

Forschungsbericht

Jugend, Devianz, Exklusion?

Ein Projekt zur Politischen Bildung junger Außenseiter/innen

Brita Krucsay, Roland Gombots
Wien, April 2009

INHALTSVERZEICHNIS

I. ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG UND AUFBAU DER STUDIE.....	4
Politische Bildung im schulischen Kontext.....	4
Schülerinnen und Politik – bisherige Befunde.....	6
Ansatz eines erweiterten Verständnisses politischen Handelns.....	8
Zielsetzung der Studie.....	9
Zum vorliegenden Forschungsbericht	10
Methodologie und methodisches Vorgehen.....	11
II. DIE EXPERTINNEN.....	15
Gemeinsame Perspektive: Schule als Teil der spätmodernen Marktformation.....	16
Vom Leiden in den Institutionen. Widersprüche, Zerrissenheiten, Unbehagen.....	19
Zwischen Individualisierung und Kollektivierung: Institutionen außerschulischer Jugendarbeit.....	20
Zwischen ganzheitlicher Förderung und hilfloser Sanktionierung – das Fallbeispiel einer Schule.....	24
III. DIE JUGENDLICHEN. INDIVIDUELLE UND KOLLEKTIVE „ALLTAGSKÄMPFE“.....	29
1. DIE GRUPPE DER „DROP OUTS“ UND DIE ELEMENTE EINER „FREMDEN SCHULKULTUR“.....	29
Kontaktaufnahme und institutioneller Kontext.....	29
„Individuelle“ und „private“ Probleme und deren Schilderung als Grundlage von Schulbiografie.....	30
Familiärer Background (Soziales und kulturelles Kapital.....	30
Soziale Probleme in einem schuldisziplinären Bedeutungsrahmen.....	34
Bewältigungsstrategien (Widerstand und sozialer Rückzug.....	37
Herrschaftsverhältnisse im pädagogischen Praxisfeld.....	40
Interessensgegensätze zwischen Lehrern und Schülern.....	41
„Individuelle Kämpfe“ mit den Lehrern und die Einführung und Etablierung einer Hackordnung.....	46

Die institutionell legitimierte Doppelfunktion von Schule.....	48
Der Prozess des Scheiterns und dessen Folgewirkungen –	
Das ist irgendwie nix word´n.....	48
Partizipation im Kontext der Doppelfunktion von Schule.....	52
„Die Schüler können eigentlich eh nix bestimmen“ –	
Partizipation im schulischen Alltag.....	52
Die Abhängigkeit vom Wohlwollen der Lehrer	
und die „Devianz der Mächtigen.....	54
 2. ANTAGONISMEN: ZWISCHEN HEGEMONIE UND GEGENKULTUR.....	 59
 OTTAKRING.....	 59
Kommunikationsversuche.....	60
No Culture without Cash.....	64
Geld, Markt und Demokratie. Demokratie und Partizipation in der	
Marktgesellschaft.....	68
Vom Umgang mit Widersprüchen.....	76
Politik und „die Ottakringer Jugendlichen“: Vom Wahrnehmen und	
Wahrgenommen Werden.....	83
Baulückenfest.....	83
Medialpolitische Repräsentationen: “Arbeitslose haben wir hier selbst genug.....	87
 AM SCHÖPFWERK.....	 89
Sprachlosigkeit(en).....	90
Anik.....	92
Gstrittn haben wir jeden Tag mit den Lehrern.....	93
Ismael.....	97
Rechte bekommt man hier, soviel wie man will.....	98
 EIN PROJEKT ZUR POLITISCHEN BILDUNG.....	 103
 IV. ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE.	
(POLITISCHES) HANDELN IM SCHULISCHEN KONTEXT?.....	112
 V. RESÜMEE.....	 121
 VI. EMPFEHLUNGEN. POLITISCHE BILDUNG WEITER GEDACHT.....	 124
 LITERATUR.....	 129

I. Entwicklung der Fragestellung und Aufbau der Studie

Politische Bildung im schulischen Kontext

Nachdem im Jahr 2007 die Bundesregierung eine Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre beschlossen hatte, kündigte die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur auch Maßnahmen zu einer Ausweitung der „Politischen Bildung“ an den Schulen, verstanden auch im Sinne gelebter Demokratie in der Schulorganisation, an.

Ziel dieser Maßnahme war es Demokratie für Schülerinnen¹ „greifbar (zu) machen und die Lust an *Demokratie* und *Politik* (zu) wecken“².

Nun existiert in Österreichs Schulen seit dem Jahr 1978 das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, das gemäß dem Grundsatzterlass des BMUK u.a. folgende zentrale Ziele anstrebt:

Es soll Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen; es soll zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder alleine Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsvoll zu nutzen; es soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber politisch Andersdenkenden führen; es soll das Verständnis der Schüler für die Aufgaben der umfassenden Landesverteidigung wecken; es soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten.³

Bei all dem soll sich Politische Bildung nicht auf „Wissensvermittlung“ über die formalen Funktionsweisen der österreichischen Demokratie beschränken, sondern darüber hinaus bei den sozialen Erfahrungen des Schülers ansetzen und ihm „demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen erlebbar machen“⁴, etwa in der „offenen dialogischen Austragung gegensätzlicher Interessen und unterschiedlicher Auffassungen“.

Politische Bildung zielt demnach nicht bloß auf formale Wissensvermittlung hinsichtlich des Aufbaus unseres politischen Systems, sondern auch auf das Vertrautwerden mit konstitutiven Möglichkeiten des Systems Demokratie im Hinblick auf Mitgestaltung und Beteiligung derjenigen, die sich darin befinden und es – gemeinsam – tragen und weiterentwickeln (sollen). Ein zentraler Bestandteil dieses Verständnisses beruht damit auf Identifikation mit eben jenem System und dessen Inhalten (im Sinne von Zielen, Werten und Deutungsmustern).

Gleichzeitig sieht sich Politische Bildung (..) „einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten

¹ Um die sprachliche Einbeziehung beider Geschlechter einerseits und die Lesbarkeit andererseits zu gewährleisten, verwenden wir im Folgenden weibliche und männliche Endungen abwechselnd. Sollte nur ein Geschlecht gemeint sein, wird das gesondert hervorgehoben.

² <http://www.entscheidend-bist-du.at/neu/?pg=impressum> → 12.01.09

³ Grundsatzterlass Politische Bildung (1978).

⁴ ebd.

Identität von Regierenden und Regierten sieht“.⁵ Schulisch verankerte Politische Bildung reflektiert also explizit auf bestehende Machtverhältnisse und geht gleichzeitig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus, in denen ebendiese Machtverhältnisse die *Repräsentation* aller (oder zumindest möglichst weit konzipierter?) Interessenslagen gewährleisten.

Dieses breite Spektrum an anspruchsvollen Zielsetzungen konfrontiert die Institution Schule allerdings mit ihrem Grundwiderspruch als zentraler gesellschaftlicher Sozialisationsinstanz: Neben den inkludierenden Funktionen von Bildung, Qualifizierung und Ermächtigung zur Teilhabe aller zukünftig erwachsenen Staatsbürgerinnen entfaltet die Schule durch Selektion ja zugleich exkludierende Wirkungen: Ihr obliegt qua Institution die Entscheidung über die Verteilung ungleicher Lebenschancen, über „gesellschaftliche Teilhabe“ als Möglichkeit, soziale Ressourcen zu nutzen, selber zu beeinflussen und mitzugestalten, kurz: zu partizipieren. In diesem Sinn kann der „*partikulare* Inklusionsauftrag von Schule als Präfiguration gesellschaftlicher Mitgliedschaft“⁶ betrachtet werden, schulische Exklusion demnach als Präfiguration sozialer Exklusion.⁷

Damit stellt sich aber die Frage, wie jene Schüler, die im System Schule gemeinhin als Außenseiterinnen und Abweichterinnen gelten und die vom Selektions- bzw. Exklusionsprozess – tendenziell – negativ betroffen sind, schulische Demokratieerziehung/Politische Bildung wahrnehmen und inwieweit sie allfällige bestehende Angebote Politischer Bildung im Sinne „demokratischer Mitbestimmung“, erleben und aufgreifen (können).

Es ist zu vermuten, dass die Austragung „gegensätzlicher Interessen und unterschiedlicher Auffassungen“ in der Schule gerade mit jenen Schülerinnen, die hier (als Präfiguration gesellschaftlicher Exklusion) als „problematisch“ gelten, nicht reibungslos funktioniert und diese wenig Motivation haben bzw. Möglichkeiten sehen, ihre zum System gegensätzlichen Interessen dialogisch auszutragen.

Gerade jene Schüler, die im Schulalltag eher als Außenseiter und Abweichter bzw. gar als „Delinquente“ erscheinen, müssten für ein anspruchsvolles Projekt Politischer Bildung eigentlich eine wesentliche Zielgruppe darstellen. Gleichzeitig steht zu vermuten, dass „konventionelle“ Formen schulischer Vermittlung bei diesen Gruppen auf eher wenig Resonanz stoßen, ist doch der „Außenseiter-Status“ innerhalb eines Systems mit der Vorstellung „demokratischer Teilhabe“ nur schwer zu vereinbaren.

⁵ ebd.

⁶ vgl. Amos 2007: 25.

⁷ ebd.

Schülerinnen und Politik – bisherige Befunde

Nun existieren bereits eine Reihe von Studien zum allgemeinen politischen Interesse, der Einstellung zu politischer Bildung sowie der Bereitschaft zu politischer Beteiligung unter Jugendlichen⁸, die sich allerdings unzureichend mit diesen Fragestellungen auseinandersetzen. Begründet ist dies im Umstand, dass sie durchwegs auf der Ebene der Meinungsforschung und damit an der Oberfläche jener Phänomene bleiben, die sie zu untersuchen beanspruchen bzw. – schlimmer noch – an denselben vorbeigehen. Was heißt das konkret in diesem Zusammenhang?⁹

1. Mit ihrer Art der Fragestellung geben diese Untersuchungen bestimmte unhinterfragt geteilte, im „Common Sense“ verhaftete Definitionen und Bewertungen zu den Begriffen „politisches Handeln“ und damit verbunden „Teilhabe“ und „Demokratie“ (ebenso wie übrigens zum Begriff der „Jugend“¹⁰) vor, die wiederum die Ergebnisse bzw. deren Interpretationen determinieren. So wird politisches Interesse bzw. politische Beteiligung im Allgemeinen mittels formal sanktionierter Praktiken des repräsentativen politischen Systems operationalisiert (Wahlbeteiligung, Engagement in (partei)politischen Verbänden, Abfrage von Wissensinhalten bzw. dem Informationsstand). Der Politikbegriff wird damit an das parteipolitische Herrschaftsfeld gekoppelt, ohne die konkreten lebensweltlichen Implikationen und Bedeutungen von Politik und politischem Handeln einzubeziehen.
2. Gleichzeitig wird durch die Reproduktion dieser restringierten und gleichzeitig diffusen Definitionen verabsäumt theoretisch und konzeptuell die Rahmenbedingungen des bestehenden Systems zu beleuchten. Damit entziehen sich zentrale und grundlegende Fragen dem Blick und der weiteren Diskussion. Dies manifestiert sich in der Methodik der Untersuchung und der Ergebnisgenerierung: Die (oben beschriebene) Einstellung zu Politik wird mit einem begrenzten Spektrum von Attributen der Befragten korreliert (wie etwa: Bildungsgrad, Beschäftigungsstatus, Höhe des Einkommens o.Ä.) und auf diese Weise „gemessen“. Dabei wird aber übersehen, dass diese scheinbar „objektiven“ individuellen und individualisierenden Attribuierungen ja ihrerseits Resultat von Ungleichheiten sozialer, ökonomischer, kultureller und damit politischer Möglichkeiten sind und somit bereits *Resultate* und *Effekte* bestehender Partizipationschancen darstellen.¹¹ Dies ist Teil jener „gesellschaftliche(n) Mechanismen,

⁸ vgl. etwa Ogris./Westphal 2005, Filzmayer 2007.

⁹ Zu einer detaillierten Kritik an „Technik“ und Effekten von Meinungsumfragen siehe z.B. Bourdieu 1980.

¹⁰ vgl. Bourdieu 1980.

¹¹ vgl. dazu z.B. die Ergebnisse des EUROPART Berichts, der u.a. herausfand, dass der Großteil der Europäischen Jugendlichen nicht besonders an Politik interessiert ist (wenngleich die ForscherInnen vermuten, dass das Interesse mit fortschreitendem Alter wachsen wird). “Young people believe in the effectiveness of voting and voting is the most frequent form of participation. And although there is only a minority of political activists the rep-

die eine ‚Spaltung der wahlberechtigten Staatsbürger in politisch aktive und politisch passive Elemente‘ (Weber1964) hervorbringen und fortschreiben, als naturgegeben annehmen und (...) zu ewigen Gesetzen erklären will“¹².

3. Solche tautologischen Ergebnisse korrespondieren schließlich mit einem Verständnis von Interesse an und für Politik als individueller Disposition/Entscheidung. Darauf gründen sich in weiterer Folge Diagnosen zu „Politikverdrossenheit“ in der Allgemeinbevölkerung oder „mangelnder politischer Bildung“, „politischer Beteiligung“ bzw. „Identifikation mit Demokratie“ unter Jugendlichen, die als Wahrheiten und ursächliche Probleme, abgekoppelt von ihrem sozialen Umfeld, wiederum in den „Common Sense“ eingehen.

Ein MultiplikatorInneneffekt durch *besonders politikaufmerksame und politisch engagierte Jugendliche* ist zweifellos gegeben, doch ist es trotzdem unerlässlich gesicherte Informationen über Meinungen, Einstellungen und Werte jener Gruppen zu haben, die sich bisher der Politischen Bildung *verweigerten*.¹³

Vor dem Hintergrund eines solchen – abgekoppelten – Problemverständnisses macht es dann Sinn *punktuell* „Maßnahmen“ oder „Programme“ zur Bearbeitung dieser „Probleme“, namentlich zur Senkung der Politikverdrossenheit bzw. zur Förderung politischer Beteiligung und zur Identifikation mit der Demokratie (was letztlich zumeist alles mit der Hebung der Wahlbeteiligung identisch ist), zu fordern.¹⁴

4. Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass in dieser Art der Forschung letztendlich so gut wie nichts über die Jugendlichen, um die es geht, deren Perspektiven, Anliegen, Sinnkonstruktionen und damit um „Politik“, wie die Befragten sie verstehen, sichtbar wird (dafür ist in diesem Rahmen auch gar kein Platz).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Politische, wissenschaftliche und mediale Diskurse betrachten politisches Interesse und politische Beteiligung von Jugendlichen/Schülerinnen in erster Linie unter dem Aspekt der Wahlbeteiligung, vor allem als obligatorisch für die Reproduktion des politischen Systems. Politisches Desinteresse (und damit fehlende Wahlbeteiligung) wird vor allem als „Symptom“ zum Problem, das es zu beheben gilt, nicht aber als Ausdruck konkreter Lebensbedingungen und Chancen.

representative democratic system is not in danger – *but a significant share of young people is not involved.*”

Ogris/Westphal 2005: 247.

¹² Bourdieu 2001: 67.

¹³ Filzmayer 2007: 4, Hervorhebungen von den Verf.

¹⁴ vgl. dazu Filzmayer 2007: „...so dass hier besondere Anknüpfungspunkte einer *WählerInnenmotivation* gegeben bzw. im Umkehrschluss für Lehrlinge gezielte *Programme* erforderlich sind.“(Hervorhebungen von den Verf.)

Ansatz eines erweiterten Verständnisses politischen Handelns

Diesem u.E. verkürzenden und instrumentellen Verständnis von politischem Handeln/Politischer Bildung stellen wir einen komplexeren und integrierteren Ansatz gegenüber, der durch die Beseitigung künstlicher Trennungen zwischen „politischen“ oder „privaten“, „sozialen“ oder „individuellen Phänomenen“ gekennzeichnet ist.

Folgende Prämissen sind dafür zentral:

1. Wir gehen davon aus, dass das Interesse an Politik ebenso wie der Zugang zu Mitteln, um an der Politik teilzuhaben, vor allem eine Frage der Position im sozialen Raum und damit der verfügbaren Ressourcen ist.¹⁵
2. Politik und politische Herrschaftsformationen sind als solche nicht „naturegegeben“ bzw. haben keine festgelegte, essentielle Bedeutung. Vielmehr gewinnen sie ihren Sinn und ihre Bedeutungen über ihre konkreten Auswirkungen. Auf diese Weise wird Politik für die Einzelnen fühl- und erfahrbar und damit wirkmächtig bzw. gewinnt (oder verliert) an Stellenwert und Relevanz.

...Man sollte jede Mühe dransetzen, um allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jeden einzelnen persönlich angehen und dass es darum geht, in diesen scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Angelegenheiten wiederzuerkennen. Und politische Angelegenheiten sind – so verstanden – sehr Verschiedenes: Nicht nur die Kontrolle über die Entscheidungen in Unternehmen, sondern ebenso auch die innerbetrieblichen Beziehungen unter den Arbeitenden; nicht nur die Planung der Autobahnen, sondern auch etwa die gegenseitigen Beschimpfungen der Autofahrer.¹⁶

3. Im Sinne einer Definition des Staates als einer Gesamtheit „politischer Gesellschaft“, mit der Funktion direkter Herrschaft, und „bürgerlicher Gesellschaft“ (zur Herrschaft durch Ideologie)¹⁷ ist Regierung/Herrschaft nicht mehr ausschließlich an manifeste politische Strukturen und Prozesse (und damit verbundene gesetzliche Kräfte) gebunden. Dementsprechend kann das Feld der Macht nicht ausschließlich im politischen Repräsentationssystem verortet werden. Ideologie bringt soziale Praktiken hervor, formt und reproduziert sich durch sie, wobei diese sozialen Praktiken ihrerseits politische Herrschaft mittels komplexer Interaktionen beeinflussen. Aus dieser Perspektive ist jede Aktion (und auch jede Unterlassung) ein ideologischer – und damit politischer – Akt und demnach eine Form politischer Beteiligung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jedes Handeln in gleicher Weise politisches Handeln ist, denn wir können zwischen den Graden an Bewusstheit der Handelnden unterscheiden: Geht es um eine intentional politische Handlung (mit dem Ziel der Beeinflussung strukturel-

¹⁵ vgl. Bourdieu 2001: 30.

¹⁶ Bourdieu 2005: 17f.

¹⁷ Vgl. dazu: Gramsci bzw. Althusser zur Unterscheidung „repressiver“ und „ideologischer Staatsapparate“. Müller et. al. 1994.

ler Bedingungen) oder um eine „unbewusste“ politische Handlung (scheinbar „privates“ oder „individuelles“ Verhalten ohne formal-partizipative Zielsetzung). Da politische Beteiligung immer innerhalb eines spezifischen politischen (jeweils institutionell vermittelten) Rahmens stattfindet, ist es also notwendig, politisches Handeln/Partizipation innerhalb ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen zu verorten.

Wenn wir nun danach fragen, wie Schüler Politische Bildung und Demokratie in der Schule erleben, so müssen wir auch analysieren, welche konkreten Bedingungen sie in der Schule vorfinden, um politisch zu handeln bzw. sich demokratisch zu beteiligen. Und wir können diese Frage nicht davon abkoppeln, welche Bedeutung(en) sie mit Politik generell verbinden. Dies wiederum führt zu den Lebensbedingungen und damit zu den „lebenspraktischen Angelegenheiten“ (s.o.).

Zielsetzung der Studie

Möchte sich Schule in Hinkunft auch und gerade jenen Schülern, die als „schwierig“, „problematisch“ bzw. deviant oder gar delinquent gelten, als offenes Feld der Teilhabe präsentieren, so erscheint es sinnvoll, zunächst einmal in Hinblick auf eine Beschreibung des Status Quo zu untersuchen, welche Gruppen von Schülerinnen diese Teilhabe bzw. die bereits existierenden Angebote Politischer Bildung nicht oder nur sehr begrenzt wahrnehmen und subjektiv empfinden, dass ihnen Chancen der Mitgestaltung versagt bleiben.

Zielsetzung dieser Studie ist es darzustellen, wie Jugendliche, die aus dem einen oder anderen Grund von vorgegebenen gesellschaftlichen „Idealen“ abweichen, die in der Schule und zum Teil auch in anderen Teilbereichen der Gesellschaft als „problematisch“, „schwierig“, „abweichend“ wahrgenommen werden, die Institution Schule erleben und ob, in welchen Formen und inwieweit sie einen Rahmen vorfinden, der ihnen hier strukturell Mitgestaltung, Mitbestimmung und damit Identifikation ermöglicht.

Es geht also nicht darum, vorgegebene vereinfachende Problemdefinitionen zum Mangel an politischer Bildung scheinbar problematischer Jugendlicher zu übernehmen, sondern vielmehr darum, dieselben zu hinterfragen und ihre Funktionen im Sinne wissenschaftlicher „Denaturalisierung“ zu diskutieren.

Das heißt, dass im Folgenden danach gefragt wird, a) auf welchen Ebenen den Jugendlichen Politik in Form konkreter – *schulischer* und *lebensweltlicher* - Rahmenbedingungen begegnet, b) welche Erfahrungen, Sichtweisen, Perspektiven und Bedeutungen sie damit verbinden, c) welche Konsequenzen sich daraus für sie ergeben.

Dieser Forschungsanspruch impliziert einen Ansatz Verstehender Soziologie: Es geht nicht darum, von einem Außenstandpunkt her Zusammenhänge zu konstruieren, sondern viel-

mehr darum, sinnhaftes Handeln in seinen sozialen Zusammenhängen reflexiv zu rekonstruieren.

Und nachdem die Soziologie (..) nicht eine Stunde Mühe wert (wäre), sollte sie bloß ein Wissen von Experten für Experten sein¹⁸, bestand ein zentrales Anliegen dieses Forschungsvorhabens darin, die Jugendlichen selber als Subjekte und Expertinnen ihrer eigenen Situation in den Forschungsprozess einzubeziehen und die „Denaturalisierung“ bestehender Verhältnisse auch gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten. Um nämlich tatsächlich Ansatzpunkte für politische Beteiligung zu gewinnen, ist es obligatorisch, Einblick in die jeweiligen eigenen Lebensbedingungen zu gewinnen und ein Bewusstsein über die „Gemachtheit“ derselben zu entwickeln.¹⁹ Damit versteht sich dieses Forschungsprojekt nicht nur als „Vorarbeit“ zur Gewinnung von Evidenz über den Status Quo und mögliche Weiterentwicklung von politischer Bildung im Schulunterricht, sondern auch als Teil eines Prozesses angewandter politischer Bildung.

Zum vorliegenden Forschungsbericht ...

Der hier beforschte Themenkomplex ist kein „einfacher“ (ohne hier postulieren zu wollen, dass es überhaupt einfache Themen im Bereich des Sozialen gibt): Er rührt an grundlegende Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der sozialen Klassen, der Funktion von Institutionen und damit von Macht und Herrschaft.

Gleichzeitig stellte der Forschungsprozess methodisch eine enorme Herausforderung dar: Wir fanden uns in einem Prozess des Herantastens wieder, der im wahrsten Sinne des Wortes an und über Grenzen ging. Wir gingen an die Grenzen der anderen und sie an die unseren. Es galt eigene Vorstellungen, Klischees und auch uns selbst zu hinterfragen und wir mussten uns einem radikalen Hinterfragtwerden unserer eigenen Personen und dessen, was wir repräsentierten (bzw. unserer beruflich-professionellen Ansprüche), stellen.

Diesen Prozess wiederum als Bestandteil der Forschung zu verstehen, ihn nachzuzeichnen und explizit zum Erkenntnisgewinn zu nützen betrachten wir als Anspruch ethnografischer Forschung. Auch die Auseinandersetzung mit unserer Rolle als Forschungsteam und die Reflexion fließen damit in den Bericht ein.

Insofern werden in diesem Forschungsbericht keine Kausalketten im Sinne einfacher wenn-dann Relationen oder Anleitungen zu funktionierenden Techniken/Methoden/Instrumente zu finden sein.

¹⁸ Bourdieu 1980: 7.

¹⁹ vgl. Fine/Torre (2007). Vgl. dazu auch Ahrendt (1981), „der zufolge ja umso mehr politisch wird, je mehr am (menschlichen) In-der-Welt- und am Mit-sein mit anderen – von wem auch immer – als nicht fraglos vorgegeben erkannt wird“ (Hitzler 1997: 179).

Vielmehr geht es im Folgenden darum, die Frage nach Bedingungen gelingender demokratischer Organisation in der Institution Schule als Voraussetzung für Politische Bildung umfassend aus der Perspektive der betroffenen Jugendlichen zu erörtern und der dieser Frage inhärenten Vielschichtigkeit gerecht zu werden.

Was erzählt uns also das Material darüber, wie und vor allem in welchem Rahmen (Sinn, Ziel durch die anderen, Relevanz für einen selbst) einerseits die Institution ‚Schule‘ und darin eingebettete Programme und Initiativen wahr- und aufgenommen werden, andererseits, in welchen Kontext solche Initiativen eingebettet sind?

Die vorliegende Studie sieht sich demnach als Versuch, soziale Strukturen und individuelles Handeln in ihrer Interaktion zu verstehen und so mit dem „Gegensatz zwischen Theorie und Empirie zu brechen (...), (denn) in der Tat genügt es, sich einmal an die vordersten Linien zu begeben, damit der Blick auf die gesellschaftliche Welt ein grundlegend anderer wird.“²⁰

Methodologie und methodisches Vorgehen

Die Studie war als außerschulisches Projekt konzipiert: Die Jugendlichen sollten in einem möglichst offenen Rahmen, abseits jener Institution, mit der sie in einem latenten oder manifesten Konflikt standen, die Möglichkeit erhalten, in einen Prozess einzutreten, in dem sie ihre Erfahrungen, Kritik, Wünsche artikulieren und reflektieren konnten.

Folgende Forschungsphasen waren geplant:

1. Expertinneninterviews
2. Teilnehmende Beobachtung, Interviews, Gruppendiskussionen in und mit Gruppen „deviant-delinquenter“ schulpflichtiger Jugendlicher.
3. Vertiefende Forschungsphase/Erarbeitung eines Projektes gemeinsam mit den Jugendlichen zur Reflexion ihrer Situation und Darstellung ihrer Bedürfnisse zu Politischer Bildung

Eine solche Vorgehensweise implizierte wiederum zwar wenige, aber doch vorhandene, Vorannahmen:

- Es existieren Gruppen schulpflichtiger Jugendlicher, die sich gemeinsam in delinquenten Subkulturen organisieren
- Diese Jugendlichen sind grundsätzlich daran interessiert, die Chance, ihre Kritik an bzw. ihre Verbesserungsvorschläge für das Schulsystem zu formulieren, im außerschulischen Rahmen aufzugreifen

²⁰ Bourdieu 2005: 43f.

- Sie haben Vertrauen in unser „Angebot“ der Teilhabe/ der politischen Mit- und Umgestaltung und glauben an Veränderungsmöglichkeiten. Diese Veränderungen selbst sind ihnen schließlich Anliegen und Motivation genug, um in einen solchen Arbeitsprozess – in Form der Erarbeitung eines eigenen „Projektes“ – einzutreten
- Insofern lässt sich ein solches Projekt relativ zügig „auf die Beine stellen“

Diese theoretischen Vorannahmen hielten letztlich der Empirie nur teilweise stand – der Forschungsprozess selbst verlangte mitunter umfassende Adaptionen und Revisionen unserer ursprünglichen Herangehensweise und unserer Vorhaben.

Dies betraf zunächst den Umstand, dass wir es nicht mit stabilen, sondern mit sehr heterogenen, „flüchtigen“ Gruppen zu tun bekommen sollten, einerseits in Bezug auf die *altersmäßige Zusammensetzung*, andererseits in Bezug auf die *Stabilität der Gruppen*. Diese losere Zusammensetzung bedingte eine Erweiterung unserer ursprünglichen Fokussierung von klar begrenzten Gruppen/Subkulturen auf Milieus.

Gleichzeitig galt es, in diesem Prozess konkrete Ansatzpunkte der Kommunikation zu finden, die sich nicht auf deren scheinbare „Kooperationsbereitschaft“ mit erwachsenen Systemrepräsentantinnen beschränkten. Zentrales Anliegen von uns Forschenden war dabei, nicht in ein pädagogisch motiviertes Fahrwasser zu geraten, die Intervention weder normativ auszurichten (auch wir wollten lernen – denn der Ausgang war offen), noch einen Zwangscharakter der Angebote zu intendieren.²¹

Und nicht zuletzt mussten wir auch unsere rückblickend etwas „naive“ Annäherung an das Feld überdenken, konkret die Vorstellung, dass unser aufklärerischer Impetus das Mündigkeitspotential der Betroffenen nur „freizulegen“ bräuchte, weil es quasi ein „Grundbedürfnis“ der Jugendlichen sei ihre „eigentlichen“ Interessen a) zu erkennen und freizulegen b) zu kommunizieren, c) im Rahmen eines „Projektes“ zum Ausdruck zu bringen (und dies alles schließlich auch noch mit „Forscherinnen“).

Stattdessen waren wir im Weiteren immer wieder mit der Notwendigkeit konfrontiert, die Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen durch kleine Aufwandsentschädigungen (Essen, Trinken, Gutscheine) zu erleichtern oder erst zu ermöglichen. „Die Sache selbst“ – also Arbeit am und zum Thema „Schule“ allein wirkte wenig reizvoll insofern, als die Jugendlichen damit kein Realisierungs- und Umsetzungspotential und damit konkrete Verbesserungsaussichten für sich selbst verbänden.

Die vorliegende Studie beruht auf sehr unterschiedlichen „Daten“, die in entsprechend unterschiedlichen Kontexten gesammelt und produziert wurden:

²¹ Vgl. Wolffersdorf-Ehlert (1995).

- a) Zunächst führten wir, als „ersten Einstieg ins Feld“, neunzehn ausführliche Interviews mit Wiener Expertinnen aus unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit, die wir protokollierten.
- b) In einer Suchthilfeeinrichtung interviewten wir sieben jugendliche Klientinnen. In diesen Gesprächen stand die Einordnung des Themas „Schule“ in die jeweilige Lebensgeschichte im Mittelpunkt. Das waren punktuelle und verhältnismäßig kurze Kontakte – wir lernten unsere Gesprächspartnerinnen nicht genauer kennen, trafen sie auch nicht mehr wieder und erlebten dementsprechend auch ihren Alltag nicht mit. Grundlage der späteren Auswertung bildeten im Weiteren die verschrifteten Interviews.
- c) In zwei Stadtvierteln traten wir in Kontakt mit Jugendlichen, die sich im öffentlichen Raum bzw. im Jugendzentrum aufhielten. Hier bewegten wir uns im „Feld“, einerseits beobachtend, andererseits in Interaktion mit den Burschen und Mädchen. Auf diese Weise hatten wir Gelegenheit, deren Alltag und deren physische und virtuelle Wirkungsräume (mit)zuerleben. Hier lag der Fokus zunächst nicht auf dem Thema „Schule“, sondern auf allgemeinem „Kennenlernen“. Grundlage der Auswertung waren in erster Linie von uns verfasste Feldprotokolle, aber auch Transkripte von Gruppendiskussionen und aufgezeichneten Interviews (im Gegensatz zu den zahlreichen Gesprächen, die auch in den Feldprotokollen verschriftet wurden).

Aus unterschiedlichen Entstehungsbedingungen ergeben sich wiederum unterschiedliche Auswertungsstrategien und schließlich Möglichkeiten der Darstellung im Bericht.

So liegt es bei einer verhältnismäßig hohen Anzahl an Erzählungen nahe, sie entsprechend ihrer angesprochenen Themen zu teilen, zu systematisieren und wiederum zusammenzufassen, um so auf eine abstrakte Ebene zu gelangen und verallgemeinernde Aussagen treffen zu können.

Dies ist wiederum bei der Annäherung via Feldforschung nicht möglich – hier geht es vielmehr darum, Prozesse in ihren jeweiligen Kontexten möglichst umfassend und detailliert zu erfassen und dabei auch die Perspektive der Forschenden zu berücksichtigen und mitzureflekieren.

Entsprechend den beiden thematischen Schwerpunkten dieser Studie – einerseits die Schule, wie sie aus der Perspektive der Jugendlichen erlebt wird, andererseits der gesamtgesellschaftlich-politischen Rahmen, in dem diese sich bewegen – haben wir uns in der Darstellungsweise schließlich für eine „Mischform“ entschieden, die gleichzeitig auch den Forschungsprozess in seinen unterschiedlichen Facetten spiegelt:

Wir beginnen mit den Vorarbeiten zum Einstieg ins Feld und einer verhältnismäßig komprimierten Darstellung der Expertinnengespräche, die nicht nur „erste Eindrücke“ vermitteln

sollen, sondern wichtige Einblicke in die Institutionen und deren Rahmenbedingungen, wie die Jugendlichen sie vorfinden, ermöglichen.

Der Hauptteil des Berichts befasst sich mit den Jugendlichen: Zunächst über die Interviews zum „Kernthema Schule“ im Rahmen der „punktuellen Kontakte“. Hier gehen wir systematisch und fokussiert der Frage nach, wie die Jugendlichen Schule erlebt haben, welche Rolle sie ihr lebensgeschichtlich zuordnen und wie (bzw. ob) sie schulisch vermittelt Politische Bildung erfahren haben.

Dagegen sind die darauf folgenden genuin ethnografisch ausgerichteten Teile eher erzählerisch-prozesshaft angelegt. Hier geht es um ein Eintauchen in die Lebenswelten und -wirklichkeiten der Jugendlichen und um eine ausführliche Darstellung all deren Bestandteile (wie sie sich uns Forschenden dargestellt haben).

Im Zentrum stehen durchwegs die empirischen Daten. Die Herausarbeitung theoretischer Bezugspunkte ist Teil der wissenschaftlichen Interpretation und Einordnung von Empirie, ist also mit ihr verwoben. Aus diesem Grund haben wir uns dafür entschieden, diese theoretischen Bezugspunkte auch jeweils im Kontext mit den von uns erhobenen empirischen Daten darzustellen.

Auf den folgenden Seiten finden sich also viele Informationen, viele Eindrücke, Erzählungen, unterschiedliche Perspektiven und nicht zuletzt unterschiedliche Textgattungen. In Kombination sollten sie einen Eindruck dieses komplexen, vielfältigen, aufregenden Forschungsprozesses vermitteln, ganz im Sinne einer „dichten Beschreibung“ (Geertz 1997).

II. Die Expertinnen

Im Rahmen der explorativen Phase führten wir eine Reihe von ausführlichen Experteninterviews aus unterschiedlichen Bereichen der außerschulischen sowie schulischen Kinder- und Jugendarbeit. Die Auswahl der Experten und Expertinnen berücksichtigte unterschiedlich kontextuell variierende Expertenfelder, die verschiedene Wissensformen und Sichtweisen auf das Thema „Jugend, Devianz und Exklusion“ wahrscheinlich machten.

Zentrales Kriterium bei unserer Auswahl der GesprächspartnerInnen waren deren (theoretische und praktische) Kenntnisse des Feldes. Über diese bestehenden Kontakte arbeiteten wir uns schließlich nach dem Schneeballsystem voran.

In den Gesprächen mit Vertretern aus Sozialarbeit, Polizei, Schule bzw. Vernetzungsforen und „Wissensarbeit“ sollte zunächst erhoben werden, ob und inwieweit unsere bewusst offen konzeptualisierte „Zielgruppe“ wahrgenommen und in welchen Kategorien sie beschrieben wurde. Im Weiteren galt es, zunächst örtliche Eingrenzungen zu definieren (wo halten sich die Gruppen auf?) und mehr über die allgemeinen Gewohnheiten der Jugendlichen zu erfahren, um schließlich über die befragten Kontaktpersonen einen Zugang zu den Jugendlichen zu eröffnen.

Die Ergebnisse der Gespräche eröffneten einen Einblick in ein vielgestaltiges und komplexes Feld: Denn, entgegen unserer impliziten Vorannahme, mit einer zunehmenden Anzahl an Gesprächen ein immer kohärenteres Bild „der Situation“ als problematisch erachteter Jugendlicher zu erhalten, entfaltete sich vor unseren Augen eine bemerkenswerte Vielzahl von Beschreibungen, Konzeptualisierungen und Strategien sozialer Intervention wie auch unterschiedlichen Zugängen zu unserem Anliegen (in Hinblick auf die Kooperationsbereitschaft und –form).

