gewisses Pflichtgefühl gegenüber der Gesellschaft wahr und betonen die Verantwortung der Wissenschaft. Ein bedeutendes Ziel für die Forschenden sei, das Vertrauen in Wissenschaft allgemein zu stärken und der Wissenschaftsskepsis entgegenzutreten, indem besonders der Zugang bzw. die Zugänglichkeit zu Wissenschaft gefördert wird, wie eine Person formuliert (ebd., S. 7):

„Ein offener Zugang zu Wissenschaft bildet die Grundlage für Frieden, Prosperität, Optimismus, Fortschritts Glaube in politisch stabilen Gesellschaften und führt zu selbstverantwortlichem Handeln von Individuen.“

Manche wollen wiederum auch ein Vorbild für bestimmte Bevölkerungsgruppen wie bildungsferne Schichten oder Kinder mit Migrationsbiografie sein. Dadurch soll allen die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Karriere aufgezeigt und die Berufe in der Wissenschaft sollen somit demokratisiert werden. Kinder und Jugendliche zu ermutigen, die Gesellschaft selbst aktiv mitzugestalten und sich einzubringen, ist ein weiteres Anliegen.

Durch das Informieren, Erklären und Vermitteln von Wissen zum eigenen Fachgebiet oder Forschungsthema möchten die Forschenden ein grundlegendes Verständnis dafür auf kognitiver Ebene schaffen. Andererseits möchten sie darüber hinaus Begeisterung und Interesse bei den Kindern wecken und diese auf emotionaler Ebene ansprechen. Gerade diese positiven Erlebnisse und Emotionen hinterlassen nachhaltigen Eindruck bei allen Beteiligten, wie die Erfahrungsberichte zeigen.

„Alle waren begeistert und wir Lehrerinnen können nur das Feedback geben, dass die direkte Vernetzung von Schule und Wissenschaft etwas auslöst in jungen Menschen. Neugierde, und das ernst genommen werden von Fachleuten, auch wenn man noch Kind ist, sind wichtige Bausteine auf dem Weg zum Erwachsenwerden.“ (Lehrerin, 2024)

18 Im Zeitraum vom 18. Dezember 2023 bis zum 14. Jänner 2024 waren alle aktiven Wissenschaftsbotschafter*innen aufgerufen, an einer Online-Befragung zur Evaluierung und Weiterentwicklung der Initiative teilzunehmen. Insgesamt wurden 438 Forschende aus Forschungsinstitutionen in ganz Österreich zweimal (Einladung und Reminder) per E-Mail kontaktiert. Es haben sich 132 Personen an der Befragung beteiligt, was einer Rücklaufquote von 30 % entspricht. Die Fragen bezogen sich u.a. auf ihre Motivation, ihre Aktivitäten im Bereich der Wissenschaftskommunikation, ihre Erfahrungen mit bisherigen Schulbesuchen sowie den Unterstützungsangeboten.

Derartige Rückmeldungen von Lehrpersonen an den OeAD belegen die vielfältigen Wirkungen der Schulbesuche.¹⁹ Praktische Experimente und tiefe Einblicke in weniger bekannte Prozesse führen nicht selten zu folgendem Fazit: „Wir haben alle gestaunt, was Wissenschaft alles bedeutet.“ Die Wissenschaftsbotschafter*innen tragen nicht nur fachliches Wissen in die Klassenzimmer, sondern vermitteln auch die Prozesse, durch die Wissenschaft und Forschung zu ihren Erkenntnissen gelangen. Dabei wird über den Wissenszuwachs hinaus die Neugierde der Kinder und Jugendlichen geweckt und das kritische Hinterfragen nachhaltig gefördert, wie eine andere Lehrerin dem OeAD berichtete:

„Diese Erlebnisse haben bei den Schülerinnen und Schülern ein tiefes Verständnis für die wissenschaftlichen Aspekte von Seifenblasen geweckt und ihre Neugier auf die Welt der Naturphänomene nachhaltig angeregt.“

Die Schulbesuche schaffen zudem wertvolle Gelegenheiten zur Identifikation, insbesondere für Kinder und Jugendliche, die bisher wenig mit dem Berufsbild und der Arbeit von Wissenschaftler*innen in Kontakt gekommen sind. Indem die Forschenden als Repräsentant*innen des (für manche eher abstrakten) Systems Wissenschaft auftreten (Davies & Horst, 2016, S. 53–77), tragen sie zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft bei. Idealerweise wirken die Schulbesuche nicht nur auf individueller Ebene nachhaltig, da sie den Weg für Folgebesuche oder weitere Teilnahmen an Forschungsprojekten ebnen.

Fazit: Public Science für eine starke Demokratie

Klimawandel, Migration, Globalisierung, Digitalisierung, kriegsrische Konflikte, gesellschaftliche Polarisierung ... – die mannigfaltigen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellen liberale Demokratien auf eine Probe. Dass Wissenschaft eines der Fundamente unserer (Wissens-)Gesellschaft bildet, wird zwar immer noch von der Mehrheit anerkannt, doch stehen Teile der Bevölkerung dieser skeptisch bis feindlich gegenüber. Gerade der Aufbau von *Science capital* und die Förderung von *Scientific literacy* bietet wertvolle Ansatzpunkte, um das Vertrauen in Wissenschaft und Demokratie zu stärken sowie die aktive Partizipation von (wissenschaftlich) informierten Bürger*innen zu fördern. Dafür eignet sich besonders die Schule als Ort, wo nicht nur breite Gesellschaftsschichten erreicht werden, sondern der Grundstein für ein lebenslanges Lernen gelegt wird. Wichtige Erfahrungen wie Selbstwirksamkeit und Kollaboration können auf verschiedenen Ebenen erprobt werden und somit nachhaltige Einstellungen prägen. Wie gelungene Kooperationen von Wissenschaft und Schule aussehen können, hat der Beitrag anhand dreier Maßnahmen aus dem Bereich der Wissenschaftsvermittlung diskutiert,

¹⁹ Die Erfahrungsberichte werden regelmäßig als Newsbeiträge auf der Webseite von Young Science (<https://youngscience.at/de>) veröffentlicht. Ausgewählte Beiträge stehen dauerhaft zur Verfügung unter: <https://youngscience.oead.at/de/wissenschaftsvermittlung/wissenschaftsbotschafter-innen/erfahrungsberichte>

die im Auftrag des BMFWF vom Fachbereich Public Science im OeAD betreut werden. Vom Förderprogramm *Sparkling Science* über den Forschungswettbewerb *Citizen Science Award* bis hin zur Initiative der *Wissenschaftsbotschafter*innen* – alle drei Maßnahmen zielen über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens hinaus darauf ab, wissenschaftliche Prozesse und Werte verständlicher und zugänglicher zu machen. Durch Public Science können so in Österreichs Bildungssystem bereits in einem jungen Alter Barrieren zwischen Wissenschaft und Gesellschaft abgebaut und das Fundament der Demokratie gestärkt werden. Wissenschaft wird dann zu einem Werkzeug für alle (Jenkins, 2011, S. 507): „Science becomes a tool of many that can be used to address concerns in people’s everyday lives.“

Literatur

- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., & Wong, B. (2015). “Science capital”: A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 922–948. <https://doi.org/10.1002/tea.21227>
- Blanco-López, Á., España-Ramos, E., González-García, F. J., & Franco-Mariscal, A. J. (2015). Key aspects of scientific competence for citizenship: A Delphi study of the expert community in Spain. *Journal of Research in Science Teaching*, 52, 164–198. <https://doi.org/10.1002/tea.21188>
- BMWF (Hrsg.) (2019). *Sparkling Science wirkt! Jubiläumsbroschüre*. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/sparklingscience.at/Dokumente/SparklingScience_Jubilaeumsbroschuere.pdf
- BMWF (2023, 14. Februar). *Bundesminister Polaschek präsentiert Wissenschaftsbotschafter/innen*. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230214_OT50071/bm-polaschek-praesentiert-wissenschaftsbotschafterinnen
- Bogner, A. (2022). (Pseudo-)Wissenschaft und Demokratie im Krisenzeitalter. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaft-oeffentlichkeit-demokratie-2022/509588/pseudo-wissenschaft-und-demokratie-im-krisenzeitalter/>
- Branscomb, L. M., & Rosenberg, A. A. (2012, 1. Oktober). Science and Democracy. *The Scientist. Exploring Life, Inspiring Innovation*. <https://www.the-scientist.com/critic-at-large/science-and-democracy-40425>
- Campos, R., Monteiro, J., & Carvalho, C. (2021). Engaged Citizen Social Science or the public participation in social science research. *JCOM*, 20(06), A06. <https://doi.org/10.22323/2.20060206>
- Cieslinski, M., Heinzlreiter-Wallner, G., Scheuch, M., Siegle, P., Ernst, M., Frigerio, D., Grabner, M., Hofer, A., Lampert, P., Mäde, A.-L., Mattenberger, H., Pany, P., Pirker, H., Steurer, W., Wagner, S., & Westreicher, F. (2021). *Citizen Science – Forschen mit Schulen. Grundlagen, Empfehlungen & praktische Tipps für gemeinsame Projekte*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5865482>
- Committee on Science Literacy and Public Perception of Science, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23595>
- Davies, S. R., & Horst, M. (2016). Identities: How Scientists Represent Collectives, Construct Identities, and Make Sense of Science. In S. R. Davies & M. Horst (Hrsg.), *Science Communication* (S. 53–77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-50366-4_3
- Edwards, R., Kirn, S., Hillman, T., Kloetzer, L., Mathieson, K., McDonnell, D., et al. (2018). Learning and developing science capital through citizen science. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel & A. Bonn (Hrsg.), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy* (S. 381–390). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv550cf2.33>

- European Commission (2021). *European citizens' knowledge and attitudes towards science and technology. Special Eurobarometer 516*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2237>
- Feinstein, N. (2011). Salvaging science literacy. *Science Education*, 95(1), 168–185. <https://doi.org/10.1002/sce.20414>
- Gantenberg, J., Henke, J., & Jurack, E. (2024). *Potenziale und Herausforderungen partizipativer Wissenschaftskommunikation – Forschungsüberblick und Empfehlungen für die Praxis*. Transfer Unit Wissenschaftskommunikation. <https://transferunit.de/thema/forschungsueberblick-potenziale-und-herausforderungen-partizipativer-wissenschaftskommunikation/>
- Irwin, A. (1995). *Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development*. Routledge.
- Jenkins, L. L. (2011). Using citizen science beyond teaching science content: a strategy for making science relevant to students' lives. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 501–508. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9304-4>
- Kloetzer, L., Lorke, J., Roche, J., Golumbic, Y., Winter, S., & Jögeva, A. (2021). Learning in citizen science. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, et al. (Hrsg.), *The science of citizen science* (S. 283–308). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_15
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291–310. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1002/sce.1011>
- Lorke, J., Bruckermann, T., Helbing, I., Tchekov, E., & Scheuch, M. (2024). Citizen Science – (Mit-)Forschen in Lehrkräftebildung und Schulpraxis. In N. Graulich, J. Arnold, S. Sorge & M. Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen—Beiträge der Naturwissenschaftsdidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (S. 269–279). Waxmann Verlag.
- OeAD (2023a). *Sparkling Science 2.0. Förderprogramm zur Zusammenarbeit von Wissenschaft, Schule und Gesellschaft*. <http://www.oead.at/sparklingsscience2.0>
- OeAD (2023b). *Mit Klassenräten und Parlamenten für Schüler/innen zu mehr Demokratielernen an Schulen*. <https://oead.at/de/schule/wissenschaftsvermittlung/citizen-science/foerderungen/sparkling-science-20/news-inside-sparkling-science-20/interview-mit-hans-karl-peterlini>
- OeAD (2024). *Umfrage zur Initiative Wissenschaftsbotschafter/innen 2023*. [Unveröffentlichte Evaluierung]. Kurzüberblick: <https://youngscience.oead.at/de/aktuelles/artikel/2024/03/wissenschaftsbotschafter-innen-sowohl-unterhaltsam-als-auch-lehrreich>
- ÖAW (2023). *Wissenschaftsbarometer Österreich 2023*. https://www.oew.ac.at/fileadmin/NEWS/2023/pdf/Wissenschaftsbarometer_2023.pdf
- Osborne, J. F., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilay, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Dorph, R., Kivinen, K., Kozyreva, A., Perkins, K., Perlmutter, S., & Wineburg, S. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University. https://policycommons.net/artifacts/2434623/science_education_in_an_age_of_misinformation/3456215
- Peters, N., Peter, E., & Biermann, K. (2023). *Kann Wissenschaftskommunikation einen Beitrag dazu leisten, Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftsleugnung in Deutschland zu reduzieren?* Transfer Unit Wissenschaftskommunikation. <https://transferunit.de/thema/wie-kann-die-wissenschaftskommunikation-auf-wissenschaftsskepsis-und-wissenschaftsleugnung-reagieren/>
- Roche, J., Bell, L., Galvão, C., Golumbic, Y. N., Kloetzer, L., Knoben, N., Laakso, M., Lorke, J., Mannion, G., Massetti, L., Mauchline, A., Pata, K., Ruck, A., Taraba, P., & Winter, S. (2020). Citizen Science, Education, and Learning: Challenges and Opportunities. *Frontiers in Sociology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.613814>
- Ruiz-Mallén, I., Riboli-Sasco, L., Ribrault, C., Heras, M., Laguna, D., & Perié, L. (2016). Citizen science: Toward transformative learning. *Science Communication*, 38(4), 523–534. <https://doi.org/10.1177/1075547016642241>
- Ryder, J. (2001). Identifying Science Understanding for Functional Scientific Literacy. *Studies in Science Education*, 36(1), 1–44. <https://doi.org/10.1080/03057260108560166>
- Scheuch, M., Pirker, H., Wenig, S., & Westreicher, F. (2021). Mehrwert von Citizen Science an und mit Schulen. In M. Cieslinski, G. Heinzelreiter-Wallner, M. Scheuch, P. Siegele, M. Ernst, D. Frigerio, M.

- Grabner, A. Hofer, P. Lampert, A.-L. Mädge, H. Mattenberger, P. Pany, H. Pirker, W. Steurer, S. Wagner & F. Westreicher (Hrsg.), *Citizen Science – Forschen mit Schulen. Grundlagen, Empfehlungen & praktische Tipps für gemeinsame Projekte* (S. 16–23). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5865482>
- Siegele, P. (2023, 11. September). Wie man junge Menschen mit Wissenschaft erreichen kann. *APA Science*. <https://science.apa.at/gastbeitrag/wie-man-junge-menschen-mit-wissenschaft-erreichen-kann/>
- Sippl, C. (Hrsg.) (2023). „Es wird einmal ...“ Wertstoffgeschichten erzählen für Zukünfte im Anthropozän. Leitfaden für die Citizen-Science-Forschung an den Volksschulen. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a1.120>
- Soyer, L., Schwarz-Wölzl, M., Kieslinger, B., & Schäfer, T. (2018). *Ergänzende Analyse struktureller Effekte des Programms Sparkling Science*. Zentrum für Soziale Innovation. <https://oead.at/de/angebote/sparkling-science/rueckblick/evaluierungen>
- Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V. et al. (2023). *Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie – Endbericht*. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6648/>
- Tiefenthaler, B. (2018). *Analyse der institutionellen Wirkungen von Sparkling Science*. Technopolis. <https://oead.at/de/angebote/sparkling-science/rueckblick/evaluierungen>
- Vohland, K., Land-Zandstra, A., Ceccaroni, L., Lemmens, R., Perelló, J., Ponti, M., Samson, R., & Wagenknecht, K. (2021). *The Science of Citizen Science*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4>
- Wehn, U., Ajates, R., Mandeville, C., Somerwill, L., Kragh, G., & Haklay, M. (2024). Opening science to society: how to progress societal engagement into (open) science policies. *Royal Society Open Science*, 11, 231309. <https://doi.org/10.1098/rsos.231309>

Alle URLs zuletzt abgerufen am 11.4.2025.

Demokratie bilden heißt „Verbunden-Sein“ lernen

Ein Plädoyer zur Aktualisierung von Demokratie als Lebensform

Britta Breser

Krisen, Vertrauen und Demokratie

Individuelle Einsamkeit und kollektive Vereinzelung

Zahlreiche Formen gesellschaftlicher Vereinzelungsprozesse sind gegenwärtig erkennbar: Aus individueller Perspektive weisen aktuelle Studien darauf hin, dass sich vor allem junge Menschen von Einsamkeit betroffen fühlen (Marschall, 2024, o. S.). Generell zeigt sich ein Anstieg der Einsamkeitserfahrungen bei jungen Erwachsenen, wie eine Studie der Ruhr-Universität Bochum und der Friedrich-Schiller-Universität Jena belegen, die seit 1976 das Phänomen beforschen (Buecker et al., 2021). Dazu beigetragen hat auch die COVID-19-Pandemie, wie eine Metastudie im Auftrag der Europäischen Union belegt (Baark et al., 2021). Nach dem Ausbruch von COVID-19 fühlte sich einer deutschen Studie aus Nordrhein-Westfalen zufolge jede*r fünfte Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 20 Jahren stark vereinsamt (Luhmann et al., 2023). Von einer weit verbreiteten gesellschaftlichen Krankheit (Großekathöfer, 2024, o. S.) und gar von einer „stillen Epidemie“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2024, o. S.) ist neuerdings die Rede.

Erklärt wird diese neben den COVID-19-Auswirkungen unter anderem durch Vereinzelungsprozesse, die durch diverse Schattenseiten von Digitalisierung und Wohlstandsgesellschaften zustande kommen (Deremetz, 2021). Untersuchungen zeigen, dass Einsamkeit und soziale Isolation schädliche Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit sowie erhebliche Folgen für den sozialen Zusammenhalt und das Vertrauen in die Gemeinschaft haben: Neben Depressionen, sozialen Phobien, dem Abbau kognitiver Funktionen und Verbindungen zu Herz-Kreislauf-Krankheiten (Buecker & Neuber, 2024) wird in diesem Zusammenhang immer öfter auch „Demokratiegefährdung“ (Großekathöfer, 2024, o. S.) diagnostiziert: Einsamkeit könne zu einem Vertrauensverlust führen, konstatiert Claudia Neu. Vor allem bei jenen, die Vertrauen in die Gesellschaft verlieren, werde häufig zugleich auch ein Vertrauensverlust in die Demokratie diagnostiziert. Der Wunsch nach politischer Teilhabe und die Bereitschaft zur Partizipation an politischen Wahlen nehmen dadurch ab (Neu, 2024, o. S.).

Zugleich lassen sich auch auf kollektiver Ebene Phänomene feststellen, die zu Vereinzelung führen: Mithilfe von polarisierenden Strategien politischer Kommunikation werden gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse von außen erzeugt. In der Folge entstehen



Erosionen des gesellschaftlichen Zusammenhalts, die mitunter bis hin zur Isolation von Gesellschaftsgruppen oder gar zum Ausschluss einzelner ihrer Vertreter*innen führen (Carothers, 2019, o.S.). Auch wenn Craig Calhoun, Dilip Parameshwar Gaonkar und Charles Taylor Populismen nicht als das eigentliche Problem für die Zerstörung von Demokratie bezeichnen (Calhoun et al., 2024, S. 445), so werden demokratische Gesellschaften zumindest stückweise davon bedroht, wenn relevante Stützen einer Demokratie durch populistisch getriebene Polarisierungsstrategien von Zerklüftung von außen und darauf folgenden Vereinzelungsprozessen betroffen sind.

Politischer Vertrauensverlust

Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), welche das demokratische Mindset von Jugendlichen (u. a. politisches Wissen, Toleranz, institutionelles Vertrauen, politische Identitäten sowie Partizipationsbereitschaft) im Jahr 2022 in 24 Ländern weltweit erfragte (Österreich gehört zu den wenigen EU-Ländern, die nicht daran teilnahmen), stellte zuletzt einen Rückgang von Vertrauen speziell junger Menschen in die Politik als besorgniserregend dar (Abs et al., 2024).

Die Ergebnisse der Analyse von Sekundärdaten aus einer Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zeigen, dass ein Großteil der österreichischen Bevölkerung der Demokratie gegenüber zwar grundsätzlich positiv eingestellt ist. Die im Rahmen des Projekts analysierten Umfragen veranschaulichen jedoch gleichzeitig, dass Teile der Bevölkerung der Demokratie mit Desinteresse, Kritik und Skepsis gegenüberstehen und sich geringes Vertrauen in die Demokratie in allen Bevölkerungsgruppen findet (Starkbaum et al., 2023).

Innerhalb der Gruppe der 16- bis 26-Jährigen sind laut des Demokratiemonitors des Institute for Social Research and Analysis (SORA) im Auftrag des Österreichischen Parlaments derzeit nur noch knapp die Hälfte (48 Prozent) der Meinung, dass das politische System in Österreich gut funktioniere. Dies sind um 21 Prozentpunkte weniger als bei der ersten Befragung im Jahr 2018. Die Autor*innen kommen zum Schluss, dass die durch Corona ausgelösten Krisenphänomene auch auf das Vertrauen der jungen Menschen in das politische System Auswirkungen zeigten. Am geringsten fällt das Vertrauen in die Politik unter jenen jungen Menschen aus, die in prekären finanziellen Lagen sind: Nur rund ein Drittel (34 Prozent) von ihnen ist davon überzeugt, dass das politische System in Österreich gut funktioniere (Zandonella & Bohrn, 2023, S. 8).

Erfahrungen unzureichender politischer Vertretung seien, so Martina Zandonella und Tamara Ehs, eng an die jeweilige Lebenslage geknüpft und bei jenen Bevölkerungsteilen am weitesten verbreitet, die nur wenige Ressourcen, einen niedrigen sozialen Status und geringe gesellschaftliche Anerkennung erhalten. Dies habe Auswirkungen auf die Erfahrungen mit dem politischen System und auf das Vertrauen in die Wirksamkeit von

Beteiligung und Demokratie (Zandonella & Ehs, 2021). Auch die IHS-Studie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie stellt fest: Ökonomische Ungleichheit vermindert in Österreich die Zufriedenheit mit der Demokratie und hemmt politische Beteiligung. Maßnahmen, um Vertrauen in Demokratie wieder zu stärken und demokratischen Erosionsphänomenen entgegenzuwirken, müssen demnach auch soziale und ökonomische Differenzen berücksichtigen bzw. abbauen – so der Tenor der IHS-Studienautor*innen (Starkbaum et al., 2023).

Zerstörung gesellschaftlicher Vertrauenswürdigkeit

Immer häufiger kämpfen auch in etablierten Demokratien wesentliche Instanzen des demokratischen Gemeinwesens gegen Angriffe von außen, die gesellschaftliche Vertrauenswürdigkeit zerstören wollen:

In Deutschland wird aktuell diskutiert, wie das Verfassungsgericht vor sogenannten „Demokratiefeinden“ zu schützen ist (Schlitt, 2024, o. S.). Besonders deutlich wird dieses Bestreben auch bei Anhängern der sogenannten „Staatsverweigerung“ oder „staatsfeindlicher Verbindungen“, deren Zulauf in Österreich aktuell als hoch eingeschätzt wird (Felke, 2017). Im internationalen Demokratie-Index werden für Österreich wiederum Rückschläge in puncto Medienfreiheit und ein Mangel an Respekt für Pressefreiheit festgestellt, nicht zuletzt durch eine Zunahme an Übergriffen gegenüber Journalist*innen (Demokratie-Index, 2023). Den Sozialen Medien wiederum wurde anfangs hohes Potenzial hinsichtlich Demokratisierung und Partizipation zugesprochen (Karmasin et al., 2024, S. 28). Zunehmend werden diese aber auch in ihren destruktiven Potenzialen für die Demokratie betrachtet, speziell wenn Fake News im Sinne von „Falschnachrichten“ bzw. „Halbwahrheiten“ (Gess, 2021) oder als „Etikette“ (Egelhofer & Lecheler, 2019, o. S.) – also als politisches Instrument zur Delegitimierung von Nachrichtenmedien – verwendet werden.

Letzteres Konzept weist auf die Polarisierung öffentlicher Güter einer Demokratie hin – mit dem Ziel, deren Vertrauenswürdigkeit zu entziehen und so kollektive Plattformen gesellschaftlicher Verständigung oder Institutionen gesellschaftlicher Konfliktaushandlung zu zerstören. Am Beispiel des redaktionellen Journalismus – häufig als „vierte Gewalt“ einer Demokratie bezeichnet – lässt sich gut veranschaulichen, wie Vertrauensverlust durch populistische Strategien der Polarisierung aktuell generiert bzw. noch zusätzlich befeuert wird: Journalistische Kommunikationsakteur*innen, denen für demokratische Entwicklungen von Gesellschaften bislang wesentliche Informations-, Kritik-, Forums-, Artikulations-, Integrations- und Sozialisationsfunktionen zugeschrieben wurden, werden zunehmend als „Lügenpresse“ oder „Systemmedien“ geschmäht (Breser, 2023). Der Begriff „Fake News“ wird für Journalist*innen – häufig aus etablierten redaktionellen Medien – als rhetorisches Mittel eingesetzt, um diese für deren (kritische) Berichterstat-

tung mit Verschwörungserzählungen zu diskreditieren und als Verbreiter*innen von Fake News verächtlich zu machen (Egelhofer & Lecheler, 2019, o. S.).

Nicht nur gehen damit Bindungen der Bürger*innen an demokratische Instanzen verloren. Wenn sich Bürger*innen den Beziehungen mit ihren demokratischen Institutionen und Mitgliedern verweigern, sich aus der Gesellschaft zurückziehen oder mitunter sogar Hass bis hin zu Gewalt und Extremismen auf deren Institutionen richten, kann in der Tat auch von demokratischen Bedrohungspotenzialen gesprochen werden.

Vertrauenskrisen als Herausforderungen für die Demokratie(-Bildung)

Gerade für Demokratien wird Vertrauen stets als eine zentrale Voraussetzung markiert: „Vertrauen in Institutionen, Organisationen oder Akteure gilt als wesentliche Grundlage moderner Demokratien“ (Braun, 2013, S. 21). Oskar W. Gabriel weist zwar darauf hin, dass zu politischem Vertrauen keine empirisch gestützte Theorie vorliege (Gabriel, 2017, S. 290). Zugleich betont er aber den Zusammenhang zwischen Vertrauen und Demokratien der sich in einem großen Teil neuerer Studien wiederfinde: [...] „dass Demokratien im Interesse ihrer Handlungsfähigkeit und Integrationskraft auf ein Mindestmaß an politischem Vertrauen angewiesen sind“ (ebd.). Ein grundlegendes politisches Vertrauen wird also für Demokratien als notwendig erachtet, „um als demokratische Gesellschaft in Krisen Veränderungen gestalten zu können“ (Hermann J. Abs, zit. n. Bohnsack, 2023). Doch kann Vertrauen nicht erzwungen oder verordnet werden und kommt nicht automatisch zustande: „Auch wenn es etabliert ist, muss Vertrauen nicht immerwährend sein, denn Vertrauen ist höchst fragil, kann schwinden oder sich gänzlich auflösen.“ (Lindenau & Kressig, 2022, S. 11).

Wie soll daher Demokratiebildung mit aktuellen Prozessen des politischen Vertrauensverlusts umgehen? Angesichts der zuvor formulierten Probleme ist zu hinterfragen, welche *neuen* Aufgaben in diesem Kontext der Politischen Bildung einem demokratischen Gemeinwesen zukommen? Die folgenden Kapitel nehmen dabei im Speziellen die Demokratie als Lebensform in den Blick und widmen sich daher der Handlungsorientierung sowie der Anbahnung kooperativer Handlungsräume im Kontext von politischen Bildungsprozessen, um so Vertrauensverluste zu bearbeiten. Folgende Überlegungen und Forderungen an die Demokratie-Bildung werden für die Behandlung dieser Fragen in diesem vorliegenden Beitrag als wegweisend eingeschätzt:

Wenn wir in der Gefahr stehen, aufgrund gesellschaftlicher Vereinzelungsprozesse und Polarisierungen durch Hass, Hetze, Misstrauen und Wut das Vertrauen in Gesellschaft und Politik zu verlieren und das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch zu ruinieren (Pörksen, 2018), stellt sich zugleich die Frage, ob eine isolierte Fokussierung auf die für die Demokratie-Bildung charakteristische Entwicklung von Kritikfähigkeit in politischen Lehr- und Lernprozessen womöglich nicht auch zu unerwünschten Effekten wie

Vertrauensverlusten für das demokratische Zusammenleben führen kann (Himmelrath & Egbers, 2018)? Es muss hinterfragt werden, ob Kritik gegenwärtig nicht auch als eine Art zerstörerisches Element für das demokratische Zusammenleben entlarvt werden kann, „was uns in einem demokratischen Gemeinwesen eigentlich wert ist zu bewahren und weiterzugeben“ (Breser & Seyss-Inquart, 2022, S. 131–132)?

Generell gilt: Demokratie muss ständig neu verhandelt, verteidigt und weiterentwickelt werden. Demokratie-Bildung geht daher stets über die reine Demokratie-Vermittlung hinaus (Kenner & Lange, 2019). Sie stellt einerseits eine kritisch reflektierende Auseinandersetzung von Lernenden mit Demokratie, dem Demokratischen und Demokratisierung (Haarmann et al., 2020) dar und agiert andererseits zugleich demokratiebildend im Sinne von „gestaltend“ (Lange et al., 2024). Neben einer machtkritischen Perspektive, die Politische Bildung einnehmen muss, ist also stets auch eine handlungsorientierte und auf Kreativität zielende Herangehensweise gefragt, die sich aus der Kritik ergibt.

Der vorliegende Beitrag plädiert daher dafür, im Zuge der Auseinandersetzung rund um aktuelle Vertrauenskrisen in Demokratien nicht nur die Verbreitung von Desinformation als Skepsisproduzenten und Vertrauenszerstörer in den Blick zu nehmen. Es gilt, in Bildungsprozessen speziell auch die Frage nach demokratischen Lebensformen zu stellen, nach gesellschaftlichen An-Bindungen und Ver-Bindungen insbesondere auch mit jenen Akteur*innen, die für die demokratische Entwicklung von Gesellschaften von Bedeutung sind.

Demokratie-Bildung durch politische Handlungsorientierung

Impulse zur Weiterentwicklung politischer Bildungsprozesse

Passend zur Thematik dieses vorliegenden Beitrags beinhaltet die Frankfurter Erklärung neben der Berücksichtigung eines zeitdiagnostischen Gegenwartsbezugs („multiple Krisen“) eine Weiterentwicklung der Handlungsorientierung vor allem in Hinblick auf folgende Konkretisierungen (vgl. Eis et al., 2015; Lösch, 2020):

- die Öffnung politischer Bildungsprozesse ausgehend von bloß kognitiven Herangehensweisen hin zu *leiblichen Erfahrungen*
- der Ruf nach *kreativen, erfahrungsbasierten Zugängen*
- die Erweiterung von Handeln als *gemeinsames* Scheitern und Bewirken
- die Forderung nach Veränderungen durch individuelles *und* kollektives Handeln bzw. *Kooperation* im Denken und Tun

Indem die Frankfurter Erklärung dem Handeln die Möglichkeit zuspricht, „etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu gründen“ (Eis et al., 2015) konzipiert sie die politische Handlungsorientierung als Treiber von Entwicklung und Veränderung. Und indem sie dieses Handeln nicht bloß auf das individuelle Subjekt begrenzt, sondern den Radius auf Kooperation und kollektive Erfahrungen erweitert, schafft sie einen wesentlichen Bezugspunkt zum Kern dieser Arbeit: Vereinzelung und Vertrauensverlust lassen sich nicht bloß auf individueller Subjektebene bearbeiten. Der Aufbau von „An-Bindungen“ ist stets ein kollektives Geschehen. Demokratiebildung kann sich demzufolge der Forderung nach der Herstellung von Bedingungen, die kollektives politisches Handeln ermöglichen, wie sie die Frankfurter Erklärung fordert, gerade in Zeiten von gesellschaftlichen Zerwürfissen und multiplen Krisen, welche Veränderungen einfordern, nicht entziehen. Konzepte zur Anbahnung kooperativer Handlungsräume in politischen Bildungsprozessen sind in der Literatur bislang jedoch als Leerstelle zu betrachten.

Als eine Aktualisierung und Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses hat eine Gruppe von 23 Wissenschaftler*innen und politischen Bildner*innen im Jahr 2015 die sogenannte „Frankfurter Erklärung“ (Eis et al., 2015) erarbeitet. Ihre zentralen Forderungen an die Politische Bildung beziehen sich auf kritisch-emanzipatorische Bildungsprozesse, die Bezüge zur politischen Handlungsorientierung aufweisen (Lösch, 2020, S. 391). Die sechs Grundsatz-Forderungen an die Politische Bildung sind als fachdidaktische Positionierung zu demokratiethoretischen Grundlagen, als Bezugnahme zu aktuellen Gesellschaftsanalysen und epochalen Schlüsselproblemen und als Begründung von spezifischen Bildungsinhalten vor dem Hintergrund andauernder fachlicher Kontroversen und gesellschaftlicher Krisen zu interpretieren (Lösch, 2020, S. 391).

Politische Handlungsorientierung in der Kontroverse

Mit Begriffen wie „politisches Handeln“, „politische Partizipation“ oder „politische Aktion“ (Wohnig, 2022, S. 251) wird das Prinzip der politischen Handlungsorientierung und ihrer Zielsetzungen in der Politischen Bildung seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert (vgl. Breser, 2021). Inwieweit Bildungsinstitutionen tatsächlich als Raum politischer Handlungserfahrungen fungieren dürfen und ob dabei notwendige Freiwilligkeit und das Recht auf Nicht-Partizipation garantiert werden können (Nonnenmacher, 2010, S. 466–467), wird vor allem im deutschen Sprachraum kritisch hinterfragt. Dadurch kommt es immer wieder zu einer Vernachlässigung dieses Prinzips im Alltag politischer Bildungsprozesse. Dies wird auch in der gängigen Literatur sichtbar. Im Angesicht gegenwärtiger Krisen, im Suchen nach Möglichkeiten der Emanzipation aus der Krise und nach Orientierung stellt sich aber zunehmend auch die Frage nach dem Potenzial von Handeln, nach individueller bzw. kollektiver Agency in institutionellen Bildungsprozessen (Breser et al., 2025).

Befürwortende Stimmen sehen im fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung eine geeignete Methode für die Umsetzung der demokratischen Ziele der Politischen Bildung, da dadurch Handlungsdispositionen und Interventionskompetenzen direkt aus der subjektiven Perspektive der Lernenden eingeübt werden können. Kritisiert werden neben der Gefahr der Übertretung des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsens jedoch auch blinder Aktionismus und die Möglichkeit zur Entpolitisierung des Unterrichts durch eine Trivialisierung von Komplexität, Abstraktheit und Interdependenz politischer Sachverhalte (Kötters-König, 2001, S. 6). Joachim Detjen beispielsweise legt die Schule klar als keinen geeigneten Ort der politischen Aktion und des Trainings realen politischen Handelns fest (Detjen, 2012, S. 235), wobei hierbei immer wieder auf den Beutelsbacher Konsens und speziell das darin enthaltene Überwältigungsverbot verwiesen wird (Wehling, 1977, S. 173–184). Steve Kenner, der zu den Befürwortern einer handlungsorientierten Demokratie-Bildung zählt, kommentiert diesen Standpunkt jedoch skeptisch, indem er auf mögliche Folgen des Überwältigungsverbots verweist: „Überwältigen wir Kinder und Jugendliche, wenn wir sie in ihrem politischen Handeln begleiten, oder ist es nicht vielmehr fahrlässig, politisches Handeln aus der Schule zu verbannen und somit eine Isolation politisch engagierter Schüler und Schülerinnen zu befördern?“ (Kenner, 2018, S. 248).

Aktuelle Forderungen an politische Bildungsprozesse

Nach wie vor ist umstritten, wie das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung im Rahmen institutioneller Bildungsprozesse verwirklicht werden soll. Angesichts multipler gesellschaftlicher Krisen und wachsender antidemokratischer Tendenzen zeigen sich Forderungen jedoch immer häufiger nicht nur auf Machtkritik und Urteilsbildung wie die Herausarbeitung von unterschiedlichen Standpunkten und deren Kontroversität fokussiert. Wie im Folgenden veranschaulicht wird, wächst die Zahl an Plädoyers für politische Bildungsprozesse in Hinblick auf konkretes politisches Handeln, die zumindest handlungsorientierte Ableitungen und die Formulierung von Handlungsstrategien in den Blick nehmen. Ihre Anliegen fordern die Demokratie-Bildung neu heraus.

Durch engagiertes und strategisch umsichtiges Handeln erhoffen sich beispielsweise Ulrich Brand und Markus Wissen, inmitten globaler Katastrophen den vielfachen Worst-case-Szenarien entgegentreten zu können und bessere Bedingungen für ein gutes Leben in der Zukunft zu schaffen (Brand & Wissen, 2024, S. 11): „Letztlich kommt es darauf an, die politischen Handlungsmöglichkeiten dadurch zu erweitern, dass die sie einschränken *gesellschaftlichen* Verhältnisse überwunden werden“ (Brand & Wissen, 2024, S. 17). Oliver Flügel-Martinsen betont, dass wir den unabsehbaren zukünftigen Entwicklungen nicht einfach hilflos ausgeliefert seien: „Mögen sie sich auch nicht antizipieren lassen, so kann doch gestaltend auf sie Einfluss genommen werden“ (Flügel-Martinsen, 2021, S. 136–237). Wenn angesichts des Verlusts von Planbarkeit der Zukunft Werner Friedrichs daran appelliert, in Bildungsprozessen nicht das Kommende zu vermitteln,

sondern vielmehr in Kontakt zu treten mit Raum und Zeit generierenden Praxen und so Zukunft politisch neu in der jeweiligen Gegenwart zu bilden (Friedrichs, 2021, S. 22), dann verweist er auf die Notwendigkeit, dass neue Bildungsweisen für demokratische Lehr- und Lernprozesse gefunden werden müssen.

Politische Handlungsorientierung in Bildungsprozessen orientiert sich dementsprechend in erster Linie nicht an Forderungen oder Visionen für die Zukunft, die gemeinsam diskutiert, bearbeitet und vorangetrieben werden sollen, sondern an ein In-Verbindung-Treten mit Handeln, das zuallererst Räume in der Gegenwart beackert. Beeinflusst durch den jeweiligen Raum in der jeweiligen Gegenwart wird – so die These – Zukunft hergestellt. Politische Handlungsorientierung zu pflegen, heißt nach Werner Friedrichs also, zuallererst Praxen zu schaffen, die sich an Räume an-binden und mit ihnen in Ver-Bindung treten (Friedrichs, 2021, S. 22)

Überlegungen zur Anbahnung kooperativer Handlungsräume

„Raum der Gemeinsamkeit“ (Hodgson et al., 2022, S. 21)

Wenn Till van Rahden betont, dass Demokratien davon leben, dass ihre Bürger*innen Demokratie in den Alltag tragen, gestalten und erneuern (van Rahden, 2021), dann charakterisiert er Demokratie im Speziellen als eine „demokratische Lebensform“ und betont ihre handlungsorientierten und dynamischen Eigenschaften in Abgrenzung zur Demokratie als „Herrschaftsform“ (Himmelfmann, 2016). Um solche demokratischen Lebensformen zu kultivieren, brauche die Demokratie zuallererst öffentliche Orte, in denen sich Bürger*innen begegnen können und nicht in Vereinzelung verharren, lautet seine Forderung (van Rahden, 2021). Diese Räume bezeichnet Till van Rahden als „eine demokratische Allmende“ (van Rahden, 2021). Dieses Gemeingut, das auch gemeinsame Pflege braucht, rückt er ins Zentrum seiner Überlegungen zum Zusammenhalt in demokratischen Gesellschaften.

Andreas Reckwitz spricht politischen Bildungsprozessen in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu: Politische Öffentlichkeit, um zu debattieren und/oder politisch zu handeln, könne ihm zufolge nicht einfach vorgefunden werden, sondern müsse (nach mitunter mutwilligen Zerstörungen) „selbst erst wieder – in zwangsläufig strittiger Weise – verfertigt werden“ (Reckwitz, 2017, S. 440). Weil gegenwärtig aber solche Orte fehlen, an denen sich unterschiedliche Kontexte aufeinander beziehen können, liegt es an politischen Bildungsprozessen, zuallererst Räume der „Anschlussfähigkeit“ zwischen einzelnen, mitunter auch scheinbar differenten Gesellschaftsgruppen herzustellen (Nassehi 2021; Linß 2021): „Wir sollten [...] zeigen, dass es trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeit gibt.“ (Hodgson et al., 2022, S. 21)

Politische Bildungsprozesse haben somit die Aufgabe, ein In-Verbindung-Treten zu ermöglichen und somit Räume zu schaffen, die Gemeinsames, also bereits bestehende An-Bindungen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen, offenlegen sowie zugleich diese Räume für das Knüpfen weiterer Ver-Bindungen freigeben. Dies heißt für die Demokratiebildung, nicht nur gemeinsame Interessen und Bedürfnisse als Möglichkeitsräume für die Lösung individueller oder kollektiver Probleme identifizieren zu lernen, sondern durch ein individuelles In-Verbindung-Treten auch ein kollektives Verbunden-Sein zwischen Menschen herzustellen. Hier gilt es – je nach Zielgruppe und Standort – individuelle An- und Ver-Bindungen zu finden, um so stets neue Räume des Demokratischen zu schaffen.

„Denkraum für Praxis von Neuem“ (Hodgson et al., 2022, S. 22)

Zur inhaltlichen Ausgestaltung dieser „demokratische[n] Allmende“ (van Rahden, 2021) betont Armin Nassehi: „Gesellschaft wird nicht dadurch zusammengehalten, dass wir uns alle auf eine gemeinsame Geschichte, einen Horizont, eine Perspektive einigen“ (Nassehi, 2020, S. 214). Er verweist dabei auf polarisierte Gesellschaften, die sich zunehmend schwertun, gemeinsame Kompromisse zu finden. Die Aufgabe politischer Bildungsprozesse hierbei ist es nicht – wie in zerklüfteten Gesellschaften beispielsweise häufig üblich – „zu entlarven, sondern zu schützen und zu sorgen“ (Hodgson et al., 2022, S. 22). Was dies konkret bedeuten könnte, zeigt die Frankfurter Erklärung auf:

Im ihrem Abschlusssatz wird der Begriff einer sogenannten „praktizierte[n] Mündigkeit“ (Eis et al., 2015, S. 2) eingeführt, die Denkweisen und Handlungsräume erweitern möchte. Demnach haben politische Bildungsprozesse die Aufgabe, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern Impulse zu geben, um dieses individuell und kollektiv handelnd zu verändern: „Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen“ (Eis et al., 2015, S. 2). Das Besondere daran: Gerade durch Handeln erhofft sich die Frankfurter Erklärung, die Möglichkeit Neues zu erschaffen und somit Mündigkeit herzustellen. Auch hier wird wiederum Handeln als Voraussetzung für Neues konzipiert. Nicht die neue Idee oder Vision stehen im Vordergrund, um gemeinsam zu handeln, sondern bereits im Handeln selbst besteht ein individueller Möglichkeitsraum, der Neues wachsen lassen kann.

Die Aufgabe politischer Bildungsprozesse ist es demnach wiederum, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, um „einen Denkraum [zu] eröffnen, der es ermöglicht, dass Praxis von Neuem geschieht“ (Hodgson et al., 2022, S. 22). In diesem Sinne kann Demokratiebildung Räume zur Verständigung über eine gemeinsame Zukunft schaffen und als ein Raum des Experimentierens neue Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen (Barbehöhn & Wohnig, 2022, S. 179). Um die Forderung der Frankfurter Erklärung nach erfahrungsbasierten, leiblichen Erfahrungen zugleich zu unterstützen, sollte daher auf nicht-propositionale Kommunikation in Abgrenzung zu einer Praxis des Argumentie-

rens zurückgegriffen werden (Langenohl, 2021, S. 190). Alternative Handlungsoptionen sind zu entwickeln, die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit vermitteln. Letztere sind eine wesentliche Voraussetzung für gelingende demokratische Prozesse und stehen wiederum in Zusammenhang mit Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit sowie in eine Veränderbarkeit der Verhältnisse (Sprung, 2020; Hufer, 2022).

Fazit: „Verbunden-Sein“ als demokratische Lebensform

Die Diagnose von Vertrauenskrisen schärft das Bewusstsein dafür, dass Demokratie nicht allein als eine Herrschafts-, sondern auch als eine Lebensform zu gestalten ist. Der Begriff der Demokratie als Lebensform beansprucht laut Till van Rahden wiederum keine analytische Präzision und ist auch nicht als „zeitlose ethische Norm“ (van Rahden, 2021) zu sehen, sondern als eine Ansammlung „geschichtlich bedingter Verhaltensregeln“ (van Rahden, 2021) und dient als eine Art „störrischer Reisebegleiter“ (van Rahden, 2021) für Demokratie im Verständnis einer Lebensform, um das gemeinsame Zusammenleben auszuhalten (van Rahden, 2021).

Gerade die Feststellung von Vertrauenskrisen zeigt, dass Demokratie nicht bloß begrenzt bleiben darf auf die Urteilsbildung und den Austausch von kontroversen Meinungen. Darauf weist auch im Speziellen die Frankfurter Erklärung hin. Im Sinne einer Erweiterung der Perspektive demokratischen Handelns sollte Demokratiebildung also auch auf *gemeinsames* Scheitern und Bewirken in Form von kreativen, erfahrungsbasierten, leiblichen Zugängen zielen (Eis et al., 2015).

In diesem Sinne – so argumentiert dieser vorliegende Beitrag – gilt es für demokratische Bildungsprozesse, Räume so zu kultivieren, dass sie individuelles *und* kollektives Handeln ermöglichen. Die Suche nach Anbahnung solcher Räume führt auch zu Hannah Arendt, weil sie oft gehegte Missverständnisse in Bezug auf demokratisches Lernen offenlegt: Folgt man Ingeborg Nordmanns Interpretation von Hannah Arendts Begriff von politischer Öffentlichkeit, ist es nicht Aufgabe von Bildungsprozessen, dass diejenigen, die miteinander sprechen, sich näherkommen, sondern „dass der Tisch gedeckt wird“ (Hannah Arendt, zit. n. Nordmann, 2020, S. 101). Das Verbindende im Raum – also das „gemeinsame Projekt“ – müsse bewohnbar gemacht werden (Hannah Arendt, zit. n. Nordmann, 2020, S. 101) und kann so in der Folge zu einem Verbunden-Sein führen. Für politische Bildungsprozesse heißt es also, in Konstellationen und Zusammenstellungen in Räumen zu denken und so Ver-Bindungen herzustellen, um – auch in einem performativen Sinn – Demokratie-Bildung zu ermöglichen. Der Blick muss dabei in Abgrenzung zu pathetischen, auf die Zukunft gerichteten Zielen vielmehr auf das Gegenwärtige gerichtet bleiben – also auf den Tisch, den es zu decken gilt. Dementsprechend argumentiert der vorliegende Artikel, politische Handlungsorientierung als eine Art „bildnerische Lebensform“ zu betrachten.

Demokratie-Bildung kann dem Spannungsfeld im Aufeinandertreffen von einerseits gesellschaftlichen Spaltungen, Polarisierungen, Rückzug und andererseits gegenseitigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten also dann Rechnung tragen, wenn auch das Prinzip der politischen Handlungsorientierung berücksichtigt wird (Breser, 2021). Dabei wird an die Argumentation von Till van Rahden angeknüpft, der dazu aufruft, auf der Suche nach Zusammenhalt in demokratischen Gesellschaften stets nach den sozialen und kulturellen Voraussetzungen von Demokratie zu fragen (van Rahden, 2021). Dieser Gedanke erhält in unseren aktuellen heterogenen Gesellschaften noch zusätzliche Relevanz: Nach Hannah Arendt ist dieses Verbindende nur dann produktiv, wenn es nicht durch ein homogenisierendes Einverständnis erzielt wird. Das Individuelle wird sich jedoch nur dann kreativ auswirken können, wenn es nicht mit Vereinzelung oder Selbstbehauptung verwechselt wird (Hannah Arendt, zit. n. Nordmann, 2020, S. 101).

Literatur

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (Hrsg.) (2024). *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Autoren der Wissenschaftsredaktion der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (2024, Juli 28). Es ist, als hätte jeder Mensch einen inneren sozialen Thermostat. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/medizin-ernaehrung/einsamkeit-faktencheck-und-mythen-rund-um-das-peinliche-gefuehl-19865223.html>
- Baarck, J., Balahur-Dobrescu, A., Cassio, L. G., D'Hombres, B., Pasztor, Z., & Tintori, G. (2021). *Loneliness in the EU. Insights from surveys and online media data*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Barbehön, M., & Wohnig, A. (2022). (Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs. In C. Bünger et. al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt* (S. 170–181). Beltz.
- Bohnsack, U. (2023, November 28). *Schulische Demokratiebildung kann mehr*. Universität Duisburg-Essen, Ressort Presse Online. <https://www.uni-due.de/2023-11-28-schulische-demokratiebildung-kann-mehr>
- Brand, U., & Wissen, M. (2024). *Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Spannungen, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven*. oekom.
- Braun, D. (2013). *Politisches Vertrauen in neuen Demokratien*. Springer.
- Breser, B. (2021). *Zur Interdependenz in der politischen Bildung. Das Prinzip der Handlungsorientierung muss aktualisiert werden*. Private Pädagogische Hochschule Linz: Pädagogische Horizonte.
- Breser, B. (2023). Jenseits von Fakten. Ein Plädoyer für post-kritische Einsätze in der Politischen Bildung. In K. Stainer-Hämmerle, D. Ingruber & G. Marschnig (Hrsg.), *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*. Wochenschau.
- Breser, B., & Seyss-Inquart, J. (2022). Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte. In M. Bittner, Martin & A. Wischmann (Hrsg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“* (S. 125–141). De Gruyter.
- Breser, B., Heuer, C., & Marschnig, G. (2025). Sich-hörbar-Machen in der Krise. Über die (Un-)Möglichkeiten von Geschichte(n) und das Potenzial von politischem Handeln. In M. Waldis, M. Nitsche & J. Thyroff (Hrsg.), *Geschichtslernen in Zeiten der Krise*. hep. (im Erscheinen).

- Buecker, S., Mund, M., Chwastek, S., Sostmann, M., & Luhmann, M. (2021). Is loneliness in emerging adults increasing over time? A preregistered cross-temporal meta-analysis and systematic review. *Psychological Bulletin*, 147(8), 787–805.
- Buecker, S., & Neuber, A. (2024). Einsamkeit als Gesundheitsrisiko: Eine narrative Übersichtsarbeit. *Bundesgesundheitsblatt. Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 67(1), 1095–1102.
- Calhoun, C., Gaonkar, D., & Taylor, C. (2024). *Zerfallserscheinungen der Demokratie*. Suhrkamp.
- Carothers, T. (2019, November 21). Zukunft der Demokratie steht auf dem Spiel. *IPG-Journals*. <https://www.ipg-journal.de/interviews/artikel/zukunft-der-demokratie-steht-auf-dem-spiel-3887>
- Demokratie-Index (2023, Juni 14). *Der Indikator für den Zustand der Infrastruktur der Demokratie in Österreich*. <https://demokratieindex.at>
- Deremetz, A. (2021, November 30). *Einsamkeit, trotz' oder ,durch' Digitalisierung? Eine soziologische Betrachtung*. Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften. Universität Tübingen. <https://uni-tuebingen.de/forschung/zentren-und-institute/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/publikationen/bedenkzeiten-bibliothek/weitere-blog-artikel/einsamkeit-und-digitalisierung>
- Detjen, J. (2012). Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 226–242). Budrich.
- Egelhofer, J. L., & Lecheler, S. (2019). Fake news as a two-dimensional phenomenon: a framework and research agenda. *Annals of the International Communication Association*, 43(2), 97–116.
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., & Steffens, G. (2015). Frankfurter Erklärung Juni 2015. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Duisburg. <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/frankfurt-declaration>
- Felke, C. (2017, April 25). Österreich: Staatenbund der Staatsverweigerer. Die ZEIT. <https://www.zeit.de/politik/2017-04/staatsverweigerer-oesterreich-staatsleugner-gesetz-verbot>
- Flügel-Martinsen, O. (2021). *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. transcript.
- Friedrichs, W. (2021). Kommende politische Bildungen. Über das Zukünftige nach der Zukunft. In W. Friedrichs (Hrsg.), *Atopien im Politischen: Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft* (S. 11–26). transcript.
- Gabriel, O. (2017). Misstrauen und Protestwahl in europäischen Demokratien. In C. Koschmieder (Hrsg.), *Parteien, Parteiensysteme und politische Orientierungen. Aktuelle Beiträge der Parteienforschung* (S. 287–306). Springer VS.
- Gess, N. (2021). *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit*. Matthes & Seitz.
- Großekathöfer, M. (2024, Juli 20). Einsamkeit in Deutschland. Warum sich so viele Menschen nach der Pandemie einsam fühlen. *Der Spiegel Wissenschaft*. <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/einsamkeit-warum-sich-so-viele-menschen-nach-der-pandemie-einsam-fuehlen-a-299ae70d-0c5c-4403-9fbc-b3a3f25f6fbc>
- Haarmann, M., Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 1–6). Springer VS.
- Himmelfmann, G. (2016). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wochenschau.
- Himmelrath, A., & Egbers, J. (2018). *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. hep.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojsky, P. (2022). Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik. In M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“* (S. 19–24). De Gruyter.
- Hufer, K. P. (2022). Selbstwirksamkeit. *Grundbegriffe der Politischen Bildung*. <https://profession-politisch-bildung.de/grundlagen/grundbegriffe/selbstwirksamkeit/>

- Karmasin, M., Pöschl, M., Prainsack, B., Puntcher-Riekmann, S., & Strauss, S. (2024). *Sind soziale Medien eine Gefahr für unsere Demokratie?* Stellungnahme der Ad-hoc-Arbeitsgruppe der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Verlag der ÖAW.
- Kenner, S. (2018). Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung? In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 244–254). Wochenschau.
- Kenner, S., & Lange, D. (2019). Schule als Lernort der Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71(2), 120–130. <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0017>
- Körters-König, C. (2001). Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. *Politik und Zeitgeschichte*, 50, 6–12.
- Lange, D., Kierot, L., Breser, B., & Beutel, W. (2024). Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven. In *Nationaler Bildungsbericht 2024. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*.
- Langenohl, A. (2021). Die Konstellation nach den Massenmedien. Zur Begründbarkeit von Normen öffentlicher Kommunikation. In A. Weixler, M. Chihai, M. Martinez, et al. (Hrsg.), *Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration* (Spektrum Literaturwissenschaft, 71). (S. 177–198). De Gruyter.
- Lindenau, M., & Kressig, M. M. (2022). Einleitung. In: M. Lindenau & M. M. Kressig (Hrsg.), *Vertrauen – ein riskantes Unterfangen? Sechs (Ein-)Blicke* (S. 9–18). wbg Academic.
- Linß, V. (2021, September 22). Armin Nassehi – Raus aus dem dauerhaften Krisenmodus. *Deutschlandfunk Kultur*. www.deutschlandfunkkultur.de/armin-nassehi-unbehagen-raus-aus-dem-dauerhaften-krisenmodus-100.html
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 391–402). Springer.
- Luhmann, M., Brickau, D., Schäfer, B., et. al (2023, November 24). *Einsamkeit nach der Pandemie – Jugendliche in Nordrhein-Westfalen*. Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.land.nrw/pressemitteilung/jeder-fuenfte-jugendliche-nordrhein-westfalen-ist-stark-einsam-landesregierung>
- Marschall, M. (2024, Mai 29). Junge Menschen fühlen sich besonders einsam. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheitsstudie-zu-einsamkeit-junge-menschen-leiden-besonders-darunter-19752146.html>
- Nassehi, A. (2020). *Mit dem Taxi durch die Gesellschaft*. Soziologische Storys, 4. Murmann.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. C.H. Beck.
- Neu, C. (2024, Juni 19). Demokratie und Vereinzelung. Einsamkeit ist kein binäres System. *Deutschlandfunk Nova*. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/soziologin-einsamkeit-ist-kein-binaeres-system>.
- Nonnenmacher, F. (2010). Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung – Ein Handbuch* (S. 459–470). Wochenschau.
- Nordmann, I. (2020). Hannah Arendts Begriff von Öffentlichkeit als Modell für den Diskussionsraum der Erwachsenenbildung. In T. Oeffering, W. Meints-Stender & D. Lange (Hrsg.), *Hannah Arendt. Lektüren zur politischen Bildung* (S. 93–103). Springer.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. Carl Hanser.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Schlitt, A. L. (2024, Februar 1). Mehr Schutz für die Wächter der Demokratie. *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2024-02/bundesverfassungsgericht-schutz-extremismus-afd-grundgesetz-faq>

- Sprung, A. (2020). the world is a dangerous place. Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 39. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-39/13780-if-the-world-is-a-dangerous-place.php>.
- Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., et al. (2023). *Endbericht. Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie* (S. 389). Institute for advanced studies.
- van Rahden, T. (2021). Wir Stachelschweine. Die Kunst des demokratischen Zusammenlebens. *IWMpost 128: Statelessness*. Institut für die Wissenschaft vom Menschen.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett.
- Wohnig, A. (2022). Handlungsorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 251–259). Wochenschau.
- Zandonella, M., & Bohrn, K. (2023). *Demokratie in stürmischen Zeiten*. Erste Ergebnisse Demokratie Monitor 2023. SORA Institute for Social Research and Consulting.
- Zandonella, M., & Ehs, T. (2021). Demokratie der Reichen? Soziale und politische Ungleichheit in Wien. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 47(1), 63–102.

Demokratiebildungsinitiativen

Agency erlangen im Möglichkeitsmodus. Herman Melvilles „Bartleby“ als politischer Bildner

Georg Marschnig

Einleitung: Bartleby, Lehrmeister und Vorbild in der historisch-politischen Bildung

Graz, im Juni 2012. Es ist der Vormittag eines ungewöhnlich heißen Frühsommertages, als eine Gruppe mutiger Jugendlicher den Tummelplatz in der Grazer Innenstadt buchstäblich besetzt. Für fünfzehn aufregende Minuten sitzen die etwa 25 Jugendlichen jeweils etwa drei Meter voneinander entfernt auf dem gepflasterten Boden und scheinen das städtische Treiben rund um sie herum nicht mehr wahrzunehmen. Auf seltsame Weise entrückt vom Kommen und Gehen auf dem zentralen Platz sitzen sie da, spielen mit mitgebrachten Knöpfen, die sie geschickt zwischen Daumen und Zeigefinger halten und ungewöhnlich konzentriert beobachten. Wenn sie vereinzelt von Passant*innen angestarrt oder angesprochen werden, reagieren sie auf diese nicht und widmen sich noch etwas fokussierter dem Knopf in ihrer Hand. Allesamt bleiben sie in ihrer Rolle, sind ganz für sich, entkoppelt von den Menschen rund um sie herum, und beanspruchen ihren Platz für sich. Dadurch entsteht eine seltsame Ruhe auf dem belebten Platz, die sich trotzig gegen den geschäftigen Alltag des Vormittags stemmt. Schließlich verlassen die Jugendlichen nach einem vorab vereinbarten Zeichen ruhig und gemessenen Schrittes die Szenerie, um sich wenig später in einem um die Ecke gelegenen Proberaum wiederzutreffen. Dort wird dann lautstark über die eben durchgeführte Aktion reflektiert.

Das eben beschriebene Ereignis stellte den Auftakt einer Projektwoche dar, die von zwei Theaterpädagog*innen mit einer 5. Klasse eines Grazer Gymnasiums durchgeführt wurde.¹ Bereits in dieser ersten, kurzen Episode werden die zahlreichen Anlässe für historisch-politische Bildungsbewegungen deutlich, die aus der Beschäftigung mit Kunst im weitesten, und mit Literatur im engeren Sinne erwachsen können: Positionierung, Provokation, (stiller) Protest. Diese Anlässe sollen im Folgenden als „andere Orte“ (Heuer, 2022) einer historisch-politischen Bildung beschrieben werden, an welchen sich durch die Neuperspektivierung der eigenen Umstände alternative politische Handlungsmög-

1 Ich selbst nahm als Deutschlehrer der betreffenden Klasse gewissermaßen als Zaungast an der Projektwoche teil, war allerdings weder an der inhaltlichen Planung noch an der praktischen Umsetzung beteiligt. Das Setting, aber auch das professionelle Agieren der Theaterpädagog:innen ermöglichte mir durchgehend die Rolle eines teilnehmenden Beobachters.

lichkeiten eröffnen: „Um sich zu verändern, kommt es darauf an, an einen Ort gebracht zu werden, von dem aus Neues sichtbar wird.“ (Rorty, 2003, 52)

Das theaterpädagogische Vorhaben, das den empirischen Kern des vorliegenden Textes bildet und im Folgenden mit dem Fokus auf seine historisch-politischen Bildungspotenziale untersucht werden wird, wurde vom Schauspielhaus Graz als „Projektklasse“ titulierte und (lose) an die Inszenierung „Bartleby oder Sicherheit ist ein Gefühl“ von Boris Nikitin² angedockt. Es zielte in erster Linie darauf ab, Jugendliche mit dem Theater als such in Kontakt zu bringen, und hatte erst im zweiten Schritt Melvilles Erzählung oder Nikitins Inszenierung im Blick, wiewohl der Abschluss des Projekts eine Intervention unmittelbar vor der Premiere des Stücks im Schauspielhaus vorsah. Die an den fünf Vormittagen dieser Projektwoche durchgeführten Aktionen beschränkten sich aber letztlich nicht auf die Beschäftigung mit Kontexten, die mit der Überschrift „Theater“ zusammengefasst werden könnten, sondern eröffneten vielmehr weitreichende Möglichkeitsräume für gesellschaftliches Lernen, die ich im Folgenden näher vorstellen und hinsichtlich ihres Potenzials für eine historisch-politische Bildung in einer vom stetigen Wandel geprägten und von „Krisengeschichten“ gerahmten Gesellschaft diskutieren möchte. (Breser et al., 2022, S. 39–40). Hierfür wird erstens ein Blick auf den Ausgangspunkt des Projekts, also die Erzählung „Bartleby, der Schreiber“ von Hermann Melville geworfen (Kap. 2, 3), danach zweitens die Projektwoche kurz vorgestellt (Kap. 4) und schließlich drittens aus Sicht der Politischen Bildung perspektiviert und so seine didaktischen Potenziale erörtert (Kap. 5).

„I would prefer not to“: Bartleby – Selbstbehauptung im Möglichkeitsmodus

Im Zentrum des fünftägigen Projekts stand also die genannte Erzählung Melvilles, die dieser 1853 zunächst in zwei Teilen in „Putnam's Monthly Magazine“ und anschließend 1856 im Sammelband „The Piazza Tales“ veröffentlichte (Melville, 2004, S. 77). Der Text, der bereits Melvilles zeitgenössisches Publikum irritierte, erzeugte eine ähnliche Wirkung bei den fünfzehnjährigen Jugendlichen, die sich vor dem Beginn der Theaterwoche mit der Erzählung auseinandersetzten. Diese stellte viele von ihnen vor große Herausforderungen. Einerseits forderte sie Melvilles Stil enorm: Hauptsächlich hypotaktisch formuliert, lexikalisch das Gegenteil ihres alltäglichen Sprachgebrauchs, dazu ein Sprachduktus, den sie als spröde und monoton wahrnahmen. Andererseits weist Melvilles Textkomposition wenig Dialogisches auf, ist gekennzeichnet von häufiger indirekter Rede inklusive viel Konjunktiv – für die Jugendlichen des Jahres 2012 eine Qual. Die

2 <https://www.nachtkritik.de/nachtkritiken/oesterreich/steiermark/graz/schauspielhaus-graz/bartleby-oder-sicherheit-ist-ein-gefuehl-boris-nikitin-befragt-in-graz-melvilles-erzaehlung-und-landet-in-lautstarkem-slapstick> (15.06.2024)

unaufgeregte und ungemein präzise Sprache Melvilles ist für die Fünfzehnjährigen absolutes Neuland, dem sich viele von ihnen nur ungern aussetzen.

Die Geschichte selbst ist schnell zusammengefasst. Erzählt wird sie von einem New Yorker „Wallstreet-Anwalt“, der als ebenso unambitioniert wie unaufgereggt beschrieben wird und sich, einer beruflichen Mehrbelastung folgend, veranlasst sieht, einen weiteren Angestellten einzustellen – eben Bartleby, den der Anwalt als „farblos ordentlich, mitleiderregend anständig, rettungslos verlassen“ (Melville, 2004, S. 21) beschreibt. Während sich der neue Mitarbeiter zunächst besonders fleißig präsentiert, ändert sich dies schlagartig und ohne Vorankündigung, als Bartleby auf eine Aufforderung seines Vorgesetzten mit dem kurzen, aber bedeutungsschweren Satz „Ich möchte lieber nicht“ antwortet. Von diesem Zeitpunkt an verweigert Bartleby zehnmal jegliche weitere Veränderung, die ihm vom zunehmend bestürzten, bald schwermütigen (ebd., S. 38) und zornigen (ebd., S. 54) Anwalt aufgetragen wird. Schließlich hört er auch auf zu schreiben und verweigert mit großer Beharrlichkeit und der Wiederholung seiner „Formel“ (Deleuze, 1994) jegliche Aktion, verlässt bald das Büro nicht mehr und reagiert auch auf die Kündigung durch den Anwalt nicht. Schließlich verlässt der Anwalt ihn, mietet neue Büroräumlichkeiten an, Bartleby wird vom neuen Mieter der Kanzlei der Polizei überantwortet und von dieser ins städtische Gefängnis, die „Tombs“, gebracht. Dort verweigert er die Nahrungsaufnahme, bis er vom Anwalt bei dessen letzten Besuch tot im Hof liegend gefunden wird.

In einem zweiseitigen, wie eine Nachrede wirkenden Abschlusskapitel liefert der erzählende Anwalt abschließend noch ein „Gerücht“ nach, das ihm einige Monate nach Bartlebys Tod zu Ohren gekommen ist. Die Zusatzinformation nutzt der Erzähler, „einem gewissen seltsamen, suggestiven Reiz“ (Melville, 2004, S. 73) folgend, um sich das merkwürdige Wesen Bartlebys zu erklären. Dieser habe nämlich, bevor er seinen Job als Schreiber antrat, im „Dead Letter Office“ in Washington gearbeitet, also jener Poststelle, wo jene Briefe enden, die aufgrund des Todes der Adressat*innen unzustellbar wurden. Die (vermeintliche) Beschäftigung mit den Inhalten dieser Briefe – „Verzeihung für jene, die verzweifelt starben, Hoffnung für jene, die ohne Hoffnung starben, Botschaft für jene, die an ungelindertem Unglück erstickten und starben.“ (ebd., S. 74) – müsse, so der Anwalt, doch die „Hoffnungslosigkeit“ Bartlebys verstärkt haben. So endet die Erzählung mit einem seltsam lakonischen, dramatischen Ausruf „O Bartleby! O Menschheit!“

Bartlebys „Ruhmesformel“ – ein paradoxer Weg zur Agency

Markus Rieger-Ladich hat darauf hingewiesen, dass Bildung auch die „Gestalt eines Widerfahrniss annehmen [kann]: Etwas stößt uns zu, markiert die Grenzen unserer Selbstmächtigkeit und nötig uns dazu, das Selbstbild auf den Prüfstand zu stellen.“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 153) Historisch-politische Bildung könnte auf diese Weise auch als Effekt der Verneinung, der Ablehnung, eben der Differenz entstehen. Durch das Markieren

ebendieser Differenz positionieren wir uns selbst als „eigenständige und eigenwillige Akteur[e]“ (ebd.) und entwickeln Gestaltungskraft.