Diese Unterschiedlichkeiten ergaben sich zum einen aus den verschiedenen Professionen und deren Rationalitäten (hinsichtlich der Handlungs- Leistungs- Ergebnisdefinition bzw. auch „Handlungsdruck“), zum anderen spiegelten sie auch die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen wider: So erwies sich der jeweilige Finanzierungsstatus der unterschiedlichen sozialarbeiterischen Einrichtungen (gesicherte Finanzierung über Subventionen oder „Existenzkampf“ über das Zusammenstückeln von (Einzel-) Projektfinanzierungen als wichtiger Faktor in der Konzeptualisierung der Probleme bzw. deren Bearbeitung (siehe S.21ff).

Einige Aspekte dieser Unterschiede sollen weiter unten skizziert werden – zunächst jedoch eine Darstellung der Gemeinsamkeiten der befragten Expertinnen.

Gemeinsame Perspektive: Schule als Teil der spätmodernen Marktformation

Grundsätzlich stieß das Projektvorhaben auf große Resonanz bei den Befragten. Die von uns beschriebene Zielgruppe „devianter“ oder „problematischer“ Jugendlicher, die wenig bis kaum Anschluss an das Schulsystem finden, löste bei den ExpertInnen einen beachtlichen Wiedererkennungseffekt aus. Gleichzeitig wurde jedoch darauf hingewiesen, dass es kaum stabile „Gruppen“ im klassischen Sinne gäbe – vielmehr würden Peer Groups wie auch Treffpunkte der Jugendlichen häufig wechseln.

Insbesondere die Zielsetzung, schulische und gesellschaftliche Exklusionsprozesse aus der Perspektive der Betroffenen zu beschreiben und die Jugendlichen bei der Artikulation ihrer Anliegen und Kritikpunkte zu unterstützen, wurde überwiegend positiv aufgenommen.

Dies impliziert Folgendes:

- d) Es herrscht ein ausgeprägtes Problemverständnis: Die Schulsituation der betreuten Jugendlichen wird als sehr unbefriedigend und unzulänglich erlebt und geschildert.
- e) Diese Bewertung geht – über eine starke Empathie mit den betroffenen Jugendlichen – häufig mit einem hohen „Leidens- bzw. auch „Handlungsdruck“ („*Es muss da wirklich endlich was geschehn...!*“) und in diesem Sinn auch mit einer hohen Erwartungshaltung bzw. großen Hoffnungen an das Projekt einher.
- f) Die problematische Situation wird als eine „den Verhältnissen“ geschuldete interpretiert, die Probleme der Jugendlichen, bzw. die „problematischen“ Jugendlichen werden in Bezug zu gesellschaftlicher Fehlentwicklungen gesetzt.

In ihrer Schilderung der Jugendlichen bezogen sich die Expertinnen durchwegs auf Phänomene sozialer Ungleichheit: Die Gruppen bzw. Individuen wurden über einen Mangel an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital charakterisiert. Und – so unterschiedlich die konkreten Konzeptualisierungen und Schwerpunktsetzungen zu „sozialen Problemen Jugendlicher“ im Feld der Jugendarbeit auch immer sein mochten – der thematisierte Rahmen, auf den jeweils Bezug genommen wurde, blieb gleich.

Dieser von den Expertinnen beschriebene Rahmen besteht aus den Komponenten (a) **Markt** (bestehend aus: Bildungsmarkt, Arbeitsmarkt, Konsum) und (b) **Armut/Soziale Ungleichheit**, die wie folgt miteinander in Zusammenhang stehen/interagieren.

Ad a): Am **Bildungsmarkt** muss man zunächst einmal teilnehmen, um in weiterer Folge einen Platz am **Arbeitsmarkt** zu finden und über **Konsum** am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Diese Annahme impliziert eine Logik der „Verwertbarkeit“, die wiederum über **Ausbildung und entsprechende Bildungsabschlüsse** zustande kommt. Ausschluss

oder Abweichung und in diesem Zusammenhang „soziale Probleme“ der Jugendlichen wurden schließlich auch durchwegs **relational zum Markt bzw. zur Aussicht an der Partizipation an demselben** definiert.

Konkret wurde wiederholt auf die Arbeitsmarktsituation, die sich in den letzten Jahren stark verändert bzw. verschärft habe, verwiesen: So bestehe nunmehr ohne Schulabschluss gar keine Chance auf eine Lehrstelle, mit einem Schulabschluss häufig aber auch nicht. Und gleichzeitig wurde in den Schilderungen – zuweilen implizit, zuweilen explizit – die gegenwärtig im Aufschwung befindliche gesellschaftliche Ideologie verstärkter „Selbstverantwortung“ und entsprechender politischer Entwicklungen thematisiert: Die Jugendlichen würden nicht automatisch in kompensatorische Netzwerke eingebunden, sondern wären vielmehr gezwungen, potentiell erwünschte Fähigkeiten und Fertigkeiten in Eigenregie bzw. im Rahmen zeitlich und finanziell begrenzter „Projekte“ bzw. „Maßnahmen“ zu antizipieren, zu erwerben und letztendlich zu Markte zu tragen. Diese Entwicklung²² führe zu einem massiven Abbau an Verbindlichkeit und Sicherheit gerade für jene Jugendlichen, die die Regeln dieses Spiels nicht beherrschen (bzw. nicht mit entsprechenden Kapitalsorten ausgestattet seien, um erfolg- und aussichtsreich mitmischen zu können).

Zur Veranschaulichung dieser Entwicklung folgendes Beispiel:

Der Verein Wiener Jugendzentren führte vor einigen Jahren im Rahmen eines EU-Projektes (Equal-Programm) eine Studie zum Thema „Qualifikationen Jugendlicher“ durch. Zielsetzung der Studie war zu erheben, welche lebensweltlichen Praktiken/Interessen und Hobbys der jugendlichen Klientinnen auf welche Weise im Sinne von Berufsqualifizierung genutzt werden könnten. Aufgrund der Alltagspraxis der Jugendlichen, sich im öffentlichen Raum (etwa: Parks) aufzuhalten bzw. Konzerte, Partys und Clubbings zu besuchen, wurden schließlich zertifizierte Ausbildungen zur Grünraumbewirtschaftung bzw. zum „Eventmanager“ entwickelt. Die Jugendlichen, die diese Ausbildungen im Rahmen des Projektes absolvierten, erhielten damit schließlich zwar ein Zertifikat, jedoch erst keine fixe Stelle. Vielmehr mussten sie sich als „Ich-AGs“ für allfällige Gelegenheitsaufträge bereithalten, weil „es im Feld des Eventmanagement eben keine fixen Stellen gibt“ und die Grünraumbewirtschaftung in Wien grundsätzlich in den Händen der Gemeinde ist. Letztlich hieß es, dass die Ausbildung selbst in Relation zu den zu erwartenden Aufträgen zu teuer und aufwändig sei. Zwischenzeitlich gibt es einen neuen Anlauf mit adaptierter Version, in der (die von den Unternehmen finanzierten) Ausbildungen ausschließlich an bestehende Aufträge gekoppelt werden: Wenn also eine Firma nun Bedarf an einem Eventmanagement hat, finanziert sie einen entsprechenden

²² In der einschlägigen Literatur wird dieses Phänomen als Trend zum „unternehmerischen Selbst“ (als ein Merkmal der Individualisierung in neoliberalen, postfordistischen Gesellschaften) ausführlich beschrieben und diskutiert, vgl. dazu etwa Baumann 2001, Bröckling 2000.

(öffentlich geförderten) Kurz-Lehrgang und hat die Möglichkeit, die darin ausgebildeten Jugendlichen im Anschluss daran für einen Auftrag zu beschäftigen.

Dieses Beispiel verdeutlicht a) das Ausgeliefertsein der Jugendlichen an die Kräfte des Marktes, die nicht zuletzt in der Kolonisierung von deren Lebenswelten hinsichtlich deren Einpassung in ebendiesen Markt ihren Ausdruck findet, b) die Unverbindlichkeit und Flüchtigkeit (Baumann 2001) der „Wohltaten“, die der Markt im Gegenzug anbietet, c) den kategorischen Imperativ des Neoliberalismus: Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Selbstverantwortung und volles Risiko auf Seiten der Arbeitnehmerinnen:

...das Wohl der Wirtschaft eines Landes und das seiner Bevölkerung gelangen nicht mehr umstandslos zur Deckung und können nicht mehr nach dem Prinzip wechselseitiger Maximierung betrieben werden. Das Regieren des Sozialen unter Berufung auf die Ökonomie eines Landes tritt hinter das Regieren partikularer Zonen (...) zurück. Das ökonomische Schicksal des Bürgers eines bestimmten Staatsgebietes wird von dem seiner Mitbürger abgekoppelt; es erscheint fortan als Funktion des Maßes an Unternehmungsbereitschaft, an Fertigkeiten, an Erfindungsreichtum und Flexibilität, über das der Einzelne verfügt.²³

Nicht zuletzt spiegelt sich hier auch die „ansteigende strukturelle Marginalisierung im zumeist jungen Erwachsenenalter (..) als Effekt prekärer biografischer Risikolagen und der Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem“²⁴.

Ad b): Gleichzeitig wurde das Auseinanderklaffen zwischen den vom Bildungssystem genährten Hoffnungen und Erwartungen einerseits und den tatsächlichen (Teilnahme-)Chancen der (hier beschriebenen) Jugendlichen als „**soziale Reproduktion**“ thematisiert. **Soziale Ungleichheit** werde damit fortgeschrieben. Vermittelt werde dieses Scheitern über die Schule, die „*nicht funktioniert*“ (Zitat einer Streetworkerin).

Welche Kategorien kamen in diesem Zusammenhang in der Charakterisierung der Betroffenen zum Einsatz? (Zitate im folgenden Kursiv und mittels Anführungszeichen gekennzeichnet):

„**Schicht/Klasse**“: Die Jugendlichen kommen zum Großteil aus den „*unteren sozialen Schichten*“. Es sind „*Parkkids*“ (=Kinder/Jugendliche, die den Großteil ihrer Zeit damit verbringen, im Park „*abzuhängen*“). Soziale Vererbung sei in diesem Milieu sehr stark: „*Parkkids kriegen wieder Parkkids*“, „*sie bleiben im Fahrwasser ihrer Herkunft*“.

„*Milieufremde*“ Personen, insbesondere Erwachsene werden vorrangig als Disziplinierungsinstanzen erlebt – gegenüber System(repräsentanten) herrscht häufig die Erwartungshaltung: „*Es wollen mich eh alle nur ärgern*“.

„**Schulablehnung**“ (**wechselseitige Ablehnung der und durch die Schule**): Generell thematisieren die Jugendlichen Schule kaum, sie ist als solche kein Thema. Wenn die Ju-

²³ Rose 2000: 92.

²⁴ Alheit (1994), zit in: Reiners, Malli, Reckinger 2006: 23.

gendlichen überhaupt über die Schule sprechen, dann nur in Form von „*ich war in der Schule*“, „*ich könnte rausgeschmissen werden*“. Relevanz gewinnt sie eher als Treffpunkt mit den jeweiligen Peer-groups.

Von diesen Jugendlichen ist laut den Jugendarbeiterinnen auch kaum jemand in einer „politischen“ oder sonstigen „repräsentativen“ Funktion – Funktionen wie Klassensprecherin oder sonstige Mitwirkung an „Schuldemokratie“ sind kein Thema. Im Gegenteil: Oft machen sie die Erfahrung: „*Wenn sie sich dann einmal trauen was zu sagen, kriegens eine am Deckel!*“

„Widerspruch zwischen Wunsch und realen Perspektiven“: Charakteristisch sei hier schließlich die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Teilhabe an hegemonialen Zielen und Werten und den verfügbaren Möglichkeiten. Sie „*möchten mittun, können aber nicht*“.

Die Beispiele in diesem Zusammenhang decken ein breites Spektrum ab, das sich von ökonomischen Diskrepanzen bis hin zu kulturellen und symbolischen Widersprüchen erstreckt: So findet in diesem Zusammenhang etwa der Umstand Erwähnung, dass die Jugendlichen über wenige ökonomische Ressourcen, die sie zur „Teilhabe an der Gesellschaft“ (konkret etwa der PC zur Arbeitssuche...) befähigen, verfügen. Ebenso wird auf die wichtige Rolle verwiesen, die die Insignien eines aufwändigen Lebensstils mitunter spielen - wie teure (Marken)Kleidung oder Handys,.

Was die Wahrnehmung an Entwicklungschancen und Perspektiven betrifft, brachte es ein Jugendzentrumsbetreuer folgendermaßen auf den Punkt:

„*Wenn du sie als Kinder fragst, was sie einmal werden wollen, dann sagen sie alle Arzt, Anwalt oder Ingenieur. Das sind so die angesehensten Berufe, die kommen immer wieder. Und dann werdens älter und merken, das geht nicht, das ist nicht drin. Und irgendwann pfeifens drauf, dann sagen sie irgendwann als Berufswunsch Mafiaboss. Oder Sozi-Empfänger. Oder gar nix. Weil eh nix geht.*“

Die Aussicht auf den Beginn einer Lehre wird in diesem Zusammenhang als „ein Privileg, das man nur mit sehr gutem Zeugnis oder Beziehungen erlangen kann“, bezeichnet. Wenn einer dieser Jugendlichen tatsächlich eine Lehre beginnt, sei das schon „*sehr viel*“.

Vom Leiden in den Institutionen. Widersprüche, Zerrissenheiten, Unbehagen

Der dargestellte Rahmen struktureller Bedingungen eröffnet und konstituiert das Handlungsfeld für „soziale Problemarbeiterinnen“²⁵ unterschiedlicher Ausrichtungen mit den je entsprechenden Schwerpunkten, Zielsetzungen, Handlungsmöglichkeiten und Grenzen.

²⁵ Der Terminus ‚Soziale-Probleme-Arbeiter‘ (und daraus folgend kurz: ‚Problemarbeiter‘) verweist auf die Definition sozialer Probleme in einem spezifischen Rahmen, bestehend u.a. aus „Normen“ (kodifiziertem Recht), dem politischen/kulturellen Kontext und der institutionellen Verfestigung dieser Konstruktionen. Mit den so bezeichneten Akteuren sind Polizisten und Polizistinnen ebenso gemeint wie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Zugleich wird hervorgehoben, dass Problemarbeit gerade für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in sozialen Diens-

Streng formal fällt der Lehrerberuf nicht in den damit markierten Bereich der „Sozialen Dienste“, existiert ja die Aufgabenstellung des „Lehrens“ scheinbar unabhängig vom „sozialen Umfeld“. Unsere Gespräche vermittelten diesbezüglich jedoch den gegenteiligen Eindruck: So kam der – einzige – Kontakt mit einer Schule auf Initiative einer Lehrerin zustande, die gemeinsam mit mehreren Kolleginnen, darunter auch die Direktorin, einen enormen Leidensdruck artikuliert und damit verbunden den dringenden Wunsch äußerte, diese Schule in das Projekt einzuschließen.

Damit wurde abermals deutlich, dass allein schon die Existenz des vorliegenden Projektes viel „auslöste“, Assoziationen inspirierte und Anknüpfungspunkte für Hoffnungen und Erwartungen bot. Diese waren letztendlich wenig konkret, kreisten aber jeweils um die Sehnsucht nach Auflösung oder zumindest Erleichterung institutioneller Paradoxien, die sich aus dem Zusammenspiel struktureller Probleme und institutionell/professioneller Ausrichtungen und Zielsetzungen ergaben.

Die Zerrissenheit zwischen dem eigenen Anspruch, „gute“ Arbeit (sei es als Sozialpädagogin, als Sozialarbeiterin, als Lehrer...) zu machen, und den begrenzten (finanziellen, institutionellen, strukturellen) Möglichkeiten, die dieser Zielsetzung im Weg standen oder sie gar unterliefen, zog sich gleichsam als roter Faden durch die Gespräche. Gleichzeitig wurde – implizit und explizit – immer wieder die Tatsache deutlich, dass gerade strukturelle Unzulänglichkeiten und Widersprüche die eigene Arbeit (zumeist) ja erst notwendig machten. Der Umstand, dass soziale Arbeit am Individuum ansetzt, um strukturelle Mängel zu kompensieren, sich ein „nachhaltiger Effekt“ guter Arbeit ja überhaupt erst am Individuum zeigt, muss in den eigenen Arbeitszusammenhang und Arbeitsethos eingepasst und entsprechend gerahmt werden.

Ein Teil der jeweiligen „Soziale-Probleme-Arbeit“ ist damit auch die Bewältigung dieser Anachronismen, der Unzulänglichkeiten und Begrenztheiten der eigenen professionellen Reichweite.

Je nach institutionellem und professionellem Rahmen eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten und Strategien des Umgangs mit diesen Problemen und Widersprüchen (bzw. eines „Managements“²⁶ derselben).

Zwischen Individualisierung und Kollektivierung: Institutionen außerschulischer Jugendarbeit

Die außerschulische Jugendarbeit umfasst ein breites Spektrum an theoretischen und methodischen Ansätzen, Betätigungsfeldern und Zielsetzungen. Dies weist auf eine starke Di-

ten zu Tagesgeschäft und Alltagsroutine gehört, da soziale Dienste sich qua Aufgabenstellung mit Problemfällen und -lagen befassen und sie in gewisser Weise eben erst konstituieren (Holstein/Miller 1993: 136). Schmidt (2007): 26.

²⁶ nachdem eine „Bewältigung“ im Sinne einer „Lösung“ nicht möglich ist, geht es beim „Management“ um ein „Leben mit“.

versifizierung jener Bereiche, in denen ein sozialer Bedarf bzw. soziale Bedürftigkeit konstatiert wird, hin.

Die Institutionen unserer Gesprächspartnerinnen lassen sich einteilen in „höher- und niedrigschwellige“ Einrichtungen, einige methodische Ansätze sind „sozialarbeiterisch“, andere „sozialpädagogisch“, wieder andere machen „Streetwork“. Es gibt interventionistische und nicht interventionistische sowie eher prozess- und eher ergebnisorientierte Ausrichtungen.

Auch die außerschulische Jugendarbeit agiert als und ist Teil des Marktes, auf dem sie ihre Position ausbauen, behaupten oder gar verteidigen muss. Dementsprechend unterscheiden sich auch die Herangehensweisen an und Konzeptualisierungen der Jugendlichen, jeweils vor dem Hintergrund des Bewusstseins, dass gesellschaftliche Widersprüche an und in Individuen bearbeitet werden.

Verdichtet man diese Zugänge zu Idealtypen²⁷, so kann zwischen einem „pädagogischen“ und einem „antipädagogischen“ Typus unterschieden werden.

(1) Der pädagogische Typus lässt sich dahingehend charakterisieren, dass „missionarisch“ auf die Veränderung bzw. Anpassung der Individuen hingearbeitet wird. Der Schwerpunkt liegt bei der „Funktionsfähigkeit“ der Klienten und Klientinnen in den Teilsystemen (Bildung, Arbeitsmarkt usw.) der funktional differenzierten Gesellschaft. Demzufolge werden die Klienten und Klientinnen durchwegs als hochgradig defizitär dargestellt. Möglich wird das mittels deren Beschreibung als homogen defiziente Gruppe. So werden Migranten und Migrantinnen etwa folgendermaßen charakterisiert:

„(...) bei denen klappt es mit der österreichischen Identität nicht (...) die sprechen absichtlich falsches Deutsch“.

„Die schauen überhaupt nicht auf ihre Gesundheit, haben kein Gspür für den eigenen Körper, (...) kettenrauchen, ernähren sich total ungesund, die haben total schlechte Zähne (...) aber dann gehen sie ins Solarium und ins Fitness-Studio“.

Auch die beschriebene materielle Armut der Klienten und Klientinnen wird auf deren intellektuellen und emotionalen Gesamtzustand verallgemeinert: So ist die „Allgemeinbildung ganz unterstes Niveau“, „ausdrücken können sie sich überhaupt nicht (...) haben kaum Vokabular“, was wiederum zu einer erhöhten „Konfliktunfähigkeit“ der Jugendlichen führt. Aus der „Kultur der Armut“ wird hier eine „Armut an Kultur“ bzw. an Aspiration²⁸.

²⁷ Als heuristische Konzepte bilden diese Idealtypen theoretische Konstrukte – die Empirie ist im Spektrum dazwischen angesiedelt, wobei – je nach Institution – deutliche Tendenzen in die eine oder andere Richtung erkennbar sind.

²⁸ Vgl. Pilgram/Schlechter (2009).

Sie werden als tendenziell brutal „gezeichnet“, gekoppelt an einen Mangel an Bildung, Einsicht in die und Reflexion der eigenen Situation. Eine zentrale Bedeutung kommt hier dem Konzept einer funktionierenden „Identität“ zu, werden doch die Klienten und Klientinnen v.a. dadurch definiert, dass es mit ihrer (nationalen, geschlechtsbezogenen, familienbezogenen etc.) Identität „*nicht klappt*“.

Während diese Darstellungen der Jugendlichen als „Mängelwesen“ einen homogenisierenden Effekt haben, ist im Unterschied dazu der sozialarbeiterische Zugang stark individualisierend: gilt es doch die Jugendlichen dazu zu motivieren, „an sich selbst zu arbeiten“. Sei es, indem eine Ausbildung angetreten wird oder – empirisch etwas wahrscheinlicher – eine Selbstreflexion und Selbstdarstellung der Jugendlichen hinsichtlich der Fragen „Was macht mich aus? Wo will ich hin? Was ist mir wichtig?“ erfolgt.

Bei den Zielsetzungen für ihre Klienten orientieren sich die Sozialarbeiterinnen in diesem Typus implizit an hegemonialen Normalitätsvorstellungen, in Hinblick auf den Lebensstil (s.o.), Bildung, Ausbildung und Erwerbsstatus.

„Die meisten Eltern verfügen nur über ein geringes Bildungsniveau (...) sie haben kaum pädagogische Konzepte, meistens sind beide Elternteile berufstätig und haben kaum Zeit für ihre Kids. Die Jugendlichen sind sich selbst überlassen, das überfordert sie (...) und lassen sich auf den Konsum zurückfallen. Sie tun sich schwer, mit ihrer Freizeit was anzufangen. Sie hängen meistens nur herum und warten dann schon auf die Jugendbetreuer“.

Bemerkenswert ist hier die Vorstellung, dass (a) es geradezu pädagogische Konzepte für die Eltern braucht, um Freizeit mit Kindern zu gestalten, (b) diese nur bei „gebildeten“ Eltern aufzufinden sind und (c) die Kinder, sofern sie den „vernünftigen“ Umgang mit Freizeit von ihren Eltern nicht erlernen konnten, mit der Gestaltung ihrer Freizeit überfordert sind. Nicht zuletzt gehören auch Kernfiguren meritokratischen Denkens zu den verwendeten Deutungsmustern bei den Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen. So beschreibt eine Sozialarbeiterin die Bildungssituation folgendermaßen: *„Das ist schade, weil einige der Jugendlichen auch ein Studium schaffen würden, sie bekommen aber keine Unterstützung. (...) mit dem Hauptschulbesuch kommen sie aus ihrer Lebenssituation nicht raus“.*

Die Deutungsmuster orientieren sich bei diesem Typus an einer individualistisch organisierten Gesellschaft, das Subjektive muss als Biografie darstellbar/erzählbar sein. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, Selbstbeschreibungen und Selbstpräsentationen als „Biografie“ anzufertigen, da Statuszuweisungen in einer funktional differenzierten Gesellschaft nicht per se fixiert sind. Sozialarbeiter sehen sich als „Anleiter“ für solche Anfertigungen: Die gegenwärtige „Spätmoderne“, die sich durch „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der Lebens-

welten und „Entstabilisierung“ sozialer Strukturen charakterisieren lässt²⁹ erfordert neue Strukturierungs- und Orientierungsarbeit von den Individuen, die permanente Arbeit an sich selbst als „lebenslanger Prozess biografischer Arbeit“. Sozialarbeiter liefern dazu den „Leitfaden“ für diese kollektiven Selbstbeschreibungen.

(2) Der antipädagogische Typus entzieht sich dagegen einer Homogenisierung und nimmt gleichzeitig Abstand von vereinfachenden, stereotypen Beschreibungen und differenziert „Charakterisierungen“ der Klienten und Klientinnen nuanciert aus. So beschreibt ein Streetworker „seine“ Jugendlichen zunächst als Migranten und Migrantinnen, führt aber später hinzu: *„(...) das Migrantenmilieu entspricht ja eigentlich der früheren Arbeiterklasse“*. In seinen weiteren Ausführungen erwähnt er wiederholt diese Kategorien, um die Beschreibungen in einen möglichen Kontext zu stellen.

Diese Art verhältnisbezogener Kategorisierungen impliziert einen „distanzierteren“ Blick, der die Individuen permanent im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen verortet und damit auch die Ursache möglicher Konfliktfelder nicht auf das „defizitäre“ Individuum beschränkt. Ein Beispiel für eine solche kontextualisierte Darstellung ist etwa die Beschreibung der Kausalkette: *„geringe materielle Ressourcen, dadurch wenige Möglichkeiten der Durchsetzung eigener Interessen z. B. im öffentlichen Raum, gleichzeitig zahlreiche Konflikte im öffentlichen Raum...“*. Im Gegensatz zur individualisierenden Terminologie des pädagogischen Typus greift der antipädagogische Typus vor allem auf verhältnisbezogene Charakterisierungen zurück (und relativiert auch diese in weiterer Folge häufig). Dieser „distanzierte Blick“ führt in seiner Konsequenz schließlich zu einer fatalistisch-entspannten Haltung gegenüber den Jugendlichen: Während der pädagogische Typus die Normverstöße bzw. gar delinquentes Verhalten der eigenen Klientel explizit beklagt, beschreibt der antipädagogische Gesprächspartner Delinquenz gleichsam schulterzuckend als „Normalität“ (die sich aus ungleichen Besitzverhältnissen ergibt).

Die Sozialarbeiter konstituieren sich in diesem Typus als „kollektive Identitäts- und Normalitätsfolien“, da Solidarität in Form von kollektiven Erfahrungsräumen für benachteiligte Jugendliche nur bedingt bzw. kaum abrufbar ist (z. B. der Bezugsrahmen einer organisierten „Arbeiterjugend“ als relevanter Erlebnis- und Erfahrungsraum). In ihren Deutungsmustern hinterfragen sie die hegemonialen Bilder von „Jugendlichkeit“, „Attraktivität“, „Zukunft“, „Chancengleichheit“ usw. Dieser von der öffentlichen Sphäre (Politik, Schule und nicht zuletzt von den Medien) definierten und „gestylten“ Jugendlichkeit setzen die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen einerseits hilfstellenden „Realismus“ und konstruktive „Gesellschaftskritik“, andererseits auch eine gewisse „Lethargie“ entgegen. Unabhängig von „positiver“ oder „negativer“ Rahmung ist bzw. bleibt auch der Kern dieses sozialarbeiterischen Typus eine

²⁹ Vgl. Bauman 2003 sowie Beck 1986.

rein kompensatorische Herangehensweise: Denn die Biografien der Jugendlichen sind, unter dem Gesichtspunkt der gegenwärtigen sozialen Strukturen (meritokratisches Prinzip), nicht erzählbar, nicht darstellbar und letztendlich findet auch hier de facto eine „Müllverwaltung“³⁰ der exkludierten Jugendlichen statt. Provokativ ausgedrückt agieren die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen auf dem Boden einer ‚potemkinschen Bühne des Relativismus‘. In Abgrenzung zum pädagogischen Typus reflektiert der antipädagogische Typus die sozialen Reproduktionsbedingungen zwar kritisch mit, setzt diesen aber auf der Interventionsebene zumeist nicht wirklich etwas entgegen, Betreuungsaufgaben und Zielsetzungen bleiben häufig „diffus“.

Diese unterschiedlichen Konzeptualisierungen korrespondieren wiederum mit den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen: So ist die pädagogisch-individualisierende Ausrichtung primär bei jenen Einrichtungen angesiedelt ist, die sich als „Projekte“ am „Soziale-Probleme-Arbeitsmarkt“ jeweils erneut über Ergebnisorientierung legitimieren müssen, um ihre temporären Projektfinanzierungen zu beziehen. Eine „antipädagogische“ Haltung, die sich nicht über die „Bearbeitung defizitärer Individuen“ legitimiert, ist dagegen primär vor dem Hintergrund verhältnismäßig gesicherter Strukturen, zumeist in Form fixer Subventionierungen, möglich.

Zwischen ganzheitlicher Förderung und hilfloser Sanktionierung – das Fallbeispiel einer Schule

Über das Vernetzungsgremium des Bezirks hatte die Lehrerin einer kooperativen Mittelschule im 2. Wiener Gemeindebezirk von der Durchführung dieses Projektes erfahren und uns kontaktiert. Bereits im ersten – telefonischen – Gespräch betonte sie, wie sehr dieses Projekt genau „auf die Situation ihrer Schule passen“ würde und wie interessiert sie an einer Kooperation sei.

In weiterer Folge hatten wir Gelegenheit zwei ausführliche und intensive Interviews zu führen, zunächst mit zwei Lehrern und der Direktorin, später mit der Beratungslehrerin der Schule.

Diese Schule präsentiert sich in ihrer Darstellung definitiv anders als eine „konventionelle Regelschule“, an der „Dienst nach Vorschrift“ geleistet wird. Im Gegenteil: Sie ist ein Beispiel für eine Institution, an der zahlreiche Initiativen und Projekte laufen, die alle darauf ausgerichtet sind, die Schule zu einem positiv besetzten Ort für Schülerinnen und Lehrer zu machen. In diesem Sinn sind „Offenheit“, „Aufgeschlossenheit“ und „Ganzheitlichkeit“ wie auch diverse pädagogische Innovationen und Gesundheitsförderung (in einem umfassenden Verständnis) ein zentraler Bestandteil der schulischen Selbstbeschreibung.

³⁰ Vgl. Bauman 2005: 20f.

Auch die räumliche Gestaltung der Schule zeugt von den Bemühungen, institutioneller Gleichförmigkeit so etwas wie „Individualität“ entgegenzusetzen: Die Gangwände sind mit künstlerischen Werkstücken der Schüler verziert, die Klassen möglichst hell und freundlich gehalten. Sogar ein Park mit Grünflächen und Spielplatz grenzt unmittelbar an die Schule (was ja im städtischen Raum eine Seltenheit darstellt) und kann dementsprechend, auch im Unterricht, genutzt werden.

Und dennoch erleben die Pädagoginnen die schulische Praxis und den Schulalltag als sehr problembehaftet und „schwierig“: Sie erzählen, dass zahlreiche Schülerinnen den schulischen Vorgaben zumeist nicht gerecht werden, was sich einerseits auf der sozialen, andererseits auf der „Leistungsebene“ manifestiert.

Häufig sind die Lehrer auch mit mehr oder weniger gewalttätigen Konflikten der Schülerinnen untereinander, aber auch der Schüler mit anderen Jugendlichen im Park konfrontiert. Da geht es um Konflikte zwischen rivalisierenden Cliquen, die sich häufig nach Nationalitäten und Religionen bilden. Die Lehrer müssen deeskalieren und zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen medieren (etwa zwischen den Schülern und den Erwachsenen der umliegenden Häuser, die sich über den Lärm spielender Schüler im Park mokieren).

Viele Schüler haben schließlich weder Interesse am schulischen Unterricht, noch die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten – etwa im Bereich sprachlicher Fertigkeiten – um Interesse überhaupt erst aufkommen zu lassen.

Dies führen die Lehrerinnen auf die soziokulturelle Zusammensetzung der Schulumgebung zurück: MigrantInnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, zahlreiche Angehörige der „Unterschicht“, eine hohe Arbeitslosenquote. „Bildungsferne Elternhäuser“, teilweise aus „Ag-rargesellschaften“, hätten den „Stellenwert von Bildung in der Industriegesellschaft nicht internalisiert und sehen auch keine Aufstiegsmöglichkeiten“.

Aber auch bei den Eltern österreichischer Unterschichtfamilien verorten die Pädagoginnen Ähnliches: Vor allem eine Abwehrhaltung seitens der Eltern gegenüber „Bildung“, resultierend aus „Resignation, Wut aufs System, das auf mich vergessen hat...Bildung ist jedenfalls zu vernachlässigen (..) Und die Kinder tendieren dann dazu, ins selbe Muster zu fallen.“

Insgesamt, so finden die Lehrer, muss die Schule mittlerweile sehr viel „Erziehungsarbeit“ leisten, und zwar in Hinblick auf zum Teil basale Verhaltensregeln, wie etwa die Müllentsorgung in den Mistkübel, die Akzeptanz von Eigentum anderer und – immer wieder – den Umgang mit Aggression. Das „Kerngeschäft“ des klassischen Unterrichtens sei auf diese Weise kaum mehr zu bewältigen.

Zudem würden gerade in den beschriebenen Elternhäusern soziale und ökonomische Probleme kumulieren: Die Familien seien häufig völlig überfordert damit finanziell über die Runden zu kommen, Alkoholismus, Gewalt und fehlende Unterstützung aus diesem Kreislauf auszubrechen seien an der Tagesordnung.

Muslimische Familien, die noch nicht so lange hier wohnen würden, würden von der relativ „fundamentalistischen“ islamischen Glaubensgemeinschaft im Bezirk, zum Teil mittels monetärer Anreize, in eine Retraditionalisierung gedrängt und versuchten so der sozialen Abschottung zu entgehen.

Nicht nur die Kinder, auch die Eltern, hätten häufig einen völlig eingeschränkten Aktionsradius und kämen häufig über die Bezirksgrenzen nicht hinaus – „*gerade einmal bis zum nächsten Einkaufszentrum*“, das als sozialer Treffpunkt dient (und in dem auch immer wieder mal was gestohlen wird).

Die Lehrerinnen versuchen Kontakt zu den Familien aufzunehmen (was häufig schwierig bis unmöglich ist), um bei gravierenden Problemen intervenieren bzw. auf die Eltern einwirken zu können. Eine Lehrerin leitete früher regelmäßig auch Frauengruppen im benachbarten Gemeinwesenzentrum des Bezirks und konnte dort die – häufig alleinerziehenden – Mütter der Schüler bei der Aufarbeitung und Bewältigung von deren Alltagsprobleme unterstützen. Sie meint, dass sich das auch merkbar positiv auf das Wohlbefinden der Kinder auswirkte. Jetzt kann sie das allerdings nicht mehr leisten, weil sie aus der Gegend fortgezogen ist.

Im Rahmen des Unterrichts versuchen die Pädagoginnen Suchtpräventions- und Gewaltpräventionskonzepte einfließen zu lassen und damit existierenden Problemen zu begegnen. Es laufen Kooperationen mit eigens geschulten Kontaktbeamten der Polizei, die auch einen an sich guten Draht zu den Schülern haben. Auch die diversen laufenden Projekte bedürfen eigener Mittel, die über EU Förderungen (und entsprechende Beteiligungen) aquiriert werden.

Die rege Beteiligung an diversen Projekten und der damit einhergehende Bekanntheitsgrad ist letztlich auch Teil einer Dynamik, die die Lehrerinnen als ein „Kippen in Richtung einer „*Therapieschule*“ beschreiben: Mittlerweile würden sie häufig die „*schweren Fälle*“, auch „*vom AKH (Psychiatrie) vermittelt bekommen, die keine andere Schule mehr nimmt*“.

Dass sich Schüler dem Unterricht mehr oder weniger aktiv und offensiv entziehen, ist an der Tagesordnung. Auch totale Schulverweigerer gibt es (einige). Hier versuchen die Lehrerinnen wiederum mit den Eltern in Kontakt zu treten und gemeinsame Lösungen zu finden. Laut Verordnung müsste die Schule diese „Fälle“ der Jugendwohlfahrt melden und schließlich einen Strafantrag stellen. Auch dies ist letztlich nichts anderes als hilflose Sanktionierung, indem finanziell schlecht gestellte Eltern noch weiter belastet werden (und die Kindern trotzdem nicht zur Schule gehen). Früher gab es diesbezüglich eigens geschulte Beratungspersonen der MAG 11, mit denen die Schule auch konstruktiv zusammenarbeitete, mittlerweile wurden diese weitgehend eingespart.

Die Begriffe „Prävention, Partizipation, Politische Bildung“ sind omnipräsent und die Lehrerinnen nehmen sie durchaus nicht nur als rhetorische Versatzstücke wahr, sondern sind

ernsthaft bestrebt sie als grundlegende Prinzipien des Schulalltags zu leben, gleichzeitig stoßen sie laufend an die Grenzen schulischer Möglichkeiten.