Melvilles rätselhafte Erzählung, die also aus der Sicht von Bartlebys Arbeitgeber geschildert wird, kann mühelos als Fingerzeig in diese Richtung gedeutet werden. So wurde Bartleby bereits als „Prototyp des Nonkonformismus und Widerstands, aber auch der Willenlosigkeit und Impotenz“ (Inge & Leary, 1979) beschrieben und jüngst von Jörg Zirfas „als pädagogische Figur des radikal Fremden“ (Zirfas, 2023, S. 237) bezeichnet. Giorgio Agamben sieht in ihm als Schriftkundigen, der aufgehört hat zu schreiben, „eine extreme Gestalt des Nichts“ (Agamben, 1998, S. 33). Für Gilles Deleuze ist Bartleby ein „Mann ohne Referenzen, ohne Besitztümer, ohne Qualitäten, ohne besondere Eigenschaften“ (Deleuze, 1994, S. 21), der ganz in seiner Gegenwart lebt: „Ohne Vergangenheit und Zukunft, er ist augenblicklich.“ (ebd.)

Insbesondere der zentrale Satz von Melvilles Erzählung steht immer wieder im Zentrum kulturwissenschaftlicher Debatten. Deleuze identifiziert sie als „Ruhmesformel“ (ebd. S. 7), „die jedem den Kopf verdreht“ und etwas „Unsagbares“ (ebd., S. 12) bezeichnet. Sie entbindet Bartleby von jeglichen Abhängigkeiten:

„Die Formel wirkt verheerend, weil sie unnachsichtig ebenso das, was vorzuziehen wäre, wie egal welches Nicht-Gemochte ausmerzt. Sie hebt den Term auf, auf dem sie beruht und den sie zurückweist, aber auch den anderen Term, den sie zu bewahren schien und der unmöglich wird. Tatsächlich macht sie beide ununterscheidbar: Sie hebt eine Ununterscheidbarkeits-, eine Zone der Unbestimmtheit aus, die unaufhörlich zwischen den nicht-gemochten (*non-préférées*) Tätigkeiten und einer bevorzugbaren (*préférable*) Tätigkeit wächst. Jede Besonderheit, jede Referenz wird abgeschafft.“ (ebd., S. 13f.)

Damit erlangt Bartleby eine höchst autonome Position, entkoppelt von den Abhängigkeitsverhältnissen der Lohnarbeit, aber auch von den Ratschlägen, die ihm der Anwalt als vermeintlicher Freund oder Beschützer gibt. Durch die Entwicklung der genannten „Zone der Unbestimmtheit“ enthebt sich Bartleby von allen Bindungen. Für Philippe Jaworski zeichnet sich Bartlebys Formel dadurch aus, dass sie „weder affirmativ noch negativ ist“ (zit. n. Agamben, 1998, S. 36). Bartleby verortet sich selbst auf diese Weise in einer Unentschiedenheit, die alle um ihn herum fordert. Agamben erkennt in Melvilles Erzählung eine Hymne auf die Potenz, verstanden als die noch nicht realisierte Möglichkeit. Es geht Bartleby nicht um das, was er kann, sondern um das, was er will oder muss:

„Daher der unerbittliche Charakter seines Ich möchte lieber nicht. Es geht nicht darum, dass er nicht abschreiben oder dass er das Büro nicht verlassen will – er zieht einfach nur vor, es nicht zu tun. Die Formel, hartnäckig wiederholt, zerstört jede Möglichkeit, einen Bezug zwischen Können und Wollen herzustellen, zwischen *potentia absoluta* und *potentia ordinata*. Sie ist die Formel der Potenz.“ (ebd., S. 36)

Somit kann Bartleby auch als Lehrmeister, als Politischer Bildner, gelesen werden. Besonders seinen Arbeitgeber, den Anwalt, zwingt Bartleby durch seine vermeintliche Pas-

sivität zum Handeln. Er nötigt ihn, seine Gewohnheiten, Sicherheiten und Überzeugungen infrage zu stellen, führt in zu ethischen Überlegungen und emphatischem Handeln. Kurz, Bartlebys unkonventionelles (Nicht-)Agieren evoziert bei dem von sich selbst überzeugten, allerdings nicht überbordend ambitionierten Anwalt eine fundamentale Krise. Während er die merkwürdigen Angewohnheiten seiner übrigen Mitarbeiter Turkey, Nippes und Ginger Nut ohne größere Schwierigkeiten akzeptieren kann, da diese seine grundsätzliche Autorität nicht infrage stellen, gelingt ihm dies bei Bartleby eben nicht.

Als Leser*innen begleiten wir den Erzähler in dieser Krise, in diesem „Raum zwischen Nicht-Mehr und Noch-Nicht“ (Breser et al., 2022, S. 38). Wir erkennen seine Schwierigkeiten, mit Bartlebys (Nicht-)Haltung zurechtzukommen. Gerade, weil der Anwalt eben nicht als profitgieriger Vertreter eines Wallstreet-Kapitalismus erscheint, sondern vielmehr einen „gutmütigen Vater“ (Grabau, 2017, S. 166) gibt, erhält Bartlebys Formel eine besondere „Gewalt“ (ebd.), die den Erzähler und mit ihm auch uns als Leser*innen herausfordert.

Während der Anwalt versucht, sich in dieser von ihm als Krise beschriebenen Situation zurechtzufinden, in die Vergangenheit (er konsultiert Literatur) blickt und sich über die Zukunft Gedanken macht (er sorgt sich um Gerüchte etc.), ist Bartleby immer ganz gegenwärtig, verharnt „entschlossen im Abgrund der Möglichkeit“ (Agamben, 1998, S. 33) und erringt auf diese unerwartete Weise eine Machtposition, der sich seine Mitmenschen – allen voran der Anwalt – unterzuordnen haben: „Der Anwalt beginnt zu vagabundieren, während Bartleby ruhig bleibt [...]“ (Deleuze, 1994, S. 27) Dass er dadurch die gesellschaftlichen Konventionen herausfordert, bekommt Bartleby rasch zu spüren, und „bezahlt“ seine Unabhängigkeit letztlich mit der gesellschaftlichen Ächtung und dem Tod in den „Tombs“: „[...] Doch gerade weil er ruhig bleibt und sich nicht von der Stelle rührt, wird Bartleby wie ein Vagabund behandelt werden.“ (ebd.)

Bartleby zeigt einen Weg auf, sich zu widersetzen oder jedenfalls sein Gegenüber, den Anwalt, zum Hinterfragen der eigenen Position anzustoßen. Möglicherweise hat ihn Deleuze aus diesem Grund als „Arzt eines kranken Amerika“ bezeichnet, als „neuen Christus oder unser aller Bruder“ (Deleuze, 1994, S. 60), der sich nicht einschränken lässt und durch seine Passivität herausfordert. Melvilles Anrufung Bartlebys ganz am Ende der Erzählung, die dann sogleich mit der Anrufung der Menschheit („O Bartleby, o Menschheit!“) verknüpft wird, könnte man hierfür als Fingerzeig lesen. Die abschließend erzählte (vermeintliche) Episode von Bartlebys früherer Arbeit im „Dead Letters Office“ schärft noch einmal den Blick auf den Anwalt, der in seinen fast wahnhaften Bemühungen, Bartlebys Nicht-Handeln einzuordnen, nun endlich eine – wenngleich „triviale“ (Agamben, 1998, S. 68) – Erklärung dafür gefunden zu haben glaubt. Gleichzeitig ist der abschließende Fokus auf nicht zugestellte Briefe Agamben folgend auch ein letzter Verweis auf die Potenz als zentrales Motiv von Melvilles Geschichte: „Man könnte in keiner Weise klarer suggerieren, dass die nie angekommenen Briefe die Chiffren der glücklichen Ereig-

nisse sind, die sein hätten können, die sich aber nicht verwirklicht haben. Das, was sich verwirklicht hat, ist die gegensätzliche Möglichkeit.“ (ebd., S. 69) Das Schreiben ist laut Agamben immer der Übergang von der Möglichkeit zum Tatsächlichen, „von der Potenz zum Akt, die Verifizierung eines Kontingenten.“ (ebd.) Insofern bedeutet das Einstellen des Schreibens, das Bartleby dann im Büro des Anwalts vollzieht, also genau die Umkehrung dieses Vorgangs: Eine „Rückkehr“ aus dem konkreten Akt zum Kontingenten der Potenz. Wir haben es also, zumindest für Giorgio Agamben, mit weit mehr zu tun als „nur“ mit einer Widerstandshandlung. Bartleby beendet mit seiner Schreibtätigkeit nicht nur seine Arbeit in der Kanzlei, sondern entzieht sich auch dem allgegenwärtigen Zwang zur vernunftgeleiteten Handlung.

Bartleby als Lehrmeister erinnert auch diejenigen, die Bildungsanstrengungen betreiben – Lehrer*innen, Fortbildner*innen, Universitätslehrende – an Situationen aus diversen Bildungskontexten, in denen „es trotz oder wegen pädagogischer Anstrengungen immer Kinder ohne Lust, coole Jugendliche ‚ohne Bock‘, blasierte Studierende, interesselose und stumpfe Erwachsene oder auch abweisende und renitente ältere Menschen geben wird“ (Zirfas, 2023, S. 249), die aber nicht nur Frustrationen bereiten, sondern immer auch neue Potenziale für pädagogische Überlegungen freilegen. Somit werden gerade jene, die häufig als „Störenfriede“, als „Widerständler“ oder „Verweigerer“ identifiziert werden, auf besondere Weise zu Impulsgebenden. Nicht durch das willfährige Nachgehen entwickeln sie politische Teilhabe, sondern durch den Widerspruch, durch die Verweigerung und das Nein-Sagen. Bartleby als Politischer Bildner gibt den Blick frei für das Potenzial derer, die sich verweigern.

Begreift man das Erlangen von Handlungsmacht – von Agency! – als ein vorrangiges Ziel politischer Bildungsbemühungen, so erscheint zunächst paradox, gerade Bartleby, den Untätigen, als Leitfigur heranzuziehen. Handlungsmächtig wird er erst ex negativo, indem er Prozesse durch seine Passivität in Gang setzt. Dennoch hat Melvilles Erzählung die Kraft gerade Jugendliche, die möglicherweise noch nicht alles mitbringen, was es aus Sicht der Erwachsenen für politische Beteiligung so braucht, Wege aufzuzeigen, Agency zu erlangen. Wesentlich erscheint mir dabei, dass damit keineswegs eine schlichte „Handlungsfähigkeit“ gemeint ist, sondern vielmehr die Konzentration auf das „Verhältnis von gesellschaftlicher Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit, von Strukturen und Handlungen sowie von Vergesellschaftung und Individuierung.“ (Scherr, 2013, S. 232) Agency als soziologischer Grundbegriff und „noch unbeachtete historische Kategorie“ (Chmiel & Yldirim, 2022, S. 386) ist dabei jedenfalls als instabil und fluid zu verstehen, kann gewonnen und verloren werden, kann „[e]ntstehen und/oder [v]erschwinden“ (Melber, 2017, S. 128). Zweifelsfrei handelt es sich bei der Etablierung und dem Verlust von Handlungsmacht um politisch grundierte Prozesse. Wer kann (nicht) partizipieren? Wer kann (nicht) wirksam werden? Wer kann sich (nicht) artikulieren? Und, wie wird all das gesellschaftlich sanktioniert (oder nicht)? Im Zuge des Theaterprojekts, das nun im Folgenden beschrieben wird, wurden all diese Fragen gestellt und auf

kontroverse Weise mit fünfzehnjährigen Jugendlichen ausgehandelt. Das Projekt, das den beeindruckenden Text Melvilles als Ausgangspunkt hatte, kann daher als ein möglicher Weg beschrieben werden, die eigene Wirkmächtigkeit erfahrungsgeleitet kennenzulernen und sich selbst als gesellschaftliche*n Akteur*in zu erkennen.

Das „Bartleby-Projekt“ – Rückblick und Erinnerung

Die Ausrichtung des Theaterprojekts fokussierte eben diesen zentralen Aspekt von Melvilles Erzählung: Wann ist man, wie wird man und auch wie bleibt man ein*e gesellschaftlich akzeptierte*r Akteur*in. Die beteiligten Jugendlichen sollten handlungsorientiert erleben, wie sich unkonventionelles Verhalten, das Einmischen in etablierte Verhältnisse und das Brechen mit gesellschaftlichen Erwartungen anfühlt. Im aktiven Tun sollten sie aus den Reaktionen der Umwelt erkennen, wie unterschiedlich alternatives Verhalten bis hin zum zivilen Ungehorsam wahrgenommen wird. Es wurde also – das war eine bewusste Einschränkung, die von den Theaterpädagog*innen getroffen wurde – dieser eine Aspekt der Erzählung herausgegriffen und im Zuge des Projekts bearbeitet.

Die Lektüre der Erzählung, die, wie oben kurz skizziert, den Jugendlichen erheblichen Aufwand abverlangte, stellte für das Vorhaben der Theaterpädagog*innen im Grunde ein Surplus dar. Aus deren Sicht wäre der Fokus auf den (entscheidenden) Satz „Ich möchte lieber nicht“ ausreichend gewesen, und sie stellten Bartlebys „Formel“ (Deleuze, 1994) auch ins Zentrum der theaterpädagogischen Aktivitäten. Diese stellte auch einen didaktischen Ausgangspunkt des Projekts dar, als die Jugendlichen angewiesen wurden, den Satz mit möglichst vielen Erweiterungen zu versehen. Bartlebys Formel wurde auf diese Weise mit dem Alltag von fünfzehnjährigen Schüler*innen verknüpft. „Ich möchte lieber nicht ... zur Schule gehen“ war dabei ebenso zu lesen wie „Ich möchte lieber nicht ... mehr Klavier spielen“ oder „Ich möchte lieber nicht ... an diesem Projekt teilnehmen“. Die Jugendlichen lernten über diese simple Übung die ungeheure Sprengkraft von Bartlebys Devise kennen, sie übersetzten Bartlebys positive Verweigerung in ihre alltäglichen Lebensumstände und erkannten das Potenzial des Satzes zur Selbstbestimmung.

Dass Selbstbestimmung aber immer auch mit der Abgrenzung von anderen verknüpft ist und dies bald auch in unangenehme Situationen münden kann, erfuhren die Jugendlichen durch eine weitere Übung, die Bartlebys Formel mit den Routinen und Zwängen ihrer wirtschaftlich geprägten Umwelt konfrontierte. Die Aussage „Ich möchte lieber ... nichts kaufen“ wurde etwa in einer großen innerstädtischen Buchhandlung, die von den Jugendlichen zu einem Ort des Lesens (aber eben nicht des Bücher-Kaufens) umgedeutet wurde, noch einigermaßen wohlwollend toleriert. Als sich allerdings einige Schüler*innen vor der Theke in einem großen Supermarkt postierten, die ausgestellten Fleisch- und Wurstwaren zwar aufmerksam begutachteten, auf die obligatorische Frage „Was darf's denn sein?“ aber nur freundlich und bestimmt mit „Ich möchte lieber ... nichts kaufen“

antworteten, führte dies sehr rasch zu einer spannungsgeladenen Situation. Die Irritation der Verkäufer*innen schlug sehr schnell in Ärger um und führte letztlich dazu, dass die Jugendlichen das Feld räumten, um nicht in größere Schwierigkeiten mit der Kaufhaus-Security zu geraten. Zwei von ihnen machten diese Bekanntschaft tatsächlich, als sie sich in einem kleineren Lebensmittel-Nahversorger auf den Boden setzten und dort ihre mitgebrachte Jause verzehrten. Auf die Aufforderung der Angestellten, das Geschäft unverzüglich zu verlassen, antworten sie mit Bartlebys Formel und wurden danach vom Sicherheitspersonal nach draußen begleitet.

Die selbstbestimmte Verweigerung, das bewusste Brechen mit Konventionen, erzeugte zwar auch im öffentlichen Raum – etwa in der eingangs beschriebenen Situation – Irritationen, die vereinzelt zu Interventionen von Passant*innen führte, zu tatsächlichen Konfrontationen, wie es die Jugendlichen etwa in dem kleinen Lebensmittelgeschäft erlebten, kam es allerdings nicht. So erfuhren die Schüler*innen die Öffentlichkeit als Möglichkeitsraum, wo weit mehr möglich war als in den viel stärker reglementierten privatwirtschaftlichen Räumen. Unkonventionelles Verhalten schien für die Jugendlichen hier weitaus einfach möglich. Besonders deutlich wurde dies am Abschlusstag des Projekts, als die Klasse an einer sehr belebten Straßenbahnhaltestelle einen Flashmob inszenierte, dessen Ziel es war, möglichst viele Passant*innen zum Mitmachen (in diesem Fall war es ein Mittanzen) zu bewegen. Der Einstieg in den Flashmob wurde den Vorbeigehenden per Fingerzeig ermöglicht, ob sie die Einladung annahmen, blieb aber ihnen überlassen. Angesicht der ambivalenten Erfahrungen während der Projektwoche war die Überraschung groß, als die Gruppe derer, die mitmachten, tatsächlich immer stärker anwuchs und schließlich einen großen Teil des Platzes beanspruchte.

Am Abend zuvor war das Projekt im Schauspielhaus Graz zu seinem (offiziellen) Abschluss gekommen. Die Mehrheit der Schüler*innen bildete dabei auf dem Boden liegend eine menschliche Barriere unmittelbar vor der Garderobe, wo das langsam eintreffende Publikum der Abendveranstaltung Jacken, Schirme etc. abzugeben versuchte. Gleichzeitig tanzten fünf Jugendliche, mit Barockperücken und Reifröcken ausgestattet, durch die Empfangshalle des Theaters und intonierten jenen Klassiker aus dem Musical „Elisabeth“, der auch in Nikitins Inszenierung Verwendung fand („Ich gehör’ nur mir“). Die bizarre Szenerie erzeugte nun – im halb-öffentlichen Raum des Grazer Schauspielhauses – eine bemerkenswerte Mischung unterschiedlicher Reaktionen, die von Irritation über Belustigung bis hin zu Ärger und aber auch sichtbarem Respekt für den Mut der Jugendlichen reichte. Die Eltern der Schüler*innen, die zu dieser Abschlusspräsentation eingeladen waren, zeigten sich stark beeindruckt, erkannten doch viele, gewissermaßen implizit, das ungeheure Potenzial der Übung(en) der Projektwoche. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit entdeckt, unter bestimmten Bedingungen stärker als scheinbar unumstößliche Ordnungen zu sein, oder mit Christian Grabau: „Was zählt, ist, dass Bartleby die Möglichkeit, sich einer Ordnung und ihren Voraussetzungen zu entziehen, verifiziert. Die auf diese Weise entblökte Ordnung steht einfach still.“ (Grabau, 2017, S. 168)

Fazit: Grenzüberschreitung als Gelingensbedingung für Politische Bildungsbemühungen

Den Jugendlichen wurde, eingebettet in das theaterpädagogische Setting, klar, dass es zwar Rahmen gibt, diese aber veränderlich sind und werden, sobald man an ihnen rüttelt. Grabau zufolge ermöglicht Bartlebys Formel, das Politische – im Unterschied zu der Politik – selbst zu erfahren. „Wie Bartlebys Formel bezeichnet das Politische kein inhaltlich gebundenes Programm, sondern eine Unterbrechung oder Aussetzung der Politik, die die unhintergehbare Kontingenz einer vorfindlichen Ordnung verifiziert.“ Jede Ordnung – ob politisch, gesellschaftlich oder wirtschaftlich – ist veränderbar, das ist Bartlebys implizite Botschaft, die auch von Slavoj Žižek unterstrichen wird. Auch er sieht in Bartlebys Nicht-Tun weniger eine Widerstandshandlung als vielmehr die Öffnung eines neuen Raumes, der sich schlicht dadurch öffnet, indem Bartleby den „alten Raum“ negiert: „Auf diesem Weg gelangen wir von einer Politik des ‚Widerstands‘ oder des ‚Protests‘, die sich parasitär auf das aufpfropft, was sie negiert, zu einer Politik, die einen neuen Raum aufschließt, der außerhalb der hegemonialen Position und deren Negation liegt.“ (Žižek, 2006, S. 433)

Genau dieses Out-of-the-Box-Denken konnten die Jugendlichen im Rahmen des „Bartleby-Projekts“ erfahren, das auch strukturell selbst ein Verlassen des gewohnten (schulischen) Rahmens war. Die Woche war nicht durch 50-Minuten-Einheiten getaktet, es gab keine Tests, Hausaufgaben oder Wiederholungen, dafür sehr viele Mutproben, Provokationen und Grenzüberschreitungen. Die Jugendlichen genossen dieses Setting, noch viele Jahre danach erzählen sie mir gerne von den damals gemachten Erfahrungen. Sie nutzten die ungewohnte Freiheit dazu, sich ganz auf die Herausforderungen einzulassen, die ihnen abverlangt wurden. Diese verlangten zwar viel an Überwindung und Mut, beeindruckten die Jugendlichen aber ungemein.

Bartlebys „Zauberformel“ prägte diese Gruppe junger Menschen so stark, dass sie die ganze Oberstufe hindurch geflügeltes Wort bleiben sollte und immer dann wieder beschworen wurde, wenn das System Schule für sie zur Belastung wurde. Bartlebys Devise „Ich möchte lieber nicht“ wurde für sie zu einer Formel der Stärke, die sie nutzten, um sich den Zwängen des Lerndrucks, der schulischen Konformität und auch der strukturell angelegten Entmachtung entgegenszustellen.

Dem Beispiel Bartlebys folgend mussten sie aber auch erfahren, dass unkonventionelles Verhalten und „lieber nicht Mögen“ in der machtförmigen „Höllmaschine“ (Eribon, 2017, S. 113) Schule nicht bei allen gut ankommt. Werden Machtstrukturen hinterfragt und herausgefordert, evoked dies Gegenreaktionen. Die intensive Beschäftigung mit Melvilles Erzählung führte den Jugendlichen das Wesen, die (Macht-)Strukturen und symbolischen Ordnungen vor Augen, denen Bartleby, sie selbst und wir alle unterworfen sind. Das Aufbegehren gegen ebendiese Strukturen – sei es durch Aktion und passiven

Widerstand – ist herausfordernd und keinesfalls einfach. Opposition erfordert nicht nur Haltung, sondern auch Mut, Ausdauer und Hartnäckigkeit.

In *Bartleby* fanden die Schüler*innen einen Anführer – ein Vorbild, das ihnen durch seine paradoxe Widerstands(nicht)handlung aufzeigte, wie sie selbst Agency erlangen und zu Handelnden werden konnten. Bartlebys Fokus auf die Möglichkeit eröffnete ihnen das Denken in Alternativen, das für eine Gesellschaft im Wandel ohne Zweifel eine Schlüsselqualifikation darstellt.

Literatur

- Agamben, G. (1998). *Bartleby oder die Kontingenz gefolgt von Die absolute Immanenz*. Merve.
- Breser, B., Heuer, C., & Marschnig, G. (2022). Krisen erzählen. Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 37–55.
- Chmiel, C., & Yldirim, L. (2022). „Wenn man politisch was reißen will“ – Agency im geschichtskulturellen Wandel. In V. Georgi, M. Lücke, J. Meyer-Hamme & R. Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (Reihe „Public History – Angewandte Geschichte“) (S. 385–399). Transkript.
- Deleuze, G. (1994). *Bartleby oder die Formel*. Merve.
- Eribon, D. (2017). *Rückkehr nach Reims* (15. Auflage). Suhrkamp.
- Grabau, D. (2017). Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 157–177). Springer VS.
- Heuer, C. (2022). Lost in Transition? – Über historische Bildung. *Public History Weekly*, 10(4). <https://doi.org/10.1515/phw-2022-20088>
- Inge, M. Th., & Leary, L. (Hrsg.) (1979). *Bartleby the Inscrutable: A Collection of Commentary on Herman Melville's Tale "Bartleby the Scrivener"*. Archon Books.
- Melber, H. (2017). Agency. In D. Götttsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.) (2017). *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 128–130). Springer.
- Melville, H. (2004). *Bartleby, der Schreiber. Eine Geschichte aus der Wall Street*. Insel.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Nomos.
- Rorty, R. (2003). Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In J. Küpper & C. Menke (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (S. 49–66). Suhrkamp.
- Scherr, A. (2013). Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 229–242). Springer VS.
- Zirfas, J. (2023). „I would prefer not to“. *Bartleby und die Pädagogik*. In J. Zirfas & H. Peskoller (Hrsg.), *Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken* (S. 237–251). Beltz Juventa.
- Zizek, S. (2006). *Parallaxe*. Suhrkamp.

Die Wutbox

Eine demokratiebildende Initiative von Sapere Aude, eines Vereins zur Förderung der Politischen Bildung

Hermann Niklas

Was tun mit unserer Wut?

Diese Frage begleitet das Team des Vereins Sapere Aude nun schon seit vier Jahren und hat nichts von ihrer Aktualität eingebüßt. Die Ausschreibung des Bundesministeriums für Kunst, Kultur, öffentlichen Dienst und Sport sowie der Kulturabteilung des Landes Niederösterreich „Kunst und Kultur im öffentlichen Raum – Call 21“ bot dem Verein die Möglichkeit, sich mit diesem Thema innerhalb der Politischen Bildung intensiv auseinanderzusetzen. Mit dem Projekt „Wutbox“ wurde der Versuch unternommen, ein digitales und analoges Vernetzungs- und Beteiligungsprojekt zwischen Literatur und Politischer Bildung insbesondere mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzusetzen, das die Emotion der Wut in konstruktive Bahnen lenkt, zu Literatur transformiert und lokale politische Akteur*innen mit jungen Bürger*innen in Kontakt bringt, die ansonsten für politische Teilhabe kaum erreichbar sind.

Innovativ an der Wutbox war das Zusammenspiel von Politischer Bildung, der Wut von Jugendlichen und der Einbindung von zehn zeitgenössischen Schriftsteller*innen, die von Sapere Aude Schreibaufträge erhielten und sich von der Wut junger Menschen für ihre Kunst inspirieren ließen.

Der vorliegende Beitrag will zunächst die Vorgeschichte zum Projekt und danach die einzelnen Aspekte dieser umfassenden Initiative darlegen, um es für den weiteren pädagogischen Gebrauch verständlich und nutzbar zu machen.

Die Vorgeschichte

Der Verein Sapere Aude wurde im Jahr 2009 gegründet, um Jugendliche und junge Erwachsene darin zu begleiten, sich kritisch mit Politik auseinanderzusetzen und dennoch konstruktiv auf die Gesellschaft zu blicken. Der Verein arbeitet dabei parteiunabhängig, gemeinnützig und rein projektfinanziert. Der Ursprung von Sapere Aude lag in der Wahlalterssenkung 2007. 2008 fand die erste bundesweite Wahl statt, an der Jugendliche teilnahmen. Vor diesem Hintergrund entwickelte das Team zunächst eine Workshop-Reihe, die genau auf diese Zielgruppe der 15- bis 18-Jährigen abgestimmt war. Schließlich wur-



den aber vor allem für jene Gruppen Projekte konzipiert, die wenig Zugang zu Politischer Bildung und ähnlichen Bildungsformaten haben: Menschen in Justizanstalten, Menschen in Arbeitsmarktintegrationsprojekten, Asylwerber*innen, Lehrlinge, Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mit Behinderungen.

Bereits seit dem Jahr 2013 sind schreibpädagogische Methoden und das Einbinden von Literatur wichtige Bestandteile verschiedener Unternehmungen von Sapere Aude im Feld der Politischen Bildung. Zum einen hat dieser Umstand damit zu tun, dass der Autor dieses Beitrags auch als Schriftsteller tätig ist und gern seine Professionen miteinander verbindet. Zum anderen wirkt das Einbeziehen schreibpädagogischer Übungen konstruktiv auf Identitätsbildung und das Ausbilden einer eigenen Sprache (vgl. Haslinger, 2005, S. 190). Storytelling ist dem Verein ein wichtiges Schlagwort geworden, mit Geschichten setzt ein lustvolles Lernen in den meisten pädagogischen Settings ein, in denen Sapere Aude tätig ist (vgl. Niklas & Koshravani Farahani, 2019, S. 49; Reinhardt, 2003, S. 109). Egal, ob es sich um Kinder oder Jugendliche handelt oder um Workshops in der Erwachsenenbildung: Sobald mit den Worten „ich erzähle euch jetzt eine Geschichte“ eingeleitet wird, kann eine Veränderung in Aufmerksamkeit, Lautstärke oder dem Umstand, dass die Teilnehmenden daraufhin eine andere Haltung einnehmen, beobachtet werden. Das erste Projekt an der Schnittstelle von Literatur und Politischer Bildung „Dichter ran!“ eröffnete die gleichnamige Projektschiene und arbeitete mit der Methode des literarischen Stadtspaziergangs und der Frage, was die Teilnehmer*innen im persönlichen Lebensumfeld an Politik im öffentlichen Raum umgibt. Und wie diese Tatsache auf sie wirkt. Sapere Aude hat „Dichter ran!“ für Erwachsene als auch für junge Menschen im Jugendzentrum angeboten. Es folgten Projekte wie eine Kunstschnitzeljagd mit Lehrlingen durch den städtischen Raum in Niederösterreich, mit dem auf die Isolation Jugendlicher während der Corona-Pandemie reagiert wurde, oder ein Erinnerungsprojekt mit dem Historischen Zentrum Melk und dem Museum Erlauf erinnert, bei dem ein Kunstwerk der amerikanischen Künstlerin Jenny Holzer von Schüler*innen weitergeschrieben und der eigene Bezug zum Thema Krieg und Frieden literarisch reflektiert wurde. Gemeinsam war all diesen höchst unterschiedlichen Projekten der Abschluss. Am Ende standen die teilnehmenden Jugendlichen mit ihren Ergebnissen auf einer professionellen Bühne wie der des Literaturhauses Wien. Sie bekamen Raum und Gehör für ihre Texte, ihre Kunst, ihre Gedanken und ließen sich feiern!

Die Idee

Politische Bildung hat nach der Ansicht Sapere Audes nicht nur mit Wahlentscheidungsprozessen, Institutionenkunde oder Beteiligungsmaßnahmen zu tun. Zunächst geht es dem Team immer darum, die Betroffenheit von Politik auf das eigene Alltagsleben herauszuarbeiten. Und in den letzten Jahren bemerkte dieses einen verstärkten Wunsch nach der Wahrnehmung der eigenen Stimme: dass es Räume gibt, in denen es möglich

ist, sich zu artikulieren und in denen möglich gemacht wird, gehört zu werden. Politische Bildung heißt demnach auch, die Stimme des Einzelnen hörbar zu machen und ihr mit Wertschätzung zu begegnen.

Das Wort des Jahres 2010 „Wutbürger bzw. Wutbürgerin“ (FAZ, 2010) und die oftmalige mediale Verunglimpfung von Personen, die ihre Wut über politische Rahmenbedingungen lautstark formulierten, brachte Sapere Aude zunächst zur Beschäftigung mit sogenannten Wuträumen. Das Phänomen, das zunächst in Japan und in den USA auftrat, ermöglichte es, der Wut freien Lauf zu lassen, indem in diesen speziell eingerichteten Räumen alles zerschlagen werden durfte. Doch wenn auch nach einem Besuch im Wutraum alles kaputt war, die Wut selbst blieb. Psychologische Studien konnten nicht belegen, dass das Ausleben von Gewalt negative Emotionen verringert, wie der Video-Blogger Michael Stevens anschaulich ausführte (Stevens, 2017).

Bei der Wutbox handelte es sich allerdings nicht um einen Wutraum, Sapere Aude grenzt sich klar von diesem Konzept ab. Dem Projekt ging es von Anfang an nicht um eine Förderung von Destruktivität, sondern im Gegenteil um einen konstruktiven Umgang mit Wut. Die Idee war, Wut als Grenzverletzung zu sehen, diese Grenzverletzung des „Bis hier und nicht weiter“ zu formulieren, um danach zu überlegen, wie man diese Wut in eine Ressource verwandeln kann bzw. in einen Motor zur Veränderung der Ursache.

Bereits vor den Jahren der Pandemie wurde an der FH St. Pölten im Rahmen des Masterlehrgangs Sozialpädagogik 2017–2019 zum Thema Psychohygienische Gesundheit eine erste Version des Projekts niedergeschrieben und vorgestellt. Kurz darauf hatte Covid-19 massive Auswirkungen unter anderem auch auf Künstler*innen und Schriftsteller*innen: Einkommensverluste, keine Möglichkeiten für Auftritte, kein Kontakt zu Publikum und kaum Raum für sozialen und demokratischen Austausch mischten sich mit Ängsten um die eigene Gesundheit oder die Gesundheit anderer. Wut, Angst und Ohnmacht waren dominierende Emotionen der Pandemie-Jahre. Sie zeigten sich durch vermehrte soziale Isolation verschiedener Personengruppen, durch das Starren auf Infektionszahlen, das Aufblühen von Verschwörungsmythen oder durch große Demonstrationen, die von radikalen politischen Akteur*innen für ihre Zwecke missbraucht wurden. Diese Emotionen schlugen sich auch auf den digitalen Raum nieder, wirtschaftliche oder gesundheitliche Ängste, artikulierten Ohnmacht und Wut bahnten sich auch hier ihren Weg über soziale Medien, Messenger-Nachrichten oder andere Digitalplattformen. Der digitale Raum, der am Anfang als „sicherer Hafen“ in der Pandemie angesehen wurde, hatte bald schon seine Schattenseiten offenbart: Ein Teil der Bevölkerung hatte sich komplett in die digitale Welt zurückgezogen, viele der Betroffenen hatten sich politisch und sozial radikalisiert und waren auch über enge Bezugspersonen (Freund*innen, Familie, Pädagog*innen) kaum mehr ansprechbar. Dieses Phänomen beobachtete Sapere Aude verstärkt bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aus anderen Bildungsprojekten und politischen Krisen der letzten Jahrzehnte wusste das Team, dass ebensolche in Krisenzeiten häufig

zu Prozessen der Radikalisierung und einem Aufkommen von demokratiefeindlichem Gedankengut führten. Dabei hat insbesondere die Emotion der Wut ein starkes kreatives Potenzial. Kulturwissenschaftler*innen, Psychiater*innen und Psychotherapeut*innen rufen vielfach dazu auf, sich mit diesen Emotionen auseinanderzusetzen. Heidi Kastner und Verena Kast mahnen Gemeinschaften und Gesellschaften dazu, sich einer kollektiven Kränkung und der hervorgebrachten Wut zu stellen. Wut helfe, für die eigenen Bedürfnisse einzustehen (Kast, 2010, S. 53; Kastner, 2014, S. 124).

Krisen können nämlich ebenso gut Ausgangspunkt für positiven gesellschaftlichen Wandel und Fortschritt sein: Im Moment der Krise wird oft bewusst, dass althergebrachte Lösungswege nicht mehr funktionieren und mit Nachdruck nach neuen Wegen gesucht werden muss. Der Moment der Krise enthält so zugleich auch die Chance einer individuellen oder kollektiven Neuorientierung. Kunst bietet hier eine besondere Möglichkeit, die Perspektiven zu wechseln und andere kreative Denkmöglichkeiten lustvoll zu entwickeln. Durch Kunst können auch öffentliche Debatten und gesellschaftliche Diskurse neue Impulse erhalten und es können neue Ideen entstehen, gesellschaftliche Herausforderungen zu lösen. Gerade in Zeiten der Pandemie ist vielen Menschen die Bedeutung von Kunst und Kultur (wieder) bewusst geworden.

Thematische Hintergründe für das Projekt

Das Projekt setzte sich mit verschiedenen Problemstellungen auseinander, die während der Corona-Pandemie beobachtet werden konnten und die Wichtigkeit des Projekts verdeutlichten:

- Das Fehlen eines geschützten gesellschaftlichen Rahmens, in dem verschiedene Zukunftsängste, Wut und Zorn niederschwellig und ohne das Gefühl von Scham artikuliert werden können.
- Teilweiser Rückzug von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Öffentlichkeit und Politik sowie aus öffentlichen Debatten und gesellschaftlichen Institutionen.
- Mangelnde Wahrnehmung von positiven politischen und gesellschaftlichen Zukunftsbildern von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- Fehlende öffentliche Anerkennung von Kunst und Kultur als Motor für gesellschaftliche Debatten und als Ideengeber zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen sowie die ökonomische Prekarisierung von Künstler*innen und beschränkte Möglichkeiten des künstlerischen Arbeitens während der Corona-Pandemie.
- Schwierigkeiten von Gemeinden und anderen politischen Akteur*innen, Kontakt zu jungen Menschen zu halten und Interesse für Teilhabe auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene zu wecken.

Anhand dieser Themenkomplexe entwickelte Sapere Aude für das Projekt folgende strategische Zielsetzungen, die mit der Wutbox verfolgt werden sollten:

- Mit der Wutbox wird ein analoger und digitaler Raum geschaffen, der es jungen Menschen erlaubt, ihre Wut, ihre Ängste und ihre Ohnmacht zurückzulassen.
- Das Potenzial von Wut wird entfaltet und als Ressource nutzbar gemacht für Beteiligungsprozesse anhand von Workshops, die auch Politische Bildung stärken und Extremismus-präventiv wirken.
- Vergabe von Schreibaufträgen an renommierte, zeitgenössische Schriftsteller*innen, um die Wut der Jugendlichen in Literatur zu transformieren und so ihre Stimme hörbar zu machen. So werden auch Schriftsteller*innen in ökonomisch unsicheren Zeiten unterstützt und die Bedeutung von Kunst und Kultur im Bereich der Politischen Bildung gestärkt.
- Ein niederschwelliges Teilhabeprojekt wird gestaltet, welches über den künstlerischen Zugang auch von Menschen genutzt wird, die klassischen Beteiligungsprojekten skeptisch gegenüberstehen.
- Schlussendlich wird auch ein neuartiges Beteiligungs- und Evaluierungstool für Gemeinden geschaffen und politische Akteur*innen, Schriftsteller*innen, Multiplikator*innen der Bildungsarbeit werden vernetzt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die einzelnen Etappen der Projektumsetzung

Der Bau der analogen Wutbox

Christian Herzog und Serdar Songür, beide unterrichteten an der New Design University in St. Pölten, konnten gewonnen werden, die WUTBOX nach unseren Vorstellungen zu planen und umzusetzen. Diese Kooperation war für uns sehr bedeutend, da wir selbst keine Expertise in Bildender Kunst bzw. Kunst im Öffentlichen Raum hatten und auf Menschen angewiesen waren, die unsere Ideen erst in ein praxistaugliches und doch künstlerisch ansprechendes Konzept gießen konnten. Herzog und Songür schufen mit ihrer Temporären Architektur, die im Juni 2022 in der Franziskanergasse 4 mit Blick auf den Rathausplatz stand, die erste künstlerische Intervention im Öffentlichen Raum von Sapere Aude. Eine ästhetische, begehbare Box von schlichter Eleganz entstand. Die Wutbox wurde einer Telefonzelle und einem Megaphon bzw. einem Schalltrichter nachempfunden, um ihre Funktion nach außen hin sichtbar zu machen.

Jugendliche, junge Erwachsene und andere Bürger*innen konnten die begehbare Box als Privatraum in der Öffentlichkeit nutzen, sich darin zurückziehen und mittels QR-Code

auf dem Smartphone die digitale WUTBOX aufrufen, um ihren Ärger und ihre Wut zurückzulassen, diese upzuloaden und uns zur weiteren künstlerischen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen. Natürlich konnte aber die Box auch verwendet werden, um die Wut schreiend loszuwerden, also für eine kurzfristige psychohygienische Selbstreinigung.

Das Interesse von Passant*innen war sehr hoch, es war unbenommen eine nicht alltägliche Intervention, mit der nicht alle Menschen etwas anzufangen wussten, manche vor den Kopf stieß und bei manchen Menschen mehr Wut entflammte, als sie schlucken konnte! Das war für uns auch eine wichtige Fragestellung: Wie umgehen mit der Tatsache, dass wir mit der Wutbox auch bei Menschen Wut verursachten, die ihre Wut nicht in etwas Konstruktives lenken wollten? Tatsächlich mussten wir die Wutbox drei Tage vor dem geplanten Ende abbauen, da der Protest gegen die Wutbox von einer einzelnen Anrainerin nicht abflauen wollte.

Obwohl die Wutbox nur einen Monat lang im Öffentlichen Raum stand, waren die Vorlaufzeiten mit den Behörden mit über einem halben Jahr länger als erwartet. Hier ist also zu empfehlen, tatsächlich früh genug mit den zuständigen Personen in Kontakt zu treten, um unnötige Verzögerungen zu vermeiden.

Außerdem ist zu empfehlen, zukünftige Wutboxen so zu bauen, dass sie noch einfacher abzubauen und zu transportieren sind.

Die digitale Wutbox

Wolfgang Rechberger von PundR, dem Büro für Erlebnisentwicklung, entwickelte und gestaltete die digitale WUTBOX, die nicht nur zum Einsprechen der Wut unentbehrlich war, sondern unser wichtigstes Projekttool wurde, was Aufnahme, Information, Hilfsangebote, Schriftsteller*innen-Porträts betraf und schließlich als Plattform, auf der die Ergebnisse der Künstler*innen nachzuhören sind.

Das Sammeln der Wut Jugendlicher geschah ausschließlich über dieses Instrument und nicht über die analoge Wutbox. Wir waren also räumlich nicht begrenzt und hatten die Möglichkeit, bei jedem Workshop auf die Wutbox zuzugreifen.

Oberstes Gebot bei der digitalen Wutbox war für uns die Einfachheit der Bedienung – wir wollten einen niederschweligen Zugang ermöglichen – bei gleichzeitiger Einhaltung wichtiger datenschutzrechtlicher Bestimmungen. Dadurch wurden auch einzelne Ideen verworfen, andere kamen hinzu. Verworfen wurde beispielsweise die Idee, die Audiofiles ausgewählter Wutreden von Jugendlichen hörbar zu machen und sie den daraus entstandenen künstlerischen Wutreden der Schriftsteller*innen gegenüberzustellen, um den künstlerischen Prozess nachzuverfolgen. Hinzu kam eine Seite mit Hilfsangeboten verschiedener Organisationen und Einrichtungen. Diese entstand aus der Überlegung heraus: Was, wenn jemand die Wutbox nutzt, versucht, seine Wut zu formulieren, daran scheitert und schlussendlich noch frustrierter oder wütender die Wutbox verlässt, als

er sie betreten hat. Deshalb entschieden wir uns, einen Erste-Hilfe-Koffer hinzuzufügen mit dem Hinweis, dass es nicht außergewöhnlich ist, mit der Wut nicht zurechtzukommen, aber dass es Angebote gibt, die dabei unterstützend wirken.

Das Workshop-Setting

Die wesentliche Arbeit von Sapere Aude bei diesem Projekt fand in den Schulen statt. Der für die Wutbox konzipierte Workshop „Von Wut zu Partizipation“ diente der Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen einer gelungenen und gerechten Zukunft und zeigte dabei verschiedene Formen der gesellschaftlichen Teilhabe auf. Im Workshop wurden zunächst jene politischen und gesellschaftlichen Themen und Entwicklungen gesammelt, die den Teilnehmenden Sorge, Angst oder Wut bereiteten. Anhand dieser Themensammlung wurden Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe und Veränderung von Gesellschaft gesammelt. Dabei wurde auf Methoden Wert gelegt, die den Schüler*innen den Unterschied zwischen produktiver Wut (als Basis für gesellschaftliche Veränderung) und destruktivem Hass (bzw. Menschenfeindlichkeit) verständlich machen konnten. Methodisch zeichnete sich der Workshop durch interaktive und erprobte Methoden der Politischen Bildung bzw. Jugendarbeit aus. Am Ende der Workshops wurden die Wutreden der Schüler*innen erarbeitet, verschriftlicht und als Audiofile aufgenommen, mit denen Sapere Aude weiterarbeiten und den am Projekt beteiligten Schriftsteller*innen zur Verfügung stellen durfte.

Die Arbeit mit der Literatur

Nehle Dick, Isabella Feimer, Katharina J. Ferner, Parkwächter Harlekin, Jonathan Perry, Eva Schörkhuber, Maria Seisenbacher, Michael Stavaric, Cornelia Travnicsek und Michael Ziegelwagner waren die Autor*innen, die nach verschiedenen Parametern ausgewählt wurden: Qualität ihrer schriftstellerischen Arbeit, Bezug zu St. Pölten und Niederösterreich, Einlassen auf das pädagogische Format, Interesse für Wut als literarisches Thema bzw. Publikationen zu ähnlichen Themen waren einige davon. Außerdem wurden Literaturvereinigungen und Multiplikator*innen in die Entscheidung miteinbezogen. Interessant bei der Auswahl waren die prompten Zusagen und selbst angefragte Schriftsteller*innen, die aus zeitlichen Gründen absagen mussten, bekundeten ihr Bedauern, da sie es für ein ungewöhnliches, herausforderndes und auch sinnvolles Projekt hielten.

Die zehn Schreibaufträge waren mit wenig Vorgaben oder Einschränkungen verbunden: Die Freiheit der Kunst musste natürlich an erster Stelle stehen und so wollten wir die Richtung der künstlerischen Resultate gar nicht vorgeben. Die Autor*innen sollten die jeweils fünf zur Verfügung gestellten Wutreden aus den Jugendworkshops und der digitalen Wutbox als Inspirationsgrundlage verwenden, um diese in etwas Neues überzuführen, Literatur zu schaffen, die verschiedene lose Berührungspunkte zur Ausgangsrede aufwies oder sehr stark darauf Bezug nahm. Auch stand es frei, was literarische

Gattung, Länge und Form betraf. Lyrik stand gleichberechtigt neben Prosa: knappe Lyrik, ein Langgedicht, eine Wutrede, ein Monolog, Lied-Texte und Spoken Word, Prosa, ein Dramolett. Polyphon wie die originalen Wutreden der Jugendlichen waren auch ihre literarischen Transformationen.

Die Künstler*innen wurden zu Beginn der Zusammenarbeit auch um Wortspenden beziehungsweise Definitionen zum Thema Wut gebeten, auch diese sind in der Wutbox konserviert. Drei kurze Definitionen dürfen wir hier anführen:

Wut erscheint uns vielleicht als inneres Feuer – aber man grillt besser auf der Glut. (Cornelia Travnick)

Für die klare Benennung von Missständen braucht es manchmal Wut. (Katharina J. Ferner)

Wut ist leidenschaftlicher Widerspruch! (Maria Seisenbacher)

Die Texte sind nach wie vor als Audiofiles mit den Stimmen der Schriftsteller*innen in der Wutbox dokumentiert, nicht zuletzt, um es Pädagog*innen möglich zu machen, mit diesen in verschiedenen Unterrichtssettings weiterzuarbeiten. Das Wichtigste an der Internet-Präsenz ist allerdings, dass die Jugendlichen, die uns ihre Wut zur Verfügung gestellt haben, diese nachhören können, Elemente der eigenen Wut wiederentdecken und das Gefühl bekommen, dass ihre Stimme relevant ist.

Auszug aus einem entstandenen Text von Parkwächter Harlekin

WÖRTHERSEE

Um mir meine Lebenserhaltungskosten und meine Haupt- und Nebenkosten und meine Unterhaltszahlungen leisten zu können
muss ich mir erst meinen Lebensunterhalt verdienen
Dem ist an Zynismus eigentlich nichts mehr hinzu zu fügen
Niemand hat jemals arbeiten wollen
Würdest du arbeiten wollen würdest du selber arbeiten willst du aber nicht
Jeder der eine Arbeit will findet eine Arbeit aber niemand der eine Arbeit sucht will eine Arbeit Kraft mal Weg ist ein Geben und Nehmen
Du darfst weil du musst und sonst nicht
Unverschämt ist wie du können wollen willst
Die Verhandlungsgrundlage ist dass ich dir Luft lasse zu atmen
Der Krug geht so lange zum Brunnen bis ich meinen SUV darauf parke
Wegen globaler Erwärmung wird heizen eigentlich ja billiger
Geht das Brot aus, sollen sie NFTs fressen
Lass deinen Fön nicht in die herannahenden Wassermassen fallen
sonst kann ich dir auch nicht helfen

....

Als ihr uns am meisten gebraucht habt habt ihr uns am meisten verhöhnt
Wir fanden das schade und kauften uns mit Applaus Gummistiefel und Fön
Die Jahreszeit zwischen Sommer und Sommer war schön

Auszug aus einem entstandenen Text von Nehle Dick:

BIESTER

Wir sind die Biester, die euch schlaflose Nächte bescheren.

Wir sind die, denen immer gesagt wird, Bildung und Fleiß sei das Wichtigste, andererseits sehen wir, dass nichts so wichtig ist wie Geld, das man am besten erbt.

Wir sind die, denen ihr immer vorwerft, unzufrieden zu sein und auch der bittere Zug um unsere jugendlichen Münder stünde uns schlecht.

Wir sind zu faul oder zu laut.

Wir sind auf Krawall gebürstet.

Wir sind einsam, unsicher und schüchtern.

Wir sind die, von denen ihr glaubt, wir seien noch nicht fertig, uns fehle noch der letzte Schliff zur Menschwerdung, als wären wir als Biester geboren.

Wir sind doch immer noch voller Mitgefühl und wünschen uns Gerechtigkeit.
Wir fragen uns, warum ihr nicht.

Präsentation der literarischen Texte

Im Rahmen des Literatur-Festivals Blätterwirbel war es uns möglich, die einzelnen Projektschritte und insbesondere die entstandenen Texte im Stadtmuseum St. Pölten vor einem interessierten Publikum zu präsentieren. Es ist uns gelungen, alle Schriftsteller*innen nach St. Pölten zu holen. Einzig bei drei Autor*innen mussten wir auch bei der Präsentation den digitalen Weg beschreiten. Unseren Besucher*innen, die teils wegen des Projekts und teilweise aus Liebe zu Literatur kamen, wurde eine Vielfalt verschiedener Textsorten vorgestellt, durch die sich aber allesamt die Wut junger Menschen wie ein roter Faden zog. Über den konstruktiven Umgang mit Wut wurde auch zwischen den Texten und während des Ausklangs am Buffet debattiert.

Ungefähr ein Jahr später, als das Projekt schon längst abgeschlossen war, durften wir dank einer Einladung zur internationalen Messe für Literatur und Verlagswesen, der Buch Wien 2023, noch ein weiteres Mal präsentieren. Diesmal zwar ohne Schriftsteller*innen,

dafür mit einer ganzen Schulklasse aus dem BORG Scheibbs, die sich im Vorfeld noch einmal intensiv mit dem Thema Wut auseinandergesetzt hatte und daraus resultierende Utopien und Manifeste auf einer professionellen Bühne vorstellte. Zwei Schülerinnen sogar in Form von Lyrik: mit dem ersten selbst geschriebenen Gedicht gleich auf der Buch Wien!

Beispiel eines Manifests einer 6. Klasse des BORG Scheibbs auf der Buch Wien 2023

Manifest zum Thema Frauenfeindlichkeit am Arbeitsplatz

1. Gesetzliche Festlegung von gleicher Bezahlung (Gender-Pay-Gap abschaffen)
2. Härtere Bestrafungen bei sexueller Belästigung am Arbeitsplatz
 - a egal ob physisch oder verbal
3. Gesetzliche Einführung des Menstruationsurlaubs
 - a Mindestens die Möglichkeit eines bezahlten Urlaubs muss geboten werden
 - b Maximal 3 Tage
 - c Nur für biologisch weibliche Personen
4. In einem Betrieb müssen gleich viele Frauen wie Männer arbeiten, auch in Führungspositionen
 - a Dies muss regelmäßig vom Staat überprüft werden
5. Eine mögliche Schwangerschaft darf kein Kriterium für die Einstellung sein
 - a Wenn dies doch passiert, haben die betroffenen Frauen das Recht, gegen die Firmen vorzugehen
 - i Sollte durch Zeugen bestätigt werden können
6. Auch gegen den Vorwurf, dass man sich raufgeschlafen hätte, darf man gerichtlich vorgehen und Schmerzensgeld wegen Rufmordes fordern
 - a Sollte durch Zeugen bestätigt werden können
7. Akzeptanz von Frauen mit Kindern in der Berufswelt
 - a Aufklärung der Bevölkerung, dass dies kein Hindernis sein muss
8. Pflichtkarenz für Männer

Treffen mit der Politik

Einer der letzten geplanten Schritte der Wutbox war schließlich ein Follow-up-Workshop: Mit freiwilligen Jugendlichen aus den Workshops und Künstler*innen, die am Projekt beteiligt waren, überlegten wir mit politischen Entscheidungsträger*innen der Stadt St. Pölten, wie man mit Wut im öffentlichen Raum und mit Wut auf politische Rahmenbedingungen adäquat politisch umgehen kann, um die Gesellschaft zu einem besseren Platz für alle zu machen. Denn das ist eine weitere Stärke des Projekts: Kommunen bekommen durch ein Projekt wie die Wutbox mit Sicherheit unverfälschtes Feedback ihrer Bürger*innen zu verschiedenen politischen Themen und können dadurch auch zielgerichteter mit Maßnahmen reagieren. In vielen Projekten von Sapere Aude geht es auch darum, Berührungängste abzubauen. Das war auch hier Ziel des Follow-up-Workshops, und zwar nicht nur jene von Jugendlichen, sondern auch jene von Funktionär*innen und Entscheidungsträger*innen. Die Idee eines Treffens mit der lokalen Politik ohne Medienvertreter*innen als Gespräch auf Augenhöhe birgt das Potenzial der Veränderung, da man sich gegenseitig respektvoll behandelt und mit den eigenen Standpunkten ernst genommen fühlt. Und es war am Ende auch ein schöner symbolischer Akt für den Projektabschluss: die Wut dorthin zu tragen, wo sie hingehört und wo sie auch als Motivation für Veränderung etwas bewegen kann.

Toolkit und Fortbildungen

Für Pädagog*innen im Bildungsbereich sowie für Multiplikator*innen, die ebenfalls mit Jugendlichen arbeiten, haben wir einen Toolkit erstellt. Diese Handreichung zum Thema Wut mit Methoden der Politischen Bildung und der Kunst- und Kulturvermittlung steht auf der Vereinshomepage zur Verfügung. Zusätzlich konnten wir einige Fortbildungen anbieten, um diese Unterlagen Interessierten vorzustellen. Spannend für unsere Arbeit ist bei diesem Projekt sicher, dass der Unterbau der Methoden von Jugendlichen und ihrer Wut kommt. Das finden wir ebenfalls bei unserer Zielgruppe spannend: Wir wollten nie, dass Jugendliche ein Ventil bekommen und ihre Wut dann verpufft, sondern wir wollen, dass auch weiter damit gearbeitet und sie als Motor für Veränderung begriffen wird und dass diese Wut in pädagogischen Settings eingebettet nachhaltig wirkt.

Ausblick Wutbox

Im letzten Jahr entwickelten wir die Wutbox weiter und konnten ein Folgeprojekt lancieren, das mittlerweile ebenfalls vom Land Niederösterreich gefördert wird. Es trägt den Namen WUM und wir denken die Wut weiter. WUM steht für Wut Utopie Manifest. Ausgehend von der Wut wollen wir nun den Blick auf mögliche Utopien im Sinn von gerechten Gesellschaften und positiven Zukunftsbildern richten. Am Ende soll dann das Manifest stehen, eine politisch-poetische Handlungsanweisung, wie diese Utopien Real-

tät werden können. Dafür wird auch die digitale Wutbox umgebaut und der partizipative Charakter wird verglichen mit der Wutbox verstärkt. Bei WUM soll es zwar immer noch möglich sein, Wut zu formulieren und auf der Seite direkt aufzunehmen, andererseits ist es aber auch möglich, Positives zu entwerfen und Utopien einzusprechen. Man kann sich dadurch inspirieren lassen und utopische Vorstellungen anderer Menschen durchlesen. Als letzter Schritt ist gedacht, ein Manifest zu verfassen, in der App für andere sichtbar zu machen und zu speichern. Und es wird auch einen Manifest-Baukasten geben, in dem man sich aus anderen Manifesten sein individuelles oder eines für die Klasse zusammenstellen kann. So wollen wir eine interaktive Plattform zum Thema Wut Utopie Manifest schaffen und die Möglichkeiten für pädagogische und partizipative Settings weiter ausbauen.

Was uns besonders freut: Wir waren mit der Wutbox wieder auf die Buch Wien 2024 eingeladen. Und das, obwohl wir eigentlich Politische Bildung betreiben und nicht Literatur. Das zeigt uns, wie wichtig es ist, vernetzt zu denken und sich auch in andere Disziplinen vorzuwagen. Denn bei aller Wut: Wir profitieren voneinander und schaffen es nur miteinander, die Welt ein kleines Stück besser zu machen.

Literatur

- Bauer, J. (2011). *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. Blessing.
- Benz, W. (2020). *Vom Vorurteil zur Gewalt. Politische und soziale Feindbilder in Geschichte und Gegenwart*. Herder.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2010). *Wutbürger ist das Wort des Jahres 2010*. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/wutbuenger-ist-das-wort-des-jahres-2010-11085908.html>
- Haslinger, J. (2005). *Wie werde ich ein verdammt guter Schriftsteller?* edition suhrkamp.
- Kast, V. (2010). *Vom Sinn des Ärgers. Anreiz zur Selbstbehauptung und Selbstentfaltung*. Herder.
- Kastner, H. (2014). *Wut. Plädoyer für ein verpönte Gefühl*. Kremayer & Scheriau.
- Niklas, H., & Khosravani Farahani, S. (2019). *Das richtige Wort für den richtigen Ort*. Künstlerische Methoden aus Schreib- und Theaterpädagogik in Sozialpädagogik und partizipativer Sozialforschung. Masterthesis FH St. Pölten.
- Reinhardt, I. (2003). *Storytelling in der Pädagogik. Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten*. ibidem.
- Sapere Aude. (2023). „Wutbox“. *Handreichung zum Thema Wut mit Methoden der Politischen Bildung der Kunst- und Kulturvermittlung*. <https://sapereaude.at/material/product-1/tool-kit-wutbox>
- Stevens, M. (2017, 25.01). *Destruction* (Video). YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=zD68reV-P0Ek>
- Zentrum Polis. Politik lernen in der Schule (Hrsg.) (2014). *polis aktuell*, 7, https://www.politik-lernen.at/dl/qLnnMJJKomLKnJqx4KJK/pa_2014_7_dichter_ran_web_pdf

#OhneAngstVerschiedenSein

Herausforderungen einer antisemitismus- und rassismuskritischen Bildungsarbeit für die Migrationsgesellschaft – am Beispiel Vorarlbergs

Arnon Hampe

„Rassismus? Ned ba üs!?“

„Rassismus? Ned ba üs!?“ – „Rassismus? Nicht bei uns!?“ Wie steht's mit Rassismus und Diskriminierung in Vorarlberg? – unter diesem Titel fand im März 2023 eine von den Vorarlberger Grünen organisierte öffentliche Diskussionsveranstaltung in Dornbirn statt, die sich explizit dem aktuellen Rassismus in der Vorarlberger Gesellschaft widmete (Die Grünen Vorarlberg, 2023). Neben Fachleuten kamen in einer Fishbowl-Diskussion auch von Rassismus betroffene Vorarlberger*innen zu Wort. Den teils sehr eindrücklichen Schilderungen von Alltagsrassismus zum Trotz kam die Veranstaltungsankündigung nicht ohne die durch den Titel suggerierte Möglichkeit aus, Rassismus gebe es in Vorarlberg gar nicht. *Dass* es Rassismus in Vorarlberg gibt, ist demzufolge scheinbar kein *common sense* – zumindest nichts, was sich ohne Weiteres öffentlich zur Diskussion stellen lässt. Interessanterweise lautet die Überschrift zum nachträglichen Bericht über die Veranstaltung auf der Homepage der Vorarlberger Grünen inzwischen „Rassismus? Nicht bei uns!“ – was aber nicht der ursprünglichen Vorankündigung entspricht (Die Grünen Vorarlberg, 2023). Zahlreiche, mehr oder weniger gut dokumentierte, Beispiele machen allerdings die Präsenz von Rassismus in Vorarlberg deutlich – zwei davon seien hier kurz geschildert:

Beispiel 1: Im Jahr 1989 sorgte die Wahl des damals 22-Jährigen, in Istanbul geborenen und in Bludenz aufgewachsene Oğuz „Mike“ Galeli zum „Mister Vorarlberg“ für öffentliche Empörung. Die medial geschürte Skandalisierung der Wahl Galelis führte dazu, dass im darauffolgenden Jahr die Regeln geändert wurden und nur noch österreichische Staatsbürger*innen zur Wahl antreten durften. Unter der Rubrik „Local Heroes. Vorbilder und schwarze Schafe“ wird Galeli in dem Begleitband zur 2013 eröffneten Kernaussstellung des Vorarlberg Museums porträtiert (Barnay & Rudigier, 2022).

Beispiel 2: Rund 30 Jahre später, im Sommer 2020, wurde in Vorarlberg über das, von Rassismus-Expert*innen als kolonialrassistisch bewertete Logo der Dornbirner Brauerei „Mohren“ diskutiert. Wütende Konsument*innen drohten, die Marke gänzlich zu boykottieren, sollte sich die Brauerei dem öffentlichen Druck beugen und das Logo ändern. Ihre Haltung zur Debatte machten sie teils auch in Sozialen Medien deutlich: „Ich zeig

Flagge. Ja zum Mohr. Nein zum Birnbaum.“ Der Slogan wird verständlich vor dem Hintergrund, dass unter anderem der Vorschlag diskutiert wurde, das ursprüngliche Logo (das Profil eines Schwarzen Mannes mit stark hervorgehobenen negroiden Merkmalen) in einen Birnbaum zu verwandeln (der Birnbaum ist zentral im Dornbirner Wappen enthalten). Die Brauerei entschied, gegen die ausdrückliche Empfehlung des eigens einberufenen Berater*innenkreises, das Logo lediglich zu „entschärfen“, in den Grundzügen aber zu belassen. Während die Debatte lief, verkaufte die Brauerei mehr Bier als je zuvor. Den Vorwurf, dass es sich um eine rassistische Darstellung handeln könnte, wies die Brauerei stets weit von sich (Prüss, 2020).

Nach Albert Memmi dient Rassismus der Verabsolutierung von Unterschieden zwischen Menschen:

„Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (Memmi, 1987, S. 164).

Maureen Maisha Auma (2018, S. 2) ergänzt in ihrer „Definition für die Alltagspraxis“ den sozialen Aspekt des Rassismus, mit dessen Hilfe soziale Differenzen hergestellt und aufrechterhalten werden können:

„Rassismus lenkt unsere Wahrnehmung, unsere Deutung und unsere Verarbeitung von sozialen Informationen. Rassismus als System besteht aus alltäglichen Wahrnehmungshilfen, genauer: aus Wahrnehmungsfiltren. Diese Filter bestimmen, wie wir soziale Gehalte einschätzen oder Situationen bewerten, wie wir auf zwischenmenschlicher Ebene agieren oder welche kollektiven Bezugnahmen für uns von Bedeutung sind. Rassismus beeinflusst und strukturiert diese Filter, denn er beruht auf sozial erlerntem und immer wieder neu hergestelltem Wissen über gesellschaftliche Gruppen und deren Angehörige. Ob diese Gruppen tatsächlich existieren, ist nicht relevant. Es geht vielmehr darum, sie eindeutig voneinander unterscheidbar zu machen, das heißt eine Differenz zu etablieren und aufrechtzuerhalten.“

Als wohlhabendstes Bundesland Österreichs hat Vorarlberg, diesem Verständnis von Rassismus folgend, einiges an Privilegien zu verteidigen und ein hohes gesellschaftliches Interesse an der Herstellung und Aufrechterhaltung rassistischer Differenzmarkierungen.

Auch wenn die Wahrnehmung zum Teil immer noch eine andere sein mag: Vorarlberg ist eine in hohem Maße durch ihre migrationsgeschichtliche Realität geprägte Gesellschaft. Insbesondere durch Arbeitsmigration im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs nach 1945, bei gleichzeitig fehlenden Arbeitskräften, hat sich die Gesellschaft in Bezug auf die Herkunft der Bevölkerung (oder deren Eltern bzw. Großeltern) bis heute stark diversifiziert. Nach Wien ist Vorarlberg das Bundesland mit dem zweithöchsten Anteil an Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte. 42 % der Vorarlberger Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben einen sog. „Migrationshintergrund“ nach der gängigen Definition, dass sie selbst eingewandert sind oder mindestens ein Elternteil eingewandert ist (Manahl

& Gächter, 2023). Nachdem im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert bereits italienisch- und deutschsprachige Arbeitsmigrant*innen aus dem Trentino und den Kronländern der Monarchie zugewandert waren, waren es ab den 1930er-Jahren ebensolche aus der Steiermark und Kärnten. Es folgten nach 1939 die sogenannten Südtiroler „Optant*innen“ sowie zwischen 1939 und 1945 Zwangsarbeiter*innen aus Polen, Frankreich, Jugoslawien und der Ukraine. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden erneut Arbeitskräfte aus dem Osten Österreichs und ab den 1960er-Jahren dann die sogenannten „Gastarbeiter*innen“ aus dem damaligen Jugoslawien und der Türkei angeworben (Burtscher, 2009, S. 9). Das Hohenemser Unternehmen Collini wirbt heute damit, dass es Mitarbeitende aus „über 50 Nationen“ beschäftige, und knüpft diese Tatsache an ein Bekenntnis zu „einer Vielfalt an Persönlichkeiten und Kulturen“ (Collini, o. D.).

Parallel zur fortschreitenden Diversifizierung der Vorarlberger Gesellschaft durch Migration begann im westlichsten Bundesland Österreichs in den 1980er-Jahren eine Auseinandersetzung mit dem bis dahin weitgehend verdrängten Erbe der früheren jüdischen Bevölkerung, welche insbesondere die Marktgemeinde Hohenems über mehrere Jahrhunderte stark geprägt hatte und zeitweise bis zu 20 % der Gesamtbevölkerung ausmachte. Dieser für die Zeit recht typische Ansatz einer „Geschichte von unten“ führte im Jahr 1991 zur Eröffnung des Jüdischen Museums Hohenems. Unter dessen Trägerschaft arbeitet seit Anfang 2022 das Projekt #OhneAngstVerschiedenSein. In Ergänzung zu den bestehenden Vermittlungsangeboten des Museums versucht das Projekt, mit politischer Bildung einen antisemitismus- und rassismuskritischen Impuls zu setzen. Dabei wird Antisemitismus nicht als ein ausschließlich historisches (und somit überwundenes) Phänomen verstanden, vielmehr konzentriert sich die Arbeit des Projekts auf aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus, insbesondere auf israelbezogenen Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt sowie dem sogenannten „sekundären Antisemitismus“ – also dem auf Schuld- und Erinnerungsabwehr abzielenden Antisemitismus nach 1945. (Für einen Überblick über Erscheinungsformen des Antisemitismus in Österreich nach 1945 vgl. Hainzl & Grimm, 2022; Peham, 2019 sowie Edtmaier, 2019). Diese beiden Erscheinungsformen wiederum sind durch das Narrativ des „importierten Antisemitismus“, also eines vermeintlich erst durch Migrant*innen bzw. Muslim*innen (wieder) in Europa verbreiteten Antisemitismus, mit dem Phänomen des antimuslimischen Rassismus verknüpft. Während allerdings die Prävention, politische Bekämpfung und pädagogische Bearbeitung des Antisemitismus in Österreich seit einigen Jahren mit dem Beschluss und der laufenden Umsetzung einer „Nationalen Strategie gegen Antisemitismus“ staatlich institutionalisiert ist (Bundeskanzleramt, 2021), gibt es ein vergleichbares Engagement zur Zurückweisung und Eindämmung von Rassismus in all seinen Erscheinungsformen nicht. Einer breiten Öffentlichkeit wurde diese Schieflage 2022 während der Laufzeit des Volksbegehrens „Black Voices“ bewusst, dessen Forderungskatalog die Schaffung eines „Nationalen Aktionsplans gegen Rassismus“ beinhaltete. Zwar verfehlte das Volksbegehren knapp die erforderlichen 100.000 Unterschriften, mit denen

es im Nationalrat hätte verhandelt werden müssen. Dennoch gelang es der Kampagne, Rassismus als strukturelles Problem im politischen und medialen Diskurs zu platzieren und sichtbarer zu machen (Black Voices Volksbegehren, o. D.).