Auf den Widerspruch zwischen „Ganzheitlichkeit/Förderzentrierung“ und „Bewertung/Exklusion“ angesprochen, meint eine Lehrerin:

Es geht um klare Arbeitsverträge. Die Kinder wissen, was sie leisten müssen, und wenn sie es nicht tun, dann bewerte ich das entsprechend. Das ist mein Job, das muss ich tun. Auch wenn ich weiß, dass sie das nicht machen, weil ihre Eltern zu Haus sich eben nicht kümmern, und ihre Schultaschen und Hausaufgaben nicht kontrollieren, weil sie es eben gar nicht können.

Die Aufgeriebenheit zwischen den aus dem institutionellen Rahmungen erwachsenden Aufträgen und den eigenen Ansprüchen und Beobachtungen führt zu Gefühlen der Frustration und Resignation. Und die realistische Variante der hehren Zielsetzungen „umfassende Förderung“, „ganzheitliche Unterstützung“ und „gemeinsame partizipative Projekte“ heißt allenfalls *Schadensbegrenzung*.

Ein Versuch, mit dem Widerspruch zwischen Unterstützung und Selektion umzugehen, ist der Einsatz einer Pädagogin, die als „Beratungslehrerin“ tätig ist. Auch mit ihr treffen wir uns zu einem ausführlichen Gespräch. Sie widmet sich ausschließlich der sozialen Unterstützung der Schülerinnen, kennt die Jugendlichen, hat ein Sensorium für deren Probleme und Anliegen entwickelt – und sie ist nicht zuletzt explizit vom Unterrichten freigestellt und darf ganz offiziell „parteiisch“, also auf der Seite der Schüler, sein. Das ermöglicht den Aufbau eines – von inneren und äußeren Konflikten – weitgehend ungestörten Vertrauensverhältnisses. Ihr Beratungszimmer ist zu den Sprechstunden stark frequentiert, die Schüler nützen sie intensiv als Ansprechperson für ihre Anliegen. Auf diese Weise kommen auch Dinge zur Sprache, die ansonsten niemand bemerkt hätte. Etwa der Umstand, dass sich zahlreiche Mädchen der Schule auf dem Kinderstrich prostituieren. Oder dass neben der finanziellen auch sexuelle Ausbeutung durch Arbeitgeber im Zuge von Berufspraktika keine Seltenheit ist.

Viel dagegen tun kann auch die Beratungslehrerin nicht, sie fungiert als Klagemauer, versucht die Jugendlichen zu trösten, aufzubauen, zu stärken.

Unterstützung von anderen Institutionen erhält sie kaum, was ihrer Schilderung zufolge nicht nur an der chronischen Ressourcenknappheit, sondern auch an den gesetzten Schwerpunkten und kommunikativen Strukturen liegt. Sie erzählt, dass es ja eigentlich sehr viele Institutionen, Maßnahmen und Projekte in diesem Bereich gibt, die „*alle irgendwie zuständig*“ seien, nichtsdestotrotz erweist sich die Vernetzung als sehr schwierig, „*weil es zeitaufwändig ist und alle sind überfordert*“. Allein die Frage, wer Treffen initiiert und wer den Überblick bewahrt, bleibt zumeist ungeklärt. Ihr Fazit: „*Es wird viel diskutiert, aber schlussendlich dann nicht gehandelt – niemand übernimmt die Verantwortung. Wenn man wo anruft und was braucht, dann ist der Zuständige bei einem Vernetzungstreffen oder bei einer Weiterbildung*

oder bei einem Vortrag zum Thema im Ausland – aber nicht da. (...) Viele Experten tauschen sich aus, auch fallbezogen, aber niemand handelt.“³¹ Den Jugendlichen, so erzählt sie, würden eigentlich laufend viele Grenzen gesetzt, viele Maßnahmen seien ja nichts anderes als das Setzen von Grenzen (von Seiten der Schule, der Jugendwohlfahrt, der Eltern...), ohne entsprechende Koordination blieben diese Interventionen aber fruchtlos.

Die Beratungslehrerin ist der vielen Diskussionen und des Geredes von der „Schule in der Krise“ müde. Sie hat sich entschlossen, das Unterrichten zugunsten der uneingeschränkten Unterstützung der Schüler aufzugeben, weil das „Lehren“ in diesem Rahmen keinen Sinn macht. „In den letzten Jahrzehnten sind die Hauptschulen zu Lehranstalten geworden, die Lehrer sind völlig überfordert, und das weiß jeder“, sagt sie. So viele Studien, so viele Arbeitsgruppen, so viele Kompensationsmaßnahmen, so viel Zeit und Energie, um Probleme erst einmal zu fassen zu kriegen. Und: „Wenn die Schüleranzahl/Klasse gesenkt würde, dann würden sich viele Probleme von selbst lösen“.

Die Lehrerinnen, die Beratungslehrerin und die Direktorin waren durchwegs sehr interessiert, sich am Projekt zu beteiligen. Gemeinsam erarbeiteten wir auch eine Vorgangsweise, um über die Beratungslehrerin Kontakte zu Schülerinnen zu knüpfen. Leider konnte dieses Vorhaben aufgrund behördlicher Hürden – der Stadtschulrat benötigt eine Einverständniserklärung der Eltern als Voraussetzung – dann doch nicht in die Tat umgesetzt werden.

Dieses Fallbeispiel zeigt grundsätzlich hochmotivierte und idealistische Lehrerinnen, die sich bemühen einen Berufsethos aufrechtzuerhalten und den Bedürfnissen der Schülerinnen gerecht zu werden, die aber laufend an ihre Grenzen stoßen und sich letztlich dann entweder auf ihre „Kernaufgaben“, die eben Selektion beinhalten, berufen oder aus der *Unterrichtstätigkeit* aussteigen.

Es ist davon auszugehen, dass die hier dargestellten Probleme und Handlungsproblematiken nicht spezifisch für diese eine Schule sind, sondern vielmehr verallgemeinerbar. Diese exemplarisch dargestellten Sichtweisen der Lehrerinnen ermöglichen eine differenzierte Sicht auf das Feld der Handlungsmöglichkeiten in der Institution Schule und nicht zuletzt auch auf die Perspektive der Schülerinnen, die im Folgenden ausführlich dargestellt werden soll.

³¹ Vgl. Abbots (1988) zit. in Stichweh 2000, zu den Paradoxiefolgen der Professionalisierung und der damit verbundenen Fragmentierung in viele Einzelprojekte mit je spezifischen Problemzuständigkeiten.

III. Die Jugendlichen. Individuelle und kollektive „Alltagskämpfe“

Konzentrierten sich die bisherigen Darstellungen auf die explorative Phase des Forschungsprozesses, so werden in den folgenden Abschnitten die Perspektiven der Jugendlichen und deren Lebenswelten/Lebenswirklichkeiten dargestellt. Die folgenden Ergebnisse beruhen zum einen auf Interviews mit jugendlichen Klientinnen einer Suchthilfeeinrichtung, zum anderen auf Feldstudien bei mehr oder minder losen Gruppierungsformationen in Ottakring und Meidling, wo die Erstkontakte bzw. der Einstieg ins Feld jeweils durch sozialpädagogische Einrichtungen vermittelt wurde.

1. Die Gruppe der „Drop outs“ und die Elemente einer „fremden Schulkultur“

Kontaktaufnahme und institutioneller Kontext

Wir befragen die Leiterin der Drogenberatungsstelle „Dialog 10“, deren Schwerpunkt die Arbeit mit Jugendlichen darstellt.³² Sie erweist sich als sehr kooperativ und erklärt sich bereit, uns Kontakte mit jugendlichen Klientinnen im Rahmen des offenen Jugendbetriebs zu vermitteln. In ihrer Beschreibung der jugendlichen Zielgruppe unterscheidet die Einrichtungsleiterin grob zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen von Klienten, nämlich zwischen den (noch) Inkludierten und den (bereits) Exkludierten:

- (a) Das sind die Klienten, die gesellschaftlich noch „verankert“ sind. Diese Gruppe ist zahlenmäßig stärker vertreten (ca. 100 Klientinnen). Diese kommen meist, weil sie sich selbst beraten lassen wollen, oder aufgrund einer Schulweisung (§13 SMG), oder aber auf Betreiben der Eltern. Für diese Gruppe mit partiellen Exklusionserfahrungen bietet die Institution Schule (noch) eine starke Identifikationsmöglichkeit: Schule symbolisiert für sie eine formale und gesellschaftliche Orientierungsstruktur im Sinne von „drinnen bleiben können“.
- (b) Die zweite Gruppe bezeichnet die Leiterin als die „Drop outs“. Diese sind zahlenmäßig die kleinere Gruppe, sie schätzt die Zahl auf 50 bis 60 Klienten. Dabei handelt es

³² Die Drogenberatungsstelle bietet zwei unterschiedliche Settings an: den „klassischen Terminbetrieb“ und einen offenen Betrieb. Im offenen Betrieb können die Klienten und Klientinnen ohne vorherige Terminvereinbarung in die Beratungsstelle kommen. Der offene Betrieb richtet sich vor allem an Personen, deren „allgemeine Lebensumstände Verbindlichkeiten wie Terminvereinbarungen“ (vgl. Verein Dialog; Jahresbericht 2007) einzuhalten, kaum zulassen.

sich um eine sehr heterogene Gruppe von jugendlichen Klienten im Alter zwischen 13 und 18 Jahren mit vielfachen Exklusionserfahrungen. Der Großteil dieser Jugendlichen lebt in sozial instabilen Lebenssituationen, Schule und Arbeit sind meist kein Thema. Sie wohnen entweder in niedrighschwelligten Betreuungseinrichtungen der Jugendwohlfahrt oder schlagen sich ohne feste Unterkunft durch. Der Lebensmittelpunkt ist die „illegale Suchtmittelszene“, Kontakte zu den Eltern sind kaum vorhanden. Traumatisierende Gewalterfahrungen (durch die eigene Familie oder durch Szenekontakte) prägen die Lebenswelt dieser Jugendlichen.

Die von uns befragten Jugendlichen gehörten zum Großteil zu der letztgenannten Gruppe der „Drop outs“. Das dargestellte Datenmaterial beruht konkret auf sieben narrativen Einzelinterviews. Besonderes Augenmerk wurde bei den Interviews auf konkret individuelle Erfahrungen mit der Institution Schule gelegt (auch in Zusammenhang mit dem allgemeinen biografischen Werdegang): Wie erleb(t)en die Jugendlichen die Institution Schule? Auf welchen Ebenen (schulischen und außerschulischen) begegnet(e) den Jugendlichen Politik? Welche Bedeutungen verbinden sie damit?

Die erzählgenerierende Einstiegsfrage für die Rekonstruktion der Schulerfahrungen lautete wie folgt:

Die Schule bestimmt ja zu einem Großteil mit, welche Möglichkeiten wir im Leben haben, welche Lebenschancen wir bekommen. Wir interessieren uns jetzt, wie das bei dir war? Beginnen wir damit, dass du mir deine Lebens- und Schulgeschichte erzählst, so ab dem ersten Schultag. Was hast du da für Erfahrungen gemacht?

„Individuelle“ und „private“ Probleme und deren Schilderung als Grundlage von Schulbiografie

Familiärer Background (Soziales und kulturelles Kapital)

Einleitend skizzieren wir exemplarisch die Lebenssituationen unserer Gesprächspartner. Soziale Probleme und die zur Verfügung stehenden (Nicht-)Ressourcen (verstanden als soziales und kulturelles Kapital³³) des familiären Backgrounds stehen hier im Mittelpunkt der Betrachtungen. Ob und in welchem Ausmaß solche Ressourcen zur Verfügung stehen, hängt auch immer von sozialen Faktoren (Einkommen, Bildung, wohlfahrtsstaatliche Programme usw.) – die von außen in die Familien hineinwirken – ab.

³³ Bourdieu 2005: 49-79.

Die von uns befragten Jugendlichen haben unterschiedliche schulische Karrieren hinter sich bzw. noch vor sich: Larissa³⁴, Marina und Bianca besuchten jeweils die Hauptschule und anschließend das Polytechnikum. Karins Schulbiografie gestaltete sich hingegen etwas anders, aufgrund der vielen Umzüge: sie besuchte zunächst zwei Jahre eine AHS, danach eine HS und eine („Neue“) Mittelschule (in zwei unterschiedlichen Bundesländern). Lara besucht derzeit eine HTL (Textil-Design). Sueds Versuch ein Oberstufenrealgymnasium zu besuchen „scheiterte“, denn er brach nach einem halben Jahr das Gymnasium ab. Daniel wiederum besucht ein sozialpädagogisches Zentrum und möchte die vierte Klasse in einer „normalen“ HS absolvieren um sein großes Ziel eine KFZ-Mechanikerausbildung zu absolvieren, zu erreichen.

Die Konsumgewohnheiten bzw. Suchtproblematiken der Befragten waren sehr vielfältig: das Kontinuum reichte vom gelegentlichen Drogenkonsum (z. B. von Cannabis) bis hin zu (langjähriger) Opiatsabhängigkeit (Heroin, Morphin, Opium sowie die „Wiener Mischung“ von Substitutionsmitteln). Im Gegensatz zu unseren Kontakten im öffentlichen Raum konnten wir hier auch Jugendliche mit nicht-migrantischem Hintergrund erreichen. Der Großteil der Befragten stammte aus sozialen Milieus, die sich gemeinhin als „desolat“ und „depriviert“ charakterisieren lassen: Elternhäuser, in denen Armut, sozioökonomische Existenzkämpfe, Alkoholabhängigkeit, Selbstmordversuche und Tod an der Tagesordnung sind, sowie zahlreiche Umzüge zu unterschiedlichen Bezugspersonen an unterschiedlichen Wohnorten und laufende Eskalation von Konflikten. Die Tatsache der sozialarbeiterischen Betreuung bzw. Intervention verweist hier darauf, dass die Lebenssituationen der Jugendlichen weniger „frei gewählt“ sind, denn Resultate von Lebensumständen und -realitäten, die sie zu „Außenseiterinnen“ der Gesellschaft gemacht haben. Das heißt, unsere Gesprächspartnerinnen sind sozial benachteiligte Jugendliche mit bereits vielfältigen Karrierebrüchen: Meist aus zerrütteten Familienverhältnissen stammende „Schulverweigerer“, „Ausbildungsabbrecher“ und zum Teil bereits „Arbeitslose“. Viele der Jugendlichen wissen nicht, wie sie es anstellen sollen, sich zu „integrieren“ bzw. „integriert“ zu werden, um in ihrer „Laufbahn“ weiterzukommen. Sie haben keine Entwürfe einer „Karriere“ und keine nennenswerten, langfristigen Pläne: wenn doch, dann waren es zum Teil „verzweifelte“ Versuche weiterzukommen.

Sued etwa versucht den Berufseinstieg durch eine „Verpflichtung“ beim Bundesheer zu realisieren, da alle anderen Ausbildungsmöglichkeiten im Rahmen einer Lehre (auch aufgrund von Vorstrafen) nicht gelangen bzw. versperrt waren.

„Nicht gewusst, was ich machen soll. Dann habe ich mich informiert, welche Lehren es gibt und ja, ich habe mich beworben aber dann nie wirklich eine Lehre angefangen. Dann beim Einzelhandelskaufmann, das hat mich schon mehr interessiert als die Koch-Lehre. Ich koche

³⁴ Die Namen der Jugendlichen wurden durchwegs geändert.

zwar gerne, aber die Arbeitszeiten, ich möchte schon geregelte Arbeitszeiten haben. Und dann war Einzelhandelskaufmann und da habe ich mich dann beworben. Bin dann auch oft ein zweites Mal zum Vorstellungsgespräch dran gekommen, aber irgendwie - habe ich irgendwie aufgegeben. Dann bin ich auf die Idee gekommen ‚Bundesheer‘. Da war halt das Problem, dass ich zu viele Drogen genommen habe und da ist es mir klargeworden, dass ich mich runterholen muss. Das Bundesheer war eine gute Inspiration, mich runter zu holen, weil davor hätte ich auch keine Lust gehabt.“ (Sued, 18 Jahre).

Wie und auf welche Weise thematisieren nun unsere Gesprächspartnerinnen die Institution „Schule“? In den jeweiligen Erzählungen sind, wenn auch nicht explizit in den Vordergrund gestellt, doch implizite Erwartungen an die Schule geknüpft, von deren Erfüllung sich die Jugendlichen letztendlich eine bessere Lebensqualität bzw. Zukunft erhoffen und an deren Erfüllung sie gleichzeitig zweifeln. Diese Aussagen sind Rückblicke aus der heutigen Perspektive und verweisen damit auf das heutige Leben der Jugendlichen mit ihrer „Schulvergangenheit“.

„In der Schule hab i vü Probleme ghabt, i hab immer Schul gschwänzt und so, weil i daham vüle Probleme ghabt hab, mei Mutter ist jetzt gstorbn und so und kan Vater a net gehabt. (...) Ja, mei Mutter war Alkoholikerin, deswegen hab i mi nie auf die Schule konzentrieren können, des waß i no, weil i hab eigentlich nur Schul gschwänzt, damit i meiner Mutter helfen kann, weil´s dann im Krankenhaus immer glegen ist (...). Die Schule hat halt nie mitkriegt, warum i Schul gschwänzt hab, weil i immer glogn hab und so. (...) die Schüler ham gsagt zu mir: „Dei Mama ist a Hur“ und so, und die ham des nie gwußt und dann bin i immer auszuckt, und hab die immer gschlagn und bin meistens außegschmissn wordn aus der Schul. (...) Die hobn des alle net gwusst, dass mei Mama gstorbn is, vor zwei Jahn.“ (Bianca; 16 Jahre).

Was und worüber erzählt Bianca? Was gibt hier Aufschluss über die Struktur des schulbiografischen Erlebens? Wiederkehrende Schilderungen wie die oben zitierte sind symptomatisch für die Lebenssituation der Jugendlichen. So schildert Bianca, dass sie aufgrund der Alkoholkrankheit ihrer Mutter ein „Doppelleben“ im schulischen Kontext geführt hat. Schuleschwänzen kann hier nicht als Gradmesser für die Ablehnung der Institution Schule gelesen werden. Vielmehr unterstreicht Bianca ihr Bemühen die Schule besuchen zu wollen: Ihr „Konflikt“, die Wahrheit zu offenbaren, kann von ihr nicht einseitig aufgelöst werden. Die Scham und die Angst vor Demütigungen sind zu groß. Sie wählt den Ausweg des Verheimlichens. Verheimlichen, Lügen, Sich Wehren Müssen gegen Provokationen, all dies führt zu einer Situation, die die weiteren Handlungsmöglichkeiten in und die Partizipationsmöglichkeiten an der Schule enorm einschränken. In Folge des Verheimlichens und der daran anschließenden Dynamiken wird sie noch ein zweites mal „abgestraft“, sowohl durch die formellen Sanktionsinstanzen innerhalb der Schule als auch durch ihre „schulkonformereren“ Mit-

schülerinnen. Anscheinend ist es gerade diese Begeisterung für das Diskreditierbare und die Ablehnung von noch weiter unten stehenden „Außenseitern“, was sie zur Zielscheibe von Hohn und Spott durch ihre Mitschülerinnen macht.³⁵

Natürlich unterscheiden sich die jeweiligen Lebenssituationen und deren Bewältigungsformen der Schüler und Schülerinnen im Allgemeinen. Diskreditierbare „Verhaltensweisen“ (als Resultat von prekären Lebensbedingungen) laufen immer Gefahr zu einer Misere von „beschädigenden“ Reaktionen zu werden (auch im Interaktionskontext der Schule). Die Institution Schule mit ihrer inhärenten professionell-erzieherischen Handlungslogik stellt hier eher „reaktive“ als „proaktive“ Handlungsrountinen in den Vordergrund. Die institutionelle Leerstelle proaktiver Handlungslogiken wird in diesem Fall durch das „individuelle, soziale Engagement“ einer Lehrerin (nachträglich) kompensiert.

B: (...) und dann hab ich´s eben der Lehrerin gesagt, dass mei Mutter im Koma liegt und da hats checkt, warum in nie mitmacht hab und so, warum ich eigentlich nie aufpasst hab, weil i mi nie hab konzentrieren können, weil ich an andere Sachen dacht hab, denken hab müssen.

I³⁶: Und wie hat die Lehrerin dann reagiert?

B: Ihr san die Tränen kommen. Hats mi heimschickt, sagt, i soll zur Mutter fahren und mi verabschieden und alles. (Bianca, 16 Jahre).

Die Situation „(...) die Schule hat halt nie mitkriegt, warum i Schul gschwänzt hab, weil i immer glogn hab und so. (...)“ wird durch die Schülerin selbst „aufgelöst“. In der obigen Interviewpassage schildert Bianca ihre diesbezüglichen Erfahrungen. Erst als sie über die tragische Krankheit ihrer Mutter erzählt nimmt die Lehrerin einen „Rahmenwechsel“ vor und signalisiert Bianca Anteilnahme und Verständnis. In dieser Episode kommt eine Diskrepanz zwischen den normativen Erwartungen in Bezug auf das professionelle Handeln (Auftrag) und das mögliche „menschliche“ Handeln in der Berufsrolle der Lehrerin, zum Ausdruck.

„(...) ich habs ihr (Anm.: Lehrerin) einfach mal so richtig ins Gesicht geschaut, gesagt, weil´s gesagt hat, i bin so teppat und faul und alles, hab i gesagt: weißt was, mei Mutter liegt grad im Koma und i pack mei Leben einfach nimmer und lassts mi in Ruh und i schaffs einfach nimmer.“ (Bianca, 16 Jahre).

Es überrascht vermutlich nicht, dass in einer Institution wie der Schule, die viel auf formelle Verhaltensgrundsätze und –orientierungen – sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern – hält, gerade bei solch massiven sozialen Problemen kaum Handlungsrountinen für ein adäquates Vorgehen zur Verfügung stehen.

³⁵ Vgl. dazu das von Goffman beschriebene „Management des Klassenstigmas“ (Goffman 1967: 13 ff.).

³⁶ „I“ steht in den Interviewpassagen für „Interviewer“.

Soziale Probleme in einem schuldisziplinären Bedeutungsrahmen

Wenn eine Schülerin es an der erwarteten Aufmerksamkeit fehlen lässt, merken die Lehrer das und fangen an, darüber nachzudenken, was die Abweichung, bzw. dieser „Regelverstoß“ bedeutet. Das Verhalten der Schüler wird primär in einem schuldisziplinären Bedeutungsrahmen – in dem jede Abweichung von den erwarteten Verhaltenskonventionen „schuldisziplinäre“ Folgen nach sich zieht – gestellt.

In Biancas Fall wurde der schulpsychologische Dienst eingeschaltet, weil die Lehrer *„glauben, i bin depressiv und ois, weil i nie gredt hab und so. Ja, i bin aber nie gangen oder so.“* Zunächst wurde das Problem „delegiert“ und Bianca wurde zum Schulpsychologen „überwiesen“, da sie so „depressiv“ wirke. Ihre Frustration darüber, keine adäquate Hilfestellung bekommen zu haben, bringt sie in der oben zitierten Interviewpassage zum Ausdruck (S. 33). Darin beschreibt sie das Ausbrechen aus dem normativ vorgegebenen sozialen Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, sowohl durch die Lehrerin als auch durch sie selbst. Die Lehrerin beschimpft Bianca als *„teppa“* und *„faul“* und Bianca reagiert mit einem „weißts was“: Wut und Groll scheinen hier die Auslöser gewesen zu sein, die es Bianca ermöglichen, den vorgegebenen schuldisziplinären Rahmen mit seinen sanktionierenden/disziplinierenden Maßnahmen im Kontext der normativen Bedeutungsstrukturen zu verlassen, um ihre persönlichen Probleme zu schildern und die Umstände ihres Verhalten zu erklären. Ebenso ist es der Lehrerin erst durch ein Ausbrechen aus dem institutionellen Rahmen möglich, auf einer zwischenmenschlich-symmetrischen Ebene zu reagieren. Erst dieser Rahmenwechsel ermöglicht ein bestimmtes Maß an Antizipieren und ein partielles Verstehen der Lebenskrise von Bianca. Es ist bemerkenswert, wie viel Anstrengung hier von beiden Seiten notwendig ist, um zum einem zuerst das Problem zu ignorieren (Verweigerung durch Bianca, Delegation des Problems an den Schulpsychologen), zum zweiten erst durch die negativen Folgen des Ignorierens ein – zumindest kurzfristiges – wechselseitiges „Verständnis“ im Kontext der Schule herzustellen.

Anders, allerdings passend zum kohärenten Bild „der fremden Schule“, präsentiert sich die (Schul-)Geschichte von Martina. Zentrales Thema in diesem Interview ist die Kompetenz- und Verantwortungsüberschreitung des Klassenvorstandes (trotz Intervention seitens der Jugendwohlfahrt). Hier wird vor allem das Verhältnis von Lehrern und Schülern in Klassensituationen angesprochen, die darin inhärente Machtasymmetrie im Kampf um Autorität und Autonomie. In dieser erzählten Schulgeschichte von Martina weiß die Lehrerin über deren „privates Problem“ Bescheid und verwendet es missbräuchlich. Auch Martina „kämpft“ mit ihren schwierigen Lebensbedingungen, die im schulischen Alltag unterschiedliche negative Effekte haben.

„Wie ich in der Hauptschule war, da bin ich auszogen von meinen Eltern, mit zehn, elf und bin in eine WG gekommen. Das Jugendamt hat meinem Klassenvorstand verboten, meiner Mutter irgendwelche Informationen weiterzugeben. Und wenn irgendetwas war, dann hat der Klassenvorstand gleich meine Mutter angerufen und mit ihr über Sachen geredet, die meiner Mutter überhaupt nichts angangen sind. Und das, obwohl das Jugendamt gesagt hat oder ihr verboten hat, da jetzt einmal irgendwelche Informationen an meine Mutter weiterzugeben. Die hat wirklich alles erzählt.“

„(...) und es die anderen Klassen gewusst haben: Okay, ich bin die aus der WG.. Und, mein Gott, die muss ein total schwieriges Kind gewesen sein. Die muss doch total arg sein, weil ihre Mutter sie weggibt, obwohl ich mit dem Gericht, mit dem Jugendamt drohen hab müssen, dass sie mich weggeben. Das hat dann eigentlich die ganze Schule gewusst. Ich bin diese schwierige, aggressive, weiß ich nicht was, Problemkind. Also, das find ich nicht (...) schon allein, dass mein Klassenvorstand mit anderen Klassen über mich dazu geredet hat. Das find ich einfach orsch, das ist auch keine Art. Und ich find, dass dann der in meinen Augen auch kein Lehrer ist, sondern einfach (...). So etwas soll kein Lehrer tun.“ (Martina; 17 Jahre).

In diesen Interviewpassagen erzählt die Betroffene über ihre Angst, als „Problemkind“ wahrgenommen zu werden und die Folgen des Vertrauensmissbrauchs durch den Klassenvorstand. Es ist hier nicht nach den Intentionen oder Lehrerin zu fragen, welche im Kontext dieser Analyse auch nicht erschließbar wären, sondern nach den Konsequenzen deren Handelns.

Rückblickend versuchen die Befragten, ihre Situation in ein bestehendes „Erfahrungsschema“ einzuordnen. Sie wissen, dass sie enorme soziale Probleme haben und deshalb von einer „Normalbiografie“ abweichen. Die Differenz zwischen den Erwartungen der Schule und den Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen wird im Zusammenprallen von „milieuspezifischen Familienkulturen“³⁷ (Verhaltensweisen, die sich aus dem sozialen und kulturellen Kapital speisen) mit normativen Schulkulturen sichtbar. Dadurch werden benachteiligte „Unterschichtmilieus“ im Kontext der Schule sichtbar und damit zu einem Problem. Dieser Umstand ist für die Jugendlichen desillusionierend: Sie versuchen diese Situation durch (Bewältigungs-)Strategien wie „sozialer Rückzug“, „innere Emigration“ und nicht zuletzt „provokatives Verhalten“ zu bewältigen. Für das Lehrpersonal scheinen sie aber eine Gruppe von Nonkonformisten zu sein, weil sie nicht mittun bzw. nicht mitkönnen. Aus der Sicht der Jugendlichen wird ihre Autonomie durch das schulische Nicht-Tolerieren ihrer Abweichung von der „Normalbiografie“ eingeschränkt. Implizit wird hier von der Schülerin eine „unterrichtstechnische“ Funktionsfähigkeit trotz sozialer Probleme erwartet und verlangt. Da dies nicht

³⁷ Kesselring/Leitner 2007: 99.

gelingt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von „offiziellen“ und „inoffiziellen“ Sanktionen durch das Lehrpersonal einerseits und die darauf aufbauenden Abwehrreaktionen der Schüler andererseits. In diesen Kontext ist auch die Verletzung der Autonomierechte von Martina durch ihren Klassenvorstand einzuordnen: als hilfloser Sanktionsversuch mit gravierenden Folgen. Die Macht der Klassenlehrerin stützt sich hier letzten Endes auf den Modus von Willkür, sie kann jederzeit die soziale Identität der Schülerin beschädigen, indem sie sie bei anderen Kollegen und Kolleginnen oder in anderen Klassen vor Mitschülern als „Abweichlerin“, „Problemkind“ oder als „die aus der Wohngemeinschaft“ „outet“.

Dass sich diese objektiv vorhandenen sozialen Probleme in der Wahrnehmung der Betroffenen entsprechend abbilden und im Interview reproduziert werden, ist aber nur die eine, unmittelbar nachvollziehbare Seite, der Medaille. Das Entscheidende ist hier, dass biografische „Zwänge“ und soziale „Katastrophen“, lebensweltliche Probleme eines konkreten sozialen Milieus einerseits, normative Erwartungen seitens der Institution Schule, aber auch der Mitschüler, andererseits, zu Konfliktsituationen für die Betroffenen im Kontext der Schule führen. Die Perspektiven der Akteure und Akteurinnen zeigen auf, dass die Schülerinnen auf das Äußerste darauf bedacht sind ihre „privaten Probleme“ zu verbergen, um im Sinne einer „passiven“ Anpassungsstrategie möglichst nicht aufzufallen. Aktivere Anpassungsstrategien können hier nur zum Teil gelingen, sind die objektiv vorhandenen sozialen Problematiken ja häufig zu heftig, um individuell wirksamere Strategien zu verfolgen. Die praktizierte Strategie „möglichst nicht aufzufallen“ gelingt nur partiell, da einerseits die Jugendlichen selbst die Institution Schule sehr ambivalent erleben (wie weiter unten noch zu sehen sein wird) und andererseits die Schule selber eine der gesellschaftlichen Institutionen ist, die versucht, sie in einen Prozess der Anpassung zu „verwickeln“, damit sie sich mit „ihrem Versagen“, „ihren Niederlagen“ arrangieren. Die Ambivalenz manifestiert sich in ihrem Bemühen, symbolisch und physisch zu der Institutionen Schule als „Chancenvermittlerin“ dazuzugehören. Gleichzeitig „kämpfen“ die Jugendlichen um Anerkennung, Akzeptanz und um die Integration ihrer von außen mitgebrachten Problemlagen. Diese Situation prägt die Interaktionsformen innerhalb der Gruppe der Schüler einerseits und zwischen den Schülerinnen und Lehrerinnen andererseits.

Der Darstellung über das spezifische Beziehungsgefüge der involvierten Akteure möchten wir noch einen Abschnitt voranstellen: Im Folgenden sollen Formen von Bewältigungsstrategien aus der Sicht der Jugendlichen skizziert werden.

Bewältigungsstrategien (Widerstand und sozialer Rückzug)

Die aus der Perspektive der Jugendlichen beschriebenen Episoden verweisen auf ein weiteres und zentrales Spannungsfeld im Kontext der Schule: Es betrifft die Frage, inwieweit eine Integration aus der Perspektive der befragten Jugendlichen gelingen kann, solange deren „Biografien“ unter dem Gesichtspunkt der gegenwärtigen sozialen Strukturen, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext scheinbar schwer „integrierbar“ sind. Dabei lassen sich zwei einander bedingende Strategien unterscheiden: Zum einen „sozialer Rückzug“ als passive Anpassung an die als „fremd“ erlebte Schulkultur und zum anderen „Widerstand“ als Form eines Arrangements.

„Ja, das meiste war mir egal. Mir war der Abschluss egal, mir war die Schule egal. Ich war oft schwänzen und dann zum Abschluss habe ich mir gedacht, o. k., ich will einen positiven Abschluss, ich will eine Lehre machen. Und dann habe ich den Abschluss positiv gemacht, aber vorher habe ich nichts gemacht. Eben auch aufgrund der Lehrer auch extrem zurückgezogen und da war mir alles scheiß egal.“

(...) Aber ich habe dann irgendwie auch angefangen nachzudenken: habe mir gedacht o.k., nur weil ich ein paar beschissene Lehrer hab, es geht ja da um meine Zukunft und nicht um ihre. Und wenn ich jetzt auf alles scheiß, dann habe ich keinen positiven Abschluss. Dann wird es mit der Lehre auch nix. Dann bin ich irgendwo Tellerabwäscher (lacht) oder ich weiß nicht was und das ist nicht das was ich will.“ (Martina; 17 Jahre).

„(...) i bin (...) nur zur Schul gangen, damit i waß net, zagn kann, dass i eh was kann, net daheim (...) Schul schwänz, (was) alle glauben.“ (Bianca; 16 Jahre).

Hier wird mehr oder weniger die Zugehörigkeit zur Gesellschaft reklamiert und eingefordert. Die Jugendlichen wollen sich selbst als zugehörig definieren. Formal haben ja Angehörige von Gruppen, deren (Lebens-)Erfahrungen bislang durch eher nach innen gerichtete (Jugend-)Kulturen von sozial benachteiligten Milieus geprägt sind, nun durch die Institutionen des Bildungssystems Zugang zu allgemein gesellschaftlich anerkannten immateriellen Gütern (Bildungstitel). Damit erhoffen sich die Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Lebenssituation. Die Schilderungen von Martina und Bianca dokumentieren ihre individuellen Lösungsversuche, mit den bestehenden und als ambivalent erlebten Anforderungen umzugehen. Gleichzeitig zitiert Martina auch die gesellschaftliche Funktionszuschreibung und Erwartung an die Institution Schule als Chancenvermittlerin (auch in den Arbeitsmarkt).

Das „Sich-Fremd-Erleben“ zum einem, zum anderen das Erleben einer „fremden Schulkultur“ manifestiert sich hier im Erleben von Wirkungen des durch die Fremdzuschreibungen (Lehrer und Mitschüler) konstituierten Außenseitertums. Die schulischen Ziele und Anforderungen werden nicht aufgegeben, sie werden (aber) soweit heruntergeschraubt, bis sie erfüllt

werden können, und sei es „nur“ in Form eines „positiven Abschlusses“. Aus ihrem Erleben als Außenseiterinnen heraus, lehnen die Gesprächspartnerinnen die Institution Schule – oder besser gesagt: ihre Praxisformen – ab. Gleichzeitig ist ihnen der immaterielle Wert eines „positiven Abschlusses“ wichtig, da durch Bildungstitel Lebenschancen verteilt werden. Die Erfahrung „nicht dazu zu gehören“ lässt sie nach einer neuen, für ihren Kontext weitgehend adaptierten, aber kohärenteren, Bedeutung, suchen. Dabei handelt es sich um individuelle und „isolierte“ Reaktionen, ohne ihren Anspruch auf Partizipation durchzusetzen.

L: Ja na, ich habe dann angefangen eben Substi zu spritzen, ich hab´ noch nie Heroin gprikt. Ich glaub´ es ist auch besser so, weil das ist ja eigentlich viel besser als Substi spritzen, sagen alle. Und ich glaub´ wenn ich (unverständlich) würde ich darauf reinkippen. Deswegen ist es eh gut, wenn ich nicht weiß, wie das ist.

I: Ja. Jetzt kommst du hier her, bist du auf eine Weisung hier (Anm.: Drogenberatungsstelle)?

L: Na, es ist dann letztes Jahr in der Schule halt, dass ist das Einzige, wo die Schule super reagiert hat – weil, ich bin nur (unverständlich) in der Schule gewesen und so, und hab´ nix mehr vom Unterricht mitkriegt. Und hab´ auch noch einer aus meiner Klasse (?) blöde Sachen gegeben. Was mir jetzt eh urleid tut, aber, sie ist da zum Glück sehr stark gewesen und hat das nur probiert und hat dann gesagt „ich mach das nicht mehr“. Aber, halt die Lehrerin hat das dann mitkriegt, mein Klassenvorstand – das ist einer der super Lehrerinnen, ein bisschen zu lieb, aber sie macht das gut – und sie hat mich dann halt in ihr Zimmer geholt und gesagt „ja, nehmen sie Drogen?“, und ich weiß nicht warum ich das gesagt habe, aber ich hab´ gsagt „ja, und ich werd´ auch sicher nicht damit aufhören. (Laura, 16 Jahre).