Antisemitismuskritische Bildung und rassismuskritische Öffnung

Seit etwa Mitte der 1990er-Jahre wird im deutschsprachigen Raum, ausgehend von der Anerkennung der Tatsache der zunehmenden Migration sowie der damit einhergehenden Diversifizierung der Gesellschaft, über eine Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ diskutiert. „Migrationsandere“ Jugendliche werden seither verstärkt als Lernsubjekte einer historisch-politischen Bildung ausgemacht, denen eine nunmehr universalistische Lehre aus dem Holocaust vermittelt werden solle (Fava, 2015, S. 63ff.). Zugleich lässt sich in der Praxis nach wie vor beobachten, dass Pädagog*innen in den von ihnen vorgefundenen Lerngruppen mit einer „Heterogenitätsüberraschung“ konfrontiert sind – also der eigenen Verwunderung darüber und nicht selten auch Überforderung damit, dass die Lerngruppen sich aus Teilnehmenden unterschiedlicher nationaler, ethnischer, religiöser und sozialer Herkunft zusammensetzen. Waren diese Überlegungen über eine Neuausrichtung der historisch-politischen Bildung in den 1990er-Jahren noch stark dem bis dahin dominanten Paradigma der Interkulturalität verhaftet, wurden sie ab den 2000er Jahren vermehrt durch rassismuskritische Ansätze ergänzt bzw. abgelöst. Darunter sind Ansätze zu verstehen, die mit der Diversifizierung einer Gesellschaft auch die damit einhergehende ungleiche Verteilung von Ressourcen, Chancen und Teilhabemöglichkeiten kritisch in den Blick nehmen – Rassismus also nicht nur auf interpersoneller, sondern auch auf institutioneller und struktureller Ebene wirken sehen. Für eine rassismuskritische Perspektive auf die Bildungsinstitution Schule stehen etwa die wegweisenden Arbeiten von Aladin El-Mafaalani (2018) und Karim Fereidoni (2016).

Seither beschäftigen sich Akteur*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung mit der Frage, wie eine intersektional ausgerichtete politische Bildung aussehen könnte, die das Verhältnis zwischen Antisemitismus und Rassismus vermitteln und reflektierbar macht. Dabei lassen sich idealtypisch zwei Ansätze unterscheiden, deren Differenz vor allem aus der Ableitung ihrer Praxis aus unterschiedlichen Begriffen verständlich wird. Der erste Ansatz leitet sich ab aus den Begriffen des Vorurteils und der Diskriminierung und zielt normativ auf die Reflexion und den Abbau ebendieser ab. Antisemitismus und Rassismus erscheinen hier als zwei mögliche Erscheinungsformen von Vorurteil oder Diskriminierung, neben anderen wie etwa Homophobie, Sexismus, Ableismus usw. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt in der breit angelegten Reflexionsmöglichkeit sowie der Übertragbarkeit von der Erkenntnis des einen auf das andere Phänomen. Der Nachteil liegt in einer gewissen Unschärfe in der kognitiven Erfassung des jeweiligen Phänomens und der eigenen Verstrickung darin. Der zweite Ansatz dagegen hebt die jeweils spezifische Genese, die Erscheinungsformen und individuellen wie kollektiven Wirkungen von

Antisemitismus und Rassismus hervor. Der Vorteil dieses Ansatzes wiederum liegt in der genaueren Erfassbarkeit beider Phänomene als distinkte Ideologien und Herrschaftspraktiken mit je spezifischen Eigenschaften und historischen wie aktuellen Wirkungen. Unterbelichtet bleibt in der Praxis häufig aber ein Verständnis für die historischen Überschneidungen und gegenseitige Beeinflussung der beiden Ideologien. Je nach theoretischem Ausgangspunkt kann diese eher getrennte Betrachtung auch zu einer (nicht zwingend intendierten) Hierarchisierung der beiden Phänomene führen.

Mit dem Projekt #OhneAngstVerschiedenSein versuchen wir den jeweiligen Wesenskern von Antisemitismus und Rassismus in den Blick zu nehmen, ohne dabei zu hierarchisieren. Dabei interessiert uns insbesondere der antimuslimische Rassismus, der seit den Anschlägen auf das World Trade Center am 11. September 2001 den Diskurs über „die Muslime“ in westlichen Gesellschaften in starkem Maße prägt. Antimuslimischer Rassismus, verstanden als Feindschaft und Ablehnung gegenüber „dem Islam“, hat gravierende Folgen für die Betroffenen, was ihr Selbstbild, ihr Bild von der Gesellschaft und ihrer eigenen Position darin betrifft (Biskamp & Höfl, 2020, S. 146). Charakteristisch für antimuslimischen Rassismus ist, dass als muslimisch „gelesene“ Individuen entindividualisiert und nurmehr als Teil eines homogenen Kollektivs („die“ Muslime) wahrgenommen werden. Damit werden Muslime und als muslimisch gelesene Personen zu „den Anderen“ – dieser Prozess wird in der Forschung auch als „Othering“ verhandelt.

Auf der anderen Seite existieren aber Ausprägungen des Islam, die mit den Anforderungen eines demokratischen Zusammenlebens in einer freien Gesellschaft nicht vereinbar sind: Islamistische Strömungen und ihre Akteure erheben einen religiösen Herrschaftsanspruch, der demokratischen und pluralistischen Normen widerspricht. Islamismus und antimuslimischer Rassismus, besonders von **Akteur*innen** des rechten politischen Spektrums befeuert, verhalten sich wie „böse Zwillinge“ zueinander, die nicht nur wesen verwandt (Autoritarismus, Verschwörungsdenken, absoluter Wahrheitsanspruch, Geschlechterbild) sind, sondern sich gegenseitig brauchen, um ihre eigene Existenz zu rechtfertigen und ihre jeweilige Anhängerschaft zu mobilisieren. Eine politische Bildung, die in dieser Gemengelage zu Mündigkeit, Pluralität und demokratischer Teilhabe ermutigen will, muss deshalb sowohl antisemitismuskritisch und rassismuskritisch, aber auch präventiv gegen Islamismus angelegt sein.

Biskamp und Höfl (2020, S. 145) fassen die mit dieser doppelten Stoßrichtung verbundenen Herausforderungen für die politische Bildung so zusammen:

„Ein friedliches und demokratisches Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft – unter den Bedingungen kultureller und religiöser Pluralität – ist nicht selbstverständlich, sondern sehr voraussetzungsvoll. Das Ideal eines solchen Zusammenlebens gerät beständig und in vielerlei Weise unter Druck – und all dies ist für eine demokratische politische Bildung mit zahlreichen Konsequenzen verbunden.“

Im Projekt #OhneAngstVerschiedenSein haben wir uns diesem Anspruch in drei thematischen Schwerpunkten anzunähern versucht, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Thematischer Schwerpunkt 1: Jüdisch-muslimischer Dialog

Für den spezifischen Kontext Vorarlbergs bedeutet der Anspruch, einen gleichermaßen antisemitismus- und rassismuskritischen Ansatz zu verfolgen, sich eines deutlichen Ungleichgewichts bewusst zu sein und dieses auch transparent zu machen und eine Reflexion darüber zu ermöglichen: Der Anteil der Muslim*innen an der Vorarlberger Gesamtbevölkerung beträgt etwa 13 %, während nur eine Handvoll Jüdinnen und Juden hier lebt. Der kleinste Teil der (ohnehin schon recht kleinen) Israelitischen Kultusgemeinde Tirol und Vorarlberg lebt in Vorarlberg, das Gemeindeleben findet ganz überwiegend in Innsbruck statt. Die muslimische Glaubensgemeinschaft ist zudem die einzige wachsende – alle anderen stagnieren oder schrumpfen. Heutiges Judentum kann deshalb in der Regel nur vermittelt in einen Dialog mit dem Islam treten. Solange dieser Dialog sich auf der Ebene des Vergleichs der beiden Kollektive als Religionsgemeinschaften bewegt, wird er in der Regel als unproblematisch wahrgenommen, lassen sich doch recht einfach religiöse Gemeinsamkeiten feststellen. Zudem gibt es auf theologischer Ebene keinen grundlegenden Dissens zwischen dem jüdischen und dem islamischen Monotheismus – wie dies zwischen Christentum und Judentum dagegen sehr wohl der Fall ist. Auf dieser eher niedrigschwelligen Ebene des „interreligiösen Gesprächs“ (wenn auch der jüdische Part meistens vermittelt werden musste), ist es durchaus gelungen, mit Funktionsträger*innen, aber auch mit Mitgliedern verschiedener islamischer Strömungen ins Gespräch und in die konkrete bildnerische Praxis zu kommen.

Thematischer Schwerpunkt 2: Erinnerungskultur

Angeregt durch den bereits skizzierten Paradigmenwechsel in der historisch-politischen Bildung lassen sich entsprechende Bemühungen beobachten, die Erinnerungskultur für mehr Multiperspektivität „zu öffnen“, die Frage nach dem „Wir“ der Erinnerungskultur zu stellen. Zwei Herausforderungen stehen im Zentrum dieser Bemühungen:

Erstens, die Tatsache, dass alle jungen Menschen, welcher Herkunft auch immer, sich heute in gleicher „zeitlicher Distanz und Erfahrungsferne zum Nationalsozialismus“ (Knigge, 2019, S. 16) verorten. Historisch-politische Bildung (und allgemeiner: Erinnerungskultur) muss dem insofern Rechnung tragen, als davon ausgegangen werden muss, dass jungen Menschen weder die Realgeschichte noch die daraus abgeleiteten gesellschaftlichen Implikationen per se bereits bewusst sind.

Zweitens, die bereits angesprochene gesellschaftliche Diversität, welche das Nebeneinander (und mitunter die Konkurrenz) einer Vielzahl von verinnerlichten historisch-normativen Narrativen beinhaltet, deren Kern nicht unbedingt der Zweite Weltkrieg und

der Genozid an den europäischen Jüdinnen und Juden ist. Diese Narrative sinnstiftend in die bestehende Erinnerungskultur einzubinden oder neue Formen von inklusiver Erinnerung zu schaffen, ist eine häufig erhobene Forderung, die aber regelmäßig an der Praxis scheitert. Die grundlegende Infragestellung der Erinnerungskultur durch rechte Akteur*innen – im Sinne eines „Schlusstrichs“ unter die Beschäftigung mit der NS-Geschichte – macht die Aufgabe keineswegs einfacher. Gleiches gilt für Narrative, die sich aus Ideologien speisen, denen Antisemitismus, Rassismus oder andere Ungleichheitsideologien inhärent sind. Damit all diese Narrative aber in der Bildungsarbeit nicht gleichwertig nebeneinanderstehen, müssen selbstverständlich die Menschenrechte und andere universale normative Grundlagen den Maßstab für die Öffnung der Erinnerungskultur bilden. Die Quellen, aus denen sich die neu gesponnenen Geschichten in der Praxis konkret speisen, können dann sehr unterschiedlich sein: Glaube und Religion, individuelle und kollektive Erfahrungen wie Flucht, Diskriminierung, Vertreibung, Kunst, Musik usw. Die Fokussierung auf eine einfach heruntergebrochene Frage, in unserem Beispiel die Frage nach einer Gesellschaft, in der alle hier lebenden Menschen „ohne Angst verschieden sein“ können, kann unserer Erfahrung nach dabei sehr hilfreich sein.

Im Rahmen des Projekts #OhneAngstVerschiedenSein haben wir einen solchen Ansatz der Öffnung in einem mehrmoduligen Workshop mit Stipendiat*innen des START-Programms umzusetzen versucht. Alle Teilnehmenden des Programms haben Migrationshintergrund, fast alle auch Fluchthintergrund. Aufgrund guter schulischer Leistungen können sie in das Programm aufgenommen werden und werden bis zu ihrem Schulabschluss begleitet. Die biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden standen thematisch immer im Vordergrund der Workshops, diese haben sie dann etwa mit kollektiven jüdischen Erfahrungen von Flucht, Vertreibung, Entwurzelung und Neuanfang verknüpfen können, aber auch mit der weiter oben bereits skizzierten Migrationsgeschichte Vorarlbergs.

Als Projektleiter habe ich im Frühjahr 2023 an einer Reise der IGGÖ nach Polen teilgenommen, die als „Gedenk- und Bildungsreise“ angekündigt war. Hier setzten sich hochrangige Repräsentant*innen der IGGÖ, aber auch Religionspädagog*innen mit Geschichte und Darstellung der Shoah in der Gedenkstätte Auschwitz und der jüdischen Geschichte Krakaus auseinander. Ziel der Reise war laut IGGÖ, die „Verbundenheit und Solidarität“ zwischen Judentum und Islam zum Ausdruck zu bringen und der Wahrnehmung der beiden Religionsgruppen als „Gegenpole“ ein anderes Bild entgegenzusetzen. Die Auseinandersetzung mit der jüdischen Erfahrung von Verfolgung, Flucht, Exil und Genozid kann sicher zu einem besseren Verständnis von Muslim*innen für die existenzielle Unsicherheit von Jüdinnen und Juden nach der Shoah beitragen. Allerdings macht das Verbleiben auf der Ebene des interreligiösen Dialogs auch die Grenzen dieses Ansatzes sichtbar, denn eine Auseinandersetzung mit eigenen antisemitischen Traditionen innerhalb mancher muslimischer Communities war explizit nicht Teil der Themen, die während der Reise verhandelt wurden. Diese zu benennen und zur Diskussion zu stellen,

ist nach wie vor ein Tabu. Gerade die massive Verbreitung antisemitischer Narrative seit dem 7. Oktober 2023 führt uns aber deutlich vor Augen, wie dringend eine, von innen heraus angestoßene, kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus unter Muslim*innen nötig wäre.

Thematischer Schwerpunkt 3: Nahostkonflikt

Diese Überlegungen leiten zum dritten Schwerpunkt über: Antisemitismus (und Rassismus) im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt. Im Jahr 2023 veröffentlichte das Österreichische Parlament die Ergebnisse einer von ihm in Auftrag gegebenen repräsentativen Studie zu antisemitischen Einstellungen in der österreichischen Bevölkerung, die ein Jahr zuvor durchgeführt wurde (Parlament Österreich, 2024). Die Ergebnisse zeigen, dass antisemitische Einstellungen verbreitet sind und vor allem im Zusammenhang mit Verschwörungsdenken und in Krisenzeiten virulent werden. Ergänzend zum Sample der Gesamtbefragten wurde eine sogenannte „Aufstockungsgruppe“ von knapp 1.000 Menschen mit „türkischem und arabischem Migrationshintergrund“ befragt. Wenig überraschend zeigten die Befragten in dieser Gruppe höhere Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen im Zusammenhang mit Israel und dem Nahostkonflikt. Überraschender hingegen ist die Tendenz zu höheren Zustimmungswerten zu antisemitischen Aussagen insgesamt (also unabhängig vom Bezug zu Israel), je länger eine Person in Österreich lebt. Leider gibt die Studie keine Auskunft über mögliche Gründe. Rein spekulativ ließen sich zwei Ursachen vermuten: Erstens, Zugang zu neuen Quellen, etwa durch einen anderen Konsum von Social Media, die einen möglicherweise bereits latent vorhandenen Antisemitismus manifester werden lassen. Zweitens, eigene Rassismuserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft und Antisemitismus als vermeintliche „Lösung“ dieser als krisenhaft erlebten Situation.

Was die Studie nicht zeigen kann, aber in der Berichterstattung über die Publikation der Ergebnisse teilweise so dargestellt wurde, ist eine Korrelation zwischen islamischem Glaubensbekenntnis oder Zugehörigkeit zu einer muslimischen Gemeinschaft und antisemitischen Einstellungen. Die Existenz eines genuin „muslimischen Antisemitismus“ lässt sich empirisch nicht belegen (Arnold, 2023; Hößl, 2020). Auch historisch gibt es keine entsprechende Tradition, die etwa vergleichbar wäre mit dem christlichen Antijudaismus. Eine davon abweichende Darstellung findet sich etwa bei Abdel-Hakim Ourghi (2023). Ourghi und andere sehen bereits in der Frühgeschichte des Islam einen genuin islamischen Antisemitismus bzw. Antijudaismus angelegt. In der Forschung wird demgegenüber inzwischen häufig von einem „islamisierten Antisemitismus“ gesprochen, also einer Erscheinungsform des Antisemitismus mit einer religiös motivierten Aufladung. Der Begriff geht vermutlich auf den Islamwissenschaftler Michael Kiefer, (2017, S. 48) zurück. Die Realität eines islamistischen Antisemitismus dagegen ist weitgehender Konsens und findet sich beispielsweise in den grundlegenden Texten von Armin Pfahl-Traugher (2023).

Eine wissenschaftlich fundierte Erhebung antisemitischer Einstellungen in der Vorarlberger Bevölkerung ist bisher ein Forschungsdesiderat geblieben. Neben anekdotischer Evidenz kann aber die bereits erwähnte repräsentative Studie von 2022 Aufschluss darüber geben, dass sich auch in Vorarlberg eine Zustimmung von bis zu 30 % zu bestimmten antisemitischen Aussagen findet. Ob diese in den Bevölkerungsteilen mit biografischen Bezügen zur Türkei oder einem arabischen Land, entsprechend der „Aufstockungsgruppe“ von 2022, höher liegen, lässt sich nicht seriös beantworten.

Jedoch hat eine lokale Studie aus dem Jahr 2019 recht deutlich gezeigt, dass sowohl in den über 30 Vorarlberger Moscheevereinen als auch in den meisten islamischen Dachverbänden ein Problembewusstsein hinsichtlich antisemitischer Tendenzen in den eigenen Reihen weitgehend fehlt. In ihrer Zusammenfassung der Studienergebnisse kommen die Autor*innen zu folgendem Schluss:

„Eine auffallende Beobachtung für uns in den Fokusgesprächen war die teilweise prägnant geäußerte Zurückweisung der Vorstellung, dass Antisemitismus in den Moscheegemeinden und Verbänden ein Thema sein könnte. In ihren Gemeinschaften gebe es diese Phänomene nicht, auch nicht unter Jugendlichen.“ (Grabher et al., 2019, S. 198)

Die Autor*innen der Studie gehen entgegen dieser, möglicherweise auch rein strategischen, Zurückweisung jedoch davon aus, dass zumindest im Dachverband AIF – Österreichische Islamische Föderation (Vorarlberger Sektion der türkischen Milli-Görüş-Bewegung) die Lehren Erbakans weiterhin eine gewichtige Rolle spielen, dessen Werk von Antisemitismus durchzogen ist. Laut der sogenannten „Islamlandkarte“ der Universität Wien ist die Islamische Föderation nach der ATIB (Türkisch-Islamische Union für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Österreich) „die mitgliederstärkste türkisch-islamische Organisation in Österreich“ (Islamlandkarte, o.D.). Mit Vural Ümit stellt die AIF derzeit den Präsidenten der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ).

Der 7. Oktober 2023 und die Folgen für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit

Der brutale, von der Hamas von langer Hand geplante und von größeren regionalen Akteuren unterstützte Terroranschlag auf israelische Zivilist*innen jährt sich zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags zum ersten Mal. Noch immer ist die israelische Gesellschaft mit der Bewältigung dieses kollektiven Traumas beschäftigt und führt der israelische Staat einen Krieg gegen die islamistische Hamas im Gazastreifen und an weiteren Fronten. Nach wie vor befinden sich etwa 100 aus Israel entführte Geiseln in der Hand der Hamas und anderer dschihadistischer Gruppen. Gleichzeitig liegen weite Teile des Gazastreifens in Schutt und Asche und wurden vermutlich mehr als 40.000 Palästinenser*innen bei den Kämpfen getötet. (Wie alles andere in diesem Krieg sind auch diese

Zahlen umstritten und Teil der medialen Kriegsführung.) Eine politische Lösung des Konflikts scheint in weiter Ferne zu liegen und internationale Akteur*innen versuchen die Situation zu ihren eigenen Gunsten zu nutzen, während sie anderen eher schadet. So hat insbesondere das Ansehen Deutschlands international, aber auch innerhalb mancher Milieus im Land, stark gelitten. Der Vorwurf lautet, Deutschland stelle sich einseitig auf die Seite Israels und blende das Leid der Palästinenser*innen aus, Medien würden einseitig berichten und sich selbst zensieren.

Häufig sind diese polarisierten Wahrnehmungen und Deutungen mit der Äußerung starker Emotionen verbunden. Ähnliches gilt sicher auch für Österreich. In Vorarlberg fanden seit dem 7. Oktober 2023 zwei „pro-palästinensische“ – die Anführungszeichen gebieten sich deshalb, weil solcherart Demonstrationen den Palästinenser*innen aus Sicht des Autors eher schaden als nützen – Demonstrationen statt. Angemeldet wurden diese jeweils von der SPÖ-Vorfeldorganisation „Sozialistische Jugend“ (SJ) bzw. der sie unterwandernden trotzkistischen Jugendbewegung „Der Funke“. Aus diesen Demonstrationen heraus wurde u. a. zur „Intifada“ aufgerufen und Israel als jüdischem Nationalstaat das Existenzrecht abgesprochen. Die SJ wurde im Herbst 2024 offiziell von der SP Vorarlberg aus der Partei ausgeschlossen, zumindest offiziell allerdings nicht wegen deren „pro-palästinensischem“ Engagement.

Die politische Bildungsarbeit steht angesichts dieser gesellschaftlichen Dynamik, der massiven Zunahme von Antisemitismus, aber auch antimuslimischem Rassismus, vor verschiedenen Herausforderungen. Zu den ohnehin schon recht anspruchsvollen Qualitätsmerkmalen einer antisemitismuskritischen Bildung und den damit einhergehenden Anforderungen an den*die einzelne politische Bildner*in, wie sie etwa Eckmann und Kößler (2020, S. 17ff.) formuliert haben, kommen in dieser aufgeladenen Situation noch weitere hinzu.

Insbesondere zu erwähnen sei hier, neben einer guten Kenntnis der Geschichte des Konflikts, seiner Akteur*innen usw., eine ausgeprägte Fähigkeit, emotional aufgeladene Kontroversen zu moderieren. Zwar ist die explizite Einbeziehung von Emotionen in die Praxis der politischen Bildung – im Allgemeinen und im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt im Besonderen – kein ganz neues Thema (Besand et al., 2019; Grimm, 2022). Dennoch stellt die für viele verunsichernde Lage im Nahen Osten, aber auch auf den Straßen sowie in Schulen und Universitäten westlicher Städte, eine in dieser Form unbekannte Herausforderung dar. Im Projekt #OhneAngstVerschiedenSein sind wir, im Wissen um unsere eigenen Wissenslücken, aber mit einer reflektierten individuellen Haltung, dem offensiv begegnet, indem wir zu Beginn unserer Workshops für Jugendliche und Fortbildungen für Multiplikator*innen den Raum für mögliche Emotionen öffneten und diese somit zum zentralen Ausgangspunkt der weiteren Auseinandersetzung machten. Schnell wurde deutlich, dass das, vor allem über Bilder und Videos vermittelte, Wissen über den Terrorangriff des 7. Oktober bei vielen Teilnehmenden nach wenigen Wochen schon

komplett überlagert worden war durch entsprechende Darstellungen der Situation der Palästinenser*innen im Gazastreifen. Auch umstrittene Begriffe wie „Apartheid“ oder „Genozid“ zur Beschreibung der Situation in Israel/Palästina/Gaza fanden recht schnell Eingang in das Vokabular vor allem junger Menschen. Die explizite Kenntnis der entsprechenden begrifflichen und visuellen Trends auf Social Media ist eine für die meisten politischen Bildner*innen nicht zu bewältigende zusätzliche Aufgabe. Dieses Wissen ist aber unabdingbar, um Begriffe und Narrative einordnen und pädagogisch angemessen darauf reagieren zu können. Umso wichtiger werden in Zukunft aufbereitete und aktuelle Einordnungen sein – für außerschulische politische Bildner*innen ebenso wie für Lehrkräfte – wie z. B. die empfehlenswerte Handreichung von Berendsen & Schnabel (2024) zu Social Media und Nahostkonflikt.

Eine ausgezeichnete Kenntnis der zugleich stabilen wie flexiblen Ideologie des Antisemitismus, insbesondere in seiner Erscheinungsform des israelbezogenen Antisemitismus, versteht sich fast von selbst. Denn die Frage, wie es sein kann, dass das größte Pogrom gegen Jüdinnen und Juden seit Ende des Zweiten Weltkriegs zur Formierung einer globalen anti-israelischen (und in weiten Teilen antisemitischen) Bewegung geführt hat, steht im (pädagogischen) Raum und bedarf einer angemessenen Bearbeitung. Jacques Ehrenfreund, Professor für Jüdische Studien, formulierte es so:

„From the day after the massacre, it was obvious to anyone familiar with Jewish history that a hostile discourse would soon emerge and that Israel would be blamed for what had just happened to it.“ (Ehrenfreund, 2024)

Das nötige Wissen, um diese Dynamik reflektieren und vermitteln zu können, ist komplex und besteht, neben den von Ehrenfreund genannten Kenntnissen der jüdischen Geschichte (und des Antisemitismus als ein unlösbarer Teil dieser Geschichte), auch aus einem Gespür für die übergeordneten globalen und gesellschaftlichen Krisen der Epoche, in der wir leben, denn:

„Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.“ (Frankfurter Erklärung, 2015)

So lautet der erste von sechs Ansprüchen an eine kritische politische Bildung, wie ihn die Autor*innen der „Frankfurter Erklärung“ 2015 formulierten. Für das Projekt #OhneAngstVerschiedenSein stellten der Terrorangriff und der darauffolgende Mehrfrontenkrieg Israels eine Zäsur dar. Nicht nur mussten ohne Vorlaufzeit Angebote für Schüler*innen, Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit und Multiplikator*innen geschaffen werden. Vor allem wurde das Projekt regelrecht mit Anfragen und Bedarfen überrannt. Zwischen Mitte Oktober bis Ende 2023 arbeitete das kleine Team mit über 500 Jugendlichen und jungen Erwachsenen in mehrstündigen Workshops sowie mit mehreren Hundert Multiplikator*innen in Präsenz- und Onlinefortbildungen – und auch bis zum Frühjahr 2024 setzte sich dieser Trend fort. In Bildungs- und Jugendeinrichtungen wurden plötzlich konkrete politische Konflikte, aber auch sehr grundsätzliche Thematiken

wie etwa der unkritische Medienkonsum vieler Jugendlicher sichtbar. Dem beschriebenen Ansatz des Projekts treu zu bleiben, diesen aber zugleich in einer akuten gesellschaftlichen Krisensituation an die aktuellen Anforderungen anzupassen, war und ist eine Herausforderung, der sich das Projekt auch in Zukunft stellen wird.

Literatur

- Arnold, S. (2023). *Expertise. Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim*innen*. Mediendienst Integration. <https://mediendienst-integration.de/artikel/antisemitismus-untermuslimen-und-menschen-mit-migrationshintergrund.html>
- Auma, M. M. (2018). *Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis*. RAA Berlin. https://raa-berlin.de/fileadmin/user_upload/publikationen/rassismus_definition_broschuere_online.pdf
- Barnay, M., & Rudigier, A. (Hrsg.) (2022). *Vorarlberg. Ein Making-of in 50 Szenen. Objekte – Geschichte – Ausstellungspraxis*. transcript.
- Berendsen, E., & Schnabel, D. (Hrsg.) (2024). Die Tik-Tok-Intifada – Der 7. Oktober & die Folgen im Netz. Bildungsstätte Anne Frank. <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen/die-tiktok-intifada-der-7-oktober-die-folgen-im-netz>
- Besand, A., Overwien, B., & Zorn, P. (Hrsg.) (2019). *Politische Bildung mit Gefühl*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Biskamp, F., & Hößl, S. E. (2020). Perspektiven der politischen Bildung im Zusammenhang mit Islam und Islamismus in der pluralen Gesellschaft. In S. E. Hößl, L. Jamal & F. Schellenberg (Hrsg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 145–164). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Black Voices Volksbegehren (o. D.). *Black Voices Volksbegehren*. <https://blackvoices.at/>
- Bundeskanzleramt (2021). *Nationale Strategie gegen Antisemitismus*. Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus. Bundeskanzleramt. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/kampf-gegen-antisemitismus.html>
- Burtscher, S. (2009). *Zuwandern_aufsteigen_dazugehören. Etablierungsprozesse von Eingewanderten*. StudienVerlag.
- Collini (o. D.). *Collini*. <https://www.jm-hohenems.at/ueber-uns/entstehung-und-leitbild>
- Die Grünen Vorarlberg (6.3.2023). *Die Grünen Vorarlberg*. <https://vorarlberg.gruene.at/news/rassismus-nicht-bei-uns/>
- Eckmann, M., & Kößler, G. (2020). *Diskussionspapier. Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus*. Vielfalt.Mediathek. <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/antisemitismus/diskussionspapier-paedagogische-auseinandersetzung-mit-aktuellen-formen-des-antisemitismus-qualitaetsmerkmale-und-spannungsfelder-mit-schwerpunkt-auf-israelbezogenem-und-sekundaerem-antisemitismus>
- Edtmaier, B. (2019). Antisemitismus in Österreich seit 1945. In H. Embacher, B. Edtmaier & A. Preitschopf (Hrsg.), *Antisemitismus in Europa. Fallbeispiele eines globalen Phänomens im 21. Jahrhundert* (S. 219–289). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehrenfreund, J. (18.1.2024). *The Return of War, the Jews, and the Crisis of History*. K. <https://klarevue.com/en/the-return-of-war-the-jews-and-the-crisis-of-history/>
- El-Mafaalani, A. (2018). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fava, R. (2015). *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Analyse*. Metropol.

- Fereidoni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer.
- Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015). *Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung*. <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/frankfurter-erklaerung-fuer-eine-kritisch-emanzipatorische-politische-bildung.html>
- Grabher, E. et al. (2019). *Vorarlbergs Moscheegemeinden. Die Organisationen und ihre Entwicklung. Ein Forschungsbericht von okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration, im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung*. Land Vorarlberg. <https://vorarlberg.at/-/forschungsbericht-vorarlbergs-moscheegemeinden-die-organisation-und-ihre-entwicklung>
- Grimm, M. (2022). Emotionen in der schulischen Bildung gegen Antisemitismus. Herausforderungen und Chancen. In S. Kenner & T. Oefterding (Hrsg.), *Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot* (S. 117–127). Wochenschau Verlag.
- Hainzl, S., & Grimm, M. (Hrsg.) (2022). *Antisemitismus in Österreich nach 1945*. Hentrich & Hentrich.
- Höfl, S. E. (2020). Antisemitismus unter „Musliminnen und Muslimen“. Verhältnisbestimmungen im Spannungsfeld von Tabuisierungen von Problemlagen und antimuslimischem Rassismus, in: S. E. Höfl, L. Jamal & F. Schellenberg (Hrsg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 301–322). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Islamlandkarte. Islamische Vereine & Moscheen in Österreich (o. D.). AIF – Österreichische Islamische Föderation, Zweigverein Bregenz. Institut für Islamisch-Theologische Studien und Islamische Religionspädagogik der Universität Wien. <https://www.islam-landkarte.at/detail/aif-oesterreichische-islamische-foederation-zweigverein-bregenz>
- Kiefer, M. (2017). *Antisemitismus und Migration*. Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, in der Trägerschaft des Aktion Courage e. V.
- Knigge, V. (2019). Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Ein Problemaufriss. In V. Knigge & S. Steinbacher (Hrsg.), *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft* (S. 14–34). Wallstein.
- Manahl, C., & Gächter, A. (2023). „... und sie bewegt sich doch“. *Fortschritte in der strukturellen Integration von Zugewanderten und ihren Nachkommen in Vorarlberg (Update 2023)*. okay.zusammenleben – Projektstelle für Zuwanderung und Integration. <https://www.okay-line.at/file/656/und-sie-bewegt-sich-doch-2023.pdf>
- Memmi, A. (1987). *Rassismus*. Athenäum.
- Ourchi, A.-H. (2023). *Die Juden im Koran. Ein Zerrbild mit fatalen Folgen*. claudius.
- Parlament Österreich. (4.7.2024). *Antisemitismus-Studie 2022*. Parlament Österreich. <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Antisemitismus-2022>
- Peham, A. (2019). *Antisemitismus in Österreich. Ein (unvollständiger) Überblick, im Auftrag des Präsidenten des Nationalrates*. Österreichisches Parlament. https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/andreas_pehamantisemitismus_in_oesterreich_ein_unvollstaendiger_oeberblick.pdf
- Pfahl-Traughber, A. (20.11.2023). *Antisemitismus im Islamismus. Ideengeschichtliche Bedingungsfaktoren, agitatorische Erscheinungsformen und soziale Verankerung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/36356/antisemitismus-im-islamismus/>
- Prüss, T. (23.6.2020). ORF.at Vorarlberg. <https://vorarlberg.orf.at/stories/3054501/>

Partizipation in der Schule – ein Beitrag zum Wohlbefinden der Kinder im Schulalltag

Katrin Uray-Preininger

Einführung

Schule prägt. Sie ist einer der wichtigsten Lern- und Lebensorte der Kinder. Neben dem Kindergarten kommt Schule bei der Erziehung zu Demokratie eine grundlegende Bedeutung zu: Es gibt keinen anderen Ort, an dem es sonst möglich wäre, mit Kindern und Jugendlichen jeglicher Herkunft politisches Lernen und Leben gemeinsam zu gestalten.

Die Kinder sind die größte Gruppe in jeder Schule – und verbringen vermutlich mehr Zeit in ihren Klassenräumen als alle anderen am System Schule Beteiligten. Daher ist es umso wichtiger, junge Menschen an den Entscheidungen ihrer direkten Schulumwelt und ihres Alltags in der Schule altersadäquat zu beteiligen. *beteiligung.st*, die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Bürger*innenbeteiligung in der Steiermark, begleitet seit vielen Jahren pädagogische Fachkräfte aus Bildungseinrichtungen bei der Auseinandersetzung mit und Implementierung von Partizipation und Demokratiebildung am (Schul-)Standort.