Im Kontinuum zwischen den beiden Extrempolen von Widerstand als Arrangement und sozialem Rückzug als Anpassung finden sich auch etwas anders gelagerte Schilderungen von erlebten Schulgeschichten, die weder zur ersten noch zur letzt genannten Anpassungsstrategie passen. Hier geht es weder um Zustimmung noch um Ablehnung. Vielmehr schildert Laura im obigen Zitat ihr Einzelerleben als Außenseiterin und ihr Ausagieren als Form expressiv-provokativen Handelns, um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, was letztlich auch erfolgreich ist. In der erzählten Episode kommt implizit ihr Wunsch zum Ausdruck, trotz schwerwiegender Suchterkrankung akzeptiert zu werden bzw. eine Hilfestellung zu bekommen, die ihr durch ihren Klassenvorstand auch gewährt wird. Ihr „Hilferuf“ war hier erfolgreich. In der obigen Episode beschreibt Laura das „Wechselspiel“ von Verheimlichung und Enthüllung (ihres Problems), sie lässt sich erwischen und diskreditiert sich selber, um die erwartete „Hilfe“ zu bekommen. Und auch hier zeigt sich wieder die Bedeutung, die einem Verlassen des primär sanktionierenden schuldisziplinären Rahmens zukommt.

Der Grat zwischen „Widerstand“ und „sozialem Rückzug“ als Formen der Anpassung ist sehr schmal. Die Form des „Widerstandes“ lässt sich als eine oppositionelle Haltung gegen die Autorität der Lehrer charakterisieren, wie in den nächsten Zitaten zu sehen sein wird. Die erwarteten Interaktionsweisen und Verhaltenskonventionen – die die Institution Schule „normativ“ mit ihren impliziten Verhaltensregeln nahe legt – werden provokativ „missachtet“ bzw. „umgeformt“. Wenn es kein Aufbegehren, keine Sanktionierung seitens der Lehrer gibt, deuten die Jugendlichen dies als ein Zugeständnis – im Sinne einer Legitimation von Handlungsspielräumen. Hingegen wird in der Form des sozialen Rückzugs – als Strategie – gar nicht versucht, auf die erwarteten normativen Verhaltenskonventionen einzuwirken, das heißt, eine oppositionelle Nutzung der in der Schulkultur angelegten „Leerstellen“ findet nicht statt, die Angst vor Sanktionen ist zu groß. In den jeweiligen Formen der Anpassungsstrategie spielt die Beziehung zu den Mitschülern als „geheime“ Gemeinschaft bzw. als formelle „Wir“-Gruppe und die Beziehung zu den Lehrern als formelle Repräsentanten des Schulsystems eine wichtige Rolle.

„Ja, na ich mein, so diese Uhrenticklehrerin, die ist so eigentlich eh recht witzig, also ich hab immer mein Spaß, is der einzige Unterricht, in den ich wirklich so, wo ich ma nie denk: Pfa, jetzt zahts mich gar nicht, weil da kann ich eh machen, was ich will und da kann ich auch während der Stunde ein paar Mal rausgehn eine rauchen und die checkt das nicht, also, das is dann eh recht gmiatlich (...).“ „nur für das, dass ich jetzt seit drei Jahren Physik hab, also eigentlich das vierte Jahr, aber da ich ja durchgefalln bin, ahm, ich hab noch nichts in Physik glernt, gar nichts, also, wir schreiben alle einfach nur ab. (lacht)

(..) Ja, na ich mein, es is witzig auch, weil einmal hamma ihr die Uhr gfladert, da wars dann ganz fertig mit die Nerven, is gsessn: Die Uhr ist weg, die Uhr ist weg, so voll durcheinander und verstört und, ja. Ich mein, es is, so is mir eigentlich egal, weil Physik is eh was, was ich als angehende Designerin dann eh nicht brauch (...).“ (Laura; 16 Jahre).

„Schlimm“ sein, Provokationen etc. als Widerstandsform der Teilnahme kann auch „riskant“ sein. So haben „scherzhafte“ Provokationen und Täuschungsmanöver im Kontext der Schule dort eine Grenze, wo deren Überschreitung die persönliche Identität des „Bösewichts“ („Täters“) beschädigt, indem das Verhalten exemplarisch von den Schulinstanzen sanktioniert wird. Wenn die Integration nicht über einen Schulerfolg zu bewerkstelligen ist, dann wenigstens mittels Erfolg im Sekkieren von Lehrern – sie dazu bringen, dass sie die Kontenance verlieren und herumschreien, Weisungen erteilen oder „ganz fertig sind mit den Nerven“. Dieses Verhalten fordert sowohl die „angepassten“ Schüler als auch die Lehrer, die die „Normalität“ von Schule anerkennen und somit auch repräsentieren, konstant heraus. So werden die Lehrer dazu „gezwungen“, eine sanktionierende Politik zu repräsentieren: Die AußenseiterInnen finden sich dann in einer Situation detaillierter Argumentation und Diskussion über das, wie sie sein sollten und was sie über sich denken sollten, wieder. Das Zigarettenrauchen kann

als charakteristische Verbindung von schulischer und außerschulischer Bedeutung, als Auflehnung gedeutet werden, und „*zwar durch seine Assoziation mit Werten und Praktiken der Erwachsenen. Die Welt der Erwachsenen (...) wird zur Quelle des Materials für Widerstand und Selbst-Ausschluss.*“³⁸ In dieser Passage geht es weniger um das Anprangern der „schlechten“ Schule, bzw. um die Feststellung eines manifesten Versagens der Schule und ihrer Lehrer, Laura hinterfragt stattdessen die vertretenen Werte und Praktiken (von Lehrern), die keine bzw. nur geringe Bezüge zu den Lebenssituationen der Jugendlichen aufweisen.

Herrschaftsverhältnisse im pädagogischen Praxisfeld

Die fundamentalen Gegensatzpaare der gesellschaftlichen Struktur (oben/unten, reich/arm, alt/jung, hegemonial/subaltern etc.) werden tendenziell als konstitutive Strukturierungsprinzipien auch an die Institution Schule herangetragen. Charakteristisch für die Institution Schule, ob in Fremd- oder Selbstbeschreibungen, ist eine hierarchische Über- und Unterordnung. Über- und Unterordnung als pädagogisches Praxisverhältnis ist, gerade im schulischen Kontext, aber nie durch ein ausschließliches Hierarchieverhältnis im Sinne eines dichotomen Verhältnisses von Herrschenden und Beherrschten gekennzeichnet (zumindest seit der Reformpädagogik wurde die Denkfigur eines pädagogischen Gewaltmonopols revidiert). Vielmehr enthält das Lehrer-Schüler-Verhältnis auch Elemente von Solidarität, Rücksichtnahme etc. – mit anderen Worten Elemente eines symmetrischen zwischenmenschlichen Austausches und Interagierens, als auch Elemente von „Führen“ und „Geführt Werden“ im Sinne eines erzieherisch-reziproken Verhältnisses. Ausgangspunkt dieser Annahme ist die Vorstellung von einer pädagogischen Praxis, die einerseits zu „pädagogisch-erzieherischen“ (kontrollierende) Handlungen qua Institution „gezwungen“ wird und andererseits Raum für unterstützende Möglichkeiten für die (wechselseitige) Beziehungsgestaltung hat. Zieht man diese Elemente zu einer Denkfigur der sich wechselseitig prägenden Lehrer-Schüler-Interaktion zusammen, dann stellt sich die Frage: Inwieweit wird dieses Verhältnis von realen Interessensgegensätzen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Schülern geprägt bzw. „gestört“, und wie beeinflusst diese Grundkonstellation insgesamt die Partizipationsmöglichkeiten im Kontext von Ungleichheit in der Schule ?

Die beschriebenen sozialen Probleme der Schüler und Schülerinnen wirken sich insofern auf das „Schulleben“ aus, als sie zu Konfliktsituationen mit den Lehrern oder den Mitschülern führen: entweder in Form des „Widerstandes“ (Delinquenz und Gewalt als Artikulationsform) oder in Form des „Rückzuges“. Im Folgenden werden die Lehrer-Schüler-Verhältnisse, die sich darin manifestierenden Interessensgegensätze und die daraus resultierenden symbo-

³⁸ Willis 1979: 37.

lisch-individuellen Kämpfe aus der Sicht der Jugendlichen dargestellt. Dieses Beziehungsgefüge zwischen Lehrern und Schülern dient hier als „Seismograph“ für die realen Partizipationschancen der Jugendlichen: es werden hier jene Bedeutungen rekonstruiert, die unmittelbar oder mittelbar in einer Verbindung mit Partizipation und politischer Bildung, wie sie in der Schule ermöglicht werden sollen, stehen. Dies wird nun anhand von zwei Themenfeldern – die diesem Beziehungsgefüge inhärent sind – dargestellt: Offene bzw. verdeckte *Interessensgegensätze zwischen Lehrern und Schülern* und die *Einführung und Etablierung einer „Hackordnung“*.

Interessensgegensätze zwischen Lehrern und Schülern

Die „asymmetrische Struktur von Erziehung“³⁹ beruht auf den unterschiedlichen Positionen von Lehrern („Sozialisationsagenten“) und Schülern („Sozialisanden“) im sozialen Feld der Erziehung. „Erziehung“ hat nicht einfach mit der Übertragung von Konformitätsmustern zu tun, sondern reproduziert auch ständig Alternativen von Konformität und Abweichung, Anpassung und Widerstand mit, und zwar für beide Seiten. Um die vorhandenen widersprüchlichen Interessensgegensätze von Lehrern und Schülern „friktionsfrei“ in die „Erziehung“ einzubetten, werden reziproke „Manipulationsstrategien“, teils verborgen als ein „verdecktes Verhältnis“⁴⁰ oder teils erkennbar gemacht für die jeweils andere Seite, angewendet.

„Ich habe mich immer, im Ganzen, immer wohl gefühlt in der Schule. Es ist schon auch auf die Lehrer drauf ankommen. Was mich gestört hat, war, dass einige Lehrer, schon wenn sie einen Schüler unsympathisch gefunden haben, extra auf ihn dann losgegangen sind, verbal und so. Es hat Lehrer gegeben, die haben den Schüler in der Gruppe oder vor der ganzen Klasse runtergemacht. Und das war schon durchaus ein Moment, wo ich mir gedacht hab, das kann ja nicht die Schule sein, dass das die Sozialpädagogen sind. Aber sonst, bin ich in der Schule immer zurecht kommen. Das Polytechnikum habe ich nicht mehr gemacht, weil ich da schon zu sehr drauf (Anm.: auf Drogen) war und das nimmer mehr packt hätte. Aber, so hat in der Schule alles gepasst (...).

Es hat Lehrer gegeben bei mir in der Schule, die wirklich auf die Schüler eingegangen sind. Die ich gekannt habe: der eine war mein Englischlehrer, der andere hat bei uns in der Klasse überhaupt kein Fach unterrichtet, das war mein Vertrauenslehrer. Und, der Klassenvorstand ist zum Beispiel überhaupt nicht auf die Schüler eingegangen. Sie hat vorgehabt, wir waren in der vierten Hauptschule, sie wollte sich eben ein Musical anschauen, der ‚Zauberer von Oz‘, und da haben alle mitgehen müssen. Es hat keinen interessiert. Wir sind dann da gesessen als einzige Hauptschüler unter lauter Volksschülern und das war halt dann doch so eine Hierarchie, sag ich jetzt einmal. Es wird gesagt so ist das, und wenn dann eine Wider-

³⁹ Luhmann 1987: 183.

⁴⁰ Holzkamp 1995: 445.

rede oder ein Gegenargument gekommen ist, dann ist irgendwie gleich eine Suspendierung gekommen oder weiß ich nicht, oder auf den Gang rausgeworfen worden, oder solche Sachen.“ (Martina; 17 Jahre).

Martina reflektiert die eigene Schulgeschichte, ihre Erfahrungen mit den Lehrern, aus einer distanzierten verallgemeinernden Perspektive. In der erzählten Geschichte spart sie direkte Konfrontationen mit und direkte „Diskriminierungen“ durch Lehrer und Lehrerinnen vorerst aus. Die von Martina wahrgenommene und erlebte Benachteiligung von anderen formt hier die Geschichte über die Lehrer-Schüler-Interaktion. Sie selber entwickelt eine Deutung, die einerseits die institutionalisierte widersprüchliche Beziehung zwischen Schule und Schülern registriert und andererseits dahinter zu blicken versucht, um die Implikationen – für sich und andere – herauszufinden. Was will uns die Sprecherin hier mitteilen? Sie anerkennt und akzeptiert die Schule als Bildungsinstitution. Was sie kritisiert, ist eine spezifische Kultur der „Lehrerwillkür“: Diese interpretiert Martina reflexiv als „Machtdemonstration“, indem sie zunächst die definitiven Ausschlusspraktiken von Lehrern und die undemokratische Entscheidungsdurchsetzung vom Klassenvorstand kritisiert. Die eigene Position in der Schule koppelt sie mit den „Partizipationsproblemen“ ihrer Mitschüler. Ihre Beschreibung *„Es hat Lehrer gegeben, die haben den Schüler in der Gruppe oder vor der ganzen Klasse runtergemacht“* korrespondieren mit eigenen Erlebnissen, die sie in einer späteren Interviewpassage schildert: Zentrales Thema im Interview war die Kompetenz- und Verantwortungsüberschreitung ihres Klassenvorstands, der trotz Interventionen seitens der Jugendwohlfahrt immer wieder Informationen an die Mutter von Martina weitergegeben hat. Diese Verletzung der Autonomierechte einerseits, andererseits die formalen rechtlichen Aspekte betreffend der Obsorge, prägen die erlebte Schulgeschichte von Martina. Da aufgrund der unterschiedlichen Positionen gleichberechtigte Verhandlungen nicht möglich sind, bleibt nur mehr die Möglichkeit, sich an außerschulisch(e) Institutionen bzw. involvierte Instanzen zu wenden. Selbst diese Interventionen bleiben hier fruchtlos (siehe dazu weiter oben). Wieder anders gestalten sich die Erlebnisse von Larissa.

„(...) egal, wo ich hingangn bin, nur fertiggmacht, und da wirst verrückt irgendwann einmal mit der Zeit, na, und das Schlimme, was ich fand is, dass wirklich auch von die Lehrer so war, weil die Lehrer sollten eigentlich die sein, die mir da irgendwie helfen oder so, ja, weil, ich bin damals durch die Schule daher gekommen, na, der Herr Direktor hat mir so eine Schulweisung gegeben, und durch den bin ich eben da (Anm.: in die Drogenberatungsstelle), gell. Ja, und wie gsagt, von die Lehrer war´s halt irgendwie (eine) Arschaktion, ja, weil die sollten mir da irgendwie helfen, aber die haben mich am meisten eigentlich fertiggmacht, gell, also (...). Und die fanden das dann cool (Anm.: Mitschüler), weil das der Lehrer gemacht hat, und damit wir schleimen bei die Lehrer, gell, geh ma auch auf die los. (...) und eigentlich

schad, schad, weil das hat mir das eigentlich so richtig versaut. Weil, wäre alles okay gewesen, dann wär ich sicher nicht weggegangen von der Schule und ich war damals so dumm und ich hab mir gedacht: na egal, ich will das nicht mehr, ich kann nicht mehr (...).“ (Larissa; 18 Jahre).

Die Jugendliche hat sich „Hilfe“ von den Lehrern erwartet, bekommen hat sie eine Schulweisung (§ 13 SMG). Sie wird dadurch zu einer „Außenseiterin“. Die Intention einer Schulweisung gemäß dem Suchtmittelgesetz ist zwar „helfen statt strafen“, also gezielte Hilfe anzubieten oder professionelle Hilfe zu organisieren, doch die sozialen Folgen für die Betroffene (im Kontext der Schule) sind kontraproduktiv. Das gravierende „Problem“ wird einerseits (auch hier) nach außen hin delegiert, andererseits intern durch den Lehrer für Manipulationszwecke instrumentalisiert. Wird der therapeutische Kontext (Drogenberatungsstelle) des Interviews mitberücksichtigt, so stellt die Erzählung von Larissa vor allem einen Versuch dar, eigenes Verhalten, das von allen anderen als gravierendes Fehlverhalten definiert wird (auch von den Mitschülern, die gekiebitzt haben) nachträglich als „Hilferuf“ darzustellen. Die konkret geschilderte reaktive Handlungspraxis des Lehrpersonals scheint das genaue Gegenteil von dem zu sein, was sich Larissa (in dieser Situation) konkret gewünscht hätte. Die widersprüchlichen Interessen zwischen Schule und Schülern spielen hier eine bedeutende Rolle: die Lehrer versuchen hier in ihrer institutionellen Rolle als „disziplinierende Erzieher“ zu agieren, und nicht als „Therapeuten“ oder als „Sozialarbeiter“. Larissa erwartet aber nicht primär „Erziehung“ im Sinne von „Disziplinierung“ sondern „Hilfe“, um sowohl den Abwertungs- und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken, als auch ihren inneren Konflikt einer Lösung zuzuführen. Der „soziale Rahmen“⁴¹ der Institution Schule lässt scheinbar in dieser Situation kein anderes Handeln als eben „Erziehung“ in Form von Kontrolle und Sanktion zu. Subkulturelle inkorporierte Verhaltensweisen (sei es vermittelt durch die illegale Suchtmittelszene oder durch die milieuspezifische Familienkultur) erfahren wenig Resonanz im schulischen Kontext: Weder im institutionell-professionellen Rollenverständnis des Lehrpersonals noch in der (normativen) Organisationskultur der Schule. Gerade hier wäre es wichtig, dass die Organisation Schule ihre Einstellungen zu und ihre Bilder von Schüler reflektiert, damit keine ausschließenden Zuschreibungsprozesse wirksam werden können.

„(..) der Lehrer (...) er is einfach zu mir hergekommen, hat die Tasche aufgemacht, ja. Ich hab ihn gefragt: Entschuldigen Sie, was machen Sie da? Na, ich schau in deine Sachen. Sag ich: Na, ich hab ja eh nix mit, ja, das kann Ihnen egal sein. Sagt er: Na, das is mir nicht egal, weil wenn du daherkommst mit die Drogen, dann hast du ein Problem, dann fliegst du von der Schule, gell. Und dann hab ich ihn natürlich suchen lassen, gell. Dann hat er zu mir ge-

⁴¹ Goffman 1980: 32-36.

sagt, ich muss meine Taschen ausleeren, ja, aber (lacht) ich hab's eh immer da unten einstecken gehabt, ja.“ (Larissa, 18 Jahre).

Solche Kontrollaktionen können durchaus strategische Eigenschaften besitzen: Larissa wird damit signalisiert, dass sie mehr oder weniger der permanenten sozialen Kontrolle unterliegt. Der Lehrer rahmt die Situation „sachlich“, so, als ob keine weitere Absicht im Spiel wäre: In dieser Situation geht es ihm wohl weniger darum, tatsächlich „etwas“ zu finden, als darum, seine Macht, gegenüber Larissa Kontrolle auszuüben, durch symbolisches Handeln zu demonstrieren. Dieses Phänomen entspricht in vielfacher Hinsicht dem, was Michel Foucault in seiner genealogischen Untersuchung über die „peinliche Strafe“ beschreibt: „am Körper des Übeltäters sollte allen die entfesselte Gegenwart des Souveräns spürbar gemacht werden (...)“⁴². Die Kontrollpraxis dient weniger einer Wiederherstellung der Ordnung, als vielmehr einer Wiederherstellung und einer Demonstration von Macht. Larissa wiederum unterläuft die Strategie des Lehrers, indem sie die unerlaubten Substanzen so versteckt, dass sie für ihn unauffindbar sind. Ihr bleibt also die Möglichkeit, die Kontrollversuche des Lehrers mit all deren existentiellen Konsequenzen, zu „manipulieren“. Solche Manipulationen sind „jedoch nur dann effektiv, wenn sie der anderen Seite als solche verborgen bleiben“⁴³. Im Interaktionsgeschehen zwischen Lehrermaßnahmen und Schülertaktik wird versucht, sich gegenseitig auf die „Schliche zu kommen und einander auszumänavrieren“.

Die „Schulweisung“ nach § 13 SMG zieht schließlich weitreichende Konsequenzen für die weitere schulische Partizipationsmöglichkeit und für das Selbstbild der Jugendlichen nach sich. Aus der Perspektive von Larissa gehören die Lehrer einer „schulischen Ordnung“ an, in der sie sich durch ihre symbolischen Handlungen als Kontrollorgane (selbst)legitimieren. Gleichzeitig symbolisiert diese Ordnung eine Über- und Unterordnung im Sinne einer „legitimen Hierarchiekette“, in der die Lehrer „ermächtigt“ sind, das Verhalten der Schüler und Schülerinnen zu kontrollieren und gegebenenfalls „Störendes“, „Abweichendes“ zu sanktionieren. Die widersprüchliche Beziehung zwischen Schule und Schülern manifestiert sich hier an einem grundlegenden Interessenskonflikt zwischen Lehrern und Schülern: Die Lehrer versuchen im institutionellen Rahmen der Schule „schulische Ordnung“ durch Kontrolle herzustellen, die Schülerinnen wollen aber nicht kontrolliert werden. Diese „schulische Ordnung“ (der Interessensgegensätze) macht es schwierig, sowohl unterschiedliche soziale Milieus und kulturelle Hintergründe der Jugendlichen in die Institution Schule zu integrieren und diese auch (konstruktiv) miteinander zu konfrontieren (auch als Teil „dialogischer Aushandlung gegensätzlicher Interessen“).

⁴² Foucault 1976: 65.

⁴³ Holzkamp 1995: 444 f.

Ein anderes Themenfeld, in dem die Diskrepanz von widersprüchlichen Interessen deutlich wird, ist die Leistungsbeurteilung. Die Lehrer sind aufgrund ihres institutionellen professionellen Auftrages zur individuellen Leistungsbeurteilung gezwungen. Die Schüler, die ihre eigene Abwertung und Ausgrenzung vermeiden wollen, versuchen diesen Leistungsbeurteilungen „taktisch“ zu begegnen. Da aufgrund der unterschiedlichen Positionen gleichberechtigte Verhandlungen nicht möglich sind, bleibt nur die Option, die Versuche der Lehrer in Richtung einer Leistungsbewertung mit all ihren existentiellen Konsequenzen, zu „manipulieren“.⁴⁴ Auch hier gilt, dass solche Manipulationen nur dann effektiv sind, wenn sie der anderen Seite als solche verborgen bleiben. Das gilt sowohl für Schüler als auch für die Lehrer. Diese widersprüchliche Beziehung zwischen Schule und Schülern charakterisiert Holzkamp (1995) als ein „verdecktes Verhältnis“⁴⁵. Der zentrale Kern, um den sich hier die erzählten Geschichten hinsichtlich der Leistungsbeurteilung drehen, ist die Erwartung an die Lehrer, nicht unfair behandelt zu werden. Zunächst verdeutlicht die unten stehende Interviewpassage, in der Karina ein Resümee über die praktischen Nachteile von Leistungsgruppen zieht, wie zentral der Wunsch einer Vermeidung von Abwertungs- bzw. Ausgrenzungsprozessen (in Folge von als „unfair“ erlebten Leistungsbeurteilung) ist.

„Nur ich finds urdumm irgendwie zum Beispiel jetzt in der Hauptschule, weil wenn man jetzt zum Beispiel in der Mittelschule is, da gibt's ja so Gruppeneinteilungen, erste, zweite, dritte Leistungsgruppe, das find ich urdumm. Ich weiß nicht, das hört sich irgendwie so an, als wenn der eine gscheiter und der andere dümmer wär und so und jeder macht an anderen Stoff. Die können ja nicht einmal sich irgendwie gegenseitig helfen. Wenn jetzt zum Beispiel der von der anderen Gruppe jetzt mit der befreundet is zum Beispiel, die haben einen komplett andern Stoff und so. Die einen haben viel leichtere Sachen und die anderen schwerere. Aber in der einen Schule, wo ich war, da war das alles ziemlich gleich, nur ich hab das unfair gefunden, dass die dann eben eine bessere Leistungsgruppe ghabt haben als die anderen, weil wir haben sogar die selbe Lehrerin ghabt.“ (Karina; 16 Jahre).

Aus einer distanzierten verallgemeinernden Perspektive formuliert hier Karina ihre Erwartungen an die Schule - faire Behandlung stellt für sie eine zentrale Form der Teilnahme dar. Die sehr „pragmatische“ Formulierung von Karina bezieht sich auf lebensweltliche relevante und praktische Belange, wie zum Beispiel die Möglichkeit, mit Freunden gemeinsam zu lernen. Auch erläutert sie aus ihrer Sicht die Auswirkungen von Leistungsbeurteilungen, und zwar explizit die Form von Leistungsgruppen. Die Rekonstruktion der eigenen Schulbiografie impliziert ein „Selbst-Verantwortlich-Machen“ für das jetzige berufliche „Scheitern“: Sie macht ihre „schlechten Schulleistungen“ dafür verantwortlich und individualisiert letztendlich ihr Scheitern. *„Und später fäult man sich's halt, wenn man, ja, keine Lust gehabt hat, und du*

⁴⁴ Vgl. Holzkamp 1995: 444 f.

⁴⁵ Holzkamp 1995: 445.

verdient halt viel schlechter als die anderen, und du findst schwerer eine Arbeit“. Karina kann auf eine sehr ‚bunte‘ Schulkarriere verweisen: Sie besuchte nach der Volksschule (zunächst für zwei Jahre lang) ein Gymnasium, danach eine Hauptschule und dann eine Mittelschule. Die „Wahl“ des jeweiligen Schultyps folgte hierbei keiner „Logik“ im Sinne von „der Besuch einer besseren höheren Schule zieht verbesserte Chancen nach sich“, sondern wurde vielmehr durch äußere Gegebenheiten und Ereignisse bestimmt: Primär waren die „Familienkrisen“ (in deren Folge es zu häufigen Umzügen und Wechsel der Bezugspersonen kam - von den Eltern zu den Großeltern, von den Großeltern in ein pädagogisches Heim) dafür verantwortlich. Während ihres Besuchs des Polytechnikums wurde Karina schwanger, was zur Folge hatte, dass sie aufgrund der vielen Fehlstunden das Polytechnikum nicht positiv abschließen konnte. Bis Ende Jänner war sie im Beschäftigungsprojekt „Spacelab“ beschäftigt. Von „Partizipationsangeboten“ merkte Karina während ihrer Schulzeit wenig: Die Möglichkeit von Mitbestimmung zog sie nicht in Betracht, sondern erlebte sie primär als Privileg von „guten Schülern“.

„Individuelle Kämpfe“ mit den Lehrern und die Einführung und Etablierung einer Hackordnung

Die widersprüchlichen Erwartungen und die daraus resultierenden Interessenskonflikte zwischen Schule, wie sie durch die Lehrer repräsentiert wird, und Schülern bilden den Rahmen für – scheinbar individuelle - „Kämpfe“ zwischen diesen beiden Seiten und im Weiteren die Etablierung einer Hackordnung“. Bei den erzählten Episoden handelt es sich um Schilderungen des Aufeinanderprallens von Interessensgegensätzen. Das Interaktionssystem „Schulklasse“ fungiert hier als eine Art Arena, in der Allianzen und Gegenallianzen von Lehrern und Schülern manipulativ mobilisiert bzw. provoziert werden (Lehrer und Schüler gegen „Außenseiterinnen“ und Schüler gegen Lehrer). Lehrerinnen versuchen diese Dynamik zu verbergen bzw. instrumentalisieren die Dynamik für eigene Zwecke. Die Schüler wiederum lassen sich instrumentalisieren, da sie von den Sanktionen nicht betroffen sein wollen.

„Jetzt in der Berufsschule z. B., da haben das die Lehrer eben gewusst durch eine gute Freundin von mir damals, die hat mich verpetzt, mit die Drogen, ja. Und auf jeden Fall hat das dann die ganze Klasse gewusst, die Lehrer auf jeden Fall, das war total schrecklich, weil ich wurde dort wirklich fertig gemacht in der Schule, ich hab z.B. nichts gemacht, bin nur da-gesessen, hab meine Sachen gemacht, ich hab gefragt, ob ich aufs WC gehen kann, und von dem Lehrer is dann auf einmal gekommen: Aber nicht, dass du dir was reinhaun gehst und so, ja. Also lauter solche Sachen. Oder: Wir haben ein Referat machen müssen, da is auch vorkommen was über Drogen, und dann sind so Kommentare gekommen von die Lehrer, so: Ja, über Drogen, da kennt sich ja eh eine gewisse Larissa ganz gut aus (...).“

„(...) ich weiß nicht, wie das ist, ob man wegen Drogen rausghaut (...). Ich stell mir das schon so vor, dass man wegen Drogen rausghaut werden kann, ja, ich mein, wenn man zum Beispiel dort dealt oder dort konsumiert oder so, ja, aber ich find, dass das kein Grund is für die Lehrer, einen Schüler so fertig zu machen. Ich find, dass die Lehrer noch sogar einem helfen sollten, weil die Lehrer sehn, dass die ganze Klasse auf eine Schülerin losgeht, dann sollte der Lehrer helfen und der Lehrer nicht auch noch irgendwie (...)“. (Larissa, 18 Jahre).

Welches Lehrerverhalten, welche Schulpolitik fordert hier Larissa ein? Larissa klagt über ihre Diskriminierungs- bzw. Stigmatisierungserfahrungen als „Drogensüchtige“ und kritisiert das machtstrategische Instrumentalisieren ihres „Stigmas“ und die dadurch erfahrene Abwertung ihrer Person. Aus der Perspektive von Larissa wird sie aus der Gruppe der „normalen“ Schüler ausgesondert. Larissa versucht mit diesen Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen umzugehen und formuliert (retrospektiv) ihre Erwartung von „Hilfe“ und „Unterstützung“. Hier führen z. B. nicht individuelle Lehrerbewertungen der Schulleistungen von Larissa zu potentiellen Abwertungen und Ausgrenzungen, sondern der soziale Vergleich – der Vergleich mit den „anderen“ nicht (so) „devianten“ Mitschülern. Sowohl Lehrerinnen als auch Mitschülerinnen ziehen soziale Merkmale heran, um das eigene „abweichende“ Verhalten des „Anprangerns“ zu kaschieren und damit zu legitimieren. Diese Verhaltensdynamiken lassen sich als Etablierung einer „Hackordnung“ charakterisieren. Diese „Hackordnung“ wird im „Alltagsverständnis“ oft „naturalisiert“ – es wird nicht berücksichtigt, dass auch sie ein soziales Konstrukt ist, das durch handelnde Personen in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext zustande kommt. Dieses Prinzip der Rangeinstufung und -abstufung wird sowohl von den Lehrerinnen als auch von den sich daran orientierenden Schüler angewendet und auf „noch weiter unten Stehende“ projiziert. In der Art eines „Trichtereffektes“ wird diese Interaktionstypik (zwischen Lehrern und Schülern) zu einem Gemeingut, das für das weitere Interaktionsgeschehen bestimmend wird. Verbales Heruntermachen, Lächerlich Machen etc. rufen Abwehrreaktionen bei den Schülern hervor, gegen die sich wiederum die nächsten Angriffe der Lehrer richten. Der so entstehende „Teufelskreis“ des Abwertens und des Ausgrenzens konfiguriert eine disziplinierende „Anstaltsordnung“. Goffman beschreibt in seiner Analyse von „totalen Institutionen“ einen solchen Mechanismus als *looping*.⁴⁶ Charakteristisch für das Entstehen eines solchen Beziehungsgefüges ist eine Machtasymmetrie zwischen den beteiligten Akteuren. Erst diese ermöglicht eine (wahllose) Disziplinierung. Dieses Beziehungsgefüge enthält implizite und explizite Ordnungsvorstellungen. Mit „explizit“ sind die formalen „Rechte und Pflichten“ gemeint, auf die sich sowohl die Schüler als auch die Lehrer berufen können. Das schulische Ordnungssystem stellt sich so für die Schüler als formales Regelwerk dar. Die impliziten Kontrollmechanismen laufen eher auf einen „verdeck-

⁴⁶ Goffman 1972: 43.

ten Kanal⁴⁷ und können als solche auch ignoriert, unterlaufen – mit anderen Worten: strategisch genutzt – werden.

Die institutionell legitimierte Doppelfunktion von Schule

Der Prozess des Scheiterns und dessen Folgewirkungen – Das ist irgendwie nix word´n

In diesem Abschnitt geht es primär um die Analyse der sozialen Tatsache, wie die Jugendlichen, die aus bestimmten Gründen aus der Perspektive der Institution Schule versagen bzw. versagt haben – weil sie suchtkrank sind, weil sie den hegemonialen Bildern der „Jugendlichkeit“ und einer „Packen-wir´s an-Mentalität“ nicht genügen – dazu gebracht werden, ihr „Versagen zu akzeptieren“ und sich auf „Restchancen“, die die Gesellschaft und ihre Institutionen (wie zum Beispiel die Schule) definieren, zu beschränken. Die Entscheidung über die Verteilung ungleicher Lebenschancen ist sozial legitimiert durch ihre institutionelle Verankerung im gesellschaftlichen Ordnungsgefüge.

Das Bildungswesen verkörpert und vermittelt das Leistungsprinzip als Grundlage der sozialen Chancengleichheit, doch fördern seine Strukturen zugleich (...) die Reproduktion der Klassenspaltung und damit den Groll der Benachteiligten.⁴⁸

In dem Maße, wie die Institution Schule damit einen Horizont von Selbstverständlichkeiten vorgibt, strukturiert sie auch die Handlungsmöglichkeiten der darin involvierten Akteure.

„Ja also, weil ich eben in der Mittelschule so gut war und auch so Interesse am Lernen gehabt habe, wollt ich eben auch die Matura machen und hab´ vorgehabt zu studieren zu gehen. Und dann, ja, wie dann die Mittelschule zu Ende war – in den Ferien, in den Sommerferien bis zur Oberstufe – da hab´ ich dann so angefangen fortzugehen, viel zu trinken und da hat sich mein Interesse mehr darauf beschränkt. Da hab´ ich dann, wie alt war ich da, fünfzehn, ja fünfzehn war ich da, und da hab´ ich schon langsam angefangen zu trinken und hab´ auch keinen Bock mehr gehabt. Und ja, selbst meine Lehrerin hat gesagt, wenn ich eh nix mach, dann bringt das eh nix. Dann soll ich eine Lehre dazu suchen. Das hab´ ich dann auch gemacht, habe dann die Schule abgebrochen. Das war dann so nach dem Halbjahreszeugnis. Da sind lauter Fünfer und so, nicht einmal im Turnen oder im Zeichen einen Einser und so gehabt, weil ich auch viel geschwänzt hab´, also, ich hab´ fast nur geschwänzt. Wenn ich Lust gehabt hab´, dann bin ich hingegangen. Da ist mir auch klar geworden, das bringt jetzt nix.“ (Sued; 18 Jahre).

⁴⁷ Goffman 1980: 240.

⁴⁸ Young 2001: 197.