Im Folgenden wird eingangs geklärt, was unter Partizipation zu verstehen ist, welche Bedeutung diese für die Schuldemokratie hat und inwiefern sie zur Politischen Bildung beiträgt. Danach wird der herausfordernde Balanceakt zwischen Gleichheit und Machtgefälle für die Lehrpersonen im Umgang mit den Kindern behandelt. Auch wird auf die Begleitung pädagogischer Teams durch *beteiligung.st* eingegangen. Daraus sind in den letzten Jahren jene Praxisbeispiele hervorgegangen, die das Kernstück des Beitrags ausmachen. Die Beispiele sollen verdeutlichen, wie Beteiligung den Schulalltag prägen kann und wie diese zum Wohlbefinden und zur positiven Motivation der Kinder beiträgt.

Partizipation und schulisches Wohlbefinden

Der Partizipationsbegriff wird gerade im pädagogischen Kontext in den letzten Jahren intensiv diskutiert. Trotzdem sind einheitliche Definitionen schwer zu finden bzw. bleiben sie uneindeutig (vgl. Wedekind & Schmitz, 2008, S. 113; Rinaldi, 2023, S. 270). So hält Richard Schröder fest: „Partizipation bedeutet nicht, ‚Kinder an die Macht‘ zu lassen oder ‚Kindern das Kommando zu geben‘. Partizipation heißt, Entscheidungen, die das



eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (Schröder, 1999, S. 14).

Olk und Roth (2007) sprechen von „Partizipation bzw. Beteiligung im engeren Sinne, wenn Kinder und Jugendliche nicht nur ‚gehört‘ werden, sondern ‚einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen übernehmen‘ (Fatke u. a., 2006, S. 26), indem sie an Entscheidungen und ihrer Umsetzung mitwirken, die sie alltäglich betreffen.“ (Olk & Roth, 2007, S. 20). Auch Knauer und Sturzenhecker (2016) verstehen (demokratische) Partizipation so, „dass Kinder berechtigt werden, sich ihren Teil an den Entscheidungen zu nehmen, die ihr eigenes Leben betreffen, aber auch die gemeinschaftliche Gestaltung der pädagogischen Einrichtungen, der Kommune, der Gesellschaft Deutschlands, Europas und der gesamten Welt.“ (Knauer & Sturzenhecker, 2016, S. 9).

Schulisches Wohlbefinden

Hascher (2004) hat schulisches Wohlbefinden als „Erlebensqualität, bei der positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ beschrieben. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen“ (Hascher & Lobsang, 2004, S. 205).

Dieses ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche eine positive Haltung gegenüber Lernprozessen und Bildung an sich haben – und Schule dadurch ihren Auftrag erfüllt. Wichtige Komponenten, die zum schulischen Wohlbefinden beitragen, sind beispielsweise Schule als sinnvoll zu erleben, Anerkennung durch die anderen Schüler*innen oder das schulische Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erhalten. Hascher und Lobsang weisen darauf hin, dass angenehme Gefühle wie Freude, Interesse und Stolz eher in aktiven Lehr- und Lernformen und bei kooperativem Lernen entstehen, da sich Schüler*innen aktiver einbringen, den Lernprozess mitgestalten können und Konkurrenzdruck entgegengewirkt werden kann (vgl. Hascher & Lobsang, 2004).

Wenn Miteinbeziehung der Schüler*innen diese positiven Auswirkungen auf das Wohlbefinden hat, dann deutet dies auf das große Potenzial durch partizipative Ansätze in Schulalltag und Schulkultur hin. Die aktive Miteinbeziehung kann bei den Kindern und Jugendlichen Freude an der Schule und ein Gefühl der Sinnhaftigkeit fördern.

Trotz der breiten Forderung nach mehr Partizipation im Schulalltag in Zeiten, in denen Kinder einen Großteil ihrer Zeit in der Institution Schule (Hort und Nachmittagsbetreuung miteingerechnet) verbringen, verblüfft es, wie wenig davon im pädagogischen Alltag der Kinder ankommt (vgl. Olk & Roth, 2007, 56). Dass dies auch in österreichischen

Schulen noch bei Weitem nicht selbstverständlich ist, wird auch in aktuelleren Beiträgen noch so eingeschätzt (vgl. Zentrum polis, 2021).

Schule als Handlungsfeld für Partizipation

Dabei hat Schule als Handlungsfeld für Partizipation eine besondere Bedeutung – da so gut wie alle Kinder die Schule besuchen. Dies scheint zwar einen Widerspruch zum Prinzip der Freiwilligkeit in Sachen Partizipation darzustellen, doch können in der Schule auch jene Kinder und Jugendliche, die im außerschulischen Umfeld keine Möglichkeit haben, sich an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, zu beteiligen, partizipative Erfahrungen machen. Sie können hier möglicherweise erleben (oder erfahren), dass sie sich einbringen, gehört werden, ihre Meinung wichtig ist und sie sich für ihre Interessen einsetzen können. Auch hier zeigt sich der Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

So halten Wedekind und Schmitz (2008, S. 129) fest: „Geht man vom Auftrag der Schule aus, so gibt es kaum einen Bereich in der Institution Schule, in dem Partizipation von Schülern am schulischen Leben nicht möglich, sinnvoll und wünschenswert wäre.“ Studien, die die Sichtweise von Schüler*innen in den Mittelpunkt stellen, zeigen allerdings, dass sich Kinder und Jugendliche wenig beteiligt fühlen und es an Angeboten zur Mitentscheidung fehlt. Gefragt danach, welche Arten der Mitwirkung sie kennen, nennen Schüler*innen am häufigsten die Wahl der Klassensprecher*innen, wobei sie angeben, dieses Instrument der Mitbestimmung gleichzeitig wenig aktiv zu nutzen. Eine Partizipation, die an ihren eigenen Interessen ansetzt, wird hingegen selten wahrgenommen (vgl. Moser, 2010, S. 260–270).

Handlungskompetenz erwerben: Partizipation als Beitrag zur Politischen Bildung

Das österreichische Kompetenzmodell politischer Bildung bietet seit einigen Jahren eine Orientierungsgrundlage für die Gestaltung politischer Bildung in allen Schulstufen. Da auch Volksschulkinder in keinem politikfreien Raum aufwachsen, wird von Expert*innen der politischen Bildung gefordert, bereits früh politische Bildungsangebote zu setzen (vgl. Mitnik, 2019, S. 8). Speziell der Bereich der Handlungskompetenz, der politisches Denken und politisches Handeln befördern will, sei hier erwähnt. Jene Fertigkeiten zu erwerben, die junge Menschen unterstützen sollen, am politischen Leben teilzunehmen und an der Lösung gesellschaftlicher Probleme mitzuwirken, kann durch partizipative Angebote gut erfahrbar gemacht werden (vgl. Ammerer et al., 2009, S. 9–10), wenn sie auch nicht rein als Mittel zum Zweck verstanden werden darf. Denn Partizipation als Mittel zum Zweck, als reine Übung – diese Gefahr besteht in der Praxis, wenn partizi-

pative Methoden nicht auch darauf abzielen, dass Kinder und Jugendliche sich mit ihren Interessen und Anliegen einbringen können.

Das Recht auf Partizipation ist (u. a. in der UN Kinderrechtskonvention) festgeschrieben, die Umsetzung wird von Expert*innen allerdings bemängelt (vgl. Rinaldi, 2023, S. 272). Rinaldi plädiert für eine Partizipation in der Schule, die transdisziplinär erfolgt und relevante Themen behandelt – also Themen, die an der Lebenswelt der Kinder anknüpfen und aktuell sind – und bezeichnet „die Förderung einer generellen Partizipationsbereitschaft in einem demokratischen Staat [für] unerlässlich“ (Rinaldi, 2023, S. 276).

Hier können alltägliche Angebote der Beteiligung im Schulalltag ansetzen. Die sogenannte „Alltagspartizipation“, die als Beteiligung verstanden werden kann, die direkt an der Lebensrealität und -umgebung der Kinder und Jugendlichen ansetzt, ist in ihrem Stellenwert nicht zu unterschätzen. „Alltag ist das, was nicht auffällt, und Alltag gibt Sicherheit. Alltagspartizipation bedeutet, dass Beteiligung selbst zum Alltag wird – etwa durch Beteiligungsrituale (z. B. Klassenrat) und Feedback oder generell durch Mitsprache als Teil des Alltags.“ (Zentrum polis, 2021, S. 13).

Alltagsbeteiligung ist meistens unspektakulär, aber dafür oft wirksamer als so manches „Vorzeigeprojekt“. Diese Art der Beteiligung braucht Lernen, braucht Einüben – braucht Zeit und Dialog und Lehrpersonen und Schulleitung, die dies vorleben und fördern. So könnte Schule einen entscheidenden Unterschied ausmachen und auch jenen Kindern und Jugendlichen, die keine außerschulische Beteiligung erleben, diese Möglichkeiten eröffnen. Denn die sozialen Ungleichheiten in Bezug auf politische Beteiligung sind nach wie vor gegeben, wie der Demokratiemonitor belegt: junge Menschen mit geringeren finanziellen Mitteln beteiligen sich seltener am politischen Geschehen, gehen seltener zur Wahl als ihre finanziell besser gestellten Altersgenoss*innen (vgl. Zentrum polis, 2021).

Balanceakt zwischen Gleichheit und Machtgefälle

In pädagogischen Prozessen ist Partizipation sowohl die Methode als auch das Ziel, denn: „Partizipieren lernt man durch Partizipation“ (Zentrum polis, 2021, S. 4). So will man mithilfe von partizipativen Methoden Kinder zu Beteiligung anregen – und ihnen erleichtern, zu erwachsenen Bürger*innen zu werden, die sich in gesellschaftliche Belange einbringen wollen. Dies verlangt Lehrkräften einige Überlegungen ab – und erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer Beziehung zu den Kindern.

Jörg Maywald weist bzgl. der Partizipation von Kindern darauf hin, dass in diesem Zusammenhang die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern in zweifacher Weise stattfindet – einerseits als Begegnung zwischen Gleichen bzw. gleichwertigen Subjekten. Andererseits ist es eine Begegnung zwischen Ungleichen, da den Erwachsenen in vielerlei Hinsicht eine größere Verantwortung zukommt – nämlich die Verantwortung, Kinder

zu ihrem Recht kommen zu lassen. Das vorhandene Machtungleichgewicht darf von Erwachsenen nicht für ihre eigenen Interessen ausgenutzt werden. Der Umgang mit der gleichzeitigen Gleichheit und Ungleichheit stellt eine große Herausforderung für pädagogische Beziehungen dar. Deshalb dürfen weder die Gleichheit noch die Ungleichheit überbewertet werden, da sonst sich entwickelnde Fähigkeiten und Bereitschaft zur Verantwortung keine Beachtung finden (vgl. Maywald, 2016, S. 21–22).

Diese ungleiche Machtverteilung zwischen Pädagogischen Fachkräften und den Kindern bleibt immer ein Thema. Verantwortung für die Gestaltung dieser Macht und der damit verbundenen Entscheidungsmöglichkeiten in diesem ungleichen Verhältnis tragen zunächst immer die Erwachsenen (vgl. Knauer & Sturzenhecker, 2016). Knauer und Sturzenhecker bezeichnen dieses Ungleichgewicht sogar als „Charakteristikum von Pädagogik, dem keine pädagogische Fachkraft entgehen kann“ (Knauer & Sturzenhecker, 2016, S. 7). Die beiden betonen, dass die Auseinandersetzung mit Kinderrechten und der eigenen Macht als Qualitätsfaktor in jeder pädagogischen Ausbildung ein Muss darstellt. Diese Macht ist teilweise durch gesetzliche Regelungen eingegrenzt.

Beteiligung kann daher nicht grenzenlos sein. Der besondere Schutz und die Fürsorge, unter der Kinder stehen, macht diese Grenzen notwendig – sei es aufgrund der Gefährdung des Kindeswohls oder weil die Durchsetzung des kindlichen Willens „dem wohlverstandenen Interesse des Kindes deutlich widerspricht, auch ohne, dass hiermit bereits eine Gefährdung verbunden wäre“ (Maywald, 2016, S. 22). In zweiterem Fall muss dies allerdings begründet und dem Kind altersgerecht vermittelt werden.

Begleitung durch die Fachstelle beteiligung.st

beteiligung.st ist die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Bürger*innenbeteiligung in der Steiermark. Der gemeinnützige und überparteiliche Verein wurde 2007 als zentrale Anlaufstelle für Kinder- und Jugendbeteiligung gegründet und bietet seither für Kommunen die Möglichkeit, sich professionellen Rat und Unterstützung zu holen. beteiligung.st fördert und unterstützt die Entwicklung von Beteiligungsmodellen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Neben der partizipativen Arbeit hat die Fachstelle auch ein breites Angebot an Politischer Bildung.

Mit der Überzeugung und Erfahrung, dass das frühe Erlernen demokratischer Handlungsweisen in vielerlei Hinsicht wichtig ist, wurden in den letzten Jahren einige Angebote geschaffen, um Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zum Thema Partizipation fachlich zu begleiten. Diesen kommt in Bezug auf Beteiligung eine wichtige Rolle zu, um Kinder und Jugendliche an jenen realen Handlungsfeldern zu beteiligen, in denen sie ihren Alltag erleben, sich bewegen und aufhalten (vgl. Moser, 2010, S. 74). Kinder verbringen immer mehr und auch immer früher Zeit in Institutionen, die Betreuungsquoten

sind in den letzten Jahren stark gestiegen (vgl. Baierl & Kaindl, 2011, S. 35–48; Statistik Austria, 2024, 22).

So gibt es seit 2014 das Projekt „Beteiligung von Anfang an“ für die Elementarpädagogik (vgl. Fachstelle beteiligung.st, 2018) und für Schulen: das pädagogische Team eines Bildungsstandorts wird dabei über einige Monate hinweg begleitet, um selbst Angebote für die Beteiligung von Kindern machen zu können. Ziel ist die Implementierung der bewährten Beteiligungsstrukturen. In mehreren Workshops setzen sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihrem Verständnis von Partizipation und den eigenen Partizipationserfahrungen auseinander. Als Team werden Grundsätze und Ziele formuliert, werden Partizipationsmöglichkeiten und -grenzen diskutiert und ausgelotet – und nicht zuletzt werden Umsetzungen in der Praxis erprobt und, wenn nötig, adaptiert.

Am Ende der Prozessbegleitung steht eine Festschreibung und Verankerung der wichtigsten Prinzipien und Möglichkeiten der Beteiligung für die Kinder im standorteigenen pädagogischen Konzept. Diese prozessorientierten Angebote werden ebenso in der offenen, der verbandlichen Jugendarbeit oder in der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung gestellt (weitere Informationen siehe www.beteiligung.st).

Ausgehend von konkreten Wirkungszielen (unter anderem die Lebensqualität und das Wohlbefinden der Kinder zu erhöhen, Verantwortung als Teil der Gesellschaft wahrzunehmen, ein gewaltfreies Miteinander zu fördern oder die Bedeutung von Partizipation und Demokratie zu verstärken) werden im pädagogischen Team Maßnahmen für den Schulstandort überlegt und mit den Kindern erprobt. Beteiligung soll nicht als losgelöste Methode verstanden, sondern im alltäglichen Handeln mit den Kindern integriert werden (vgl. Hansen et al., 2011). Aufseiten des Personals braucht es die entsprechende Haltung, dass allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf Beteiligung in sie betreffenden Angelegenheiten ermöglicht wird – sowie die Kenntnis passender Methoden für die Umsetzung.

Beispiele aus der Praxis

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Beispiele für Beteiligungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Schultypen und auch in außerschulischen Bereichen dargestellt, die von beteiligung.st gemeinsam mit pädagogischen Teams erarbeitet wurden. Dabei werden Beispiele für repräsentative und offene Partizipation rund um die Lebenswelt Schule besprochen und Einblicke in die Etablierung verschiedener Gremien gegeben. Danach werden einige Beispiele für projektbezogene Beteiligung genannt, die in und rund um die Lebenswelt Schule stattgefunden haben. Die jeweiligen Zitate stammen von Mitwirkenden der einzelnen Beteiligungsangebote.

*Ein Schüler*innenparlament als repräsentative Beteiligungsform einer Mittelschule*

Im Rahmen eines gemeinsamen Projekts von beteiligung.st und Trägern von Schulsozialarbeit wurde das Ziel verfolgt, Beteiligungsformate in verschiedenen Schulen einzuführen, zu erproben und umzusetzen. beteiligung.st bot dabei in bewährter Weise eine Prozessbegleitung an, um Kompetenzen zur selbstständigen weiteren Auseinandersetzung an den Schulen zu vermitteln. Die Schulsozialarbeiter*innen wurden dabei begleitet, die Rahmenbedingungen zu schaffen, die Kindern die Beteiligung in der Klasse, in der Schule sowie dem Schulumfeld ermöglichen. Dabei ist unter anderem ein Schüler*innenparlament in einer Mittelschule mit acht Klassen im ländlichen Raum entstanden, das vonseiten der Schulsozialarbeit initiiert und in weiterer Folge vom gesamten Schulteam mitgetragen wurde. In diesem repräsentativen Gremium sollten die Klassen jeweils durch ihre Klassensprecher*innen vertreten werden. Die Sitzungen des Parlaments wurden von einer Schulsozialarbeiterin und einer Lehrerin geleitet.

Für das Schüler*innenparlament wurden in den einzelnen Klassen Ideen und Veränderungswünsche der Schüler*innen für den Schulalltag gesammelt. Diese Aufgabe übernahmen jeweils die Klassensprecher*innen mit einer strukturierten Liste.

Die Parlamentssitzungen in der Mittelschule

„Wir helfen uns gegenseitig, wenn jemand ansteht. Wir kommen selbstständig und pünktlich. Das Protokoll wird leserlich geschrieben.“ (aus den Grundsätzen des Schüler:innenparlaments einer Mittelschule)

Die Parlamentssitzungen fanden ca. alle sechs Wochen nach Unterrichtsende im Besprechungszimmer statt. Um eine angenehme und gemütliche Atmosphäre herzustellen, wurden den Kindern jeweils Saft und Knabbereien bereitgestellt. Die Klassensprecher*innen stellten die erhobenen Bedürfnisse ihrer Kolleg*innen vor. Zu einem gewissen Zeitpunkt wurde die Direktorin dazugebeten, damit die Kinder ihre Anliegen mit der Schulleitung besprechen konnten. Dabei wurden sie von der Moderation unterstützt. Die Direktion gab ihnen eine Rückmeldung und trug die Themen, wo notwendig, weiter in das Lehrerkollegium oder zur Gemeinde. Sobald eine Entscheidung vonseiten der Direktion vorlag, wurde die Information an die Schulsozialarbeiterin weitergegeben, die wiederum die Klassenvertreter*innen informierte.

Dabei wurden Themen wie ein Sonnenschutz für den Hof, das Sommerfest oder der Wunsch nach einem Tischtennistisch in der Schulaula besprochen. Ebenso kam das Thema Snackautomat vonseiten der Schüler*innen auf. Nicht alle Ideen der Kinder ließen sich umsetzen. In solchen Fällen wurden den Jugendlichen die Gründe erklärt.

Die Erfahrung aus diesen Projekten zeigt, dass durch die klassenübergreifende Zusammenarbeit das Verständnis untereinander gefördert wird, was zu einem guten Miteinander der unterschiedlichen Altersgruppen beiträgt. Die Schüler:innen können ihr

Lebensumfeld Schule mitgestalten, wodurch das Wohlbefinden der Kinder steigt. Zusätzlich werden Klassensprecher*innen in ihrer Rolle, die Interessen der Klassenkolleg*innen zu vertreten, gestärkt.

*Gelingensfaktoren für ein repräsentatives Schüler*innenparlament:*

- Klare Aufgaben- und Rollenverteilungen,
- gemeinsam vereinbarte Regeln,
- die Zusammenarbeit der gesamten Schulgemeinschaft (inkl. Direktion, Lehrkörper, Schulsozialarbeit und Schulfach*in etc.),
- ein für alle nachvollziehbares Protokoll,
- gelungener Wissenstransfer in die Klassen,
- die Gemeinde als Schulerhalter miteinzubeziehen.

Ein Schulrat als Vollversammlung aller Schülerinnen und Schüler einer Volksschule

„Mir ist wichtig, dass wir auch auf die kleinen Kinder Rücksicht nehmen. Manche trauen sich da noch nicht, vor der großen Gruppe zu reden. Da helfen wir Großen manchmal ein bisschen und sind besonders leise!“ (Schülerin, 8 Jahre)

Das Team einer Volksschule aus einer kleineren Gemeinde in der Steiermark hat sich mit dem Wunsch an beteiligung.st gewandt, Beteiligung am Schulstandort nachhaltig zu verankern. Die Schule besteht aus vier Klassen mit insgesamt etwa 70 Kindern. Um die fachliche Begleitung durch beteiligung.st zu finanzieren, war die Gemeinde bereit, diese Inhouse-Fortbildung zu bezahlen.

In mehreren Workshops fand eine intensive Auseinandersetzung mit Partizipation statt. Für das Team war schnell klar, dass es ein umfassendes Gremium der Mitbestimmung braucht, in dem Entscheidungen, welche die gesamte Schulgemeinschaft betreffen, besprochen und beschlossen werden sollen. Verschiedene repräsentative Formen der Beteiligung wurden durchdacht. Das pädagogische Team wollte eine Vorgangsweise finden, um alle Kinder gleichermaßen gut einzubinden. Daher fiel die Entscheidung, einen Schulrat zu gründen, der alle Schüler*innen der Volksschule einschließt. Vor- und Nachteile dieses Modells wurden im Team diskutiert. Ein Forum mit 70 Kindern braucht Ort, Zeit und eine passende Struktur, um so eine Versammlung erfolgreich zu gestalten. Dabei wurden verschiedenste Faktoren überlegt: Wie häufig und wie lange soll dieser Schulrat tagen? Welche Regeln gelten während der Sitzungen und wie bringen Kinder ihre Ideen ein? Und welche Rolle haben die Lehrer*innen dabei?

Ein Schulrat für alle Kinder

Im Team wurde ein passender Zeitpunkt und -rahmen gefunden. Es wurde festgelegt, dass die Schulleiterin jeweils die Moderation der Sitzungen übernimmt. Als Sitzungsort wurde der große Vorraum des Schulgebäudes gewählt. Bereits in der Woche nach dem Beschluss des Teams wurde mit den Sitzungen begonnen. Um die Kinder gut „mit an Bord“ zu holen, wurde ihnen das Modell des Schulrats nähergebracht – und ihr Einverständnis eingeholt. Die Kinder zeigten sich sofort interessiert. Gemeinsam mit den Kindern wurden Regeln überlegt, wie man sich während der Sitzungen verhält – auch Konsequenzen bei Regelverstößen wurden mit den Kindern ausgearbeitet.

In der ersten Sitzung wurde gemeinsam mit den Kindern überlegt, wie Anliegen und Themen eingebracht werden könnten. Die Wahl fiel auf eine Wandtafel, auf der Infos rund um den Schulrat inklusive Beschlüssen aus den Sitzungen angebracht werden und Kinder ihre Anliegen für die nächste Sitzung notieren können. Gemeinsam mit den Kindern wurde auch festgelegt: Die Teilnahme ist freiwillig, doch gibt es für jene, die nicht mitmachen wollen, einen Arbeitsauftrag.

Das Lehrer*innenteam wollte die Sitzungen vierzehntägig, doch wurde von Kinderseite bald gefordert, dass sich der Schulrat wöchentlich trifft. Nach den ersten durchgeführten Sitzungen zeigte sich das Team überrascht vom anhaltenden Interesse der Kinder. Daher wurden nach und nach Rollen (Protokollant*innen, Regel- und Zeitwächter*innen) an die Kinder übergeben. Abstimmungen erfolgten nach dem Mehrheitsprinzip – allerdings erst nach ausgiebiger Diskussion, worüber abgestimmt wird. Ebenso wurde beschlossen: die Lehrpersonen haben die Möglichkeit zu einem Veto, wenn sie größere Bedenken bei bestimmten Themen haben. Bei der Abstimmung zählt ihre Stimme aber gleich wie die der Kinder.

Beim Reflexions-Workshop nach den ersten drei Monaten zeigte sich das Team erstaunt über die Themen, die von den Kindern aufgekommen waren. So machten Kinder darauf aufmerksam, dass die Mädchentoilette zu schlecht beleuchtet und daher für manche unheimlich sei. Auch die Pausenordnung oder der Schulhof wurden besprochen. Thema einer Sitzung war auch der Hundekot auf der Wiese neben der Schule. Dies führte dazu, dass der Bürgermeister in den Schulrat eingeladen wurde, um dieses Problem mit ihm zu besprechen. Im Schulrat wurde danach vereinbart, Schilder bei der Wiese aufzustellen, welche die Hundebesitzer darauf hinweisen, dass die Wiese kein Hundeklo sei.

Dass Gäste in die Sitzungen eingeladen werden, fand immer wieder statt. So wurde ein Jurist eingeladen, der die Gesetze erklärte, oder der Gastwirt, der das Schulessen liefert. In einem Brief an den Gemeinderat wurde um Geld für ein Fußballtor gebeten – und nach ausführlicher Besprechung mit dem Bürgermeister bezüglich der Nutzung wurde das Tor von der Gemeinde gesponsert.

Das Lehrer:innenteam konnte berichten, dass das allgemeine Wohlbefinden in der Schule durch die Einführung des Schulrats gestiegen ist. Manche Themen, die das Wohlfühl der Kinder beeinflussen – wie die Mädchentoilette – wären ohne die Möglichkeit, diese im Schulrat zu besprechen, nicht aufgekommen. Die Kinder empfinden Stolz darauf, wenn gemeinsam besprochene Anliegen und Ideen ernst genommen und umgesetzt werden.

Gelingensfaktoren für einen Schulrat mit der gesamten Schule:

- Eine Schulleitung, die von dem Format überzeugt ist,
- mit den Kindern gemeinsam beschlossene Regeln und die Rollenverteilung für die Sitzungen,
- die Bereitschaft des Schulteam, sich auf diesen Diskussionsprozess mit einer großen Anzahl an Kindern einzulassen,
- die Bereitschaft der Gemeinde, im Austausch mit dem Schulrat zu sein (und, wie in diesem Fall, die fachliche Begleitung des Teams zu finanzieren).

Der Klassenrat als offene Beteiligungsform

Der Klassenrat in der Volksschule

„Mir ist ganz wichtig, dass jeder sagen darf, was er denkt und nicht ausgelacht werden darf! Da ist der Regelwächter sehr streng und das ist gut!“ (Schüler, 8 Jahre)

Der Klassenrat ist häufig ein erster Schritt bzw. erster Versuch für Lehrkräfte, Partizipation in der Schule einzuführen. Das liegt unter anderem daran, dass es für einzelne Lehrpersonen einfacher möglich ist, diesen ohne Absprachen mit Kollegium oder Direktion durchzuführen. Außerdem kann er relativ einfach gestartet bzw. aufgrund eines anstehenden Projekts (z.B. ein Schulfest, die Klassenraumgestaltung oder ein Ausflug) ausprobiert werden. Mit dem Klassenrat lernen die Schüler*innen in einem sicheren Rahmen Gremien und ihre demokratischen Prozesse kennen. Sie können dabei auch verschiedene Rollen ausprobieren. Konflikte in der Klasse können konstruktiv bearbeitet werden und die Gemeinschaft wird gefördert.

In einer von beteiligung.st begleiteten Volksschule mit drei Klassen und circa siebzig Kindern hat sich das Schulteam entschieden, in jeder Klasse einen Klassenrat umzusetzen. Zu Beginn des Schuljahres wurde in allen Klassen eine Wunsch-/Ideen-/Beschwerdebox eingeführt. Sie sollte den Kindern die Möglichkeit der direkten Beteiligung bieten. Gemeinsam mit den Kindern wurde vorab geklärt, was „realistische“ Wünsche bzw. Ideen sind, die auch umgesetzt werden können. Anfangs eine Herausforderung, entwickelten die Kinder bald die Fähigkeit, selbst zu überlegen, ob ihre Vorstellungen realistisch und

umsetzbar sind. In jeder Klasse wird diese Box einmal in der Woche geleert und gemeinsam im Klassenrat besprochen.

Dabei zeigte sich, dass sich viele Anliegen der Kinder auf das Sozialleben beziehen. So wurden häufig Anliegen bezüglich des Umgangs miteinander geäußert – Kinder sagten zum Beispiel, wenn sie Streit mit einem anderen Kind hatten oder sich durch den Sitznachbarn im Unterricht gestört fühlten. Für Themen, die einzelne Kinder betreffen oder Konflikte zwischen zwei Kindern, ist der Klassenrat nicht der passende Ort. Gemeinsam mit den Kindern wurde daher ein *Procedere* gefunden: Die Klassenlehrerin „filtert“ jeweils vor den Sitzungen die Anliegen der Kinder – und sortiert persönliche Themen aus. Wenn ein Kind persönliche Anliegen in die Box einwirft und seinen Namen dazu schreibt, ist das ein Zeichen für die Lehrerin, ein persönliches Gespräch mit dem Kind zu suchen.

Klassenrats-Boxen in allen Klassen

„Das Wichtigste am Klassenrat ist, dass ich das Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler setze, sie selbstständig Lösungen finden lasse – und ich mich während der Sitzungen stark zurückhalte!“
(MS-Lehrerin)

An einer Mittelschule hat sich die Schulsozialarbeiterin eine Initiative zur Förderung der Mitbestimmung einfallen lassen. Zu Schulbeginn wurde jede Klasse mit einer Klassenrats-Box ausgestattet. In dieser Box finden sich alle Utensilien, die für die Bildung und Umsetzung eines Klassenrats gebraucht werden: Eine Übersicht der Rollen und Aufgaben, Regeln, Kärtchen mit Rollen, Protokollvorlagen etc. Zu Beginn des Schuljahres wurde im Zuge eines Einführungs-Workshops jeder Klasse diese Box überreicht. So kann jeder Klassenvorstand selbstständig einen Klassenrat mit der Klasse durchführen.

Gelingensfaktoren Klassenrat:

- Eine Box/Wand oder andere Möglichkeit, Anliegen und Ideen einzubringen,
- (vor allem zu Beginn) Unterstützung bei Einbringen der Themen und beim Diskutieren geben,
- trotzdem: das Ziel der Selbstständigkeit sollte nicht aus den Augen verloren werden.
- Kinder selbst Rollen im Klassenrat übernehmen lassen, auch darin gegebenenfalls unterstützen,
- sensibler Umgang, welche Themen im Klassenrat passen – und welche im persönlichen Gespräch zu klären sind.

Partizipative Projekte im Schulalltag

Schultheater – partizipativ gedacht

„Es ist wirklich ganz ernst – was wir gemeinsam entscheiden, muss auch passieren.“ (Schüler, 9 Jahre)

Eine Volksschule hat den bestehenden Klassenrat genutzt, um die Kinder an einem Theaterstück mitgestalten zu lassen. Bisher war es gängige Praxis, dass die Lehrerinnen das Stück ausgesucht haben, die Kinder haben die Texte gelernt, die Rollen gespielt. Da die jährliche Theateraufführung ein zentrales Highlight der Volksschule war, hat das Lehrerinnenteam die positiven Erfahrungen mit dem Klassenrat genutzt und auch bei der Vorbereitung des Theaters Möglichkeiten zur Mitbestimmung geschaffen. Hier hatten die Kinder die Möglichkeit, aktiv an den Rollen mitzugestalten. Außerdem konnten sich die Kinder einen passenden Titel suchen, welcher anschließend im Rahmen einer demokratischen Abstimmung von allen Schüler*innen gewählt wurde. Auch die Einladung wurde von den Kindern zeichnerisch gestaltet und abgestimmt. Die Kinder haben an den Texten für das Theater ebenso aktiv mitgearbeitet wie am Bühnenbild. Auch die Requisiten wurden von den Kindern in gemeinsamen Abstimmungsprozessen ausgesucht und anschließend mit der von ihnen gewählten Technik gestaltet. Die Aufgabe als Lehrpersonen bestand während des Prozesses in erster Linie darin, die Schüler*innen bei den Umsetzungen tatkräftig zu unterstützen.

Mittels „Blackbox“ zur „Menstruationsbox“

„Wir haben uns viel Zeit genommen, die Rollen in den Besprechungen zu klären. Zum Beispiel war es mir wichtig, mit den Kindern genau auszumachen, wann wer bei Eskalationen einschreitet.“ (MS-Lehrerin)

In einer Mittelschule kam das Thema Menstruation bei den Mädchen der dritten Klassen immer wieder auf. In einem Gespräch der Schulsozialarbeiterin mit einer Mädchengruppe äußerten diese den Wunsch nach Hygiene-Produkten auf der Toilette. In Zusammenarbeit mit Biologielehrerinnen startete die Schulsozialarbeiterin dazu ein Projekt. Die gesamten dritten Klassen erarbeiteten im Biologieunterricht das Thema Menstruation. Mittels einer sogenannten „Blackbox“ konnten anonym Fragen an die Lehrerin gestellt werden. Die Schülerinnen entschieden, dass in jeder Mädchentoilette eine Menstruationsbox stehen soll. Eine Schülerinnen-Gruppe ging zu einem Supermarkt, um Produkte für die Boxen auszusuchen bzw. um dort weitere Fragen zu den Produkten zu stellen. Im Schwerpunktfach „Naturwissenschaften“ wurden Informationszettel von Schüler*innen für die Toilettentüren erstellt. Für das Nachfüllen der Boxen war anfangs die Schulsozialarbeiterin zuständig, mit der Zeit wurde diese in die Eigenverantwortung der Schüler*innen übergeben.