Wenn man zunächst von der Ambivalenz ausgeht, die in der „Jugendphase“ die spezifische Nicht-Bindung von Jugendlichen an Institutionen bestimmt, so erscheint die Geschichte von Sued als ganz „normale“ Identitätssuche, in der die Institution Schule eine weniger wichtige Rolle spielt – da sich Jugendliche primär nicht an den von der Schule vermittelten Bildungsgütern orientieren, sondern an außerschulischen „Gütern“. So kann diese „Phase“ einen auffallenden Rückgang in der Identifikation mit dominierenden Werten und Normen (wie z. B. leistungsorientierte Vorstellung von Chancengleichheit) und ein auffallendes Anwachsen in der Identifizierung mit (sub-)kulturellen Werten von Jugendszenen⁴⁹ bewirken. Sicherlich spielt dies auch bei der Geschichte von Sued eine Rolle. Die Lebensereignisse „Trinken“ und „Keinen Bock mehr haben“ erfüllen in der Erzählung des schulischen Werdegangs eine doppelte Funktion: Zunächst werden die Ereignisse als unmittelbare objektive Gründe für den schulischen Wendepunkt (das Scheitern im Oberstufenrealgymnasium) und später zur Begründung und Legitimierung der gegenwärtigen sozialen Position herangezogen. Betrachtet man die erzählte Lebensgeschichte näher und kontrastiert sie mit der aktuellen Lebenssituation von Sued, verweist sie aber auch auf soziale Ausschließungsprozesse, denen (von Sueds Seite) nichts entgegen gestellt wird. In der Interpretation, die wir hier skizzieren, geht es weniger um das manifeste (Schul-)Versagen von Sued, als um seine Erfahrung, dass die Institution Schule ein Reproduktionsmittel sozialer Ungleichheit darstellt. Erst mit dem gescheiterten Versuch eine „höhere“ Bildungseinrichtung zu absolvieren, schwindet der Glaube, dass Leistung alleine die gesellschaftlichen Teilnahmekancen und eine soziale Mobilität garantiere. In der chronologischen Auflistung der biografischen Erlebnisse setzt sich bei Sued die Erkenntnis durch, dass das Bildungssystem ein „Vehikel von Privilegien“⁵⁰ ist. In den weiteren Interviewpassagen erzählt Sued über seine „Exklusionserlebnisse“, in denen die biografische Erfahrung manifest wird, dass der individuelle Einfluss auf die Zukunft abnimmt und die kumulierten Exklusionserfahrungen zum spezifischen Problem für ihn werden. Seit dem Abbruch des Oberstufenrealgymnasiums sucht Sued eine Lehrstelle (seit ca. zwei Jahren). Zur „Überbrückung“ – wie er sagt – arbeitet Sued als Tagelöhner im sozialökonomischen Betrieb „Fix und Fertig“. Während der Suche nach einer Lehrstelle gab es immer wieder Episoden von Delinquenz. Nach den Erfahrungen mit der Polizei, mit Gerichten und daraus resultierenden Vorstrafen gestaltete sich die Lehrstellensuche als sehr schwierig.

„(...) und hab´ mich auf die Suche nach einer Lehre gemacht. Und, also bis jetzt hab´ ich nicht wirklich gewusst, was ich machen soll. Zuerst, ob ich eine Kochlehre machen soll, danach Einzelhandelskaufmann. Das ist irgendwie nix word´n. Jetzt hab´ ich vor zum Bundesherr zu gehen, am ersten Dezember hab´ ich dann die Musterung. Ja.“ (Sued, 18 Jahre).

⁴⁹ Jugendkulturen stellen wichtige kollektive Identitätsorte dar. In informellen Gruppen trifft man sich zum „Herumhängen“, Blödeln, übt Aggressions-Spiele ein, usw. Der „Spaß am Widerstand“ besteht darin, die Autoritätsregeln und Ordnungsrituale vor allem der Schule zu unterlaufen (vgl. Willis 1979).

⁵⁰ Bourdieu 1993: 142.

Mit „Nix Word´n“ umschreibt Sued die subjektiven Erfahrungen des sozialen Scheiterns, das Wirken sowohl von unsichtbaren als auch von sichtbaren Grenzen (Vorstrafen, Bewährungshelfer als „Stigma“, „lediglich“ einen Hauptschulabschluss haben) die dafür sorgen, dass Sued keine Lehrstelle findet. Sued gelingt es nicht, seine Situation grundsätzlich zu verändern. Das Hineingelangen in den Arbeitsmarkt scheint unmöglich zu sein, und wenn, dann nur in untere Beschäftigungspositionen bzw. in schlecht bezahlten und zeitlich begrenzten Hilfsjobs bzw. Ersatzjobs (wie z. B. im oben genannten Beschäftigungsprojekt⁵¹). Aus seiner Perspektive heraus bleibt nur mehr der Ausweg, sich beim Bundesheer „beruflich“ zu verpflichten. Aufgrund dieser Erfahrungen sozialer Ausschließung – denn „Arbeitslosigkeit ist in einem auf Lohnarbeit aufgebauten Wirtschaften die Verweigerung der Möglichkeit zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in der wichtigsten Dimension“⁵² - stellt die Chance, in diese Nische des Arbeitsmarktes inkludiert zu werden, für Sued eine (letzte) Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilnahme dar. Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Prozesse der Exklusion und Inklusion wird die Erfahrung, dass der individuelle Einfluss auf die eigene Zukunft abnimmt, zu einer Erfahrung von Zwängen und Abhängigkeiten. Hier wird wiederum deutlich, dass die Schule zwar als Basisinstitution der sozialen Chancenvermittlerin gilt, jedoch deren Strukturen zugleich – „wie Subkulturtheoretiker von Cohen bis Willis aufgezeigt haben“⁵³, die Reproduktion sozialer Ungleichheit fördern. Gerade die Folgewirkungen der institutionellen Selektionsfunktion der Schule weisen auf die paradoxe Erfahrung in der Spätmoderne hin, dass zwar immer mehr Menschen „kulturell inkludiert“ werden, dieser Prozess jedoch mit „struktureller Exklusion“ einhergeht.⁵⁴ Die Beziehung zu formellen gesellschaftlichen Institutionen und die darin „eingeschriebenen“ Partizipationsmöglichkeiten (trotz Handicaps) ist demnach der springende Punkt. In diesem Arrangement wird zum Beispiel ein großer Unterschied zwischen denjenigen, deren „Andersartigkeit“ sie mit sehr wenig Teilnahmechancen versorgt, und denjenigen, die den Erwartungen und Anforderungen (der jeweiligen Teilsysteme) entsprechen, gemacht. Das heißt, die soziale Reproduktion von sozialer Ungleichheit läuft auch entlang von unsichtbaren, aber umso wirksameren Grenzen und Ausschließungspraktiken. Wie interpretieren die Betroffenen diesen Prozess?

Und eigentlich schade schade, weil DAS hat mir das eigentlich so richtig versaut. Weil: Wär alles okay gewesen, dann wär ich sicher nicht weggegangen von der Schule und ich war damals so dumm und ich hab mir gedacht: Na, EGAL, ich will das nicht mehr, ich kann nicht

⁵¹ In diesen vom AMS finanzierten Projekten wird Arbeitslosigkeit erneut zu einem Problem gemacht, und den Arbeitslosen wird (meist) dabei ein persönlicher Mangel an „Marktfähigkeiten“ unterstellt, welcher durch die Teilnahme an einem solchen Projekt behoben werden soll. Die Teilnahme an solchen Maßnahmen sind verpflichtend. Im Falle Sueds ist diese Verpflichtung dahingehend zu relativieren, dass seine Teilnahme „freiwillig“ ist, da er noch keinen AMS-Leistungsanspruch erworben hat.

⁵² Steinert 2000: 14.

⁵³ Young 2001: 197.

⁵⁴ Vgl. Young 2001: 196.

mehr, ich find schon was anderes, ja, gut, und jetzt war ich eh immer wieder so: mal da, mal da, mal da, aber halt nie irgendwas Fixes, gell, weil: ich hab keine Lehre abgeschlossen und so is es dann ziemlich schwer, irgendwie was zu finden, heutzutage braucht man für alles schon Matura, und ich hab noch nicht einmal eine Lehre abgeschlossen, ja. (Larissa, 18 Jahre).

In dieser Passage bezieht sich Larissa auf ihr Erleben der „Hackordnung“ im Kontext der Berufsschule, das Angeprangert Werden als „drogensüchtige“ Außenseiterin. Larissa hat vor zwei Jahren die Berufsschule abgebrochen. Nach einer Anzeige durch ihre Arbeitgeberin bekam sie eine zweijährige SMG Weisung (therapeutische Behandlung in einer Drogenberatungsstelle), was letztlich zum Verlust ihres Lehrstellenplatzes führte. In ihrer Selbstbeschreibung externalisiert sie dieses Scheitern einer beruflichen Integration und bindet es an die Erlebnisse in der Berufsschule. In einer späteren Interviewpassage macht sie insbesondere die inadäquaten Reaktionen der (Berufs-)schullehrerInnen auf ihr Suchtproblem verantwortlich. Aus den Deutungsmustern von Larissa lassen sich zwei strukturelle Merkmale herauskristallisieren: Zum einem wird deutlich, dass Abweichung keine Qualität der Handlung, sondern ein Etikett darstellt, das handelnden Personen in sozialen Interaktionsprozessen zugeschrieben, folglich erst an der sozialen Reaktion „erkennbar“ wird⁵⁵. Abweichendes Verhalten wird von gesellschaftlichen Gruppen geschaffen, indem sie Regeln aufstellen, „deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert“⁵⁶. Durch das Anwenden dieser Regeln auf bestimmte Individuen werden „Außenseiter“ geschaffen. Zum anderen erhofft sich Larissa eine „Politik“ bzw. eine „gesellschaftliche Ordnung“, in der ihre Schwierigkeiten (und Deprivationsfolgen) „wohlfahrtsstaatlich“ geregelt bzw. kompensiert werden und sie trotz ihres Handicaps eine Teilnahmechance an anderen wichtigen Teilsystemen bekommt.

„(...) na so, die Schüler können eigentlich eh nix bestimmen, wenn die Lehrer (...) oder zum Beispiel, wie soll ich sagen. Weil man is schlecht in der Schule, da hat man ur keine Lust. Und später fäult man sich's halt, wenn man, ja, keine Lust gehabt hat, und du verdienst halt viel schlechter als die anderen, und du findest schwerer eine Arbeit (...) Ich mein, wenn die den Stoff zu schwer machen, kommen die andern nicht mit, und die denken sich: Okay, is wurscht, ich schaffs eh nicht, irgendwann scheißens dann auf die Schule und später bereuens es.“ (Karina, 16 Jahre).

Karina reflektiert ihr eigenes schulisches Scheitern auch auf eine verallgemeinernde Ebene hin und bezieht so das Scheitern ihrer Klassenkolleginnen mit ein. In der Rekonstruktion ihrer individuellen Schulgeschichte koppelt sie ihre Erfahrungen „keine Lust gehabt“ mit den Folgewirkungen hinsichtlich den Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Karina macht sich z. T.

⁵⁵ Vgl. Becker 1981: 1-16.

⁵⁶ Ebenda: 8.

selbst verantwortlich und antizipiert gleichzeitig ihr „Verwirken“ der Chance, über die Institution Schule bessere Ausgangsbedingungen für die Teilnahme am Arbeitsmarkt zu bekommen, mit. Sie greift hier eine internalisierende Zurechnung auf, indem sie ihre „Unlust“ als Verwirken einer Chance anklagt. Eine weitere Lesart wäre, dass hinter dieser „Selbstanklage“ ihre realen subjektiven Anstrengungen – also ihr Eifer, ihr Interesse etc. –, verborgen werden, da sie „nicht genügten“, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Partizipation im Kontext der Doppelfunktion von Schule

„Die Schüler können eigentlich eh nix bestimmen“ – Partizipation im schulischen Alltag

Inwieweit präsentiert sich Schule gerade für die hier befragten Schülerinnen als ein offenes Feld der Teilhabe? Wie und in welcher Form begegnet „Politik“ den Befragten im schulischen Kontext?

I: Wenn ich die Unterrichtsministerin wär und dich frag, welche Möglichkeiten sollts in deiner Traumschule geben?

L: Das is ne sehr gute Frage eigentlich. Ja, eigentlich, dass man mehr halt miteinander macht, ja. Dass man eben wie gsagt, so Projekte eben gemeinsam machen kann oder auch was bisschen mehr Spaß bringt und so, nicht einfach nur so die ganze Zeit: ja, du machst jetzt Mathematik, du machst das und das, ja. Sondern vielleicht auch mit die Lehrer auch ein bisschen halt jetzt nicht offen oder so, aber halt, dass die Lehrer nicht allzu streng sind, ja, schon streng, sicher, das gehört schon dazu, ja, aber halt auch irgendwie, dass er uns was aufgibt, was einem Spaß macht, ja, dass man was machen kann und so, gell, halt nicht immer nur denselben Schulstoff oder so, also schon. Sicher lernen und alles gehört dazu, is sehr wichtig, ja, aber auch ein bisschen, so ein, zweimal in der Woche halt auch bisschen irgendwas anderes, irgendwas Lockeres oder so.

I: Also etwas, was einem nicht so aufgesetzt wird, wos darum geht, dass man was gemeinsam macht und?

L Ja, ja genau, oja schon.

I: Hast du das Gefühl gehabt, dass das deine Kolleginnen auch so gesehn haben? Hat denen die Schule Spaß gemacht?

L: Schauen Sie, Spaß gemacht. Irgendwie macht keinem die Schule Spaß, aber (...). Schauen Sie, es war immer so, wir haben eben wie gesagt nur was aufbekommen und wir haben sich schon hingesetzt und haben das gemacht, ja, also. Wir haben so über das eigentlich gar nicht groß nachgedacht, sicher haben wir gesagt: Oh, das wär doch cool oder wenn man

einmal das oder das machen würden, ha, das wär doch cool und so ja. Aber eben, wir haben das nicht gekannt.

I: Aber man glaubt gar nicht, dass das auch möglich ist?

L: Eben eben ja, und deswegen haben wir so was zum Lehrer nie gesagt, weil wir haben uns gedacht: Geh, warum sagma dem das überhaupt, das bringt eh nix, also wir haben schon so drüber gredet, aber dann, wenn's vorm Lehrer war oder wirklich so, einfach, der ist reinkommen, hat uns was aufgegeben, und wir haben uns automatisch hingesezt und haben das gemacht irgendwie. Also, mit dem Lehrer nie irgendwie drüber geredet. (Interview mit Larissa; 18 Jahre).

Die von uns befragten Jugendlichen verbinden mit den Vorstellungen von Mitbestimmung, Demokratie und Politischer Bildung zunächst nicht viel. Erst im Zuge des „Herunterbrechens“ dieser scheinbar leeren Begriffe auf eine sehr konkrete Ebene – „was könnte Mitbestimmung bedeuten?“ oder „Wie hättest du die Schule gern, wenn du was zu sagen hättest?“ – können Einfälle und Assoziationen entstehen. Unter „Mitbestimmung“ können sich die Befragten noch eher etwas vorstellen, wenn auch nur sehr diffus, doch gleichzeitig negieren sie aus ihren Erfahrungen heraus reale Möglichkeiten dazu. In Larissas Perspektive kommt zum Ausdruck, dass sie nur wenig bzw. keine Vorstellung hat, was unter „Partizipation“ – in unserem gemeinten Sinne – zu verstehen ist. Geht man von der normativen Definition aus, dass über die Schulbildung ein entsprechendes Instrumentarium zur Beherrschung der (politischen) (Lebens-)Praxis bereit gestellt werden sollte, dann wäre es vielleicht aus der Sicht von Larissa schon Teil „politischer Bildung“, wenn die Schule den Schülern mehr Möglichkeiten anbieten könnte: um so etwas wie einen kollektiven Erfahrungsraum für die Kids zu schaffen, mit dessen Hilfe die Jugendlichen ihre chaotischen Lebenswelten deuten und ordnen können; ihre gesellschaftliche Position reflektieren und erkennen und um auch im weiteren (als Mitbestimmung verstanden) gleiche Rechte und Gleichbehandlung mit den „Privilegierten“ (denjenigen, die von vornherein mehr Ressourcen mitbringen) einzufordern. Die Interaktion im Klassenzimmer wäre dann das „vermittelnde Glied“ zwischen objektiven gesellschaftlichen Realitäten und deren subjektiven Bewältigung(sformen).

Karina zieht in ihrer Deutungsfigur „Mitbestimmung“ gar nicht in Betracht, sondern sieht die schulische Praxisform als Privileg: *„(...) die Schüler können eigentlich eh nix bestimmen (...) weil man ist schlecht in der Schule, da hat man ur keine Lust“*. Dieses „Privileg“ reklamiert sie jedoch nicht für sich selbst ein. Die Idee von und das Recht auf Mitbestimmung als demokratisches Handeln im Kontext der Schule koppelt Karina an den sozialen Status. D. h., die „Kompetenz“ dazu wird in Verbindung mit Statusattributen (gut vs. schlecht, brav vs. schlimm etc.) gebracht. Karina reflektiert implizit die Bedingungen, unter denen Mitbestimmung aus ihrer Sicht möglich ist, mit: Das Recht und die Kompetenz wird – kurz gesagt –

einer (Schul-)„Elite“ zugerechnet, also jenen, die aus ihrer Sicht den „normativen“ Vorstellungen vom „Schülerin Sein“ entsprechen. Sie weiß über formelle Möglichkeiten der Mitbestimmung Bescheid, kann sie aber nicht nützen, denn die Möglichkeit von Mitbestimmung und politischen Handeln ist – und das sei hier noch einmal betont, in ihrer Perspektive – eben ein Privileg der „Guten“. Aussagen wie „interessiert uns nicht“; „können eigentlich eh nix bestimmen“; „keine Lust gehabt“ sind nicht als Verweigerung, Desinteresse etc. zu deuten, sondern sie sind bereits Folgen einer objektiven Ausschließung.⁵⁷ Karina reflektiert ihr eigenes „biografisches Scheitern“ auf eine allgemeine Ebene hin – als kollektives Scheitern der „Unterprivilegierten“: *„(...) irgendwann schießens dann auf die Schule und später bereuens es“*. Hier wird aus dem konkreten Erleben heraus, von schulischer Ausschließung und allgemein wirkenden gesellschaftlichen Mechanismen von Teilnahmechancen berichtet. Trotz privaten und familiären Problemen und Krisen – wie Verlassen der Eltern, Suchkrankheit, Schwangerschaft, Weggabe des eigenen Kindes (Karina) – fordert Karin für sich einen „Platz“ in der Gesellschaft ein.

Die Abhängigkeit vom Wohlwollen der Lehrer und die „Devianz der Mächtigen“

Würde man ein erstes Resümee ziehen, dann müsste dieses – aufgrund des bisher Dargestellten – lauten, dass es für die Gruppe der „Drop outs“ keine tragfähige Beziehungsebenen zu den Lehrern gibt, auch keine ausreichenden (kollektiven) Netzwerke innerhalb der Schule mit Mitschüler. Die „Partizipationsfrage“ wird deshalb mit Staunen und Sprachlosigkeit beantwortet, weil die Voraussetzungen für „demokratische“ Teilnahme nicht gegeben sind. Um teilnehmen zu können, muss man drinnen sein, die Gruppe der „Drop outs“ ist das aber nicht. Aus der Perspektive der Schüler werden die Lehrer verantwortlich gemacht: Diese unternehmen so manches, um sie in ihren Rechten zu beschneiden, um sie zu demütigen, um sie letztendlich zu disziplinieren und das alles in einem Rahmen, in dem sich die Institution Schule selbst als „abweichend“ konstituiert. So schildert zum Beispiel Laura ihr Erleben mit einem – aus ihrer Sicht „schlechtem“ Chemielehrer in der HTL, der Entscheidungsprüfungen nicht angekündigt hat, die Notenschlüssel verändert hat – mit anderen Worten: der aus der Sicht von Laura einfach diffus und willkürlich agierte. Selbst die Interventionen der Klassensprecher und Abteilungsleiter (Äquivalent zum Schulsprecher) waren hier zwecklos. Ebenso hatte das Engagement der informellen Klassensprecherin keine Konsequenzen, sondern wurde durch den Lehrer abgeblockt.

„Und, ja keine Ahnung, wir haben uns halt aufgeregt und wir haben da Eine in der Klasse gehabt, die Sara, die ist so, die war zwar nicht Klassensprecherin aber hat die Rolle trotzdem immer übernommen, weil die einfach gut diskutieren kann und so, und hat dann mit ihm geredet und fangt an ‚ja, ob sie jetzt der Anwalt der Klasse ist‘ und so, und sie ‚nein, aber Sie

⁵⁷ Vgl. Bourdieu 1987: 623 f.

können das nicht einfach machen, das ist ja nicht erlaubt', ja, fangt er an ,sie soll sich nicht' verantwortlich (...), ja, hören Sie jetzt auf sich da zu einmischen, da gehört ein bisschen Intelligenz dazu'. Und lauter so Sachen. Und eben so viel zsmamm bracht hab'n wir da nicht, was ihn betrifft. Sondern das war dann einfach so ,ja, jetzt haltet's noch kurz durch und so'. Sie haben mit ihm auch zwar geredet, aber es hat keinen Sinn gehabt, das er, anders hat er's nicht gmacht.“ (Laura; 16 Jahre).

Laura bilanziert diese Erlebnisse also mit „so viel zsmamm bracht hab'n wir da nicht“ und bezieht sich damit sowohl auf das aus ihrer Sicht unpädagogische Ausagieren des Lehrers, als auch auf die geringen bzw. nicht vorhandenen Möglichkeiten der Mitbestimmung. Bei genauer Betrachtung kritisiert Laura nicht die Tatsache der Leistungsbeurteilung, sondern reklamiert für sich und die anderen Mitschüler „Gerechtigkeit“ ein. Die Reflexion ihrer Schulbiografie wird von der Erkenntnis getragen, dass die Schule nur für manche Schüler etwas bereithält und dazu beiträgt – trotz des normativen Leistungsprinzips als Grundlage der sozialen Chancengleichheit – mitgebrachte bzw. vorhandene Benachteiligungen weiter fortzuschreiben bzw. zu verstärken. Was heißt aber „Gerechtigkeit“ im Kontext eines normativen Leistungsprinzips? Luhmann hat auf die Paradoxie einer „gerechten“ Leistungsbeurteilung hingewiesen. Lehrer sanktionieren mit Lob, Tadel und Noten diejenigen Verhaltensweisen von Schülern, die sie auf die individuelle Motivation (Anstrengung, Fleiß, Eifer oder Faulheit, mangelndes Interesse etc.) zurückführen. Dadurch gerät bei gleicher Leistung, der „unbegabte, aber fleißige“ Schüler eher in die Sanktionsabhängigkeit (in Form von stützenden Beurteilungen und Hilfestellungen), als der „begabte, aber faule Schüler“. Das heißt, „Leistungsschwächen“ werden eher den „veränderbaren“ Faktoren als den konstanten Faktoren (wie auch immer die ausschauen könnten) zugerechnet, weil nur die „veränderbaren“ Faktoren mittels korrekionalistisch-pädagogischer Arbeit stimuliert und gefördert werden können.⁵⁸ Die Paradoxie der Leistungsbeurteilung verweist darauf, dass die Sanktionierung von Leistung durch Noten gar nicht „gerecht“ sein kann bzw. vom Wohlwollen des Lehrers abhängig ist und bleibt: So müsste der „Weg“, den Schüler und Schülerinnen aus soziale benachteiligten Milieus zurücklegen, ihre Anstrengungen und Bemühungen, ebenso in der Beurteilung Berücksichtigung finden. Blickt man vor diesem Erkenntnishintergrund kritisch auf das normative Leistungsprinzip – als Grundlage der sozialen Chancengleichheit und Ideal der sozialen Mobilität – der Institution Schule, so entpuppt sich dieses Prinzip als semantische Leerformel.

Ein anderes Problem betrifft das Lehrerverhalten selbst: Die von uns befragten SchülerInnen berichten viel über Willkür, Provokation, Demütigungen, autoritatives Verhalten, Anpassen von Notenschlüsseln, Missachtung der Ankündigungspflicht für Entscheidungsprüfungen etc.

⁵⁸ Vgl. Luhmann 1979: 101 f., sowie 1987: 190 ff.

– kurzum von der „Devianz der Mächtigen“. Der besondere Wert dieser Beschreibungen liegt darin, dass sie die Normalität und Alltäglichkeit des scheinbar Nicht-Normalen im Kontext der Schule aufzeigen: Darin sind die Lehrer nicht nur die, die Macht haben und ausüben, sondern auch die, die ihre Regelübertretungen und Normabweichungen vor niemanden – zumindest nicht gegenüber den Schülern – legitimieren müssen.

„Und einmal hat er mitten im Unterricht, also, sein Unterricht ist generell sehr schlecht, da hat er uns, so, da gibt er uns immer zwei A4 Zettel oder so, da steht irgendwas, ein englischer Bericht drauf oder so, mit jedem zweiten Wort irgendeinem englischen Vokabel, das wir noch nicht wissen, wie das heißt, also, ja. Und das müssen uns dann durchlesen, keiner hat an Plan, um was eigentlich geht und dann müssen anzeichnen die Worte, was man nicht kennen, dann liest einer vor und er sagt dann bei jedem zweiten Wort halt: ja Stopp, das heißt das und das und so, das müssen uns dann alles aufschreiben und lernen, ja, also schon mal der urschlechte Unterricht, letztens hat er uns zwei Zettel geben, hat gemeint: So jetzt lest euch das durch, ich geh daweil ein Schnitzel essen, ich hab Hunger, also (...).“ (Laura, 16 Jahre).

„Es wird gesagt so ist das, und wenn dann eine Widerrede oder ein Gegenargument gekommen ist, dann ist irgendwie gleich eine Suspendierung gekommen oder weiß ich nicht, oder auf den Gang rausgeworfen worden, oder solche Sachen.“ (Martina, 17 Jahre).

Beide Akteure – Schülerinnen und Lehrerinnen – halten sich in den geschilderten Beispielen nicht an die „Anstaltsordnung“⁵⁹. Die einen werden jedoch sanktioniert, die anderen nicht. Durch die differentiellen Demütigungsprozesse, Vorenthalten von Rechten und Beschimpfungen konstituieren die Lehrer gemeinsam mit den Jugendlichen de facto eine „Nicht-Normalität“ der Schule.

Ein anderer Aspekt betrifft den (zu erwartbaren) Groll und den (zu erwartbaren) Unmut der Jugendlichen darüber, schlecht behandelt zu werden: Die offene Zuschaustellung ihrer Unzulänglichkeit, ihres Unvermögens – oder pointierter formuliert, ihres „Versagens“, lösen keine Mechanismen der „Rache“ aus. Die als peinlich empfundenen Fremdzuschreibungen werden primär auf die Vergangenheit bzw. auf die antizipierte Vergangenheit (die bald eintreten wird) des Schulbesuchs beschränkt. Die Empfindungen von Wut und Unmut werden kaum in den Interviews explizit verbalisiert, vielmehr werden sie latent gehalten und größtenteils als Genügsamkeit stilisiert. Diese Sublimierung einer dermaßen gewichtigen menschlichen Empfindungen und sozialen Reaktionen, diese Unterdrückung ist ein treffliches Beispiel für einen sich vollziehenden „Zivilisationsprozess“ (Elias 1997), in dem derartige Affekte zu inkorporierten Mechanismen der Selbstkontrolle umgearbeitet werden. „[Die Erziehung] voll-

⁵⁹ Goffman 1972: 65.

zieht sich als Ganzes ungeplant; aber sie vollzieht sich dennoch nicht ohne eine eigentümliche Ordnung⁶⁰. Fremdwänge werden in Selbstwänge verwandelt.

Die Unterdrückung von Groll und Unmut bildet jedoch auch die Grundlage, auf der sich ein Riss zwischen denen, die das Establishment vertreten – hier: Lehrerinnen, und jenen, die von dieser „eigentümlichen Ordnung“ negativ betroffen sind – also die von uns befragten Schüler und Schülerinnen, vollzieht. Beide involvierten Akteure (Schüler und Lehrer) konstituieren eine Schule der „Nicht-Normalität“: Ausschlüsse durch unsichtbare Grenzziehungen auf der einen Seite, wie auf der anderen Seite, die unterschiedlichen Widerstandspraktiken. Ausschließungs- und Widerstandspraktiken gelten im Kontext der Institution Schule als bekannte soziale Phänomene, die sicherlich auch eine Form der Verarbeitung „institutioneller Widersprüche“⁶¹ darstellen. Bemerkenswert sind aber die Folgewirkungen, in der sich die Ungleichheiten verstärken und eine seltsame schiefe (Anreiz-)Struktur entstehen lässt, welche die „Guten“, „Begabten“, „Braven“, „Insiders“ ermuntert weiterzutun, indem sie sie fördert, und die „Schlechten“, „Nicht-Begabten“, „Schlimmen“, „Outsiders“ solange zum Mittun zwingt, solange kein „Überlassen“ und keine „Übergabe“ an andere gesellschaftlichen Institutionen möglich ist.

Unsere konkrete Frage, wie es mit politischer Bildung, Demokratie und Rechten in der Schule aussehe, wurde zum Großteil mit Sprachlosigkeit beantwortet.

Man würde das ‚Interesse‘ wie das ‚Desinteresse an Politik‘ besser verstehen, wäre man nur in der Lage zu erkennen, das die Neigung, ein politisches ‚Vermögen‘ zu gebrauchen (zu wählen, ‚politisch zu argumentieren‘ oder ‚Politik zu treiben‘), sich bemisst an der Realisierung dieses Vermögens oder, wenn man will, daß Gleichgültigkeit nur ein anderer Ausdruck für Ohnmacht ist.⁶²

Bourdieu verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Neigung, das „Wort zu ergreifen“ in einem direkten Zusammenhang mit dem Gefühl, „ein Recht auf Meinungsäußerung zu besitzen“⁶³, steht. Die von uns verwendeten begrifflichen Konzepte von „Demokratie“, „Politischer Bildung“ u. ä. trafen nicht auf eine Sprache, auf eine Semantik, die mit diesen Begriffen konkrete Realitäten verbanden. In diesem Sinne war eine „semantische Übersetzung“ notwendig. Das waren die Fragen nach den Erfahrungen mit Klassensprechern, Schulsprechern und Fragen nach Verbesserungsvorschlägen und ähnlichem. Demokratie und Mitbestimmung werden bzw. wurden meist nur als passive Formen erlebt: Als Lernstoff und Querschnittmaterie, die in „passende“ Unterrichtsfächer wie Geschichte und Deutsch „additiv“ eingehängt werden. Aktivere Formen werden als (Partizipations-)Möglichkeit nicht erlebt und existieren in den Erzählungen auch nicht als kognitive Erwartungen.

⁶⁰ Vgl. Elias 1997: 323 f.

⁶¹ Amos 2007 : 26.

⁶² Bourdieu 1987 : 632.

⁶³ Vgl. Ebenda : 642.

Der „Riss“ zwischen der Institution Schule und den „Drop outs“ sorgt dafür, dass die beiden Akteursseiten einander fremd sind und bleiben. Diese Art von Fremdheit wird hier nicht in einem positiven Sinne verstanden, sondern im Sinne einer „Nicht-Beziehung“⁶⁴.

Unter sozialer Ungleichheit, und das ist aus unserer Sicht ein positiver Bestimmungsversuch, werden zentrale menschliche Daseinsbedingungen, also Vor- und Nachteile, die das Leben des einzelnen Jugendlichen im Ganzen wesentlich beeinflussen, verstanden. Nicht nur objektive bzw. strukturelle Bedingungen (ökonomische Unterschiede in der Ressourcenverteilung, die daraus resultierenden spezifischen Haltungen und Verhaltensweisen etc.), sondern auch subjektiv wahrgenommene und erlebte Benachteiligung formen hier die Geschichten über soziale Ausschließung, über Integrations- und Partizipationsdefizite, Diskriminierungen verschiedenster Art. Ein zentrales Charakteristikum der von uns befragten Jugendlichen sind deren zerrütteten Familienverhältnisse („broken home“) und die damit Hand in Hand gehenden sozialen Folgeprobleme. Die letzt genannte „Beobachtung“ ist genau genommen bereits eine Interpretation, insofern ist es für uns wichtig darauf hinzuweisen, dass ein „broken home“ nicht fälschlicherweise für die Ursache selbst gehalten wird. Es geht hier vielmehr um eine Analyse der sozialen Tatsache, wie Individuen, die aus bestimmten Gründen aus der „Perspektive der Gesellschaft“ versagt haben, dazu gebracht werden, ihr Versagen zu „akzeptieren“ und sich auf Restchancen, die die Gesellschaft und die dafür vorgesehenen Institutionen definieren, zu beschränken.

⁶⁴ Simmel 1968: 69.

2. Antagonismen: Zwischen Hegemonie und Gegenkultur

Im Gegensatz zu den Interviews, die sich auf punktuelle Kontakte beschränkten, in denen wir also die Jugendlichen einmal trafen und jeweils ein relativ fokussiertes Gespräch führten, ging es im ethnografischen Teil der Studie um ein umfassenderes Verstehen und Begreifen jener Rahmenbedingungen, die konstitutiv sind für die Wahrnehmung von Schule bzw. staatlichen Institutionen, Politik sowie die daraus resultierenden „lebenspraktischen Angelegenheiten“ (s.o.) Im nächsten Abschnitt geht es um die Darstellung der Lebenswirklichkeiten und Lebenswelten von Jugendlichen in zwei „sozial benachteiligten“ Wohnvierteln in Wien.

Ottakring

Unser Expertenkontakt ist mit „Back on Stage“ (im weiteren: „BoS“) eine Einrichtung des Vereins Wiener Jugendzentren. Diese Einrichtung bietet „mobile Jugendarbeit“ an – einerseits aufsuchende Jugendarbeit/Streetwork, andererseits stehen deren Räumlichkeiten auch als Treffpunkt und Anlaufstelle für die Jugendlichen zur Verfügung, die sie in Absprache mit dem Team streckenweise auch sehr autonom für ihre Zwecke nutzen können. Zentrale Bedeutung haben die PCs vor Ort, die sowohl zur Lehrstellensuche als auch etwa zum Chatten dienen und die die Jugendlichen zu den Öffnungszeiten extensiv besetzen, weiters ein Aufnahme- und schließlich ein Probe- bzw. Veranstaltungsraum, in dem u.a. Workshops, Partys stattfinden.

Die Jugendlichen verfügten durchwegs über wenige ökonomische Ressourcen, die einen zur „Teilhabe an der Gesellschaft“ befähigen: Etwa eben einen PC zur Suche von Lehrstellen oder auch einfach genügend Geld für Kinobesuche oder ähnliches. Die Einrichtung versucht in diesem Zusammenhang Unterstützung durch BoS, die „immer mehr Sozialarbeit machen“), da sie wenig Geld haben, nehmen die Jugendlichen das Angebot von BoS gerne an (z.B.: auch Kinobesuche)

Diese Jugendlichen „fallen im öffentlichen Raum mehr auf“, weil sie mehr „Zeitressourcen“ haben, was u.a. daran liegt, dass sie a) weniger Zeit mit Lernen verbringen, b) keine Lehrstelle haben oder/und c) in kleinen Wohnungen wohnen.

Dementsprechend fänden sich „soziale Brennpunkte“ in öffentlichen Räumen eben dort, wo unterschiedliche Nutzungsinteressen kollidieren.

Der Zugang dieser Einrichtung zu den Jugendlichen ist ein „parteiischer“ – es geht um „Probleme, die Jugendliche haben“, nicht um jene, „die sie machen“. Schwierigkeiten seien vorwiegend den sozioökonomischen Verhältnissen geschuldet, omnipräsente soziale Ungleichheit der Hintergrund für die alltägliche Kleinkriminalität, wie etwa der Handyraub, der sozu-

sagen zum Alltag gehöre („Die Kids nehmen wem das Handy weg und kapieren eigentlich gar nicht, was sie machen, merken, des geht leicht, und machens dann nocheinmal...“).

Eine massive Frustration bereitet dem Streetwork Team die massenmediale Berichterstattung, in der das Phänomen „Jugendkriminalität“ skandalisiert und unreflektiert bzw. zum Teil völlig unredlich ausgeschlachtet wird: So seien erst wenige Wochen vor unserem Gespräch Reporter eines Wochenmagazins am Yppenpark aufgetaucht, hätten sich mit den Jugendlichen unterhalten und sie überredet, sich vor den Kameras in möglichst bedrohlichen Posen zu präsentieren. Kurz darauf erschien die Story mit beängstigenden Bildern (auf denen die Jugendlichen trotz schwarzem Balken natürlich erkennbar waren) und der Botschaft, dass die abgebildeten ausschließlich migrantischen Jugendlichen durchwegs schwere Gewalttäter, gleichsam tickende Zeitbomben, seien. Die Jugendlichen bekämen vermittelt, dass sich die Öffentlichkeit ohnehin nur unter dem Aspekt ihrer (potentiellen) Kriminalität und Gefährlichkeit für sie interessiere – und spielten das Spiel mit. Natürlich hätten sie die Reporter auch „verarscht“, aber die hätten das nicht bemerkt (oder bemerken wollen), und was ihnen an erzählten Untaten zu wenig war, hätten sie für den Artikel dann halt noch dazuerfunden...

Kommunikationsversuche

Wir sind Klasse Rapper
wäre Rap hier ein Fach wäre ich Klassenbesten.
(Platinum Tongue und Mevluth Khan, Balkanaken)

Das Ottakringer „Brunnenviertel“ rund um den Yppenplatz ist ein typisches Wiener Gründerzeitviertel mit zahlreichen Alt- und Gemeindebauten. Es ist geprägt durch hohe Bebauungs- und Verkehrsdichte und verhältnismäßig wenige Grünflächen. Die Bevölkerung setzt sich zum Großteil aus Angehörigen der Arbeiterschicht mit einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund, zumeist aus der Türkei, zusammen.

Obwohl wir uns hier in einem durch und durch innerstädtischen Raum befinden, wohnt der Atmosphäre gleichzeitig etwas Dörfliches inne: Dies liegt zum einen an der hohen Präsenz aller Altersgruppen im öffentlichen Raum – sowohl in den Parks als auch in den umliegenden Straßenzügen und natürlich am Brunnenmarkt herrscht bei entsprechenden Wetterbedingungen reges Treiben, zum anderen am Umstand, dass sich die hier ansässigen Jugendlichen untereinander kennen (und sei es nur „ums Eck“ durch gemeinsame Bekannte oder „vom Hörensagen“). Bezogen auf das Feld „migrantischer“ Jugendlicher hat sich hier eine „lokale Ausprägung einer hybriden österreichisch-migrantischen Jugendkultur“ herausgebildet.

Ein zentraler Bestandteil dieser Jugendkultur ist der Rap, der nicht nur konsumiert, sondern auch selbst produziert wird: Ein kleines Universum an Bands von Jugendlichen, hauptsächlich mit türkischem, aber auch serbischem oder iranischem, Hintergrund ist in den letzten Jahren in Wien, vornehmlich in „Arbeiterbezirken“ wie Ottakring oder Favoriten, entstanden. Diese Bands haben es zum Teil „geschafft“: Sie haben sogar über Bezirksgrenzen hinaus eine gewisse Berühmtheit in der Szene erlangt und fungieren als Vorbilder wie auch als diskursive Bezugspunkte für die Ottakringer Jugendlichen.

Rap stammt ursprünglich aus den amerikanischen Großstadtghettos, wo er in den 60er Jahren als Teil afroamerikanischer Hip Hop Kultur⁶⁵ entstand, als Mittel, um „Erfahrungen von erniedrigenden Lebensbedingungen, Unterdrückung, Rassismus und Kampf zum Ausdruck (zu bringen). Gleichzeitig war Hip Hop ein Synonym für eine aus Armut, Entbehren und Verlangen schöpfende Kreativität und Produktivität“⁶⁶.

Zwischenzeitlich fand Rap Eingang in den kulturindustriellen Mainstream und ist im Zuge popkultureller Kommerzialisierung zu einem von dessen unverzichtbaren Standbeinen geworden, der von allen Schichten gehört wird. Die ursprüngliche Funktion „als die Stimme der Wütenden, der Unterdrückten und Enteigneten“⁶⁷ erfuhr damit quasi eine Einverleibung: Sie wurde zum Mittel zum Zweck der Reproduktion jenes vormals vom Rap anprangerten Systems. Gleichzeitig ist der Übergang zwischen Authentizität und Kommerzialisierung fließend: Inwieweit Rap mit seinen streckenweise hochgradig sexistischen, rassistischen und gewalttätigen Texten Teil des hegemonialen Systems ist und dessen negative Auswüchse noch weitertreibt, inwieweit es dieses lediglich spiegelt und anprangert oder inwieweit er gar eine besonders hintergründige Persiflage darauf darstellt, indem er mit dessen Insignien gekonnt spielt, ist Gegenstand zahlreicher Auseinandersetzungen der Fachwelt. Dies manifestiert sich nicht zuletzt in der Idealisierung und Ästhetisierung von Kriminalität und Regelverletzung: Die herkömmliche „Karriere“ in der Welt der Etablierten ist keine realistische Option, die Erlangung auch hegemonial vermittelter Ziele mittels einer Karriere durch Opposition ist zumindest nicht ausgeschlossen. Die „richtige“ (massenkompatible) Aufbereitung sozialer Ungerechtigkeit erschließt paradoxerweise damit eine vage Aussicht auf sozialen Aufstieg. Verständlich wird die Kultur des Hip Hop vor dem Hintergrund jenes Phänomens, das Young (2001) als den „bulimischen Charakter der Gegenwartsgesellschaften“⁶⁸ beschreibt: Die kulturelle Inklusion - das Eingeschworeensein auf gemeinsame hegemoniale Ziele und Werte („...Erfolg, Geld, Wohlstand, Status“) auch jener Mitglieder einer Gesellschaft, die gleichzeitig von den Möglichkeiten der Verwirklichung ebendieser Ziele strukturell ausgeschlossen werden.

Diese Ambivalenz bzw. Vieldeutigkeit repräsentiert sich nicht zuletzt im Lebensstil des Rap:

⁶⁵ Bestehend aus: Rap, Breakdance, DJing und Graffiti

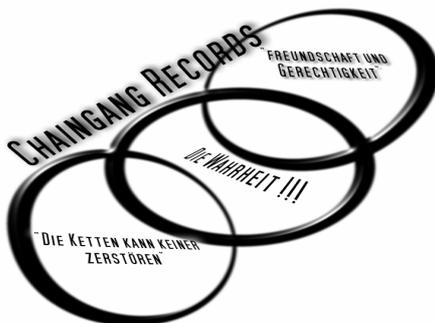
⁶⁶ Winter 2001: 269

⁶⁷ Bennett: 421

⁶⁸ Young 2001: 192

Da wird Materialismus in seiner ganzen Dekadenz zelebriert – dabei entpuppen sich der Schmuck, die Markenkleidung und die Gürtelschnallen mit den riesigen Dolce und Gabbana Logos aber häufig als offensiv zur Schau getragene Billigstfälschungen und die „Streetwear“ als der Jogginganzug, mit dem man den Fußballkäfig im Park besucht. Also „Fakes“, günstig beziehbar am nahegelegenen Brunnenmarkt.

Rap muss authentisch sein, also „von der Straße kommen“, in der Sprache der Straße sprechen, er muss vom alltäglichen Überlebenskampf berichten, von der Ungerechtigkeit auf der Welt, die den hiesigen Jugendlichen ständig begegnet. Davon sind die Mitglieder der „Chaingang“ überzeugt, eine der lokalen Berühmtheiten der österreichisch-türkischen Jugendlichen in Ottakring, bestehend aus einem harten Kern von 3 Burschen im Alter von 16 bis 17 Jahren. Das sind die „Rapper“, diejenigen, die Texte schreiben und „performen“, Musik einspielen, auf der Bühne stehen... In ihrem näheren Umfeld bewegen sich noch einige enge Freunde, die jeweils unterschiedliche Aufgaben übernehmen: Sie sind „Manager“, „Freunde“, sonstige Unterstützer, jedenfalls (fast) immer dabei. Die Chaingang ist eine „Lebenseinstellung“, sie sind die „besten Freunde“ und der Name der Band steht für „Freundschaft und Gerechtigkeit“, die – gemeinsam – auch gegenüber einer feindlichen Umwelt standhält – mittels Zusammenhalt und Solidarität. Dies ist der Status im Frühjahr 2008 – wobei sich die personelle Zusammensetzung im Laufe der nächsten Monate ändern wird. Um ihre Bandangelegenheiten zu organisieren – sprich Aufnahmen zu machen bzw. zu proben – nützt die Chaingang das Tonstudio bzw. den Proberaum von Back on Stage.



Wenn sie nicht gerade einen neuen Track einspielen, an ihrem Webauftritt oder ihrer Promotion basteln, treffen sie sich mit weiteren Freunden und Bekannten in Ottakringer Parks, spielen Fußball im Fussballkäfig oder hängen herum und rauchen.

Als wir sie kennenlernen, entsprechen die halbwüchsigen Burschen, die kettenrauchend auf den Lehnen von Parkbänken hocken, sich auf türkisch unterhalten und zwischen ihren Zigarettenzügen ununterbrochen spucken (nämlich auf die Sitzfläche der Bänke) ziemlich genau jenem diffuse Ängste und Bedrohungen auslösenden Bild, das der Mainstream mit „devianten“ Gruppen türkischer Jugendlicher verbindet.

Im Gegensatz zu diesen Projektionen, die uns einige Überwindung bei der Kontaktaufnahme bescheren, erweisen sich die Burschen uns gegenüber als durchaus umgänglich und offen – wenn sie auch unser Anliegen, „uns eine Zeitlang mit ihnen zu treffen, einfach dabeizusein, und später vielleicht mal ein gemeinsames Projekt zu machen“, offensichtlich für unverständlich, um nicht zu sagen ziemlich „schräg“, halten.

Wir plaudern über ihre Band, sie erzählen, dass sie demnächst (Anfang Mai mit Unterstützung von BoS) einen Videoclip drehen werden. Einer von ihnen – weiße Kappe, Oberlippenflaum – rappt halblaut einen Text vor sich hin, in dem er sinngemäß 13jährige Mädels ermordet. Sie sagen, in dem Video wird's darum gehen, dass sie gegen Gewalt seien.

Als ich lache und auf den Widerspruch zum Inhalt des Liedtextes hinweise, erklären sie, dass das eine Verarschung von „Stylern“ (=„Krochern“) sei (– und damit nicht ihre Überzeugung widerspiegelt).

Sie fragen, ob wir auch Sozialarbeiter seien, und auf die Antwort, nein, wir seien SoziologInnen, reagieren sie verständnislos – lachen über das „Innen“.

„SoziologInnen? Was ist DAS?“

„Wir forschen“

„Verorschen?“

„Ja, das auch manchmal“

Wir erklären, dass wir darüber hinaus der Frage nachgehen, wie Gesellschaft funktioniert oder eben auch nicht, und was da alles so ablaufe... Sie scheinen das eher seltsam zu finden, schütteln den Kopf, lachen, wechseln das Thema.

Auf die Frage, was sie denn sonst noch so täten, neben dem Rappen, Schweigen (betreten?). Dann: „Leute verorschen..“.

Ich frage vorsichtig, ob sie die Schule besuchen, lange Pause dann antwortet Weißkappe: „Schule? Was ist das? Kann man das essen?“

Wir erklären, das nicht so genau zu wissen.

Wieder lange Pause.

Dann Weißkappe: „Hm, ja, manchmal...wenn sie grad mal genießbar ist.“

Damit ist das Thema, zumindest für heute, gegessen. Mehr kriegen wir heute dazu nicht raus.⁶⁹

Wir blieben dann die „Verorscherinnen“ – und damit ergab sich die Möglichkeit einer Scherz-kommunikation, die – rückblickend – auch einiges an Schlussfolgerungen über die dieser Beziehung zugrundeliegenden Verhältnisse ermöglicht.

⁶⁹ Auszüge aus dem Feldprotokoll vom 24.4.08

Die Ambivalenz zwischen Verslossenheit bzw. Fremdheit einerseits und andererseits Offenheit bzw. fallweise sogar Nähe sollte ein dominantes Merkmal unserer „Beziehung“ zu der Band bleiben.

In den darauffolgenden Monaten verbrachten wir Zeit mit den Jungs im Aufnahmestudio, wir sahen uns ihre Videoclips an und kommentierten ihre Tracks, spielten mit ihnen (bzw. gegen sie) Fußball im Park und luden sie, wenn sie gewannen (was immer der Fall war) auf Döner und Red Bull ein, wir sahen uns gemeinsam das Halbfinale der EM – Türkei gegen Deutschland – am flimmernden Fernseher des Jugendtreffs an, fieberten, jubelten und trauerten mit ihnen mit und ärgerten uns zusammen mit der anwesenden Streetworkerin über die Aussage des Fußballkommentators, dass es nun ja „doch zu einem rein ‚europäischen‘ Finalspiel“ kommen würde. Außerdem wurden wir mehrfach versetzt und buchstäblich im Regen stehen gelassen, ignoriert und mit der Meinung konfrontiert, dass unsere Tätigkeit, unser Forschungsprojekt und unsere gesamte Sprache hochgradig diffus und unverständlich sei.

In dieser Zeit lernten wir jedenfalls so manches über die Lebensumstände und Träume dieser Burschen wie auch anderen Jugendlichen aus dem lokalen/sozialen Umfeld. Und wir erfuhren gleichzeitig vieles über die „realen Bedingungen“, die ihnen und vielen aus ihrem Umfeld beim Versuch Möglichkeiten zu erweitern und Chancen zu nutzen einen Strich durch die Rechnung machten.

No Culture without Cash

Ein paradigmatisches Beispiel für – grundsätzlich unintendierte – Prozesse von Entmutigung und Exklusion, die dem System zugerechnet werden, ist der Versuch der Chaingang, über die öffentliche Hand Unterstützung für die Realisierung ihres eigenen Tonstudios zu organisieren, der hoffnungsvoll begann und im Nichts endete.

Im Jahr 2007 wurde von der Magistratsabteilung der Stadt Wien für Kultur und Wissenschaft (MA 7) eine neue Förderschiene ins Leben gerufen: „Cash for Culture“. Zielgruppe dieser Förderschiene sind junge Menschen zwischen 13 und 20, die Unterstützung bei der Realisierung eines Kunst- bzw. Kulturprojektes benötigen. Auf der Homepage verspricht Cash for Culture „eine unkomplizierte und schnelle Förderung für deine Kunst- oder Kulturprojekt bis maximal 1000 Euro...“⁷⁰.

Die Chaingang wurde von BoS auf diese Möglichkeit aufmerksam gemacht – und war begeistert: Die Burschen hatten schon lange mit der Tatsache gerungen, dass sie das Aufnahmestudio bei BoS mit anderen Bands teilen mussten und ihrem Produktionswillen somit immer wieder verhältnismäßig enge Grenzen gesetzt waren. Sie recherchierten, holten sich Kostenvoranschläge und fanden heraus, dass eine Tonanlage €700,- kosten würde. Weiters sahen sie sich nach passenden Räumlichkeiten um und fanden mit BoS eine – zumindest

⁷⁰ <http://www.cashforculture.at/cms/scripts/active.asp?vorlage=2&id=4>

interimistische – Lösung: Die Einrichtung ihres eigenen Studios im Außenrakt des Jugendtreffs, die mit einem eigenen Schlüssel laufend autonom verfügbar wäre, ohne den allgemeinen Betrieb zu stören.

Diese Aussicht auf eine Förderung durch die öffentliche Hand verpasste der Band einen gewaltigen Motivationsschub, sie war voller Optimismus und Vorfreude. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch ein Veränderungsprozess in der Selbstdefinition bzw. Selbstdarstellung der Band, wie sie von den BoS Betreuerinnen geschildert wurde: Waren ihre Texte davor mit den gängigen (frauenfeindlichen u.ä.) Beschimpfungen und Gewaltandrohungen gespickt gewesen und hatten damit voll und ganz dem Rap-Klischee der „bösen Buben“ entsprochen, so öffnete sich die Band nun plötzlich den kritischen Argumenten der Betreuerinnen und hinterfragte eben dieses Klischee. In weiterer Folge kam die Band zur Konsequenz, dass sie „anders“ sein wollte, nämlich „gegen Gewalt“. Sie produzierten neue Tracks, in denen sie sich nicht nur kritisch mit der Situation ihrer Generation in ihrer Wohnumgebung sondern auch mit welt- und lokalpolitischen Gegebenheiten, gesellschaftlichen Widersprüchen und nicht zuletzt Doppelmoral auseinandersetzten.

Korruption und Unterdrückung

Diktatur bei freier Wahl

Nationalismus Fanatismus

Angst

Und alle sprechen von

Moral

Frag mich nicht wies geht (...) ⁷¹

Die Burschen proklamierten „Gewalt ist keine Lösung“ und brachten ihre persönliche Betroffenheit sowie ihre Sehnsucht nach konstruktiver Bearbeitung dieser Probleme auch intertextuell in der visuellen Unterlegung ihrer Tracks aus (etwa mittels der Einblendung von „Peace Zeichen“⁷²) zum Ausdruck. Und schließlich löschten sie sogar ihre alten Tracks aus dem Netz, in dem sie, wie alle Bands, auf unterschiedlichen Plattformen präsent waren und sind, um auf diese Weise Öffentlichkeit herzustellen.

Inwiefern diese Transformation auch aus pragmatischen Überlegungen der Anpassung an hegemoniale Werte und Normen zur Erlangung öffentlicher Mittel erwuchs, ist offen. Wir gehen jedenfalls davon aus, dass die Aussicht auf materielle Unterstützung durch das System auch eine enorme symbolische Wirkung hatte und mit ein Anlass für einen ernst gemeinten Reflexionsprozess war: So riefen sich die Burschen in den unterschiedlichsten alltäglichen Zusammenhängen, etwa bei Konflikten oder verbalen Eskalationen, ihr Motto „Wir sind doch eigentlich gegen Gewalt“ wiederholt gegenseitig in Erinnerung.

⁷¹ Lazkopat: Frag nicht <http://www.youtube.com/watch?v=EpwDnmTrill&feature=related>

⁷² Ein Stilbruch – passt doch das intellektuell konnotierte „Weicheier-Image“ der Hippie Bewegung eigentlich so gar nicht zum rauen Machismo des Hip Hop. Indem dieser Bruch in voller Absicht erfolgt, kann er auch als kreativer Akt, als Entwicklung der Eigenständigkeit heraus aus vorgefertigten Schablonen, interpretiert werden.

Mit Unterstützung der Betreuerinnen von BoS beantragte die Band die Projektförderung. Nachdem alle vorgegeben Kriterien erfüllt schienen, waren Band, Betreuer (und auch wir) sicher, dass ihrem eigenen Studio bald nichts mehr im Weg stehen würde.

Was folgte, war eine herbe Enttäuschung: Der Antrag wurde abgelehnt. Die Kulturabteilung begründete dies damit, dass sie keine Sachleistungen fördern würde. Als Alternative würde man der Band jedoch gerne einige Aufnahmetage in einem hochprofessionellen Studio mit einem professionellen Begleiter finanzieren (was sogar teurer als die ursprünglich veranschlagten €700,- kommen würde).

Die Jungs waren zuerst niedergeschlagen und dann empört. Sie wollten keine Aufnahmetage in einem hochprofessionellen Tonstudio (aus dem sie ohnehin wieder in das ursprüngliche – eher improvisierte – Studio bei BoS, das sie mit anderen teilen mussten, zurückkehren würden). Sie hatten keinen Bedarf an einem professionellen Coach, weil sie stolz darauf waren, Autodidakten zu sein. Sie wollten ein eigenes Studio – *ihr* eigenes Studio, um darin nicht nur ein paar Tage sondern die gesamte nächste Zeit autonom zu arbeiten. Die BoS Betreuerinnen teilten diese Enttäuschung und Empörung, doch alle Verhandlungen mit der Kulturabteilung blieben fruchtlos: Diese argumentierte, dass die Band eine eigene Tonanlage ja veräußern könne und die Zweckwidmung der Förderung damit nicht gesichert wäre.

Es blieb dabei: Kein eigenes Tonstudio aus öffentlichen Mitteln.

Aus ihrer Aufbruchstimmung fiel die Band nun in Frustration und Wut: Die Mitarbeiter der Kulturabteilung hießen von nun an nur mehr „Hundesöhne“. Der Optimismus, vom System Anerkennung und sogar Unterstützung zu erhalten, wich dem Zorn über eine neuerliche Bestätigung gesellschaftlicher Ungerechtigkeit (gegen die nicht anzukommen war). Die ursprüngliche (Rap-)Attitüde „Wir sind die Ausgestoßenen, uns wird nichts geschenkt, uns bleibt nur der Kampf“ war somit neuerlich bestätigt worden.

Auf struktureller Ebene wird anhand dieses Beispiels schließlich noch etwas deutlich: Nämlich der diskursive Rahmen, der eine Wirklichkeit schafft, in der „Projekte“ zu einem zentralen Bestandteil der Organisation der Lebensgestaltung werden. Projekte als „generalisiert(er)“ Vorhaben⁷³ lassen sich zunächst durch ihre Ergebnisorientierung, ihre zeitliche Begrenzung und nicht zuletzt auch durch ihre unmittelbare Unverbindlichkeit in Hinblick auf das „Gesamtsystem“ charakterisieren, und zwar auf den unterschiedlichsten strukturellen Ebenen: Projekte sind längst nicht mehr nur besondere Vorhaben beschränkt, die aus einem Rahmen kontinuierlicher Routine fallen, ebenso wenig, wie sie auf individuelle Initiative(n) beschränkt sind. Vielmehr fungieren sie mittlerweile auf allen gesellschaftlichen Ebenen: Als – scheinbar freigeählte und geplante – Vorhaben von Individuen ebenso wie als staatlich geförderte Maßnahmen etwa zur Bearbeitung diagnostizierter Probleme. Projekte werden damit zu Elemen-

⁷³ Klopotek 2004: 216.

ten von Netzwerken des „Regierens“, zu temporären, flexiblen und fluiden „Anhängseln“, die – je nach Definition (ursprüngliche Zielrichtung, Bedarf und natürlich wirtschaftliche Kriterien) – beendet, ausgetauscht, adaptiert oder weitergeführt werden können.

Heute (..) ist das Projekt das Reale, es selbst wird einem Fetisch gleich, zur gesellschaftlichen Daseinsform, während derjenige, der es verfolgt, sich auch selbst zum Projekt machen und einem Trugbild hinterherjagen muss.⁷⁴

Mit der Etablierung einer solchen Projektlogik einher geht die Forcierung und Ermöglichung spezifischer gesellschaftliche Praktiken, die in einem solchen Rahmen Sinn machen – ebenso wie die Eliminierung anderer Praktiken, die in diesem Rahmen als „sinnlos“ oder „kontraproduktiv“ erscheinen.

Als Teilungsprinzip fungiert im hier geschilderten Beispiel die „Förderbarkeit“ mittels finanzieller Mittel. Als förderbar gelten Einreichungen, die den zugrundegelegten Ausschreibungskriterien entsprechen. Dass Kulturförderung (in diesem Zusammenhang für Jugendliche) unabhängig von der Höhe der beantragten Summe ausschließlich an zeitlich begrenzte (und danach abgeschlossene) „Projekte“ gekoppelt wird, ist keine Notwendigkeit, sondern eine Frage der Definition.

Erst diese Art der Ausschreibung und diese Praxis der Vergabe lässt es „logisch“ erscheinen, dass Kunst und Kultur in Form von Projekten betrieben wird und andere, längerfristig geplante, Formen der „Kulturproduktion“ per se ausgeschlossen werden.

Nicht zuletzt demonstriert dieses Beispiel auch die zentrale Bedeutung des Geldes, das als „ökonomische(s) Kapital (..) allen anderen Kapitalarten zugrunde liegt“⁷⁵. Kulturproduktion ist bzw. wird erst möglich auf Basis der Verfügung über Geld – einerseits zum Erwerb erforderlicher Sachmittel, andererseits, weiter gefasst, um den zeitlichen und auch materiellen Freiraum zur Kulturproduktion mittels Abdeckung der Grundbedürfnisse überhaupt erst zu gewährleisten. Die strikte Einpassung der Kulturförderung in die „Projektform“ hat damit keineswegs eine kompensatorische Wirkung im Sinne einer Nivellierung ökonomischer Ungleichheiten unter den Jugendlichen – vielmehr ergibt sich daraus erst eine Differenz zwischen „punktuellen“ und „dauerhaften“ Betätigungsmöglichkeiten. Während Jugendliche, die über die entsprechenden Ressourcen (dazu gehört natürlich ebenso kulturelles und soziales Kapital) verfügen, die Chance haben die entsprechenden Güter (und allenfalls Dienstleistungen) zu erwerben und damit langfristig ihren Bedürfnissen und Zielsetzungen entsprechend zu nutzen, ist die Chance auf kulturelle Betätigung jener Jugendlichen, die über diese Res-

⁷⁴ ebd.: 220.

⁷⁵ Bourdieu 2005: 70f Bourdieu betont in diesem Zusammenhang den Umstand, dass „die transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals (kulturelles, soziales Kapital, Anm.d. Verf.) niemals ganz auf dieses zurückzuführen sind, weil sie ihre spezifischsten Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (..), dass das ökonomische Kapital ihnen zugrunde liegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkungen bestimmt (ebd: 71).

ourcen nicht verfügen, an die Grenzen des Projektes gebunden und damit limitiert. Während also die einen solche Projekte als *zusätzliche*, aber nicht unbedingt *notwendige*, Ressourcen nutzen können, kehren die anderen nach Abschluss eines solchen Projektes an ihren *Ausgangspunkt* zurück und haben allenfalls – zumindest theoretisch und jedenfalls wiederum limitiert – die Möglichkeit zu versuchen, wiederum *neue Projekte* auf die Beine zu stellen (wobei es natürlich eines enormen kulturellen und z.T. auch sozialen Kapitals bedarf, um sich erfolgreich im Feld der „freien Initiativen“ und „Projekte“ zu bewegen und zu behaupten).

Geld, Markt und Demokratie. Demokratie und Partizipation in der Marktgesellschaft?

Aber die Verfügung über Geld spielt selbstredend nicht nur im – vergleichsweise abgehobenen – Bereich der Kulturförderung eine grundlegende Rolle. Vielmehr geht es in diesem Zusammenhang zumeist um ganz existentielle Fragen.

Etwa bei Salih, den wir im Yppenpark treffen: Salih ist gerade 18. Er hat hohe Schulden, einerseits bei den Wiener Linien wegen Schwarzfahrens, andererseits bei der Bank. Es handelt sich um ca. 2000 bis 3000 Euro, den genauen Überblick hat er verloren. Wofür er das Geld gebraucht hat? Naja, zum Leben halt. Handy, Zigaretten, Gewand. Weggehen. Das Geld verschwindet fast so schnell, wie man den Bankkredit bekommen hat.

Ursprünglich hatte er eine Ratenzahlung von €100,- im Monat mit den Wiener Linien vereinbart, zwischenzeitlich ist er allerdings im Zivildienst und kann bei einem Gehalt von €269,- die €100,- monatlich nicht aufbringen, auch wenn er noch zuhause wohnt. Leider wollen das die Wiener Linien aber nicht akzeptieren und er weiß jetzt nicht, was er tun soll...

Oder Wekesa, der vor zwei Jahren mit seinem Onkel aus Ghana hergekommen ist und nun auch in Ottakring wohnt. Er darf fallweise für ein Taschengeld Zeitungen austragen, aber träumt von einem Job als Reinigungskraft, weil er findet, dass 5 Euro pro Stunde (unangemeldet) ein gutes Gehalt darstellen. Leider mag ihn niemand beschäftigen und somit verbringt er einen großen Teil seiner Zeit mit einigen Kumpels vor einem Einkaufszentrum auf der Mariahilferstraße, wo er vorbeieilende Konsumenten um Geld anbettelt.

Oder Ali, ein schwächlicher Vierzehnjähriger mit Kindergesicht. Er hat sieben Geschwister, sein Vater ist Fabrikarbeiter und seine Mutter Hausfrau, und für einen Döner, ein Red Bull und eine Packung Zigaretten erklärt er sich bereit, uns ein Interview zu geben.

Er wurde in der zweiten Klasse das erste Mal aus der Mittelschule geworfen, weil er den schuleigenen Getränkeautomaten ruiniert hatte:

I: Ich .. was hastn gmacht oder was is da abgelaufen?

A: Na, ich hab Automat kaputt gemacht in Pfeilgasse, da wurd ich rausgeschmissen

I: Getränkeautomat?

A: Ja. Na, ich, er hat mein Geld geschluckt und so, ich wirf wieder rein, er hat wieder geschluckt, ich hab einmal gehaut und so und mit Fuß und so is kaputtgegangen, Herr Direktor is gekommen und so.

I: Wer is gekommen?

A: Herr Direktor. Und dann hat Eltern angerufen und dann rausgeschmissen.

I: Echt?

A: Ja. Und dann halt in Brüsselgasse wurd ich nicht rausgeschmissen nur von Klasse in andere Klasse versetzt-

Seine Schullaufbahn ist geprägt von Rauswürfen und Schulwechseln. Mittlerweile entzieht er sich der Schule durch exzessives Schwänzen:

A: (..) na in zwei Monate ich war ein Monat vielleicht eineinhalb so, ich war sechs Wochen nicht Schule von acht.

I: Weil du gschwänzt hast oder was?

A: Ja.

I: ECHT sechs Wochen!? Und wie läuft das? Wer schreibt dir da die Entschuldigungen?

A: Keiner.

I: Dann bleibst unentschuldigt fern, oder oder fälscht du oder kannst dus schon selber schreiben?

A: Na, ich schreib nix. Die wissen eh, dass ich schwänze.

I: Sie wissen eh, dass du schwänzt, aha.

A: Sie tun Brief schicken, sie tun meine Mu-Eltern anrufen, meine Eltern sagen: Wieso gehst du nicht Schule - keine Lust und sie tun auch nix sagen. (...) sagen: geh in die Schule, sonst bekommen wir so Anzeige, Geldstrafe und so, geh, du hast eh noch ein Jahr.

Deutlich wird in dieser Passage zum einen, dass Ali von der Schule „aufgegeben“ worden ist – der Umstand, dass er, wie so viele andere seiner Klassenkollegen der Schule fast nur mehr unbegründet fernbleibt, wird ausschließlich als administratives Problem behandelt. Er ist einer der zahllosen „Überflüssigen“, die das „Pflichtprogramm Schule“ durchlaufen müssen, ohne dass sich ihm dadurch Perspektiven oder Möglichkeiten eröffnen. Das sehen auch seine Eltern so, die die Problematik seines Schwänzens letztlich ausschließlich in der Sanktionierung durch die Verwaltungsstrafe sehen.

Nach seinen beruflichen Träumen, Wünschen und Hoffnungen befragt, betrachtet Ali seine Zukunft in erster Linie unter dem Aspekt des Geldverdienens.

I: Mhm. Und was wär dein Lieblings- deine Lieblingslehrstelle, wenn dus- oder was würdest du gerne arbeiten, wenn dus dir aussuchen könntest?

A: Für mich is jede Arbeit gleich.

I: Is jede Arbeit gleich, wurscht ob Maler, Automechaniker..

A: Für mich is jede Arbeit gleich, so, aber ich will Maurer, Maurer

I: Maurer würdest du gern machen.

A: Maurer.

I: Das is aber ziemlich schwer, ha?

A: Aber es gibt dir Geld.

I: Haha, ach so.

A: Erste Lehrjahr 600. Zweite Lehrjahr, ich weiß net, so 800, dritte Lehrjahr 1200 oder so und bei normale Maler dritte Lehrjahr is so 800 oder so und bei Maurer is 1200, ausgelernt, is, fangt von 1800 an. Ausgelernt..

I: Ja. Das is viel, ja. Und was würdest du dann mitm Geld machen, wenn du so viel hast?

A: Ich hätte es gespart, ich hätte eine Familie gemacht, ich hätte geheiratet, Familie und hätt ich mir Auto gekauft und ein Haus, also, hätt ich zuerst gemietet und dann hätt ich so weitergearbeitet, gearbeitet und dann hätt ich so ein Lokal aufgemacht, hätt ich und dann hätt ich das äh Maurer hätt ich ab- halt, zu (..)

I: Na, beides gleichzeitig geht nicht.

A: Na, geht nicht, Maurer aufgegeben und so im Stand hätt ich gearbeitet.

I: Also das würdest du gern machen in einem Stand. Na, das geht ja noch.

A: Ja eh. Und dann hätt ich mir ein Haus gekauft, oder vielleicht, oder vielleicht wär ich zurück in die Türkei gefahren. Jetzt hamma eh dort ein Haus. (..)

I: Wo?

A: Ankara (..) so ein Dorf. Da hätt ich mir ein Haus gemacht, so Villa, dreistöckig, dort hätt ich gewohnt so, in ein Stock.

Da geht es vor allem einmal um Existenzsicherheit und eventuell gar die Akkumulation eines gewissen Betrags darüber hinaus. So etwas wie „Selbstverwirklichung“ über die berufliche Betätigung selbst zieht Ali erst gar nicht in Betracht, schlicht, weil das in der Lebenswirklichkeit seines Milieus keine gültige Kategorie ist. Abgesehen von dem Bezug eines fixen und möglichst nicht allzu niedrigen Gehaltes konstituiert sich die Qualität der Arbeit nicht über deren Inhalt, sondern über deren formale Rahmenbedingungen: Der Aufstieg von der abhängigen Lohnarbeit zum Kleinunternehmertum (eigener Kebapstand) markiert die Sehnsucht nach Autonomie, nach der Möglichkeit, sein „eigener Chef“ zu sein.

Alis Schilderung, was er mit seinem Verdienst anfangen will, klingt wiederum schon fast klischeehaft bürgerlich: Da träumt ein Vierzehnjähriger, der wegen Schlägereien und undiszipliniertem Verhalten („Frechheit“ gegenüber Lehrern) mit etlichen Schulverweisen und Suspendierungen sanktioniert wurde, davon eine Familie zu gründen, ein Auto zu kaufen, ein Haus zu bauen...zurückzukehren in die Heimat der Eltern, wo er sich wohler fühlt als hier.

Und gleichzeitig weiß Ali, dass er keine Chance auf eine Lehrstelle als Maurer hat. Über Beziehungen seines Onkels hofft er darauf bei einem Maler als Lehrling unterzukommen. Für 600 Euro im ersten und 800 Euro im dritten Lehrjahr. Sofern er so lange behalten wird.

Das ist die Jugend in der heilen Welt
Hier findet keiner mehr
So leicht Geld
Das ist mein Block
Meine Gegend
Das sind die Jungs auf diesen Straßen⁷⁶

Ich repräsentiere die Jungs aus meiner Straße
Hier ist das Geld knapp
Wie die Jungs in ihrer Pose
Keiner wundert sich
Wenn die Jungs kriminell werden
Das sind Ausländer
Die die aus der Heimat kommen für Geld
Das Leben hier ist verschissen
In dieser Welt

Die meisten finden hier keine Arbeit
weil jeder ist
hier mit nem Hauptschulabschluss
ihr wisst
Studieren besser für sie ist
Doch die Mutter ist Hausfrau und der Vater Hilfsarbeiter
Kein Jugendlicher hat mehr Bock auf Geschäftsleiter
Die Jugendlichen arbeiten um den Vater zu unterstützen
Um die finanziellen Probleme zu vermeiden
Keiner von uns ist gleich und lebt in Gemeinden
Doch in ihrem Park entstehen Banden aus Jugendlichen
Die sich zusammensetzen
Um kriminelle Taten zu machen
So ist die Welt Mann
Das ist nicht zum Lachen
(...)

Nicht zuletzt korrespondiert die substantielle Bedeutung von Geld mit der bereits mehrfach angesprochenen Durchdringung aller gesellschaftlichen Sphären mit dem „Marktprinzip“ bzw. der „Konsumkultur“⁷⁷.

Ökonomisches Kapital, das Geld bildet damit letztlich das Ziel, den Rahmen, die Grundlage für jedes Handeln. Es definiert einen „Wert“, stellt Relationen zu anderen her und definiert

⁷⁶ Lazkopat: Die Jugend auf den Straßen.

⁷⁷ vgl. Hayward 2004.

auf diese Weise auch kulturelle Bedeutung. Was käuflich ist, wird dadurch bestimmt, was verkäuflich ist. Was man selbst verkaufen kann (und um wie viel Geld), bestimmt einerseits, was man selbst in weiterer Folge erwerben kann und damit neben der rein materiellen Ebene auch einen Status, eine Position im gesellschaftlichen Feld. Die Konstruktion von Identität, die Selbstverortung und damit „Selbstverwirklichung“ ist somit untrennbar verwoben mit dem Erwerb von Gütern, deren Gebrauchswert jeweils ihrem symbolischen Wert nachgereiht ist:

So encompassing is the ethos of consumerism within (late) capitalist society that, for many individuals, self-identity and self-realisation can now only be accomplished through material means – money (in the form of commodities) as ‘self-laundering’? (..) In the school playground, the pub or restaurant, the nightclub and on the street corner, products and material possessions are now the primary indices of identity for virtually all strata of society, establishing status but, more importantly, imbuing individuals with a (narcissistic) sense of who they are. This is what it means to live in a consumer culture.⁷⁸

Gerade dem ökonomischen Kapital scheint zudem auch eine gewisse Kontingenz in seinem Erwerb innezuwohnen: Im Gegensatz zum kulturellen und zum sozialen Kapital, das ja längerfristiger Akkumulation und entsprechender sozialer Voraussetzungen bedarf, vermitteln die Diskurse unserer auf Konsumkultur basierenden Marktgesellschaft, dass es auch andere Wege gibt, um an Geld bzw. Ruhm (und damit wiederum zu Geld) zu gelangen, namentlich: a) durch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die massentauglich sind, b) durch Glück.