Wohlfühloase in der Mittelschule

„Ich will den Kindern das Gefühl geben, dass jedes Kind das Recht hat, sich in der Schule wohlfühlen.“ (Schulsozialarbeiterin, MS)

An einer Mittelschule wurde von der Sozialarbeiterin die Idee eingebracht, ihren Beratungsraum von den Schüler*innen gestalten zu lassen. Es stand ein großer Raum zur Verfügung, der nicht mehr nur als Beratungsraum der Schulsozialarbeiterin, sondern zusätzlich als gemütlicher Aufenthaltsraum genutzt werden sollte. Erst wurde eine Besprechung mit Direktion und Lehrer*innen einberufen, um die Zustimmung und Zusammenarbeit abzuklären. Dann konnten alle Schüler*innen mittels Fragebogen ihre Ideen und Veränderungswünsche einbringen. Die Ergebnisse wurden gesammelt und auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft. Für die weitere Recherche und Planung des Materials sowie des Budgets wurden gezielt interessierte Schüler*innen und Lehrer*innen miteinbezogen. Gemeinsam wurde der Raum ausgeräumt, ausgemalt, neue Möbel wurden angeschafft, es wurde wieder eingeräumt und dekoriert. Um das Ergebnis allen Beteiligten zu zeigen, wurde ein Tag der offenen Tür organisiert, bei dem die neue „Wohlfühloase“ präsentiert wurde. Das Fazit: Ein Raum, mit dem sich Schüler*innen gut identifizieren können. In diesem Fall wurde ganz nebenbei eine Hemmschwelle genommen: Während der Beratungsraum davor wenig frequentiert war, kommen die Schüler*innen nun gerne – und kommen ganz nebenbei ins Gespräch mit Schulsozialarbeit.

Partizipation macht nicht am Schultor halt – Beteiligung in der Kommune

„Wenn andere meine Meinung hören wollen, macht mich das stolz!“ (Schüler, 12 Jahre)

Unter dem Motto „Wo würden Schüler*innen in- und außerhalb der Schule gerne mehr mitbestimmen?“ entstanden in einer Mittelschule die Idee und der Wunsch von Schüler*innen, die örtliche Freizeitanlage umzugestalten. Diese Idee wurde aufgegriffen und im Vorfeld mit dem Bürgermeister besprochen. Dieser zeigte sich gerne bereit, die Jugendlichen miteinzubeziehen. 95 Schüler*innen aus der 7. und 8. Schulstufe konnten über ihre bisherige Nutzung berichten und Kritik und Veränderungswünsche zur Freizeitanlage mitteilen. Gemeinsam mit einer der 3. Klassen wurden die Vorschläge und Wünsche aller Schüler*innen anhand von Skizzen, Modellen und einem großen Plan umgesetzt und danach der Gemeinde präsentiert. Einige Vorschläge der Jugendlichen wurden von der Gemeinde in die Neugestaltung der Anlage aufgenommen.

Fazit

Kinder und Jugendliche dort zu beteiligen, wo sie täglich viel Zeit verbringen, sich in Gemeinschaft befinden, Freundschaften knüpfen und lernen – was wäre naheliegender? Obwohl von vielen Seiten gefordert, bleibt gut verankerte und im Alltag gelebte Partizipation in der Schule immer noch eher die Ausnahme. Dies könnte an den damit verbundenen Herausforderungen der Lehrpersonen liegen – gilt es doch, sich mit der eigenen Rolle und Machtposition den Kindern gegenüber auseinanderzusetzen. Außerdem braucht Partizipation den Raum und die Zeit zur Diskussion und Auseinandersetzung mit Ideen und Anliegen der Kinder. Es benötigt nicht nur bei den Kindern und Jugendlichen, sondern vor allem bei den Erwachsenen Übung und Geduld.

Dass gelungene Partizipation einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung und zum schulischen Wohlbefinden aller Beteiligten leisten kann, zeigen die dargestellten Beispiele aus der Praxis von beteiligung.st. In der gemeinsamen Gremienarbeit kommen Themen und Anliegen der Kinder auf, die sonst unentdeckt geblieben wären – aber einen wichtigen Beitrag zum Schulalltag und Wohlbefinden in der Schule leisten und oftmals nicht schwer umzusetzen sind. Die Erfahrung zeigt: einmal erprobt, fällt die Umsetzung der partizipativen Modelle leicht und können zentrale Entscheidungen gemeinsam mit den Kindern getroffen werden. Vieles im Umgang miteinander wird dadurch erleichtert – gemeinsam erstellte Regeln wie beispielsweise eine von den Schüler*innen erarbeitete Pausenregelung wird im Schulalltag besser akzeptiert als „von oben“ Vorgegebenes. Durch das gemeinsame Diskutieren und Ausverhandeln werden zusätzlich vielfältige Lernprozesse angeregt, das Gruppengefüge wird gestärkt und Kinder lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen.

Nachahmung erwünscht, gerne mit fachlicher Unterstützung von beteiligung.st.

Literatur

- Ammerer, H., Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2009). Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In H. Ammerer, R. Krammer, C. Kühberger & E. Windischbauer (Hrsg.), *Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht* (S. 5–13). Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule.
- Ammerer, H., Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (Hrsg.) (2009). *Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht*. Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule.
- Baierl, A., & Kaindl, M. (2011). *Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation*. Österreichisches Institut für Familienforschung Universität Wien. https://backend.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Working_Paper/wp_77_kinderbetreuung.pdf
- Fachstelle beteiligung.st (Hrsg.) (2018). *Beteiligung von Anfang an! Grundlagen, Methoden und Berichte aus der Praxis für den Kindergarten*. 2. Auflage. <https://www.beteiligung.st/was-wir-tun/angebote-und-projekte/beteiligung-von-anfang-an>

- Grillitsch, W., Kerschbaumer, F., Oswald, C., & Scherling, J. (Hrsg.) (2023). *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Beltz Juventa.
- Hansen, R., Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Verlag das Netz.
- Hascher, T., & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203–228). Haupt Verlag.
- Hascher, T. (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Haupt Verlag.
- Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 16–30). Beltz Juventa.
- Mitnik, P. (2019). Vorwort. In P. Mitnik (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Unterrichtsmaterial zum frühen politischen Lernen* (S. 8–9). Zentrum für politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien.
- Mitnik, P. (2019). *Politische Bildung in der Volksschule. Unterrichtsmaterial zum frühen politischen Lernen*. Zentrum für politische Bildung. Pädagogische Hochschule Wien. https://zpb.phwien.ac.at/files/2017/09/Politische_Bildung.pdf
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, T., & Roth, R. (2007). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. [Mit Handlungsempfehlungen für Kommunen]. Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Rinaldi, S. (2023). Partizipation – eine Aufgabe der Bildung? In W. Grillitsch, F. Kerschbaumer, C. Oswald & J. Scherling (Hrsg.), *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 266–279). Beltz Juventa.
- Schröder, R. (1999). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Beltz.
- Stange, W. (Hrsg.) (2008). *Partizipation in Kindertagesstätte, Schule und Jugendarbeit. Aktionsfelder – exemplarische Orte und Themen I*. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2024). *Bildung in Zahlen. 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schlüsselindikatoren.pdf
- Wedekind, H., & Schmitz, M. (2008). Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule. In W. Stange (Hrsg.), *Partizipation in Kindertagesstätte, Schule und Jugendarbeit. Aktionsfelder – exemplarische Orte und Themen I*. (S. 105–150). Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (2021). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. *polis aktuell*, 04. https://www.politik-lernen.at/dl/MsoqJMJKomKkmJqx4LJK/pa_2021_4_Partizipation_web_pdf

Aktives Mitgestalten von Anfang an

Partizipation und Demokratische Bildung in der Primarstufe

Tamara Haim & Melanie Jammerbund

Einleitung

Partizipation und Demokratische Bildung sind zentrale Aspekte einer modernen Bildungslandschaft, die sich darauf konzentrieren möchte, junge Menschen nicht nur kognitiv, sondern auch in ihren sozialen und persönlichen Kompetenzen zu fördern. Der aktuelle Lehrplan der Primarstufe (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023b), unterstützt durch gesetzliche Vorgaben wie das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und die UN-Kinderrechtskonvention, betont die Bedeutung von Schüler*innenbeteiligung und demokratischen Prozessen von Anfang an. In der Primarstufe sollen Modelle wie der Klassenrat und das Lernformat FREI DAY es Kindern ermöglichen, aktiv an Entscheidungsprozessen teilzunehmen und Verantwortung für ihr Lernen und ihr Umfeld zu übernehmen. Während der Klassenrat einem demokratischen Klassenforum entspricht, werden bei FREI DAY eigene Lösungen und Änderungsvorschläge auf selbstgewählte Fragen zu sozialen, ökologischen sowie ökonomischen Themen in Form von Projekten umgesetzt. Diese Ansätze fördern wichtige Kompetenzen wie Selbstorganisation, Kommunikationsfähigkeit und kritisches Denken, die für eine erfolgreiche und selbstbestimmte Lebensgestaltung im 21. Jahrhundert unerlässlich sind (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023a).

Dieser Artikel beleuchtet die theoretischen Grundlagen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, die der Gesetzgeber zur Partizipation von Schüler*innen vorsieht, und bietet einen Einblick in Möglichkeiten der Umsetzung. Vorgestellt werden konkrete Beispiele und Erfahrungen aus der Anwendung des Klassenrats und des FREI DAY in der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PVS der PHSt). Dieser praxisnahe Einblick will verdeutlichen, wie Partizipation im Schulalltag umgesetzt werden kann und welche positiven Auswirkungen dies auf die Entwicklung der Schüler*innen und die Schulkultur insgesamt hat.



Lehrplanbezug und gesetzliche Vorgaben

Die Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen, mit denen sich junge Menschen jetzt und in Zukunft konfrontiert sehen, setzt eine Bildung voraus, die weit über die individuelle Aneignung und Reproduktion von kognitiven Lerninhalten hinausgeht. Vielmehr kann Lernen als aktiver Prozess gesehen werden, der junge Menschen befähigen soll, ihr Wissen und Können zu transferieren und (in Arbeitsgruppen) zur Problemlösung heranziehen zu können.

Dem trägt auch der neue Lehrplan der Primarstufe Rechnung: Im Rahmen des Pädagogik-Pakets wurden die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe 1 mit dem Ziel überarbeitet, die Schüler*innen aus einer ganzheitlichen Sichtweise heraus auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Der Fokus liegt nun gleichermaßen auf der Entwicklung von fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen, die für eine selbstbestimmte und individuell erfolgreiche Lebensgestaltung wesentlich sind (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023a). Hierbei wird auch der Entfaltung der personalen und sozialen Kompetenzen große Bedeutung beigemessen. Als „21st Century Skills“ sollen fächerübergreifendes und kritisches Denken, Kommunikation, Kooperation und Kreativität besonders gefördert werden (Bialik et al., 2015a, S. ii). Die Eigenschaften, die besagte Lebensgestaltung begünstigen, lassen sich unter den Schlagworten Achtsamkeit, Neugier, Mut, Resilienz, Integrität und Leadership zusammenfassen (Bialik et al., 2015b, S. ii).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, fordern die Lehrpläne einen Unterricht, in dem

- „der kompetente Umgang mit Medien, Technologien, Informationen und Daten,
- die digitale/virtuelle und persönliche Kommunikation, das Interagieren in heterogenen Lerngruppen und der Umgang mit Diversität,
- die Kreativität und Innovationsfähigkeit
- kollaborative Problemlösungsfähigkeiten, analytisches und kritisches Denken,
- Flexibilität, Resilienz, Motivation sowie selbstständiges Arbeiten“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023b)

von Schüler*innen gezielt gestärkt werden.

Dazu wurden im Lehrplan 13 übergreifende Themen verankert, die es Schulen ermöglichen, schulautonom auf gesellschaftlich/für die Schüler*innen relevante und aktuelle Themen einzugehen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023b). Dies gilt gleichermaßen für die Primar- als auch die Sekundarstufe 1. Beispiele

aus dem Lehrplan sollen dies untermauern, wobei nachfolgend nur jene Themen angeführt werden, die im Hinblick auf Partizipation und demokratische Bildung bedeutsam erscheinen:

- „*Entrepreneurship Education* [...] heißt primär, Kinder & Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, sie zu ermutigen, an sich und ihre kreativen Ideen zu glauben und Verantwortung zu übernehmen – für sich, andere und die Umwelt. Es geht also darum, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, die Gestaltung ihrer Zukunft eigeninitiativ in die Hand zu nehmen.“
- „*Interkulturelle Bildung* befähigt Schülerinnen und Schüler mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit und die Teilhabe an aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen.“
- „*Politische Bildung* trägt maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten bei. [...] Politische Bildung stellt kontroverse Themen in der Gesellschaft auch im Unterricht als kontrovers dar, vermeidet jede Form der Indoktrination und vermittelt ein Verständnis für lokale sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit.“
- „*Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* will Kompetenzen und Haltungen zur demokratischen Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft fördern, in der Ressourcenschonung und Verteilungsgerechtigkeit wichtige Anliegen sind. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023c)

Dieser Exkurs zeigt, dass der Lehrplan NEU sowohl die Notwendigkeit als auch die Fähigkeit zur Partizipation und demokratischen Bildung abdeckt. Der Gesetzgeber gewährleistet im Schulunterrichtsgesetz (SchUG, §§ 57a–59b) und Schülervertretungsgesetz (SchVG) die Rechte und Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen. Das SchUG definiert individuelle und kollektive Rechte, darunter das Mitspracherecht bei der Unterrichtsgestaltung und Wahl der Unterrichtsmittel (§ 56) sowie die Entsendung von Klassensprecher*innen (§ 58).

Zwar spielt der rechtliche Aspekt in der Primarstufe eine untergeordnete Rolle, da Interessensvertretungen vom Gesetzgeber erst ab der 5. Schulstufe vorgesehen sind. Jedoch bietet die Institution Schule die Möglichkeit, unmittelbare und direkte Partizipation mit den Prinzipien einer repräsentativen Demokratie verbinden zu können (Reinhardt, 2004,

S. 5f.). Daher sind partizipative Strukturen wie Klassenrat und Schüler*innenparlament auch in vielen Volksschulen, einschließlich der PVS der PHSt, etabliert.

Nicht außer Acht gelassen werden darf in diesem Zusammenhang auch die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von 1989 (Ratifizierung in Österreich 1992), die auf Basis des Wohlbefindens jedes Kindes Menschenwürde, Menschen-/Kinderrechte, Gleichwertigkeit und Partizipation zugrunde legt. Nach Artikel 12 und 13 haben Kinder das Recht, sich dem eigenen Alter/der eigenen Reife gemäß eine eigene Meinung zu bilden, diese für persönlich relevante Angelegenheiten frei zu äußern sowie in allen es betreffenden Belangen informiert zu werden und mitentscheiden zu können (UN-KRK, Art. 12, § 1; Art. 13 § 1).

Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Fähigkeit zur Partizipation bei Kindern ist das Ergebnis einer komplexen Wechselwirkung verschiedener kindlicher Entwicklungsfelder. Kognitive, sprachliche und soziale Entwicklungen sowie der autonome Wille sind entscheidend, um Kinder in partizipative Prozesse einzubeziehen. Diese Entwicklungen sollen berücksichtigt werden, um Partizipation je nach Alter der Kinder zu ermöglichen. Nachfolgend werden zentrale Entwicklungsbereiche, die für die Partizipation von Kindern relevant sind und von dem Psychologen und Psychotherapeuten Andreas Witt bei der Arkadis-Fachtagung 2023 unter dem Thema „Kinder bestimmen mit! Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation“ zusammengefasst wurden, dargestellt (Witt, 2023).

Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung von Kindern ist ein wesentlicher Faktor für ihre Fähigkeit zur Beteiligung. Neuere Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, dass bereits jüngere Kinder zur Partizipation fähig sind. Ab dem zweiten Lebensjahr entwickeln sie ein Selbstkonzept und ab drei Jahren die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Diese Fähigkeiten erlauben es ihnen, Entscheidungen zu treffen und deren Konsequenzen zu berücksichtigen, wenn sie die notwendigen Informationen erhalten. Im Kindergartenalter erwerben sie kommunikative Fähigkeiten, die den Austausch und die Diskussion mit Erwachsenen ermöglichen. Ab etwa sechs Jahren entwickeln Kinder ihre logischen Denkfähigkeiten weiter. Empirische Studien belegen, dass Kinder ab drei Jahren aktiv mitreden können und ab sechs bis sieben Jahren als ernstzunehmende Partner*innen in Entscheidungsprozessen gelten sollten (Wagener, 2013, S. 26).

Sprachliche Entwicklung

Die Sprachentwicklung ist ein weiterer kritischer Faktor für Beteiligungsprozesse. Der Erwerb und die Nutzung von Sprache ermöglichen es Kindern, ihre Gedanken, Wün-

sche und Bedürfnisse auszudrücken und an sozialen Interaktionen teilzunehmen. Dies ermöglicht es den Kindern, sich präziser auszudrücken und mit anderen in differenzierte sprachliche Interaktion zu treten (Witt, 2023, S. 37).

Soziale Entwicklung

Die soziale Entwicklung umfasst mehrere Schlüsselkompetenzen, die nach Witt (2023, S. 45–52) für die Partizipation unerlässlich sind:

- *Perspektivübernahme und Theory of Mind:* Die Fähigkeit, die Perspektive anderer Menschen einzunehmen und zu verstehen, dass andere Menschen eigene Gedanken und Gefühle haben, entwickelt sich in den ersten Lebensjahren.
- *Empathie:* Die Fähigkeit, den emotionalen Zustand anderer wahrzunehmen und darauf zu reagieren, ist eine zentrale Komponente der sozialen Interaktion und Partizipation.
- *Moralische Entwicklung:* Kinder entwickeln allmählich ein Verständnis für moralische Normen und können zwischen moralischen Imperativen, sozialen Konventionen und persönlichen Präferenzen unterscheiden.

Kindeswille

Der Wille von Kindern ist eine grundlegende Voraussetzung für Partizipation. Ab einem Alter von drei bis vier Jahren können Kinder einen stabilen und autonomen Willen entwickeln, der es ihnen ermöglicht, eigenständige Entscheidungen zu treffen und ihre Interessen in partizipative Prozesse einzubringen. Der kindliche Wille sollte zielorientiert, intensiv, stabil und autonom sein. Diese wesentlichen Merkmale skizzieren Dettenborn und Walter (2015, S. 85f.), sie sind essenziell, um Volksschüler*innen als vollwertige Partner*innen in Entscheidungsprozesse einzubeziehen:

- *Zielorientierung:* Schüler*innen haben eine klare Vorstellung davon, was erreicht werden soll, und sind bereit, entsprechende Schritte zu unternehmen.
- *Intensität:* Schüler*innen zeigen durch ihr Engagement, dass sie entschlossen sind, ihre Ziele trotz anfänglicher Ablehnung oder Herausforderungen zu erreichen.
- *Stabilität:* Schüler*innen bleiben über einen längeren Zeitraum hinweg engagiert und passen ihre Ideen kontinuierlich an, um ihre Ziele unabhängig von kurzfristigen Einflüssen zu verfolgen.
- *Autonomie:* Schüler*innen initiieren und organisieren eigenständig Projekte, wobei sie Verantwortung übernehmen und nur bei Bedarf Unterstützung von Lehrpersonen in Anspruch nehmen.

Partizipationsmodelle im Schulalltag

„Wenn wir eine demokratische Lebensform *wollen*, dann muss die junge Generation die sozialen Kompetenzen erwerben, die für ein Leben in der Demokratie, für die Gestaltung demokratischer Verhältnisse erforderlich sind. Wir müssen *Demokratie lernen*. Dies ist eine zentrale, eine lebenswichtige Aufgabe der Schulen“, brachte es Wolfgang Edelstein (2010, S. 4), der Gründer der deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., eindringlich auf den Punkt.

Er beschreibt Demokratie lernen als Zusammenwirken dreier Aufgabenbereiche: Demokratie *lernen*, Demokratie *leben* sowie Demokratie als Lebensform *mitgestalten*. Ein entscheidender Schritt in diesem Prozess ist das Erfahren von Anerkennung, die aus Partizipation entsteht, an die wiederum die Erfahrung der Selbstwirksamkeit anschließt. Verantwortungsübernahme schließlich entsteht aus einer gelungenen Verknüpfung positiver, individueller Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit den (sozialen) Erfahrungen partizipatorischen Handelns in einer gelebten, demokratischen Lebensumwelt. Eine der wichtigsten Aufgaben einer demokratischen Gesellschaft und damit eine der Kernaufgaben der Schule ist es also, eine entsprechende Praxis für Verantwortungslernen im Schulalltag zu ermöglichen (Edelstein, 2010, S. 4f.). Schröder (2000, S. 12) betont zusätzlich, dass sich das Eingebundensein und die persönliche Verantwortlichkeit von Kindern und Jugendlichen in ihren Projekten zum Motor für die Durchführung dieser entwickle. Aufgrund der eigenen Beteiligung wird es ihnen außerdem ermöglicht, ihre Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und zum Perspektivenvergleich weiterzuentwickeln – beides ist grundlegend, um die eigene Meinung selbstbestimmt fassen und vertreten zu können. Damit dient die Beteiligung von jungen Menschen nicht nur dazu, ihre soziale Verantwortlichkeit und ihre Kooperationsfähigkeiten weiterzuentwickeln, sie unterstützt ebenfalls die Entwicklung hin zu einer psychisch gesunden Person.

Ebenfalls stark verankert ist Partizipation im Konzept einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE), die wiederum eng mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung der UNESCO (Sustainable Development Goals/SDGs, UNESCO, 2020) verknüpft sind. BNE gibt den Menschen die Gelegenheit, die Konsequenzen des eigenen Handelns auf die (Um-)Welt zu hinterfragen und zu verstehen. Auch das Treffen von verantwortungsvollen und nachhaltigen Entscheidungen soll erleichtert werden (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung, 2023d) (Rieckmann, 2021).

Rieckmann (2021, S. 4) fasst dazu zusammen: „Es geht mithin um die „Eröffnung von Möglichkeiten“ und nicht darum, zu einem bestimmten vermeintlich nachhaltigkeitskonformen Verhalten zu erziehen. Die Lernenden sollen – als „Nachhaltigkeitsbürger*innen“ – selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachdenken und ihre eigenen Antworten finden können.“

Im Lebens- und Lernraum Schule sind alle Beteiligten gesetzlich, gesellschaftlich und entwicklungspsychologisch dafür verantwortlich, eine demokratische Schulkultur und ein Schulklima zu schaffen, in dem Schüler*innen von Anfang an ihre Rechte und Wünsche vertreten und dabei andere respektieren können (Roth, 2021, S. 8f.).

Allerdings müssen Qualität und Quantität der Partizipation differenziert betrachtet werden. Auch im pädagogischen Bereich lässt sich nicht immer kindgerechte Teilhabe feststellen, wenn Kinder und Erwachsene gemeinsam auftreten. Stufenmodelle zur Partizipation können hier zur kritischen Reflexion und Einordnung der Beteiligung herangezogen werden. Anhand der von Schröder skizzierten Stufen der Partizipation (Schröder, 2000, S. 12) können die im Anschluss beschriebenen Modelle Klassenrat und FREI DAY bei gelungener Umsetzung auf den Stufen acht (Selbstbestimmung) und neun (Selbstverwaltung) verortet werden:

- „*Selbstbestimmung*: Ein Projekt wird nicht nur mit, sondern von Kindern oder Jugendlichen initiiert. In der Regel aus eigener Betroffenheit heraus wird eine Eigeninitiative entwickelt, die vonseiten engagierter Erwachsener unterstützt und gefördert werden kann. Die Entscheidungen fällen die Kinder oder Jugendlichen, die Erwachsenen werden eventuell beteiligt, tragen die Entscheidungen aber mit.
- *Selbstverwaltung*: Selbstorganisation z. B. einer Jugendgruppe. Die Gruppe hat dabei völlige Entscheidungsfreiheit über das Ob und Wie eines Angebotes. Entscheidungen werden Erwachsenen lediglich mitgeteilt.“

Klassenrat

Der Kommentar zu den Kinderrechten von 2009 führt dazu an: „Kinder sollen an Entscheidungsprozessen dauerhaft beteiligt werden und unter anderem durch Klassenräte, Schüler/innenräte und Schüler/innenvertretungen in Schulgremien und -ausschüssen erreicht werden.“ (Roth, 2021, S. 32)

Der Klassenrat gründet auf den pädagogischen Ideen des Reformpädagogen Célestin Freinet, der diese Art der *Klassenversammlung* als elementaren Bestandteil eines schulischen Zusammenlebens ansah. Mit dem Klassenrat wird ein Raum (sowohl örtlich als auch zeitlich) für die Schüler*innen geschaffen, in dem Themen, die sie selbst und die Gemeinschaft betreffen, besprochen werden. Birte Friedrichs bezeichnet den Klassenrat als Demokratie auf Klassenebene (2023, S. 18). Dabei tritt die Lehrperson in ihrer Führungsrolle in den Hintergrund und wird Teil der gleichberechtigten Gesprächsteilnehmer*innen. Die verlässliche und regelmäßige Durchführung des Klassenrats ist von entscheidender Bedeutung für eine ernsthafte Etablierung und eine wichtige Voraussetzung für sein identitätsstiftendes Wirken. Zahlreiche Argumente sprechen für den Klassenrat:

- Erziehung zur Demokratiefähigkeit (Mut zur eigenen Meinung, Verantwortungsbewusstsein, Toleranzbereitschaft)
- Vermittlung von Kernkompetenzen (Diskussion leiten, protokollieren, konstruktiv kommunizieren)
- Förderung eines guten Klassenklimas
- Empathiefähigkeit
- Identifikation mit der eigenen Klasse und Schule
- Stärkung der Einzelpersonen (Friedrichs, 2023, S. 17)

In den wöchentlichen Klassenratssitzungen behandeln die Schüler*innen subjektiv relevante Themen. Sie beraten sich, diskutieren und Treffen Entscheidungen zu aktuellen Problemen und Konflikten, gemeinsame Aktivitäten, die Gestaltung des Lernraums, Lernorganisation etc. Der klar ritualisierte Ablauf sowie die Vergabe unterschiedlicher Ämter mit vorgegebenen Rechten und Pflichten helfen den Schüler*innen dabei, sich auf die diskutierten Inhalte zu konzentrieren.

Für eine grundlegende und praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Klassenrat werden an dieser Stelle das Buch „Praxisbuch Klassenrat“ von Bierte Friedrichs (2023) sowie die Internetseite der Deutschen Vereinigung für Demokratiepädagogik e. V. empfohlen.

Für einen praxisnahen Einblick wird der Klassenrat der 3a an der PVS der PHSt beschrieben, der sich ausgehend von den Anregungen in besagten Quellen durch zahlreiche Ideen und Wünsche der Schüler*innen eigenständig weiterentwickelt hat.

Ablauf des Klassenrats am Beispiel der 3a

Der Klassenrat wurde ab der zweiten Schulstufe sukzessive eingeführt und erweitert. Dazu trafen sich alle Schüler*innen mit den Lehrpersonen wöchentlich im Sitzkreis um einen niedrigen Tisch inmitten der Klasse, der das beständige Zentrum des Klassenraums war. Im Klassenrat konnten die Kinder vier unterschiedliche Ämter übernehmen, die jeweils für die Dauer von vier bzw. acht Sitzungen beibehalten wurden. Dies ermöglichte es den Kindern, in ihre Rollen hineinzuwachsen und sich weiterzuentwickeln. Für jedes dieser Ämter konnten sich interessierte Schüler*innen bewerben, indem sie nach Ablauf der Frist ihre Bewerbung (z. B. „Ich bewerbe mich für das Amt der Zeitwache. Name“) in den Klassenpostkasten warfen. Bei der Neuvergabe wurden Kinder bevorzugt, die das jeweilige Amt noch nicht bzw. gerade nicht innegehabt hatten.

Klassenpostkasten: In der Freinet-Pädagogik ist die Wandzeitung essenziell für den Klassenrat. Auf einem Plakat werden die Themen gesammelt, die die Schüler*innen oder auch

Lehrer*innen im nächsten Klassenrat besprechen wollen (Friedrichs, 2023, S. 36, S. 65ff). In der 3a gab es dafür eine Dose, in der die Kinder ihre Anliegen deponierten. Voraussetzung für eine Behandlung im Klassenrat war die namentliche Unterzeichnung, damit sollten die Schüler*innen lernen, Verantwortung für ihr Anliegen zu übernehmen und dazu zu stehen.

*Vorsitz bzw. Moderator*in:* Den Vorsitz übernahmen stets zwei Schüler*innen. Auf eine Initiative der Kinder hin entwickelte sich dabei folgendes System: Im Vorsitz erhielt ein Kind für die ersten vier Wochen die Rolle der Assistenz. Nach diesen vier Wochen übernahm die Assistenz die Rolle des hauptverantwortlichen Vorsitzes, während der vorige Vorsitz ausschied und eine neue Assistenz nachrückte. Die Aufgabe des Vorsitzes war es, durch den Klassenrat zu führen und entstehende Gespräche und/oder Auseinandersetzungen objektiv zu moderieren. Weiters sollte der*die Vorsitzende erkennen, wann es Zeit ist, von der Besprechung eines Themenpunktes zur Lösungsfindung überzugehen oder den nächsten Themenpunkt anzusprechen.

Neben der Tätigkeit während des Klassenrats war es ebenso Aufgabe der Moderator*innen, die Sitzung vorzubereiten. Dazu sichteten und gruppieren die Schüler*innen die Anliegen aus dem Klassenpostkasten und nahmen gegebenenfalls noch einmal Kontakt zu den betreffenden Schüler*innen auf. Sie bereiteten den Sitzkreis mit Kissen vor und gestalteten die Mitte mit der Feierkerze und den Ablaufkarten für den Klassenrat. Diese lagen während des Klassenrats vor den Kindern und verhalfen einerseits zu mehr Überblick. Andererseits stärkten sie die Rollenidentifikation und das Selbstbewusstsein der Kinder.

Regelwache: Zwei Kinder überwachten die Einhaltung der Regeln und schlugen bei Verstößen, wie Tuscheln, die Klangschale an. Auf Vorschlag der Schüler*innen entstand im Laufe der Zeit ein zusätzliches Verwarnungssystem: Wenn ein Kind bereits mehrfach hatte ermahnt werden müssen, erhielt es die gelbe Karte, die bis zum Ende der jeweiligen Klassenratssitzung vor ihm auf dem Tisch lag. Im Extremfall konnten nach Absprache mit dem Vorsitz rote Karten verteilt werden, was einen Ausschluss aus dem Klassenrat für fünf Minuten bedeutete. Dabei musste der Sitzkreis physisch verlassen werden. Wichtige Beschlüsse und Themen wurden während dieser Zeit ohne die ausgeschlossenen Kinder behandelt. Die Begründung der Kinder war, dass wiederholte Regelverstöße das Recht auf Teilhabe kurzzeitig aufheben.

Zeitwache: Die Zeitwache behielt die zur Verfügung stehende Zeit im Blick. Diese Rolle übernahm nur ein Kind. Es machte die Moderator*innen zehn Minuten vor Ende des Klassenrats darauf aufmerksam, damit diese die Schlussphase einleiten konnten. Eine Sanduhr zeigte die zur Verfügung stehende Zeit von fünf Minuten für jeden Themenpunkt an, bei Bedarf wurde auf zehn Minuten verlängert.

*Schriftführer*in:* Ein Kind übernahm die Schriftführung und protokollierte die Sitzung im Klassenratsbuch. Dabei wurde eingangs festgehalten, welche Kinder fehlten und welche Schüler*innen für die Ausübung der Ämter verantwortlich waren. Weiters hielten die Protokollant*innen die behandelten Themen sowie die jeweiligen Beschlüsse fest und vermerkten die Vergabe gelber/roter Karten. Es zählte ebenfalls zu seinen Aufgaben, das Protokoll der vorangegangenen Sitzung zu verlesen.

Der Ablauf gestaltete sich folgendermaßen:

- *Vorbereitungsphase* (s. oben)
- *Einladung:* Erst wenn zu Beginn der Stunde alle Kinder ruhig auf ihren Plätzen saßen, wurden sie von den Moderator*innen persönlich in den Klassenrat eingeladen und durften sich auf einen der Pölster setzen.
- *Begrüßung und Beginn:* Der Klassenrat wurde stets mit einer selbst erfundenen Grußformel begonnen, die der Vorsitz durch den Kreis schickte und die von Kind zu Kind wanderte. Danach wurde der Klassenrat mit den Worten „Hiermit eröffnen wir den x-ten Klassenrat“ eröffnet.
- *Kurze Stilleübung:* Die Auswahl der Stilleübung lag bei der Moderation.
- *Positive Runde:* Es war Aufgabe jedes Kindes, sich hier zu Wort zu melden. Dabei durfte selbst entschieden werden, ob jemand gelobt wurde, man sich bei jemandem bedanken oder sich bei jemandem entschuldigen wollte.
- *Verlesen des Protokolls*
- *Behandlung der Anliegen* (gegliedert in Probleme, Wünsche oder Vorschläge)
- *Rückmeldungen* der Kinder, die einen Klassendienst innehatten, an die Klasse und Vergabe der neuen Dienste
- Gegebenenfalls *Vergabe der neuen Ämter* im Klassenrat sowie Amtsübergabe
- *Verabschiedung* (Auch dieser Gruß wurde im Kreis von Kind zu Kind weitergegeben: „Liebe*r ..., schön, dass du im Klassenrat warst!“) und Beenden des Klassenrats („Hiermit beschließen wir den x-ten Klassenrat.“)

Die Themen, die im Klassenrat behandelt wurden, waren vielfältig: Beschwerden über das Verhalten von Mitschüler*innen, Bitte um mehr Pausenzeit, Sitzplatzwechsel, Vorschläge für Klassenausflüge, Wunsch nach inhaltlichen Schwerpunkten im Sachunterricht etc. Ein besonderer Beschluss der 3a verdient es, in diesem Zusammenhang erwähnt zu werden:

Inspiziert durch den Besuch der Schwester eines Mitschülers, die über ihre Tätigkeit als Kinderbürgermeisterin berichtete, wurde das Interesse einer Schülerin geweckt, Teil des Grazer Kinderparlaments zu werden. Fortan nahm sie an den wöchentlichen Treffen teil und bewarb sich 2023 ebenfalls um das Amt der Grazer Kinderbürgermeisterin. In der Klasse kam die Frage auf, wie ihre Mitschüler*innen sie dabei unterstützen konnten. Im Klassenrat wurden mehrere Ideen besprochen, von denen einige nach der Abstimmung auch umgesetzt wurden: Die Kinder gestalteten mehrere Wahlplakate und hängten diese in der Schule sowie im schulischen Umfeld auf. Zwei Mitschüler*innen begleiteten S., als sie alle Klassen der PVS besuchte, um auf die Wahl aufmerksam zu machen und für sich zu werben. In einigen Klassen entstanden wertvolle Auseinandersetzungen zum Thema Demokratie oder Wahlverhalten (z. B. Sollte man eine Person, die man kennt und mag, unterstützen oder eine Person wählen, deren Anliegen man wichtig findet?). Eine Klassenlehrperson organisierte die Wahl an der Schule, an der in eigens eingerichteten Wahlkabinen alle Schüler*innen der PVS freiwillig und anonym an der Wahl teilnehmen konnten. Letzten Endes wurde S. zur Vizebürgermeisterin gewählt und weitere Schüler*innen werden dazu motiviert, Teil des Grazer Kinderparlaments zu werden.