Ad a) Anschaulich wird dies etwa anhand der Konjunktur medialer Foren (Unterhaltungssendungen, Internetplattformen), in denen Zuseherinnen bzw. Forumsteilnehmerinnen über den Wert dargebrachter Leistungen von „Kandidaten“ entscheiden. Bekanntester österreichischer Exponent dieses Genres ist gegenwärtig wohl „Starmania“, tatsächlich existieren darüber hinaus zahlreiche andere Formate, die sich dieses Prozederes bedienen. Was diese „soziale Dramaturgie“⁷⁹ nicht zuletzt zum Funktionieren bringt, ist das Versprechen an die Normalbürger aus der anonymen Masse bzw. der durchschnittlichen Bedeutungslosigkeit herauszutreten, und zwar auf zwei unterschiedlichen Ebenen: Zum einen durch scheinbare Differenzierung des anonymen Publikums in – jeweils eminent wichtige – Individuen, von denen jedes einzelne zum zentralen und ausschlaggebendem Akteur im Wahlvorgang (zwischen zu-meist vorselektierten Alternativen) wird, zum anderen natürlich durch die Idee, dass der „Traum vom Ruhm“ grundsätzlich für jeden einzelnen realisierbar ist, und zwar unabhängig vom jeweiligen sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund.

Damit konstituiert sich ein Verständnis von „Demokratie“ und „Partizipation“, das vor allem durch kompetitive und selbstunternehmerische Praktiken in einem Rahmen von Mehrheits-tauglichkeit (in Bezug auf das „Geschmacksurteil“⁸⁰) geprägt ist, denn honoriert wird jene

⁷⁸ ebd: 4.

⁷⁹ vgl. Soeffner 1992: 165.

⁸⁰ ebd: 175.

Selbstinszenierung und Selbstdarstellung, die den Geschmack der „Massen“ am zielsichers-
ten antizipiert und diesen trifft.⁸¹

Die permanente Präsenz und Selbstdarstellung, um den eigenen Bekanntheitsgrad aufrecht-
zuerhalten, den eigenen Marktwert zu erhöhen, kurz: um „im Spiel zu bleiben“ ist Teil medial
vermittelter Inszenierungen von Kommunikation, die gerade im Internet eine prominente Rol-
le spielen: Auf zahlreichen Kommunikationsplattformen verschwimmen die Grenzen zwis-
schen privatem Austausch, öffentlicher Inszenierung, Werbung und Wettbewerb.

Ein gutes Beispiel dafür ist „Kultband.at“, eine Wettbewerbswebsite der Volksbank, auf der
die Siegerband Ruhm gewinnen kann, und zwar in Form von „2 Live-Gigs bei Summer
Splash, der größten Maturareise Europas“ („Rocke vor 10000 Fans“), die abstimmenden
Fans zahlreiche Geld- und Sachpreise.

Diese Website ist wiederum mit anderen Plattformen verknüpft:

Was hat's mit YouTube, Flickr und Twitter auf sich?

Wir wollen mehr von euch sehen, als nur euer Bewerbungsvideo. Eure (zukünftigen) Fans sollen euch richtig
kennen lernen können.

Ladet also ständig weitere Videos auf YouTube oder Fotos auf Flickr hoch, oder schickt über Twitter Infos raus,
was ihr gerade macht. Bei allen drei Plattformen könnt ihr euch kostenlos anmelden – falls ihr es nicht schon seid.
Damit sind eure Fans immer up to date, denn alles was ihr dort tut, geht in eure Kultband-Seite mit ein.⁸²

⁸¹ Diese Idee, dass Gerechtigkeit und Teilhabe etwas mit „Nachfrage“, bzw. einem „Gut-Ankommen“ am Markt zu
tun haben, findet sich nicht zuletzt im Fall des beschriebenen Equal Projektes wieder. (siehe S. 79).

⁸² <http://www.kultband.at/index.php/contest/faq> (30.1.2009).

Auch die Chaingang versuchte und versucht über diese Strategien ihren Bekanntheitsgrad zu erhöhen und „es zu schaffen“, nämlich „berühmt“ zu werden, „gehört“ zu werden und natürlich auf diese Weise Geld zu verdienen. Auch sie beteiligen sich an den vorhandenen Wettbewerben, erstellen ihr „Profil“ in unterschiedlichen Foren und versuchen, ihre Bandidentität dort in den vorgegebenen Rahmen einzupassen und dabei die zentralen Charakteristika „ihrer Botschaft“ entsprechend zu transportieren: „*Wir wollen die Jungs von der Straße (Dreck) wegholen.*“

Jeder medialen Kommunikation wohnt in diesem Rahmen somit auch ein – strategisches – Moment öffentlicher Inszenierung inne.

Ad b)

Wenn man weder Aussicht darauf hat, nennenswerte Summen vererbt zu bekommen noch sie zu verdienen, gibt es – auf legalem Weg – noch eine weitere Möglichkeit an Geld zu kommen, nämlich per Glück.

Und die Aussicht auf dieses Glück ist permanent präsent, und zwar im virtuellen gleichermaßen wie im physischem Raum, in dem sich die Jugendlichen aufhalten: Kaum eine der spe-

ziell auf jugendliche Zielgruppen zugeschnittenen Kommunikationsplattformen kommt ohne ein Gewinnspiel mit mehr oder weniger spektakulären Preisen (Hauptpreis zumeist: Geld) aus. Eine verbreitete Strategie ist dabei die Verbindung scheinbar „respektabler“ oder pädagogischer Inhalte mit der Aussicht auf materiellen Gewinn. Diese Verquickung mutet als meritokratische Legitimation der dem Glücksspiel innewohnenden Kontingenz an. Dazu ein Gewinnspiel, das im Frühjahr 2008 auf der Kommunikationsplattform „netlog“ lief (neben einer Abbildung des Albert Einstein Portraits):

Köpfchen, Köpfchen: Lerne jetzt durch unseren professionellen IQ Test deinen ganz persönlichen IQ kennen.

Bei uns hast du die Möglichkeit dein Wissen zu testen und dabei die Chance 5000 € in Bar zu gewinnen !

Vergleich dich jetzt mit deinen Freunden oder Bekannten und trete im IQFieber gegen diese an. Sobald dein "Gegner" den Test abgeschlossen hat und der IQ ermittelt wurde, wirst du umgehend per Email informiert, wer der "Schlauere" ist.

Nach abgeschlossenem Test erhältst du eine ausführliche statistische Auswertung deines IQ-Tests mit Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung sowie diverse Rätsel und Denksportaufgaben für ein dauerhaftes Training. ⁸³

Und auch der physische Raum ist de facto voller Versprechungen und Möglichkeiten der Aussicht auf „schnelles Geld“. Neben allseits präsenten Werbeplakaten und Slogans – etwa: „Lotto: Alles ist möglich“ – sprießen gerade in den ärmeren Bezirken und Vierteln der Stadt jene Lokale aus dem Boden, in denen dem „kleinen Glücksspiel“ nachgegangen werden kann. Konkret: Aus zahlreichen Geschäftslokalen, die geschlossen wurden, weil sich die lokale Bevölkerung die dort angebotenen Güter und Dienstleistungen nicht leisten konnte, wurden und werden in erster Linie Wettbüros, Wettcafes und Callshops (sowie Handygeschäfte, in denen Handys ge- und vor allem verkauft werden können, über deren Herkunft/rechtmäßigen Erwerb niemand genaueres wissen will). Auch diese Cafes, deren markantes Erscheinungsbild in Form dunkel verglaster Fenster und Türen, mitunter ganze Straßenzüge prägen, fungieren als Treffpunkte der Jugendlichen. Und diese ergreifen häufig die

⁸³ www.netlog.at (11.6.2008).

Gelegenheit, mit scheinbar geringem Einsatz und Risiko an den einarmigen Banditen doch ganz beachtliche Summen zu gewinnen (wenngleich diese Strategie zumeist nicht aufgeht, ihnen vielmehr mehr oder weniger große Verluste und im weiteren Schulden beschert).

Teilhabe an und Gesellschaft konstituiert sich somit zu einem wesentlichen Teil über Geld und materielle Güter: Geld bedeutet vor allem einmal Handlungsspielraum, damit Einfluss, und Macht und es definiert einen Wert.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Reaktion mehrerer Gesprächspartner im Rahmen der Expertinneninterviews zu verstehen. Zu den Stichworten „Politische Bildung“ und „demokratische Foren“ wie etwa Schülerinnenparlamente bezogen sie sich ausschließlich auf die Ermöglichung von Umgestaltungsprojekten im öffentlichen Raum (etwa: Aufstellen neuer Sitzbänke oder neuer Spielgeräte...), niemals auf inhaltliche, strukturelle Veränderungsmöglichkeiten. Und: Sie identifizierten den Prozess politischer Bildung mit dem Einblick der Schülerinnen in den materiellen Wert der gewünschten Gegenstände bzw. der Erfahrung, dass „viele davon halt einfach zu teuer“ seien.

Und das ist dann auch wirklich Politische Bildung: Wenn sie sagen, wir hätten da gern einen Tisch mit Bank und der Bezirksrat sagt: das geht aber nicht, das kost so und so viel. Dann merken sie schon, dass das nicht so einfach geht. Parkgestaltung ist auch deswegen toll, weil die Kinder merken, wie viel das kostet, und dann ist es gleich viel mehr wert – sie passen drauf auf.⁸⁴

Vom Umgang mit Widersprüchen

Die Logik des Marktes konstituiert somit einen spezifischen Rahmen und durchdringt auch die Vorstellung von politischer Bildung, Partizipation und letztlich Demokratie und der damit verbundenen Inhalte und Zielvorstellungen. Als zentrales Kriterium der Vermittlung dieses Marktwertes fungiert letztlich als eindeutigste, „objektive“ Währung immer das Geld.

Und davon haben diese Jugendlichen in Ottakring, die sich auf den Straßen, in den Parks und im Einkaufszentrum treffen, wenig. Ebenso wenig, wie die Aussicht darauf, auf „respektablem“ Weg an Geld, Einfluss, soziales Ansehen über ihr engeres soziales Umfeld hinaus zu kommen.

Sie finden sich in einer Realität, die ihnen einerseits permanent ihre untergeordnete soziale Position und ihre geringen Chancen, dieser zu entkommen, vor Augen führt und andererseits bestehende soziale Ungleichheit über die Ideologie der Meritokratie⁸⁵ als Ergebnis individuell ungleicher Fähigkeiten und Bemühungen legitimiert. Auch die Ottakringer Jugendlichen haben diese Ideologie als Grundbestandteil der bestehenden Gesellschaftsordnung verinner-

⁸⁴ Aus dem Interview mit einer Pädagogin.

⁸⁵ „Meritokratie‘ beschreibt eine Gesellschaft, in der die sozialen Positionen in erster Linie nach den Verdiensten („Merit“) der Einzelnen vergeben werden.“ Erler (2007):22.

licht und ringen damit, zwischen dem Mythos der Individualisierung, dass „jeder seines Glückes Schmied sei“, und ihren subjektiven Erfahrungen struktureller Ungerechtigkeit einen gangbaren Weg, eine Perspektive, eine Sprache, die diesen Ambivalenzen gerecht wird, zu finden.

Gerade dies erweist sich schließlich als besonders schwierig, ja, kaum realisierbar. So bleibt den Jugendlichen, die es nicht geschafft haben, die Leiter des sozialen Aufstiegs zu erklimmen, entweder die Möglichkeit, die negative gesellschaftliche Bewertung zu übernehmen und sich selbst als „nicht normal“ oder „behindert“ zu konzeptualisieren, oder das Festhalten an der Hoffnung, die gewünschte Leistung aus eigener Kraft doch noch aufzubringen.

Ali tut ersteres. Nachdem er für sich keine Möglichkeit sieht, im und über das Schulsystem auf irgendeine Weise einen sozialen Aufstieg zu schaffen, hat er sich damit abgefunden, selbst zu den Stigmatisierten zu gehören. Die gängige Bewertung jener Milieus, in denen er sich aufhält, als „nicht normal“ und „behindert“, wendet er schließlich in letzter Konsequenz auf sich selbst an.⁸⁶

*A: Na, in Pfeilgasse war ich gern in der Schule, da warn immer meine alten Freund und so, wie ich klein war, war ich schon und dann bin ich in die Brüsselgasse gekommen und dann so, dann bin ich ein bisschen so, dann hab ich angefangen zu schwänzen, warn schlechte, halt schlechte Leute, schlechte Freunde, halt mit Zigaretten angefangen hab ich auch dann angefangen und so und mit schwänzen auch. Ich wusste nicht einmal was schwänzen ist und was man da macht und dann ich bin einmal gegangen und dann wieder immer wieder..und dann halt.. **die Schüler sind auch jetzt da in Engerthstraße so..behindert, sind nicht normale Leute, ich weiß nicht, im Poly gehen eh nur, weißt eh so..ich geh auch im Poly, ha. Ja, das wars.***

Safiye dagegen, die an der Schule gescheitert ist und ihren Traum, Anwältin zu werden, begraben musste, möchte – vorerst noch – um Anerkennung kämpfen:

*S: (..) Na ja, ich find´ Ausländer und Inländer haben überhaupt kein Unterschied. Weil, wir leben ALLE hier, ja. Ich habe noch die türkische Staatsbürgerschaft. Ich lebe aber hier. **Ich bin hier in die Schule gegangen und ich werde hier auch arbeiten und irgendwas, also, von mir leisten. Und, ja, den Leuten zeigen, dass ich es wirklich kann und schaffe. Und, es gibt auch andere Leute, Ausländer die auch so denken, ja.** Und ich finde das richtig unfair, dass die ... Also, o. k., nichts gegen die Inländer, ja, dass sie solche Diskriminierungen wirklich ... zeigen. Also, das braucht man gar nicht, weil wir sind auch nicht dumm.⁸⁷*

⁸⁶ vgl. dazu eine sehr ähnliche Interviewpassage aus Bourdieu (1997), in der ein Junge aus der Banlieue jene Mädchen als uninteressant bezeichnet, die mit Leuten wie ihm ausgehen und die Interpretation als ein „An-sich-selbst-Verzweifeln“.

⁸⁷ Interview: Safiye, 16 Jahre.

Gerade die Kultur des Hip-Hop spiegelt die dargestellten Widersprüche nicht nur, sondern scheint sie, wie eingangs beschrieben, phasenweise sogar „aufzulösen“ (oder zumindest in ihr Gegenteil zu verkehren). Über die Reflexion sozialer Anachronismen hat sich darin auch eine spezifische Sprache herausgebildet und dies ermöglicht den Jugendlichen über die Rezeption hinaus „zu Dichtern ihrer eigenen Angelegenheiten zu werden“⁸⁸.

Und so kann auch die Chaingang zwischen „Images“ wechseln: Mal sind sie „böse Jungs“ und stolze Underdogs die andere in dreckigen Texten beschimpfen, mal „Wanderprediger“, die „die Jungs aus dem Dreck wegholen“ und ihnen den „richtigen Weg zeigen“ wollen.

Ich mach trotzdem Geld auch wenn ich nicht Drogen deale
ihr glaubt ihr werdet reich mit eure Automatenspiele
wir sind noch am Start
aber trotzdem sind unsere Raps für dich sehr hart⁸⁹

Ein zentrales Thema der Ottakringer Rap-Gruppen ist nicht zuletzt ihre Identität als „Migranten“ (wahlweise der „ersten“, „zweiten“ oder auch „dritten Generation“). Hier werden auf unterschiedlichen Ebenen stattfindende Alltagserfahrungen der Diskriminierung thematisiert, aufgearbeitet und umgedeutet. Eine Strategie ist die Aneignung rassistischer Schimpfwörter wie „Kanak“ oder „Tschusch“, die mit ironischem Stolz zur „Selbstbeschreibung“ und „Selbstmarkierung“ verwendet werden.

Komm folge mir
Das ist mein Bezirk, meine Heimat, ich lebe hier
1160 Wien, ich bin hier aufgewachsen
das ist meine Droogs⁹⁰ meine Parks meine Straßen
komm komm mit mir yeah
zehn, fünf Minuten
Ich war schon immer hier
Werd immer bleiben
gleiche Straßen, gleiche Blocks, gleiche Parks
der Platz wo Tschuschen und Kanaken
sind der Platz wo
Ich zu Hause bin

Komm
Folge mir
Das ist mein Bezirk, meine Heimat, ich lebe hier
Tschuschen und Kanaken
ich war schon immer hier⁹¹

⁸⁸ De Certeau (1988) zit in Winter 2001: 272.

⁸⁹ Rapmaschinen bis ans Ende der Zeit.

⁹⁰ „Droogs“ – Begriff für „Freunde“, aus dem Buch „Clockwork Orange“ von Anthony Burgess. Die Übernahme von Begrifflichkeiten aus einem Werk, in dem sich eine Jugend(sub)kultur selbst als hochgradig deviant und gewalttätig (in einer gleichzeitig hochgradig artifiziellen, entfremdeten und gewalttätigen Gesellschaft) beschreibt, ist – wenn auch vermutlich nicht intentional – so sicherlich auch nicht zufällig.

Auch das ist ein Widerspruch, mit dem die Jugendlichen Tag für Tag konfrontiert sind: Sie leben hier, in Österreich, in Wien, in einem bestimmten Bezirk – und gelten im Mainstream doch als „Ausländer“. Diese ihnen zugeordnete Identität impliziert selbstredend auch eine Klassifizierung. Für die hegemonial österreichische Kultur verkörpert sie „das Andere“, das „Mindere“. Und diese Bewertung manifestiert sich auf unterschiedlichen Ebenen, ist damit allgegenwärtig.

Auf der Ebene der Politik:

A: Ich weiß nicht (...) weil die Grünen sind so faire Leute wie SPÖ, aber ÖVP, ÖVP is eh normal, BZÖ

I: ja

A: und FPÖ, die mag ich nicht.

I: Die magst du nicht. Weil?

A: Sie tun, haben Sie nicht Plakate gesehn von Strache?

I: Oja.

A: Er schreibt „daham statt Islam“ und so. „Ausländer raus“ und das is nicht normal.

I: Ja, haha.

A: Haider is gestorben

I: Ja

A: und jetzt bleibt eh nur mehr Hai-Strache übrig.

I: Der Haider hat schon seinen Nachfolger, na?

A: Strache, ha, schaun sich eh urähnlich.

I: Ja, von der Art, wie sie sich geben schon. (..)

A: Das sind Nazis!

Auf der Ebene der Alltagserfahrung, in der sie zunächst einmal als „Ausländer“ wahrgenommen und als solche beschimpft und diffamiert werden:

A: Na, wir gehen in U-Bahn, wir tun so ein bisschen reden und so und so ein bisschen laut reden, gleich Scheißausländer, Scheißtürken und ich geh einfach so, (..)einfach so: Okay passt schon.

I: Und das passiert oft?

A: Na sicher. Gestern zum Beispiel. Scheißaus- Scheißtürken. Ich hab gesagt: Stimmt eh, Scheißtürken und so. Ich hab sie verarscht ein bisschen.⁹²

⁹¹ Platinum Tongue feat. Mevluth Khan: Balkanaken.

⁹² Interview Ali.

Auf der Ebene der Interaktion mit „Autoritätspersonen“, die auch als Repräsentanten des hegemonialen österreichischen Systems wahrgenommen werden, wie etwa Lehrer:

I: ...du hast gesagt, die Lehrer sind ähm

A: Ausländerfeinde.. ein paar.. so

I: Wie äußert sich das?

A: Na Mathelehrerin is dumm. Wir hatten wir hatten eine Prüfung (..)Mathelehrerin und wir haben so ein Tschetschenerin bekommen..neu. Weißt eh, sie könnte kein Deutsch, sie hat sie verarscht und so.

I: Die Lehrerin hat das Mädchen verarscht.

A: Ja.

I: Was hat sie da gemacht?

A: Na, ich weiß nicht. Sie konnte nicht gut Deutsch und sie hat gesagt, so einfach verarscht mit diesen Wörtern halt, was sie gesagt hat und so.

I: Hat das wiederholt, wenn sie was falsch gesagt hat?

A: Ja.

I: Und was habts ihr dann gmacht, was haben dann die anderen Schüler gemacht?

A: Wir haben alle gelacht einfach so.

I: Is aber auch nicht nett, na?

A: Ja, aber..es war lustig.

I: Und das Mädchen?

A: Ja, sie war urrot, sie sitzt herum. URarm war die..⁹³

S: Ja, ich war jetzt vor zwei Jahren in einem Oberstufenrealgymnasium und ja, in dieser Schule war es komisch. Halt, der Klassenvorstand hatte seinen Lieblingsschüler oder seine Lieblingsschülerin und na ja, er war zu streng und hat mehr auf die Inländer geachtet als die Ausländer. Und, na ja, er war ungerecht..⁹⁴

Die Sprache der Ottakringer Jugendlichen – eine hybride Wiener-Türkisch Variante – und die damit verbundenen Fertigkeiten sind auf zwei Ebenen nicht kompatibel mit dem Bildungssystem und werden dementsprechend als defizitär verhandelt: Zum einen auf der Ebene der „Fehlerhaftigkeit“ und des limitierten deutschen Wortschatzes, die aus der nicht muttersprachlichen Sozialisation resultiert, zum anderen auf der Ebene der klassenspezifischen Position, die sich in der Verwendung eines restringierten Codes⁹⁵ manifestiert.

⁹³ Interview Ali.

⁹⁴ Interview Safiye

⁹⁵ vgl. Etwa Bernstein, B (1967), zit in Adaktylos, A.M. (2007): 49f Im Gegensatz zur standardisierten Form der Sprache – dem elaborierten Code, der durch „explizite“ und „symbolische“ Verwendung von Sprache, dem Gebrauch einer „Meta-Sprache“ gekennzeichnet ist, setzt der restringierte Code implizite Information als bekannt voraus, verharrt auf der manifesten Ebene und ist kürzer.

Die Erfahrung, dass die eigene Sprache im Verhältnis zur erwünschten „Standardsprache“ minderwertig, wenn nicht gar inakzeptabel ist, berührt einen Kernpunkt in der Konstitution von Identität, hängt doch mit Sprache ein ganzer Komplex an Indizien für Gesellschaftsfähigkeit und Anerkennung zusammen.

Dies erlebten wir ganz konkret im Rahmen von und im weiteren im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsprojekt. Denn unser Ziel, über regelmäßige Anwesenheit und zunehmende Vertrautheit die Kluft zwischen uns als Systemrepräsentanten und den "subalternen" Mitgliedern der Chaingang zu überbrücken, scheiterte letztlich – auch – an der Sprache und deren sozialen Implikationen.

So hatten die Burschen der Chaingang gegen unsere Anwesenheit als teilnehmende Beobachterinnen grundsätzlich nichts einzuwenden, versuchten jedoch peinlichst ihre Rechtsschreibkenntnisse vor uns zu verbergen.

Sie schilderten in ihren Texten immer wieder bestehende Ungerechtigkeiten, gerade auch im Zusammenhang mit Bildung und Lebenschancen, aber zogen sie sich sofort zurück, wenn wir unser zweites Anliegen – die Erarbeitung eines Projektes (zwei Tracks) zum Thema Schule und Politische Bildung – thematisierten.

Uns erfüllte diese Ablehnung einer Zusammenarbeit mit völligem Unverständnis und wir versuchten umso „verbissener“ sie zu überreden und überzeugen. Unsere „großen Wörter“ (Demokratie, Gerechtigkeit, Projekt, langfristige Veränderung...) und abstrakten Formulierungen, auf die wir letztendlich doch immer wieder zurückgriffen, fanden jedoch keine Resonanz, wirkten ganz offensichtlich vage, diffus und unverständlich. Und: Sie wollten mit der Schule, dem Unterrichtsministerium, der Politik nichts zu tun haben. *„Was interessiert die unsere Meinung?“* *„Die können doch nix für uns machen.“* Und, immer wieder: *„Was haben wir davon? Uns hilfts ja doch nicht mehr.“* Überzeugt davon, dass die Burschen schon noch draufkommen würden, dass ein gemeinsames herzeigbares „Ergebnis“ ihnen auch zugute kommen würde, versuchten wir es mit dem ökonomischen Argument: Wir stellten den Jungs – gleichsam als symbolische „Ausfallshaftung“ einer staatlichen Institution für das Versäumnis der Kulturabteilung – Unterstützung für ihre Tonanlage in Aussicht, wenn sie mit uns gemeinsam die Tracks entwickelten und produzierten. Dieses Argument schien zu greifen: Nach einigen Verhandlungen willigten sie ein, wobei in den inhaltlichen Diskussionen immer wieder ihre – über Erfahrungen geprägten – Vorstellungen über den Rahmen eines solchen Vorhabens deutlich wurden. Die zentrale Frage der Burschen lautete: *„Was sollen wir über die Schule sagen? Was Gutes oder was Schlechtes?“* Unsere Erklärungen und Beteuerungen, dass sie genau das ausdrücken dürften, könnten, sollten, was ihrer Meinung entsprach, konnten sie nicht glauben, das passte einfach nicht in die Struktur schulischer Kommunikation, wie sie sie über Jahre erlebt und internalisiert hatten.

Dennoch gab es Momente, in denen es uns schien, als wäre es gelungen, ihrem Misstrauen und ihrer fixen Vorstellung von institutioneller und politischer Kommunikation etwas entgegenzusetzen. Wir entwickelten einen Zeitplan, und sie artikulierten im Rahmen eines Brainstormings Ideen zu den Tracks, wollten sie im Rahmen einer Veranstaltung gar als audiovisuelle Show präsentieren.

Als wir schließlich die – gemeinsam erarbeitete – Kooperationsvereinbarung verschrifteten und mit ihnen offiziell fixieren wollten, reagierten sie jedoch abwehrend:

(...) Ich händige ihnen die Kooperationsvereinbarung aus: Ihr Logo drauf scheint ihnen zu gefallen, sie lachen und kommentieren das. Özden liest durch, Erdogan stößt einen Entsetzensschrei aus, dass so viel zu lesen ist. Beginnt zu lesen, gibt sie mir aber dann zurück und meint, er mag nicht lesen, Özden wird ihm dann schon sagen, obs passt.

Özdens erste Reaktion wiederum: So viel zu lesen! Was bringt das? Auf meine Frage nach den Nachnamen der Jungs: „Wofür brauchen Sie unsere Namen? Wollen Sie uns anzeigen oder was?“ Diskussion, ob Künstlernamen reichen – ich bestehe drauf, dass ich die vollen Namen will – wir würden ja auch mit vollem Namen drin stehn...ich erklär ihnen, dass wir damit natürlich nicht vor Gericht gehen...(Assoziation zum Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie???)⁹⁶

In weiterer Folge versetzten sie uns, reagierten nicht mehr auf Anrufe und brachen den Kontakt ab. Wir hatten sie mit unserem Drängen auf Festlegung innerhalb eines spezifischen kulturellen Codes, der sich mittels ausführlicher Schriftlichkeit artikuliert, offensichtlich überrollt und sie sahen keine andere Möglichkeit uns etwas entgegenzusetzen, als sich uns zu entziehen.

Aber auch dieser Abbruch lässt bei genauerem Hinsehen Erkenntnisse zu. Dass unser Vorhaben scheiterte, ist wohl unterschiedlichen Faktoren zuzurechnen:

- a) Der diffuse Rahmen, den wir von unserer Seite vermittelten: einerseits einfach „dabei zu sein“, andererseits doch noch etwas wollen, dabei jedoch wenig Konkretes anzubieten haben,
- b) unser über weite Strecken latentes Ziel, an der Kreativität der Burschen anzudocken und sie längerfristig für das Projekt zur Ausarbeitung eines „präsentablen Ergebnisses“ zu nützen,
- c) der Umstand, dass die Burschen die *Pflichtschule* entweder bereits hinter sich gebracht hatten oder sie gerade im letzten Jahr besuchten und mit dem Thema eigentlich nichts zu tun haben wollten,

⁹⁶ Feldnotiz, 14.11.2008.

- d) wir aber gleichzeitig als ein Teil der bzw. Repräsentanten von Schule wahrgenommen wurden (woran wir im Zuge unserer eigenen Involviertheit nichts ändern konnten) – und es zu diesem Zeitpunkt auch nicht schafften, die sprachliche Barriere, nicht nur in Bezug auf türkisch deutsch, sondern auch in Bezug auf den allgemeinen Code, zu überbrücken,
- e) die Erfahrung der Chaingang, von Institutionen und der Politik generell „betrogen“ worden zu sein (vgl. dazu etwa „Cash 4 Culture“), und damit einfach kein Vertrauen in Institutionen und deren Vertreter zu haben.

Die Annahme der Chaingang, dass ihre Beteiligung an einem Projekt ihnen persönlich nichts nützen würde, ist wohl nicht ganz falsch.

Und auch wenn sie sich weigerten, in einem von außen festgelegten Rahmen für eine ihnen nicht greifbare Ministerin kreativ tätig zu sein, zeigen ihre Texte, dass sie gerade für den hier beforschten Themenkomplex einiges zu sagen haben und dies auch tun. Es bleibt zu hoffen, dass sie auch gehört werden.

Politik und „die Ottakringer Jugendlichen“: Vom Wahrnehmen und Wahrgenommen Werden

Baulückenfest⁹⁷

Ein nasskalter Herbsttag Ende Oktober. Wir haben ein Treffen mit der Chain Gang vereinbart, heute werden wir unsere Arbeitsvereinbarung konkretisieren!

Im Jugendtreff erwartet uns allerdings kein Bandmitglied, stattdessen finden wir uns inmitten des geschäftigen Treibens der Streetworker und aufgeregter Jugendlicher wieder, die mit etlichen Taschen, Boxen und Kabeln hantieren und sie schließlich auf die Straße befördern. Aus dem Hintergrund tönt dumpfes Dröhnen, das immer wieder durch schrilles Pfeifen durchbrochen wird. Irgendwann zwischendurch kriegen wir die Streetworkerin Birgit zu fassen und erfahren, dass heute „Baulückenfest“ ist und die Chaingang in einer Stunde dort ihren Auftritt hat. Gerade jetzt würden die Jungs proben.

Aha. Das dumpfe Dröhnen, das schrille Pfeifen aus dem Proberaum also die Generalprobe der Chaingang.

Das Baulückenfest, erfahren wir, hat etwas mit der Belebung von Straßen und dem öffentlichen Raum zu tun und dient der Präsentation von Projekten. Jedenfalls steht dort um 16.30 der Auftritt der Chaingang an. „Wirklich? Ein großer Auftritt? Toll!“

„Ach“, sagt Birgit, „ich hoff, die Jungs werden nicht enttäuscht sein. Sie sind total aufgereggt, proben schon seit drei Stunden und reden von 50 bis 100 Zuschauern, dabei ist das eine

⁹⁷ Feldprotokoll, 24.10.08.

Minisache.“ Die Teamleiterin Susi stellt sich dazu, nickt: „Sie haben alle ihre Freunde eingeladen. Hoffentlich kommen wenigstens die.“

Mehr erfahren wir vorerst nicht. Was wir aber verstehen, ist, dass es heute definitiv wieder mal zu keiner Arbeitsvereinbarung mit der Chaingang kommen wird.

Auch gut, begleiten wir sie halt aufs Baulückenfest und sind jedenfalls zwei Zuschauer mehr, die ihnen zujubeln.

Im Proberaum herrscht Hektik. Irgendwas mit dem Mikro passt nicht und Erdogan schraubt wild am Verstärker herum. Eine befreundete Rap-Gruppe aus Wiener Neustadt ist auch noch da und probt mit, die sind extra angereist gekommen. Alle sind so beschäftigt, dass es uns kaum gelingt die Jungs zu begrüßen. Irgendwann schaffen wir dann doch einen Handshake mit Mehmet und Özden. Erdogan kämpft weiter mit dem Verstärker und den Mikros, immerhin reagiert er uns auf unser freundliches Winken und nickt uns vom anderen Ende des Raums zu. Die Akustik hier ist furchtbar, die Wände hallen, das Pfeifen ist so schrill, dass es kaum zu ertragen ist. Reden (bzw. das Geredete verstehen) ist unmöglich. Wir beschließen zu bleiben und durchzuhalten, lang kann es nicht mehr dauern.

Dann ist es soweit: Birgit und Adnan (Streetworker) kommen runter und gemeinsam wird die Anlage abgebaut. Gleich können wir uns auf den Weg machen.

Tugay kommt. Er begrüßt uns freundlich – wie immer. Heute hat er sich aufwändig gestylt: Schwarze Bundfaltenhose, weißes Kunststoffhemd, graue Krawatte und schwarzes Jacket. Die Haare sind mit Wachs zurückgestriegelt und aufs Gesicht hat er massenweise Bräunungscreme aufgetragen. Sein beneidenswerter Teint wird von den weiblichen Streetworkerinnen anerkennend, von den Chaingang-Jungs spöttisch kommentiert: „Bist a Schwuchtel?“ Tugay erzählt, dass im Anschluss ans Baulückenfest noch ein Auftritt bei der Hochzeit seines Cousins stattfindet.

Wir gehen los. Die Chains eilen vor, sie wollen sich um die Anlage kümmern, wir folgen mit Susi.

Der Weg zur Baulücke führt die Hernalser Hauptstraße, die heute eine belebte Straße sein soll, entlang. Einstweilen können wir noch keinen Unterschied zur sonstigen Atmosphäre einer gürtelnahen Hauptstraße entdecken: graue Häuser, Call-Shops, Wettbüros, da und dort ein Diskonter. Autos.

Susi bleibt neben einem Lokal stehen, da, sagt sie, müsse sie jetzt rein, wir könnten mitkommen. Ist die Chaingang da drin? Ist *das* jetzt die Baulücke? Nein, ist sie nicht, erfahren wir, als wir eintreten: Es ist ein „Projektlokal“, das gerade eröffnet wird. Drinnen tummeln sich die Bezirksvorsteherin, der ORF und viele elegant gekleidete Leute hauptsächlich mittleren Alters, die sich untereinander zu kennen scheinen (wohl Bezirkspolitiker?), rund um einen hübsch gedeckten Buffettisch. Wir bekommen einen Folder in die Hand gedrückt und eine junge Frau fragt uns, ob wir eine Stadterkundung mit dem Mp3 Player machen wollten. Das

sei nämlich ein Kunstprojekt, das in diesem Lokal gerade anlaufe. Leider nein, wir müssen gleich weiter...

Aus dem Folder erfahren wir, dass heute der „Tag der lebendigen Straßen“ ist: Ein Pilotprojekt der Gemeinde Wien gemeinsam mit den drei Bezirken, durch die diese Straßen verlaufen. So soll versucht werden

Einkaufsstraßen neue Dynamik zu verleihen. (...) Neben dem Versuch die Einkaufsstraßen für die jeweiligen Zielgruppen noch attraktiver zu machen, sollen auch alternative Nutzungsmöglichkeiten entwickelt werden. Hierbei ist eine enge Zusammenarbeit mit den Menschen vor Ort besonders wichtig. Ein wesentlicher Aspekt ist der Umgang mit leerstehenden bzw. untergenutzten Erdgeschosszonen und der damit möglichen Verödung des öffentlichen Raumes. Durch die breite Einbindung möglichst aller Personen und Institutionen steht neben der Stärkung des Standortes vor allem der Aufbau eines Netzwerkes für die jeweiligen Straßen und ihr Umfeld im Mittelpunkt. Es soll eine Struktur im Sinne eines „Gebietsmanagements“ geschaffen werden, das möglichst viele Player miteinschließt. Die Entwicklung der „Lebendigen Straßen“ soll positive Auswirkungen nicht nur auf die angrenzenden Baublöcke, sondern auf den gesamten Bezirk haben. Synergie und Imagehebung liefern wertvolle Impulse. Ziel des Pilotprojektes ist, weiterführende Strukturen und die Entwicklung neuer Anreize bzw. Fördermodelle für Hauseigentümer und Geschäftsinhaber zu schaffen.⁹⁸

Das Lokal, in dem wir uns befinden, ist eigentlich ein leerstehendes Geschäftslokal, von jetzt an sollen darin Kunstprojekte durchgeführt werden.

Die Bezirksvorsteherin gibt ein Interview, der ORF filmt. Einige Leute stoßen mit Sekt an.

Wir fragen Susi, wo die Baulücke denn nun wirklich ist und verlassen das Lokal.

Eine Querstraße weiter finden wir die Baulücke und die Chaingang. Zwischen grauen Betonmauern von Gründerzeithäusern wurde ein Haus abgerissen, seither klafft dort eine Lücke, die, wie wir aus einem Flyer erfahren, „Salon Blümchen“ heißt, und in Hinkunft allen Interessierten für private Veranstaltungen wie „Gartenpartys, Flohmarkte, Kindergeburtstage, Grillabende“ nach Vorreservierung gratis zur Verfügung stehen soll. Die Vermietung und Verwaltung des „Salons“ erfolgt im Rahmen des Projektes.