Dieses Beispiel zeigt anschaulich, welche Auswirkungen Partizipationsmöglichkeiten haben und wie das Erfahren von direkter und repräsentativer Demokratie ineinandergreifen können. Auch das nächste Beispiel aus der Parallelklasse greift dies auf und zeigt, auf welche bemerkenswerte Art und Weise junge Menschen ihre Umgebung wahrnehmen und Verantwortung übernehmen wollen.

FREI DAY

Im Rahmen des Sachunterrichts hat sich die Klasse 3b mit den von den Vereinten Nationen in der Agenda 2030 formulierten 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung auseinandergesetzt. Angelehnt an das Lernformat FREI DAY (Rasfeld et al., 2022) initiierten die Kinder eigene Projekte, um ihre unmittelbare Umgebung durch Mit- und Umgestaltung zu verändern. Der FREI DAY ermöglicht es den Schüler*innen, sich aktiv mit gesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen zu befassen und praxisnahe Lösungen zu entwickeln, die sie in ihrer lokalen Gemeinschaft umsetzen.

Zielsetzung

Das Streben, nachhaltige Bildungsangebote in den Unterricht zu integrieren, ist an der PVS im Leitbild und Schulentwicklungsplan verankert (Praxisvolksschule der PH Steiermark, 2024b). Das starke Engagement für Nachhaltigkeit und globale Verantwortung zeigen die Auszeichnungen als UNESCO Schule, Klimabündnis Schule, ÖKOLOG Schule und das verliehene Umweltzeichen (Praxisvolksschule der PH Steiermark, 2024a). In dieses Umfeld fügt sich das Lernformat FREI DAY nahtlos ein und wurde in der Klasse 3b erfolgreich implementiert.

Das Ziel der Implementierung des FREI DAY war es, den Schüler*innen eine Lernumgebung zu bieten, die ihre Autonomie und Eigenverantwortung fördert. Dabei sollten sie die Möglichkeit erhalten, sich intensiv mit den SDGs auseinanderzusetzen. Diese Art des offenen Unterrichts bietet zahlreiche Vorteile:

- Die Selbstständigkeit der Schüler*innen wird dadurch gefördert, dass Lernprozesse eigenverantwortlich gestaltet und selbstbestimmt Projekte entwickelt werden.
- Durch die Zusammenarbeit in Projekten und die gemeinsame Gestaltung der Lernumgebung werden soziale Kompetenzen gestärkt, insbesondere die Teamfähigkeit und das soziale Miteinander.
- Die Auseinandersetzung mit realen und aktuellen Themen der Nachhaltigkeit ermöglicht zudem eine tiefe Wissensvermittlung.
- Die Einführung des FREI DAY zielt darauf ab, nicht nur das Bewusstsein der Schüler*innen für nachhaltige Entwicklung zu schärfen, sondern auch eine Kultur des selbstbestimmten Lernens zu fördern.

Der FREI DAY zeichnet sich dadurch aus, dass er regelmäßig einmal pro Woche für mindestens vier Stunden stattfindet und fest im Stundenplan integriert ist (Initiative Schule im Aufbruch gGmbH, 2024). Die benötigte Zeit wird durch Anpassung der Fachcurricula bereitgestellt, um den Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen zu fördern, die im traditionellen Unterricht oft zu kurz kommen. Damit soll dargestellt werden, dass keine zusätzlichen Stunden herangezogen werden, sondern bestehende Unterrichtsstunden anteilig verkürzt oder anders geplant werden, um Zeit für den FREI DAY zu schaffen. Durch den FREI DAY erleben Schüler*innen Partizipation als Teil ihrer schulischen Realität, indem sie aktiv an der Lösung realer Probleme arbeiten und ihre Umgebung gestalten. Dieses Lernformat stärkt die Gemeinschaft und ermutigt die Schüler*innen, mutig und kreativ die Herausforderungen der Zukunft anzugehen (Initiative Schule im Aufbruch gGmbH, 2024).

Einfach mal anfangen

Um die Schüler*innen zum Unterrichtsthema SDGs hinzuführen und eine erste Orientierung zu geben, wurden über mehrere Tage verteilt Bildkarten der Geschichte mit dem Titel „Meine Welt und die 17 Ziele. Komm mit, die Elfen zeigen dir den Plan, denn die Welt von morgen geht uns alle an!“ (Sprung, 2021) erarbeitet. Als visueller Anker wurden diese in einem Kamishibai präsentiert (McGowan, 2010). Jede Bildkarte illustriert anschaulich eines der Nachhaltigkeitsziele und ist mit einem Text in Reimform versehen.

Vertiefend wählten die Schüler*innen jene drei Ziele aus, zu denen sie den größten Bezug herstellen konnten, und setzten sich intensiv mit ihnen auseinander. Dabei notierten sie

ihren Wissenszuwachs, ihre Meinung und diskutierten diese anschließend mit Mitschüler*innen und später in der Großgruppe.

Aus diesen Arbeitsphasen heraus entstand die Idee, selbst Initiative zu ergreifen und in der unmittelbaren Umgebung Veränderungen zu starten, die laut den Kindern ‚unsere Welt ein wenig besser machen werden‘. In dieser Phase waren die Euphorie und der Tatendrang bei einer überwiegenden Mehrheit der Lerngruppe groß. Viele konkrete Projektideen wurden entwickelt und Interessensgemeinschaften geformt, die in einen regen Austausch gingen und erste Strategien zur Umsetzung entwickelten. Ein Überblick der entstandenen Projektideen, die weiterverfolgt wurden:

- „Mehr Pflanzen auf dem Hasnerplatz – Wir möchten uns für einen grüneren Spielbereich einsetzen.“
- „Garderoben umgestalten – Die Garderoben sind zu gruslig, wir möchten schönere.“
- „Weitere Hochbeete im Green Lab – Wir wünschen uns ein eigenes Hochbeet im Schulgarten für die 3b Klasse.“
- „Wir machen ein Schulparlament – angelehnt an die Wahl zum*zur Grazer Kinderbürgermeister*in möchten wir an der Schule ein Parlament haben.“
- „Renovierung der Toiletten – Zurzeit ist es ungemütlich am Klo. Wir möchten uns dort wohl fühlen.“
- „Solaranlagen am Hochschuldach – Auf dem Neubau der PHSt möchten wir Solaranlagen bauen, um umweltfreundlichen Strom für uns zu erzeugen.“
- „Spielstraße – Wir wünschen uns eine Spielstraße vor der Schule.“

In dieser Arbeitsphase ließen sich Unsicherheiten bei den Kindern beobachten, insbesondere Zweifel an ihrer Selbstwirksamkeit und ihrem Handlungsspielraum kamen auf. Die Lehrkraft versuchte deshalb, den Schüler*innen die Talente und Stärken ihrer Lerngruppe bewusst zu machen und präsentierte bewährte Praxisbeispiele aus anderen Schulen. Dieser Ansatz ist von Bedeutung, da, wie Carol Dweck beschreibt, das Vertrauen in die eigene Lern- und Entwicklungsfähigkeit – das sogenannte *Growth Mindset* – entscheidend dafür ist, wie motiviert Kinder an Herausforderungen herangehen (Dweck, 2016). Indem sie erkennen, dass sie durch Anstrengung und Beharrlichkeit ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können, entsteht der Glaube daran, dass sie aktiv etwas bewirken und gestalten können. Mit großem Interesse folgten die Schüler*innen den berichteten Projekten. Sie waren erstaunt und begeistert, was Gleichaltrige bereits erfolgreich geschafft hatten, und generierten in dieser Phase neuen Mut und Tatendrang. Im Rahmen des Klassenrates wurde dann festgelegt, wie der FREI DAY in der Klasse 3b umgesetzt werden sollte.

Rahmenbedingungen

Die Schüler*innen dieser Klasse sind es durch den offenen Unterricht gewöhnt, dass sie autonom sind und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess haben. Sie wissen auch, wie sie diesen Lernprozess organisieren können. Zur Umsetzung des Unterrichtsmodells orientierte sich das Lehrer*innenteam an Peschels Auffassung von offenem Unterricht, der festhält, dass „offener Unterricht es dem Schüler gestatte, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab“ (Peschel, 2002, S. 164).

Vor diesem Hintergrund eigneten sich die wöchentlichen individuellen Lernzeiten (ILZ) besonders gut, um den Unterricht komplett zu öffnen und FREI DAY-Projekte umzusetzen. Die ILZ zeichnet sich dadurch aus, dass sie die eigenständige Vertiefung und Bearbeitung von Aufgabenstellungen aus dem Unterricht fokussiert, wie etwa das Aneignen und Festigen von Lerninhalten und die Vermittlung von Lerntechniken. Dabei ist es entscheidend, dass Schüler*innen durch die Begleitung von Pädagog*innen in ihrem individuellen Lernprozess unterstützt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 12f.). In der Klasse 3b standen hierfür zumindest zwei bis drei Unterrichtsstunden wöchentlich für alle Schüler*innen zur Verfügung. Diese Zeit variierte je nach Interesse und Arbeitspensum der Kinder.

Um diese Form des offenen Unterrichts erfolgreich umzusetzen, benötigt es eine Öffnung des Lernraumes über die Klassenräume und Schulgemeinschaft hinaus bis hin zu externen Institutionen. Um ein solches Arbeiten stattfinden zu lassen, beschreiben Rasfeld, Koglin und Rohde, dass es die Unterstützung der Schulleitung brauche, da es ohne deren Zustimmung funktioniere. Die Schulleitung müsse nicht zwingend Begeisterung hinsichtlich des neuen Lernformats zeigen, jedoch wäre deren wohlwollendes Einverständnis zielführend. Der FREI DAY stelle nicht nur ein neues Lernformat dar, sondern auch den ersten Schritt zu einem generellen Kulturwandel. Daher sei es wichtig, dass die Schulleitung die Notwendigkeit einer schulinternen Veränderung erkenne (Rasfeld et al., 2022, S. 160ff.).

Im geschilderten Beispiel wurde vor allem das Klassenlehrer*innenteam eingebunden, die Schulleitung war hinzugezogen worden und in einem nächsten Schritt das Kollegium der Schule informiert.

Renovierung der Schultoiletten: Projektarbeit in Kinderhänden

Es lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt feststellen, dass das Lernformat FREI DAY eine bedeutende Kraft besitzt, nachhaltige Beteiligungsprozesse innerhalb des Lern- und Wirkungsraumes zu initiieren. Begonnen im März 2023 in der Klasse 3b, führte der Veränderungswille von einzelnen Personen zunächst zu Berührungspunkten mit anderen Klassen und breitete sich dann rasch auf die gesamte Schule und schließlich auch auf Hochschulebene (PHSt) aus. Exemplarisch soll nachfolgend ein Projekt skizziert werden, das das aktive Organisieren und Gestalten der Schüler*innen und das Demokratie-Lernen in den Fokus rückte. Zudem wird der Projektprozess nach den vier Ebenen der Problemwahrnehmung laut Heinz Schirp eingeordnet (2009, S. 124ff.).

Zwei Schülerinnen war es ein besonderes Anliegen, die Schultoiletten neu zu gestalten. Zum Zeitpunkt des Projektstarts hielten sie als Projektleiterinnen den Ist-Stand auf Sachebene fest und beschäftigten sich mit den Fragen: „Was macht das Problem genau aus? Was müssen wir hierzu genauer wissen? Was muss dazu untersucht, recherchiert, geklärt werden?“ (Schirp, 2009, S. 125). Die Toiletten wurden von den Schüler*innen als kalt, schnell dreckig und verstopft wahrgenommen, es waren zu wenig Papierhandtücher vorhanden, ein Warmwasseranschluss fehlte, die Sicherheitstüren waren zu schwer für Erstklässler*innen, zudem sahen sie „einfach kahl und langweilig“ aus.

Die zwei Schülerinnen brachten ihr Anliegen im Klassenrat vor und fragten nach den Meinungen ihrer Mitschüler*innen. Die darauffolgende Diskussion, in die sich alle Beteiligten einbrachten, war rege. Viele Meinungen wurden geäußert und konkrete Ideen formuliert, um eine neue Schultoilette zu gestalten. Während der Diskussion zeigten die Schüler*innen Fähigkeiten zur Selbstorganisation und Moderation. Kinder mit der Funktion der Sprachrohre fassten Meinungen zusammen und sorgten dafür, dass jede Stimme gehört wurde, während andere Protokoll führten und Vorschläge verschriftlichten.

Einige Schüler*innen, die sonst eher zurückhaltend waren, wurden durch das Thema motiviert und brachten sich aktiv ein. Verschiedene Perspektiven wurden eingenommen und kreative Lösungsvorschläge entwickelt, wie die Verwendung wassersparender Technologien und recycelter Materialien sowie Zielscheiben in den Pissoiren. Auch die Barrierefreiheit wurde thematisiert, um die Toiletten für alle Schüler*innen zugänglich zu machen. Vor allem letztere Punkte zeigten, dass die Kinder nicht nur ihre eigenen Bedürfnisse artikulieren konnten, sondern auch ein Bewusstsein für ökologische und soziale Aspekte entwickelt hatten. Die aktive Teilnahme aller Kinder und die Qualität der Vorschläge verdeutlichten die Wirksamkeit des Klassenrats als Instrument zur Förderung von Partizipation und demokratischem Lernen.

Die Projektleiterinnen beschäftigten sich mit den Fragen: „Wer ist für dieses Problem zuständig? Welche Institutionen, Instanzen, Personen sind die richtigen Ansprechpartner?“

Können wir selbst mit diesen Ämtern und Instanzen Kontakt aufnehmen? Welche Verfahren sind dafür vorgesehen und müssen beachtet werden?“ (Schirp, 2009, S. 125). Sie setzten sich mit den Klassenlehrer*innen anderer Klassen in Verbindung und befragten die Kinder der Schule zur Schultoilette. Es stellte sich heraus, dass viele Kinder dieselbe Meinung vertraten und ein großer Mitgestaltungswille vorhanden war.

Die nächsten Schritte für die Kinder bestanden darin, Gespräche mit der Schulleitung, dem Rektorat und der Leitung der Wirtschaftsabteilung zu führen, um ihre Ideen zu präsentieren und Unterstützung zu gewinnen. Parallel organisierten die Kinder schulweite Abstimmungen zum Farbschema der Wände und zur Gestaltung der Toilettentüren. Sie achteten darauf, den Fortschritt des Projekts allen Beteiligten transparent zu kommunizieren. Die begleitende Lehrperson nahm eine beratende Rolle ein und äußerte ihre Meinung nur auf Nachfrage, um die Autonomie der Kinder zu fördern. Sie unterstützte administrativ, indem sie Mails versendete, die von den Kindern formuliert wurden, und half, notwendige Termine innerhalb der Schulzeit zu koordinieren.

Die Gespräche mit den verschiedenen Abteilungen boten den Kindern die Möglichkeit, ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihr Verhandlungsgeschick zu entwickeln. Sie lernten, formelle Anfragen zu stellen, Argumente strukturiert zu präsentieren und auf Feedback zu reagieren. Die Kinder übernahmen Verantwortung für den gesamten Prozess, beschäftigten sich mit zivilgesellschaftlichen Fragestellungen und organisierten die Treffen. Sie bereiteten sich gründlich vor, hielten relevante Informationen bereit und holten Unterstützung, wo nötig, was zeigte, dass sie nicht nur kreativ waren, sondern auch praktische Schritte zur Umsetzung planten und durchführten.

Herausforderungen und Hürden bei der Umsetzung partizipativer Schulprojekte

Im oben beschriebenen Projekt der Renovierung der Toilette zeigte sich, wie wichtig die Unterstützung des Rektorats der PHSt und der Verwaltung für partizipative Projekte dieser Art ist. Die Offenheit und das Wohlwollen der Führungspersonen sind entscheidend, um den Kindern die notwendige Rückendeckung zu geben und ihre Projekte in die Tat umzusetzen. Es wurde deutlich, dass strukturelle, personelle und institutionelle Hürden die Partizipation erschweren können. Starre Schulstrukturen und ein Mangel an Ressourcen lassen wenig Raum für partizipative Ansätze. Ebenso wirkt sich das Rollenverständnis der Lehrperson auf das Gelingen von Formaten wie den Klassenrat und FREI DAY aus. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Loslassen und Ermöglichen von Partizipation einerseits und dem Wahrnehmen der Gesamtverantwortung für das Wohlergehen der Kinder andererseits.

Schüler*innen, die bereits über die Fähigkeit zur Selbstorganisation, über Problemlösestrategien, über Kommunikationsfähigkeit, kooperative Fähigkeiten, Selbstvertrauen und Eigeninitiative verfügten, waren zudem während des gesamten Projektverlaufs klar im Vorteil. Waren die von den Kindern formulierten Ziele unrealistisch hoch, trat Widerstand innerhalb der Organisation auf oder fehlte es an Rückhalt oder an der notwendigen Unterstützung wurde die Durchführung einer Projektidee (s. oben) erheblich erschwert oder sogar verhindert. Schließlich stellte sich heraus, dass die Akzeptanz der Mitschüler*innen wesentlich war. War eine Projektidee nicht auf die Bedürfnisse oder Interessen der Zielgruppe abgestimmt, fand sich auch keine ausreichende Akzeptanz, was zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung führte.

Conclusio

Eine tragfähige Partizipation von Kindern in der Primarstufe braucht eine sensible, reflektierte und offenherzige Begleitung der involvierten Pädagog*innen sowie ein unterstützendes Umfeld. Die Beteiligung der Schüler*innen funktioniert am besten, wenn Themen aus ihrem unmittelbaren Lebensbereich gewählt und Beteiligungsformen gefunden werden, die es den Kindern ermöglichen, ihre Probleme darzustellen und eigene Lösungswege zu erarbeiten. Diese Prozesse kennzeichnen sich dadurch, „dass Kinder und Jugendliche freiwillig, unter der Begleitung von Erwachsenen, an einem Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten“ (Schröder, 2000, S. 19).

Nicht nur gesetzliche Vorgaben oder die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung der UN sollten das Bewusstsein für die Bedeutung qualitativer Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche schärfen. Es liegt im Verantwortungsbereich der Gesellschaft sowie der begleitenden Pädagog*innen, mit Mut zum Experiment und zur Kritik innovative Wege für Kinderbeteiligung zu finden. Formate wie der Klassenrat oder FREI DAY sind dabei bestens geeignet, um Kinder darin zu unterstützen, sich zu mündigen Menschen zu entfalten.

Partizipation ist aus entwicklungspsychologischer Sicht erfolgreich, wenn der Grad der Beteiligung entwicklungsangepasst erfolgt. Dies beinhaltet die Wahl eines angemessenen Partizipationsgrades unter Berücksichtigung der individuellen Meilensteine in der kindlichen Entwicklung. In der praktischen Umsetzung ist es wichtig, Beteiligungsformen zu schaffen, die Kindern reale Chancen zur Partizipation bieten und ihnen Vertrauen in ihre Fähigkeiten entgegenbringen. Kinder im Volksschulalter besitzen die nötigen Kompetenzen, um ihre Meinung zu vertreten und an Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Die Entwicklungspsychologie zeigt, dass Kinder ab einem frühen Alter partizipieren können, wenn ihnen die entsprechenden Möglichkeiten und ausreichend Unterstützung gegeben werden.

Der Auftrag an Erwachsene und Lehrpersonen ist klar: Etwas von ihrer Macht abzugeben, um dadurch die Entscheidungsfreiräume der Kinder zu öffnen. Wie es treffend heißt: „Es gilt, dass Kinder bereits in der Eingangsstufe am Kleinen das Große lernen. Daher sollte die Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform bereits in den Grundschulen beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Jugendlichen später gleichsam in der Luft.“ (Himmelfmann, 2004, S. 12)

Die im Praxisteil dieses Artikels dargestellten Beispiele zeigen, dass Partizipation im Schulalltag realisierbar und wertvoll ist. Sie verdeutlichen, wie Kinder aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden werden können und dabei nicht nur ihre persönlichen, sondern auch soziale und ökologische Kompetenzen weiterentwickeln. Durch Partizipation lernen Kinder, dass ihre Stimmen gehört werden und sie aktiv zur Gestaltung ihrer Umwelt beitragen können. Dies ist nicht nur für ihre persönliche Entwicklung wertvoll, sondern auch für die Stärkung einer demokratischen Gesellschaft insgesamt.

Literatur

- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C., & Horvathova, M. (2015a). *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Skills_FINAL_June2015.pdf
- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C., & Horvathova, M. (2015b). *Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn?* https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Character-Education_FINAL_27Feb2015.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen. Leitfaden*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:01809dd3-13c2-469e-886d-7504890ebe72/betreuungsplaene_lf.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, und Forschung (2023a). *Struktur der Lehrpläne: Allgemeiner Teil und Fachlehrpläne*. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/allgemeiner-teil.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023b). *Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe*. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, und Forschung (2023c). *Übergreifende Themen*. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023d). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>
- Dettenborn, H., & Walter, E. (2015). *Familienrechtspsychologie* (Bd. 2.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. https://archive.org/details/mindsetnewpsycho-0000dweck_g9z4/page/n5/mode/2up
- Edelstein, W. (2010). *Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur*. <https://www.klassenrat.org/wp-content/uploads/sites/18/2019/06/degede-wiss-r-edelstein-klassenrat-03.pdf>
- Friedrichs, B. (2023). *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Demokratie lernen*. Beltz Verlag.
- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* <https://doi.org/10.25656/01:216>

- Initiative Schule im Aufbruch gGmbH (n. D.). *Lernformat FREI DAY. Von Lernen die Welt zu verändern – FREI DAY*. <https://frei-day.org/der-frei-day/lernformat/>
- McGowan, T. M. (2010). *The Kamishibai Classroom: Engaging Multiple Literacies Through the Art of "Paper Theater"*. Libraries Unlimited. <http://dx.doi.org/10.5040/9798400675393>
- Peschel, F. (2002). *Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht*. <https://doi.org/10.25656/01:17637>
- Praxisvolksschule der PH Steiermark (2024a). *Auszeichnungen-Praxisvolksschule der PH Steiermark*. <https://pvs.phst.at/schule/auszeichnungen/>
- Praxisvolksschule der PH Steiermark (2024b). *Leitbild – Praxisvolksschule der PH Steiermark*. <https://pvs.phst.at/schule/leitbild/>
- Rasfeld, M., Koglin, I., & Rohde, M. (2022). *FREI DAY: die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom verlag.
- Reinhardt, S. (2004). *Demokratie-Kompetenzen*. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf>
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik* 65, 10–17. https://www.researchgate.net/profile/Marco-Rieckmann/publication/355381694_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_Ziele_didaktische_Prinzipien_und_Methoden/links/616dd9b3b90c51266269dcfa/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung-Ziele-didaktische-Prinzipien-und-M
- Roth, R. (2021). *Junge Menschen und ihre Rechte in Schulen*. Herausgegeben durch die Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, in der Trägerschaft des Aktion Courage e. V. https://www.schule-ohne-rassismus.org/baustein10_web/
- Schirp, H. (2009). Partizipation im schulischen Umfeld, Probleme wahrnehmen – sich einmischen – mitgestalten. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik, Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag* (S. 114–133). Beltz.
- Schröder, R. (2000). *Teilhabe und Mitwirkung als Kinderrecht*. <http://www.2000-2006.eundc.de/pdf/00201.pdf>
- Sprung, D. (2021). *Meine Welt und die 17 Ziele. Komm mit, die Elfen zeigen dir den Plan, denn die Welt von morgen geht uns alle an!* Umweltzentrum Steiermark (Hrsg.).
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374802.locale=en>
- Wagener, A. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen – Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Beltz Juventa.
- Witt, A. (2023). *Arkadis: Gemeinsam Lebensqualität schaffen. Fachtagung 2023*. <https://www.arkadis.ch/api/rm/547JNE86AFC28A4/05-andreas-witt-1.pdf>

Autor*innen

Breser, Britta, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, M.E.S., Universitätsprofessorin für Demokratiebildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien sowie in Lehre und Forschung zur Politischen Bildung und Politikdidaktik an der Universität Graz tätig. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildungsforschung & Diversität, Demokratiebildung & Ästhetik, Citizenship Education im globalen und europäischen Kontext, historisch-politische Bildung.

Diedrich, Paul, BA., BA., Studium der Soziologie und Politikwissenschaft in Wien, aktuell Masterstudium der Gesellschaftstheorie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit den Forschungsschwerpunkten Kritische Theorie, Theorie und Kritik des Antisemitismus, Wissenschaftstheorie und -geschichte und Eigentumssoziologie; Projektmitarbeiter im Teilprojekt „Eigentumsungleichheit im Privaten“ am Sonderforschungsbereich „Strukturwandel des Eigentums“; durch Vorträge in der politischen Erwachsenenbildung aktiv.

Eriksröd-Burger, Magdalena, BSc., MA, MSc., Studium der Psychologie sowie der Slavistik, Doktorandin der Slavischen Kunst- und Kulturgeschichte (Otto-Friedrich-Universität Bamberg); Mitarbeit im Bereich Public Science des OeAD mit einem Fokus auf Projekte zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie (bis 2024); Engagements in den Bereichen Kulturvermittlung, Wissenschaftskommunikation, Science Diplomacy.

Gigerl, Monika, Dr.ⁱⁿ, BEd, MA, war Lehrerin für Pflicht- und Sonderschulen; derzeit Hochschul-Professorin für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht und Menschenrechtsbildung am Institut für Elementar- und Primarpädagogik der Pädagogischen Hochschule Steiermark; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Menschen- und Kinderrechtsbildung, Kinderschutz; Mitglied im Fachbeirat Transformative Bildung/Global Citizenship Education (UNESCO).

Haim, Tamara, BEd., Lehrerin an der Praxisvolksschule der PH Steiermark, Elementarpädagogin, Hochschuldidaktikerin, tätig am Institut für Praxislehre und Praxisforschung als Praxisprozessbegleiterin und Praxislehrperson. Mitarbeit in der Aus- und Fortbildung mit Schwerpunkten in Medienbildung, Partizipation, Technik und Design, Beratung und Coaching sowie Mentaltraining. Initiatorin der Steuergruppe Schüler*innenparlament und aktiv an der Umsetzung von FREI DAY sowie der Zukunftswerkstatt an der Praxisvolksschule beteiligt.

Hampe, Arnon, Diplom-Politologe und politischer Bildner mit den Arbeitsschwerpunkten historisch-politische Bildung, Holocaust Education, Demokratiepädagogik,

antisemitismus- und rassismuskritische Bildung sowie Pädagogik zum Nahostkonflikt; von 2022–2024 Leiter des Projekts #OhneAngstVerschiedenSein am Jüdischen Museum Hohenems; Lehrbeauftragter an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Holzinger, Andrea, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, ist Professorin i.R. der Pädagogischen Hochschule Steiermark und aktuell als Lehrbeauftragte an tertiären Bildungseinrichtungen tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung Inklusive Pädagogik, Primar- und Elementarstufe; Inklusive Didaktik und Unterrichtsentwicklung. www.aholzinger.com.

Jammerbund, Melanie, BEd., BEd., Lehramt für Volks- und Sonderschulen; Lehrerin in einer Mehrstufenklasse an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PVS der PHSt); tätig am Institut für Praxislehre und Praxisforschung als Praxisprozessbegleiterin und Praxislehrperson; Jenaplan- und Montessoripädagogin (Association Montessori Internationale); Teil der Steuergruppen „Schüler*innenparlament“ und „Zukunftswerkstatt“ an der PVS der PHSt.

Kamucote, Adjanie, MA, FH Soziale Arbeit, Antidiskriminierungs-Trainerin, Dipl. Mentaltrainerin, Dipl. Sprachförderpädagogin i.A., Autorin. Seit 2016 im Verein mafalda in der feministischen Offenen Jugendarbeit und in der Beratung und Prävention tätig. Gründerin der Plattform afromäßigösterreichisch. Arbeitsschwerpunkte: Rassismus, Sexismus, Intersektionalität, Critical Whiteness, White Fragility, Empowerment von negativ Betroffenen von Diskriminierung durch Methoden aus dem Mentaltraining.

Kämpf, Bianca, BA., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW), Trainerin in der Jugend- und Erwachsenenbildung zu Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Mitglied der Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (FIPU). Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Rechtsextremismus und Neonazismus in Österreich, Rechtsextremismusprävention sowie Antifeminismus und Queerfeindlichkeit.

Marschnig, Georg, Priv. Doz., Mag., Dr., Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, Universität Graz; Vorstandsmitglied der Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB) und Herausgeber der Geschichtsschulbuchreihe „Denkmal“; Forschungsschwerpunkte: Orte, Praxen und Medien der Geschichtskultur, Sprachsensibilität im historisch-politischen Lernen sowie Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts.

Niklas, Hermann, Mag., MA, Studien der Geschichte und der Sozialpädagogik, Politischer Bildner bei Sapere Aude – Verein zur Förderung der Politischen Bildung; www.sapereaude.at, Konzeption von Workshop-Angeboten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Leiter der Reihe „Dichter ran!“, die Politische Bildung mit Literarischem

Schreiben verbindet, Arbeitsschwerpunkte Erinnerungskultur, Entwicklungspolitik, Demokratiebildung, arbeitet auch als freier Schriftsteller: www.niklashermann.com.

Pregel, Annedore, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, ist Professorin i.R. der Universität Potsdam. Sie war von 2013 bis 2022 Seniorprofessorin an der Goethe Universität Frankfurt/Main. Schwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Heterogenitätstheorien, Inklusion und inklusive didaktische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen, Pädagogikethik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis.

Reicher, Hannelore, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Ao. Universitätsprofessorin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Partizipation und Inklusion, Kinder- und Jugendhilfe, Emotionen und emotionale Probleme im pädagogischen Kontext, Forschungsmethoden.

Schiffner-Barac, Denise, Mag.^a, Kinder- und Jugendanwältin des Landes Steiermark; gesetzliche Interessenvertretung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Steiermark; verantwortlich, die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zu fördern.

Schmidt, Stefanie, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, BA, MA, Juristin, Sozialarbeiterin, Mediatorin; tätig in der strategischen Entwicklung, Beratung und Bewusstseinsbildung in der Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark.

Schubarth, Wilfried, Dr., (Professor i.R.) hatte bis 2021 eine Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Jugend-, Bildungs- und (Hoch-)Schulforschung.

Siegele, Petra, Mag.^a, ist seit Herbst 2008 im Spannungsfeld Wissenschaft, Schule und Gesellschaft beim OeAD tätig. Dort leitet sie u. a. das vom Wissenschaftsministerium eingerichtete OeAD-Zentrum für Citizen Science, eine Service-, Informations- und Beratungsstelle für Citizen Science und Wissenschaftskommunikation in Österreich mit einem Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule. Mit ihrem Team ist sie u. a. auch zuständig für die Koordination der Förderprogramme „Sparkling Science 2.0“ und „Kinder- und Jugenduniversitäten“.

Uray-Preininger, Katrin, Mag.^a, Bakk. Soziologin, Pädagogin, zertifizierte Erwachsenenbildnerin, Projektleiterin bei beteiligung.st, der Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Bürger:innenbeteiligung in der Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Beteiligung von Anfang an (Fortbildungen und Prozessbegleitungen pädagogischer Teams), Politische Bildung (u. a. Planspiele zur Politischen Bildung).

Völlner, Franziska, MA, studierte Politikwissenschaften, Europäische Ethnologie sowie Gender Studies und promoviert derzeit zu (Nicht-)Beheimatungsprozessen flucht-Migrierter Frauen. Ihre Arbeit wird durch das Exzellenzstipendium der Universität

Innsbruck gefördert. Seit Oktober 2024 setzt sie als Leiterin der Projektstelle #Ohne-AngstVerschiedenSein am Jüdischen Museum Hohenems Workshops zu Identität, Zugehörigkeit, Antisemitismus und (Antimuslimischem) Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts um.

Wierzbicka, Aleksandra, Mag.^a phil., BEd, ist Professorin für Fachdidaktik im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und ausgebildete Politologin sowie Mitglied der Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz, Mitglied des Forschungs- und Kompetenzzentrums Sachunterricht, Mitglied im Forum Primar. Ihre Schwerpunkte sind: Reflexive Geschlechterpädagogik, Politische Bildung und kontroverse Themen in der Primarstufe.

Die Gewalt an und von Kindern, innerhalb und außerhalb der Familie, wird zunehmend diskutiert. Grund genug, in diesem Sammelband die Haltung im Sinne der Menschen- und Kinderrechte sowie im Sinne der Demokratie eingehend zu beleuchten. Zusätzlich steht die Sorge vieler Menschen um die gelebte Demokratie und das Wissenschaftsverständnis der österreichischen Bevölkerung im Fokus.

Im Band wird versucht, neben gesellschaftlichen Diagnosen zur Lage der Demokratiebildung vor allem die aktive, demokratische Haltung im Sinne des allgemeinen Bildungsziels der österreichischen Schule anzusprechen. Damit sammelt diese Publikation pädagogische Zugänge sowohl für den schulischen als auch den außerschulischen Bildungsbereich zur derzeit größten Herausforderung der Demokratiebildung, der Förderung der Handlungskompetenz der Lernenden.



LEYKAM BUCHVERLAG

www.leykamverlag.at
uni.leykamverlag.at