Die Tonanlage ist vor der hinteren Häuserwand aufgebaut und die Mitglieder beider Rap-Gruppen stehen nun aufgeregt im Nieselregen, rauchen, machen Witze, unterhalten sich auf türkisch und hantieren mit Kabeln. Am anderen Ende der Baulücke stehen ein paar Heurigenbänke und ein Heurigentisch, der zum Buffet gedeckt ist (etwas weniger opulent als im Projektlokal, aber immer noch finden sich Snacks in Sektgläsern mit dem Projektlogo), betreut von einem Mann und einer Frau. Auf den Bänken turnen, beaufsichtigt von ihren Eltern, zwei Kleinkinder herum. Auch die Streetworkerinnen sind da. Sonst sieht der Platz ziemlich leer aus.

Eigentlich ist es schon 16.45 und die Show hätte bereits starten sollen. Wir warten, uns allen ist kalt. Zwischendurch drehen die Jungs immer wieder den Verstärker auf, singen ein paar Takte durch das Mikro und unterbrechen so den gleichmäßigen Autolärm im Hintergrund.

⁹⁸ Zitat aus dem Folder „Tag der lebendigen Straßen“.

Die Kleinkinder scheinen sich darüber zu freuen. Ob sich die Leute, die aus den Fenstern neben der Baulücke blicken, freuen, ist nicht zu erkennen.

Nun scheint sich doch etwas zu tun: Die Erwachsenengruppe aus dem Lokal betritt die Baulücke und bleibt vorne beim Buffet stehen. Auch der ORF ist wieder dabei.

Wir unterhalten uns mit den Chains, die auch nicht wissen, wann ihr Auftritt endlich startet.

Zwischen der Gruppe der Chain Gang und dem Buffettisch liegen vielleicht zehn Meter. Die bleiben frei, ab und zu werden sie von einer der Sozialarbeiterinnen durchquert. Die Erwachsenen unterhalten sich weiter, gelegentlich greifen sie zu den Snacks, sie schauen auf die Uhr. Ein Mann im Anzug blickt immer wieder hinüber zu uns. Schließlich löst er sich aus seiner Gruppe und schlendert beiläufig heran. Etwa zwei Meter von uns entfernt bleibt er abrupt stehen. Er scheint zu überlegen. Er mustert die Jungs. Er räuspert sich. Dann holt er tief Luft und sagt: „Na, und ihr seids unsere Künstler?“

Die Jungs blicken an ihm vorbei.

Schweigen.

Schließlich sagt Erdogan: „Ja.“

Der Mann: „Und du bist der Kapo?“

Erdogan starrt ihn verständnislos an. „Was?“

Der Mann: „Na der Chef, bist du der Chef?“

Erdogan wirkt irritiert. „Na“, sagt er.

Der Mann gibt nicht auf: „Wer is denn euer Chef?“ fragt er.

Erdogan blickt sich um und deutet auf Tugay, der gerade mit einem schweren Metallkoffer herumwerkt. „Er“, sagt er, „Er is der Chef.“

„Aha“, sagt der Mann, „du bist der Finanzminister“.

Tugay schaut in die andere Richtung und grinst.

Schweigen.

Der Mann blickt mich an, ich lächle ihm zu.

Er sagt: „Muss man aufpassen, später is dann die Frau Finanzminister.“

Schweigen.

Der Mann scharrt mit den Füßen.

„Na gut“, sagt er schließlich. Dann dreht er sich um und kehrt zum Buffettisch zurück.

Später werden wir von Susi erfahren, dass er der ehemalige Jugendbeauftragte des Bezirks war.

Der Auftritt kann beginnen.

Die Chaingang startet mit ihrem ersten Rap. Mittlerweile sind – offenbar angelockt durch den Lärm – noch zwei oder drei – „alternativ“ aussehende – Familien mit ihren Kindern hinzugekommen und haben sich auf den Heurigenbänken platziert.

Das Mikro pfeift. Birgit steht neben uns und ärgert sich, weil die Jungs offenbar das falsche Kabel eingepackt haben. Zwei Kinder tanzen neben den Heurigenbänken, ein Vater wiegt seinen winzigen Sohn im Takt.

Als die Nummer zu Ende ist, klatschen die Sozialarbeiter, die Kinder und ihre Eltern und natürlich wir. Die Bezirkspolitiker stehen weiterhin beim Buffet und unterhalten sich.

Die Chaingang singt noch zwei Nummern, sie erzählen vom harten Leben auf den Straßen Ottakrings, vom Ausgeschlossenwerden, von Freundschaft, Gerechtigkeit und Solidarität. Sie geben ihr Bestes, haben eine regelrechte Choreografie einstudiert. Den Refrain „Straßenbrüderschaft“ schreien sie zu dritt ins Mikro und springen dabei einen Schritt nach vorn.

Anschließend folgt die Rapgruppe aus Wiener Neustadt. Obwohl das Mikro wirklich schlecht ist, sind Textfragmente im Refrain erkennbar: Ich fick deine--??

Die Kleinkinder tanzen weiter, die Bezirkspolitiker schauen auf die Uhr. Drei türkische Mädchen, Bekannte der Jungs, setzen sich zu den Zuschauerinnen.

Die Streetworkerinnen filmen, wir unterstützen sie.

Der letzte Track ist vorbei. Applaus. Wir johlen.

Die Jungs rauchen, Birgit rügt sie wegen des falschen Kabels, meint, dass sie das das nächste Mal besser machen müssten.

Die Show ist vorbei.

Die Jungs stehen weiterhin an der hinteren Hauswand.

Die Buffetgruppe verlässt die Baulücke.

Medialpolitische Repräsentationen: „Arbeitslose haben wir hier selbst genug“

Zu Beginn des Jahres 2007 stellte die Ottakringer Rapkooperation Platinum Tongue und Mevluth Khan ihr Videoclip „Balkanaken“ auf die Plattform Youtube. In dem Track griffen sie alle erdenklichen medial transportierten Stereotypen zu gewalttätigen Ausländern auf, die in Ottakring Territorien besetzen und Österreicher bedrohen, und untermalten sie auch visuell.

Die Antwort, inwieweit das ironisch, ernst oder halbernst gemeint war, blieb der Track selbst schuldig – das war jedenfalls eine Frage des Kontextes und der Lesart. Jedenfalls verzeichnete der recht professionell produzierte Videoclip zahlreiche Zugriffe, unter anderem auch von seiten der Politik.

In weiterer Folge richtete die FPÖ im Rahmen einer Gemeinderatssitzung am 2. März 2007 eine dringliche Anfrage an den Bezirksvorsteher von Ottakring, in der sie ihre Besorgnis zum „Hass-Rap“ aus Ottakring zum Ausdruck brachte. *„Gute Nacht Österreicher, weit hat es Ihre Politik der Realitätsverweigerung und das Leugnen der Fakten gebracht, denn wir alle und unsere Kinder werden das ausbaden müssen.“*⁹⁹

⁹⁹ <http://www.magwien.gv.at/mdb/gr/2007/gr-018-w-2007-03-02-067.htm>.

Die Anfrage brachte nicht sehr viel öffentliche Resonanz (außer dass sie den lokalen Bekanntheitsgrad und die Popularität der Gruppe steigerte). Einenhalb Jahre später, im November 2008, griff die Politik das Thema abermals auf, diesmal für eine Presseaussendung, die im Folgenden im O-Ton wiedergegeben wird.

Höbart: Sogenannte 'Gangsta Rapper' aus dem Ausländermilieu sind Gefahr für unsere Jugend¹⁰⁰

Wien (OTS) - "Sogenannte 'Gangsta Rapper' aus dem Ausländermilieu sorgen derzeit mit Ihren Songs auf der Internetplattform youtube.com für einen Riesenskandal und sind eine ungeheure Gefahr für unsere Jugend", zeigt sich FPÖ-Jugendsprecher NAbg. Christian Höbart alarmiert. "Die Videos dieser 'Rapper' zählen zu den meistgesehenen heimischen Videos auf der Internetplattform youtube und erzählen vom Straßenkampf in Wien, die Texte strotzen nur so vor Gewalt, Hass und Hetzerei!"

"Texte wie "...Ottakringer Straße - Klick, klack, Kopfschußs!" oder "...renn mit Deinem Kopf gegen die Kante, Deine Schwester ist eine Gemeindebau-Schlampe" sprechen eine mehr als eindeutige Sprache", erklärt Höbart und seien aufs schärfste abzulehnen. Unter <http://de.youtube.com/watch?v=DE8GeSsupKA&feature=related> könne man die Details finden.

"Die 'Werke' von 'Ali S.' und seinen Kollegen zeigen die allgemeine Einstellung dieser Menschen zur zivilisierten Gesellschaft und grenzen schon hart an den Tatbestand der "Gefährlichem Drohung"! Wer auf diese Art und Weise Gewalt und Kriminalität verherrlicht, hat sichtlich noch nichts von der österreichischen Kultur und guten Sitten in Österreich mitbekommen und verweigert beharrlich, diese Werte zu akzeptieren und sich zu integrieren", folgert der freiheitliche Jugendsprecher.

Als Konter auf die beschriebenen Geschmacklosigkeiten zitiert Höbart eine Textzeile aus dem HC Strache-Rap zu den Nationalratswahlen 2006, welche zu diesem Personenkreis keine Fragen mehr offen lässt: **"Wer sich nicht integrieren will, für den hab ich ein Reiseziel! Ab in die Heimat, guten Flug, Arbeitslose haben wir hier selbst genug!"¹⁰¹**

¹⁰⁰ http://www.ots.at/presseaussendung.php?schluessel=OTS_20081117_OTS0084&ch=politik

¹⁰¹ Hervorhebung v.d. Verf.

Am Schöpfwerk

Auch in der städtischen Großwohnanlage „Am Schöpfwerk“ in Meidling gelang es uns über Vermittlung des Jugendzentrums Kontakte mit Jugendlichen zu knüpfen.

Das „Schöpfwerk“ hat von je her einen „schlechten Ruf“, es gilt als städtischer Problemereich, als „sozialer Brennpunkt“, der durch Devianz, Kriminalität und „Ghettobildung“ charakterisiert ist.

Etwa 5000 Menschen leben hier auf relativ engem Raum, und Konflikte zwischen unterschiedlichen Nutzungs- und Interessensgruppen sind der Struktur dieser Anlage eingeschrieben, was sich auch in unseren Gesprächen – mit den Jugendzentrumsbetreuern, den Hausmeistern der Anlage, einer Polizistin, der Leiterin des Gemeinwesenzzentrums und natürlich vielen Jugendlichen selbst – zeigte.

Es geht um Lärm, Verschmutzung, Vandalismus und generell Verfügungsgewalt über und Nutzungsrechte am öffentlichen Raum. Und es geht um Armut, soziale Deprivation und die Hilflosigkeit derer, die damit konfrontiert sind, damit leben und umgehen müssen.

Ein zentraler Kristallisationspunkt sozialer Konflikte ist die Nationalitätenfrage. Da die Wohnanlage über verhältnismäßig große Wohnungen verfügt, ziehen viele kinderreiche Familien mit Migrationshintergrund hierher. Spannungen, die häufig ökonomisch bedingt sind oder zwischen Generationen auftreten, werden nunmehr vorwiegend unter dem Aspekt der „kulturellen Gegensätze“ zwischen In- und Ausländern konzeptualisiert und gewinnen damit eine neue Brisanz. Die älteren, vorwiegend österreichischen, Mieterinnen, fühlen sich häufig *„eingesperrt in einer feindlichen Umgebung“*¹⁰² und pochen in weiterer Folge beharrlich und oft auch sehr feindselig auf ihre „Rechte“, etwa auf Ruhe, schalten auch häufig die Polizei ein. Die Jugendlichen, die ohnehin *„wissen, dass sie keinen Jackpot gezogen haben“*¹⁰³ erleben die erwachsenen „Autoritätspersonen“ häufig in erster Linie als schikanöse Disziplinierungsinstanzen, die sie von vornherein diskriminieren, einschüchtern oder ärgern wollen.

Beide Seiten kategorisieren vor allem nach Nationalität: Die Alteingesessenen und die Wiener Polizei als Österreicher gegen eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit – und umgekehrt.

Das Phänomen sozialer Reproduktion der jeweiligen Milieus über die Schule findet sich auch hier: Bildungsferne Familien stünden dem Schulsystem *„ratlos“* gegenüber und würden auch nicht ausreichend und gut beraten. Gerade Migrantenfamilien würde in der Volksschule bei der Wahl des Schultyps für ihre Kinder oft die Sonderschule empfohlen, und zwar ohne weitere Erläuterungen der sozialen Implikationen. Die Eltern wiederum würden mit der Sonderschule häufig etwas Positives verbinden – eine „besondere Schule“ eben – und dieser Empfehlung unhinterfragt nachkommen.

¹⁰² Aus einem Interview mit einem Betreuer des Jugendzentrums.

¹⁰³ ebd.

Im Zuge unserer Gespräche mit den sehr unterschiedlich ausgerichteten Professionen, Nutzerinnengruppen und Gremien erlebten wir streckenweise große Wut, Frustration und dann wieder enorme Bemühungen (etwa von Seiten des Gemeinwesenzentrums), um Kommunikations- und Verständigungsprozesse zwischen den verschiedenen Gruppen anzuregen und umzusetzen. Wut und Frustration artikulierten vor allem die Hausmeister, die sich gleichsam als Repräsentantinnen der alteingesessenen respektablen Bewohnerinnen sehen, und die Polizisten, die sich mit ihren Anliegen einer regelkonformen Nutzung der Wohnanlage einfach „*nicht ernst genommen*“ und von den entsprechenden Institutionen nicht unterstützt fühlen. Insofern wendet sich ihr Zorn auch weniger gegen die „Versursacher“ der Probleme (zumeist „*schmutzige*“, „*laute*“, „*verwahrloste*“ Jugendliche aus ebensolchen Familien, die für Schmutz, Lärm, Vandalismus und Gewalt in der Wohnanlage verantwortlich gemacht werden), sondern gegen das „System“, das als unfähig erlebt wird, diese Probleme zufriedenstellend zu bearbeiten und zu lösen. So viele Institutionen – wie die Jugendwohlfahrt, die Polizei, die Schule, die Bewährungshilfe und andere – seien peripher oder direkt befasst, aber letztendlich seien sie alle hilflos, es würde ihnen an Ressourcen, Möglichkeiten, vielleicht auch schlicht an einer Strategie fehlen.

Im Gegensatz dazu vertritt der Leiter des Jugendzentrums eine tendenziell gelassene Haltung: Er weist darauf hin, dass es wichtig wäre, „*nicht nur sehen, dass die Jugendlichen Probleme machen, sondern – bei aller Naivität, die man dieser Einstellung zum Vorwurf machen kann – dass irgendwie eh auch alles normal ist*“. Es gehe darum, die Jugendlichen und ihre Probleme nicht zu skandalisieren oder sogar zur Erschließung neuer Geschäftsfelder zu instrumentalisieren.

Diese entspannte Herangehensweise ist als Teil des Betreuungskonzeptes zu sehen: Bei den Jugendlichen, die sich tagtäglich im Jugendzentrum treffen, handelt es sich zum Großteil um genau jene, die in den einschlägigen Debatten und von den spezialisierten Institutionen häufig als „schwererziehbar“, „problematisch“, „delinquent“ wahrgenommen werden. Und – anders als etwa im schulischen Kontext – kommt man im Jugendzentrum im Großen und Ganzen recht gut miteinander aus, auch mit jenen Jugendlichen, die in der Schule als „*völlig unmöglich*“ gelten.

Sprachlosigkeit(en)

Die Jugendlichen, hauptsächlich türkischstämmige Burschen zwischen 14 und 18, die sich ab 18:00 im und vor dem Jugendzentrum treffen, finden uns wohl ganz in Ordnung. Sie spielen gegen uns Billard und zeigen uns einige Tricks, sie erklären uns ihr Kartenspiel – eine türkische Variante des Pokerns, die sie gelegentlich zur Raserei bringt – und lassen uns auch mitspielen. Sie erzählen uns auch, was sie so in der letzten Zeit alles erlebt haben und was sie nach der Sperrstunde des Jugendzentrums machen (etwa: zur Philadelphiabrücke

fahren und sich dort am kleinen Glücksspiel versuchen), nur über eines wollen sie sich explizit ganz und gar nicht mit uns unterhalten, nämlich die Schule.

So nebenbei entkommt ihnen bei Plaudereien der eine oder andere Halbsatz, der darauf schließen lässt, dass sie gelegentlich die Schule besuchen oder jedenfalls einmal besucht haben. Jedes Mal aber, wenn wir nachfragen, blocken sie ab. Unsere vorsichtigen Annäherungen, in denen wir ihnen erklären, dass sie die Möglichkeit hätten, selber etwas zur Verbesserung der Schule beizutragen, indem sie ihre Meinung, ihre Erfahrungen und ihre Vorschläge einbringen, ignorieren sie oder lachen uns schlicht aus.

Irgendwann wird es uns zu bunt. Wir stellen uns zu den rauchenden Jugendlichen, die sich vor dem Jugendzentrum versammelt haben, und erklären ihnen offensiv, dass die Unterrichtsministerin Jugendliche sucht, die die Schule „voll Arsch finden“, ob ihnen dazu was einfallen?

Ein Bruchteil einer Sekunde Schweigen. Überraschung? Dann ergießt sich ein ohrenbetäubender und völlig ungeordneter Schwall von Assoziationen und Emotionen über uns. Die Jugendlichen lachen, reden aufgeregter durcheinander... *„Ja, das kann sie haben!“* *„Da seid ihr hier richtig, „unmögliche Lehrer“, „Ungerechtigkeiten“, „Ausländerfeindlichkeit“...“*

Und als wir, voller Freude, endlich Resonanz gefunden zu haben, einhaken und vorschlagen, in einem etwas strukturierteren, verständlicheren Rahmen weiterzureden, bricht auch dieser Schwall abrupt ab. Nein, sagen die Jugendlichen, das wollten sie nicht, etwas für die Schule machen, das kostet nur Zeit, das hat keinen Sinn, und überhaupt...

Unsere Beteuerungen, dass das sehr wohl Sinn hätte und das Unterrichtsministerium selbst, die Unterrichtsministerin selbst an ihren Meinungen interessiert seien, quittieren sie mit höhnischem Lachen. Auch Interviews wollen sie keine geben, das trauen sie sich nicht, offensichtlich haben sie tatsächlich Angst, wovor, wollen (oder können?) sie uns nicht sagen. Stattdessen überspielen sie ihre Scham und Schüchternheit mit Scherzen und gegenseitigen Beschimpfungen. *„Du“, sagt Murat zu seinem Freund, „brauchst eh nicht in die Schule gehen, bist eh zu behindert, kriegst keine Lehrstelle.“* *„Eh“, sagt dieser, „was brauch ich das, ich mach Beschäftigungsprojekt, hol mir Arbeitslose.“* Irgendwann fragen sie uns, wie viel wir mit *„dem, was wir da arbeiten“* verdienen. Unsere Antwort beeindruckt sie. *„Das mag ich auch machen“,* sagt Murat. *„Da bist viel zu teppaf“,* lacht sein Freund, *„da musst ja was lernen dafür.“* Sie fragen uns, welche Ausbildung wir haben, ob man da die Schule abschließen müsse. Als sie etwas von Matura und Studium hören, haken sie das Thema ab. *„Keine Chance“.* Unsere Einladung, doch in diesem Rahmen als Sozialforscher tätig zu sein, praktisch in die Tätigkeit „reinzuschnuppern“, ist kein Argument. *„Wozu auch?“*

Einzig Anik und Ismael erklären sich bereit mit uns zu reden. Anik, das einzige Mädchen in einer burschendominierten Gruppe, meint trotzig, sie hätte kein Problem damit. Jederzeit, sie hätte genug zu erzählen. Ismael zögert, ist ambivalent: Einerseits hat er als einziger zwi-

schendurch mehrfach fallen lassen, wie glücklich er in seiner neuen Schule – einer HTL – sei, andererseits scheint er die Aussicht auf ein „Interview“ bedrohlich zu finden, möchte einen Freund dabei haben, der das aber kategorisch ablehnt. Schließlich willigt Ismael doch ein.

Anik

Anik ist 18. Sie hat vor 3 Jahren die Hauptschule abgeschlossen und danach eine Lehre als Friseurin gemacht. Ihre Schulkarriere hat sie seit Eintritt in die Hauptschule als Anhäufung von Frustrationen erlebt. Sie erzählt über permanenten Machtmissbrauch durch die Lehrer in Form von Disziplinierungen, Demütigungen, körperliche und persönliche Übergriffe, Ausländerfeindlichkeit. Sie erzählt über Chaos an der Schule, über permanenten Kampf und über Raufereien zwischen Schülern ebenso wie zwischen Schülern und Lehrerinnen.

Sie hat sich durchgekämpft und sich ihren Erzählungen zufolge nicht einschüchtern lassen, sie hat „immer zurückgeredet“, weil es ihr „wurscht ist, ob das ein Lehrer is, ob das ein Präsident is, der vor mir steht und mich bis zum Ärgsten beschimpft (...). Ich lass mich nicht beschimpfen, ich lass mich nicht niedermachen.“ Anik lässt ihre Wut über die Ungerechtigkeiten, die sie erfahren hat, „die Erwachsenen“, „die Lehrer“, „die Österreicher“, „die Ausländerfeinde“ – das österreichische Establishment“ – heraus. Ob sich alles, was sie schildert, auch „tatsächlich“ so zugetragen hat, ist unerheblich: Ihre Konzeptualisierung von Schule ist die eines gewalttätigen Skurrilitätenkabinetts, so hat sie es erlebt und so will sie es weiterkommunizieren.

Sich selbst verortet sie, auch wenn sie behauptet, sich immer gewehrt zu haben, definitiv auf der Seite der Machtlosen, der Unterdrückten, der Benachteiligten, ebenso wie ihre ehemaligen Schulkollegen und ihren Freundeskreis. Diesen sozialen Status hat sie in der Schule zugewiesen bekommen und aus diesem Status heraus ist sie noch immer zornig über diese Institution, die sie durchlaufen musste – so zornig, dass sie auch drei Jahre später das Auto eines ehemaligen Lehrers zerkratzt, der zufällig ihren Weg kreuzt.

Demokratie, Politische Bildung, Teilhabe – das alles ist in dem Kontext, wie Anik ihn schildert, nicht denkbar, nicht vorstellbar. Das ist die Sprache und die Logik einer anderen (Schul)welt, einer Welt, die nicht die Ihre war und die ihr nie zugänglich (gemacht) wurde.

Anders als vielen ihrer ehemaligen Mitschüler ist es ihr dennoch gelungen eine Lehre zu machen und diese auch abzuschließen – sie vergisst nicht darauf hinzuweisen, dass sie als „Ausländerin“ den etablierten Werten wesentlich eher entspricht als viele Österreicher. Sie hat sich ihren heutigen Status und ihren Selbstwert *trotz* der Schule erkämpft, nicht *mit* deren Unterstützung.

Gstritn haben wir jeden Tag mit den Lehrern, das war normal, das war Tradition

A: Naja, Schule: Volksschule, ja, war ich klein. Hab wirklich nix verst- also, von der Schule, das war mir eigentlich wurscht, ich hab nur (Handy läutet). (...) Volksschule: Hat mich nicht interessiert, kann mich auch a bissl nicht erinnern an die Volksschule, daraufhin hab ich Volksschule immer ghabt: Einser, Zweier. Brav. Hab ja nicht viel zu tun ghabt mit diesem Alter. Schule war mir eigentlich wichtig in der Volksschule. Daraufhin dann kommt die Hauptschule. Bissl schwieriger. Am Anfang schön und gut, sind alle Lehrer nett, lieb, bist ja die Neue, musst ja aufpassen, Kücken, alle. Nach der Zeit, nach paar Monaten sind die Lehrer wirklich Schweine. Erstens Ausländerfeind auch, zweitens machen dich die Lehrer dort richtig nieder, wo ich halt in der Schule war, hams dich niedergemacht. Es war sogar, in der vierten Haupt wurde ich sexuell belästigt. (..) Oder: Ich hatte einen Mathelehrer, der hat mich ÜBERHAUPT nicht leiden können, überhaupt nicht. Wir waren die ärgsten Feinde, obwohl, ja, ich war aber auch so ein Typ, der was richtig zurückgredet hat, ich lass mir halt nix gfalln. Und da hab ich ne Schularbeit ghabt. Normal, jeder Schüler tut schummeln, hab ich auch halt tan. Daraufhin, hat er's nicht gmerkt, wurd ich verpetzt, ja. Das war schön blöd. Steht er auf, sagt zu mir so: Na, du Scheißtschusch, weg damit. Hab ich ihn angeschaut. Was ich drauf gsagt hab, tschuldigung, dass ich das jetzt sag: Was is'n, du Scheißschwabo, was willst'n? Sagt er zu mir: JA, typisch Ausländer, ihr seids alle so, ihr ghörts alle vergast und so. Daraufhin hab ich dann zurückgschimpft, hab ich von A bis Z alles gschimpft: Seine Mutter, sein ganzes Leben, dass ich Leute auf ihn hetz, weil er das zu mir halt sagt...Is normal, das würd jeder tun, glaub ich. Daraufhin is mir das dann später wurscht gwesen, weil ich so viel zurückgredet hab, wollt er mein Mitteilungsheft, sagt er zu mir: Steh auf, bring mir das Mitteilungsheft. Hab ich zu ihm gsagt: Na, wennst es du willst, dann komm her, ich steh sicher nicht für dich auf. Naja, dann die ganze Zeit hin her, und dann bin ich a bissl aufgestandn, hab ihm das ins Gsicht gschmissn, hat er gsagt: Du SCHEISSTSCHUSCH, was willst du, wieso schmeißt du? Das kannst bei dir daheim machen mit deinen Eltern oder was, du ghörst gschlagn, sagt er zu mir. Hab ich zu ihm gsagt: Du ghörst auch gschlagn. Naja, dann hab ich ihn angspuckt, ins Gsicht, fertig wars. Hab ich das meinem Vater erzählt, hat er a bissl Stress ghabt mit mein Vater, mein Vater wollt ihn schlagen. Ohne Grund, dass er zu mir sagt Scheißtschusch? Schön und gut, ich bin ein Ausländer, Tschusch, ja, aber ich lass mir das nicht gern sagen von ein Menschen, der was eigentlich- Ich weiß, dass ich ein Ausländer bin, aber trotzdem. Oder: die Lehrer wurden sogar bei uns gschlagen von Mitschülern und Schülern aus dieser Schule, weil Lehrer müssen eigentlich immer für die Kinder DA sein und alles erklären, das haben die bei uns nicht tan, haben immer zurückgredet, gschimpft habens auch, so wie halt „Ausländer, Scheißausländer, Scheißtschusch, Scheißkanak und so, halt dei Pappn, kusch, schleich di“. Die Urwörter, urbrutal. „Du bist

ne Schlampn, du bist ne Hur und so“, so hams wirklich gredet. JA, und ich hab das bei mir daheim erzählt, mein Vater hat mir das nicht glaubt, bis ich mal aufgenommen hab, wie die mit uns redn, das glaubt ja keiner daheim, die glauben ja: jaja, blöd reden. Bis mir mal der Faden platzt is, hab ich's aufgenommen, hab ich's dann mein Vater erzählt und zeigt, und der hat sich wirklich gwundert, dass Lehrer so redn können. Direktorin auch, auch so, richtig Feind. Und dann wurde halt ne Lehrerin gschlagt, weil sie halt, sie hat den Jungen beschimpft und seinen Vater beschimpft, obwohl sie wusste, dass sein Vater gestorbn ist, draufhin is der Junge ausflippt, hat von der Tafel, wir haben so ein Plastiklineal ghabt und so ein Holzlineal, so ein großes, mit dem hats abbekommen aufn Kopf, auf alles. Dann wurde die Mutter informiert, und die Mutter war völlig weg, wieso die Lehrerin halt das sagen sollte. Und dann is die Polizei dazukommen. Und dann vor der Polizei war sie cool, war sie was Besseres, hat dem Jungen eine geknallt. Vor der Polizei und vor der Mutter. Was hat die Mutter gemacht? Die Mutter hat sie auch dann gschlagt. Das war normal. Und ja, weil unsere Schule halt, ja, schlechten Ruf ghabt hat, eben auch wegen den Kindern, weil die das hören, weil die Kinder auch so sind und so, is normal, wenn du in so einer Schule bist, wenn du weißt, die Lehrer redn viel zurück, bis zum Ärgsten beschimpfens dich, dann bist genauso. Dann hamma halt an schlechten Ruf ghabt, und immer nach der Zeugnisverteilung is die Polizei immer draußen gstanden, hat ja aufpasst, dass nix passiert. Ja.

I: Weils da immer besonders zugangen is?

A: Ja, besonders. Im (..) halt, der Park is BEI der Schule und der Park is RIESIG, wirklich RIESIG. DA haben sich die Leute gschlagt, von der Schule aus bis zum Park gschleppt, das war richtig MASSENFetzerei. Und daraufhin, die Lehrer sind rausgangen, haben nicht irgendwas tan, gholfen oder die Polizei grufen oder IRGENDWAS habens nicht- zum ärgsten, brutal, die haben Messer ghabt, Waffen, Schlagringe, alles dazu ghabt, haben sich brutal gschlagt und die Lehrer sind einfach rausgegangen und haben nix dagegen tan. Sind einfach vorbeigangen als würden, keine Ahnung, als würde irgendwas sein und das interessiert mich nicht. Obwohls Lehrer sind und die Schüler von der Schule sind. (Unterbrechung durch Handy)

Dann, aber die Leute, die da gwohnt haben auch, haben das JEDES Jahr, JEDES Jahr immer gsehn. (Und seitdem) habens dann die Polizei grufn und dann war jedes Jahr wirklich, sobald Zeugnisverteilung war, die Polizei draußn. (Lacht) Das Lustigste war: Unsere Lehrer haben auch kifft drinnen und so, der eine hat sogar gsniff und so und wir hatten ja auch paar Leute dort, die halt auch zogn haben und so, kifft haben und daraufhin haben die Lehrer die Schüler erwischt, wurde das weggnommen und habens dann selber graucht. Weil wir, also ich war Klassensprecherin, wir mussten immer ins Lehrzimmer gehen und irgendwas holen und so und das hat man schon grochn. Das war a

Katastrophe, das sind alle so gessn und Hööö. Oder in der Berufsschule als Friseurin im 14. Ich bin ja Moslem und ich hab so eine Korankette tragen und wegen zu laut Lachen in der Klasse- da haben wir eine Lehrerin ghabt, die war VERRÜCKT, die hat non-stop gschrien, wir durften nicht lachen, wir durften nicht atmen, wir durften einfach nur leise sein und zuhören und lernen. Das durften wir. Daraufhin hab ich dann glacht und eine Mitschülerin auch, und hats uns angeschrien: Runter zum Direktor. Und ich hab das lustig gefunden. Wieso soll ich zum Direktor wenn ich lache, ich hab ja nix tan? Geh ich runter, lach mich dumm und teppert und der Direktor schaut mich an: Wieso lachst du so teppert? Ich so: Na, darf ich nicht? Nein. Und davor hab ich aber noch im 11. gewohnt und hab aber zu dem, der Direktor hat mich gefragt so: NA, aus welchem Bezirk bist du, aus 11. oder aus 12.? Woher? Sag ich zu ihm (..) im 11., im 12. am Schöpfwerk. Sagt er zu mir: Na, so schaut mir eh aus. Sagt er zu mir so: Was bist du, Türkin? NA. Yugo? Ja. Na, so schaut du eh aus. NA, hab ich ihn nur angeschaut, hat er meine Kette gsehn, sagt er zu mir: na, Moslem bist du auch noch dazu? Ja. Sagt er zu mir: Nimm die Scheißkette runter. Hab ich ihn angeschaut, hab ich ihn angeschrien drinnen, beginn zu ihm so: Erstens, das ist meine Kette. Ich kann tragen, was ich will und zweitens: zu einer Korankette sagst du nicht Scheißkorankette. Dann- bei so was reiß ich aus, wirklich, wenn jemand meine Religion beleidigt. Ich beleidig ja deine Religion auch nicht. Und dann bin ich wirklich aus-zuckt und hab mein Mund so aufgemacht, das ich zu ihm gesagt hab: Na, du sei a bissl leise, du gehst mit deiner Bibel aufn Häusl und gehst scheißn. Und daraufhin wurd ich dann von der Schule verwiesen, weil ich das gesagt hab. Suspendiert, 3 Wochen lang. Wegen Lachen und wegen Zurückreden, was ich halt gesagt hab. Und wie ich dann zurückkommen bin, wurd ich in die andere Schule versetzt.

I: Und wie war das für dich?

A: Naja, normal. Als würd ich drüben sein, ich hatte die gleichen Lehrer, war mir eigentlich dann auch wurscht, ja. Und dann hatt ich immer Probleme mit einer anderen Direktorin, die hat immer gschrien. Echt, klein, dick mit Brille, schreien, die ganze Zeit mit dem Finger fuchteln, bei der durft ma auch nicht reden, bei der durft ma auch nicht lachen, das war wirklich arg. Echt eine Lehrerin hatten wir, die war auch gegen Ausländer, aber die fand ich wirklich supercool, weil die hat das immer so auf Spaß gmacht, obwohl man sagt das eigentlich nicht, aber die war wirklich leiwand und die hat das auch eigentlich nicht ernst gemeint, weil zu uns hats immer gesagt: Na, du Yugo oder zu den Türken: Na, du Kanak und so. So auf leiwand halt. Und die anderen so richtig brutal und so.

I: Und konntets ihr dann auch zurückreden bei der?

A: Bei der hammas wirklich verstanden, weil die war auch ein bisschen krank im Kopf. Nein, wirklich, die hat eine Krankheit ghabt und so. Und bei der hamma das halt verstanden, aber bei den anderen hamma das nicht verstanden. Obwohl manche Mitschüler, die ich

ghabt hab in der Berufsschule, die warn wirklich leise und das hab ich nicht verstanden. Sobald jemand, das is mir wurscht, ob das ein Lehrer is, ob das ein Präsident is, der vor mir steht und mich bis zum Ärgsten beschimpft, das is mir wurscht. Ich lass mich nicht beschimpfen, ich lass mich nicht niedermachen. Ich hab meine Meinung, ich kann selber denken, ich bin erwachsen genug, dass ich das sag, was ich für richtig halte, und nicht mich da beschuldigen lass, von irgendjemandem beschimpfen lass. Da warn auch ein paar Leute, die halt gschimpft worden sind auch bis zum Ärgsten und die warn leise. Und das hab ich nicht kapiert. Die hatten wahrscheinlich auch Angst, dass die dann daheim anrufen und halt das den Eltern gsagt haben. Wenns heimgehn, habens dann Probleme, aber das war mir wurscht. Mein Vater weiß, wie ich bin, meine Mutter weiß wie ich bin, meine ganze Familie weiß, wie ich bin.

(Unterbrechung Handy)

I: Das heißt eigentlich, du hast ziemlich heftige Erfahrungen gemacht in der Schule.

A: Ja, ich mag die Schule nicht. Ich bin nicht der Typ, der sagt: Schule, JA, JUHUU! Nein, nicht wirklich. Ich vermiss zwar die Schule schon, so ab und zu, weil ich jetzt arbeite. DA denk ich mir in der Arbeit: Poah, ich will wieder in die Schule, arbeiten, hin her. Obwohl: In der Schule verdienst ja kein Geld und in der Arbeit schon. Aber dann, wennst dann zurückdenkst, was alles in der Schule war, dann denkst dir wieder: Na danke. Weil, was ich für Schule ghabt hab, das war abnormal. Ich hab solche Leute nie im Leben gsehn, wirklich. Und heut, wenn ich die Leute seh..interessiert mich nicht wirklich. Die grüßen mich, aber ich grüß nicht zurück.

I: Die Mitschüler oder die Lehrer?

A: Die Lehrer.

I: Du siehst die Lehrer manchmal?

A: Jaja, wenn ich im 11. bin. Die grüßen mich, ich nicht. Einen hab ich vor 2 Wochen gsehn. Hat er mich grüßt und weil ich nicht grüßt hab, bin einfach weitergegangen mit meinen Freundinnen, sagt er zu mir so: NA, die Tepperte grüßt net. Hab ich mich umdreht, hab ich gsagt zu ihm so: Erstens: Ich kann grüßen, wen ich will, und zweitens brauchst nicht zu mir Tepperte sagen. Und er is aber grad in die Schule reingangen und sein Auto is draußen gwesen und ich (deutet, dass sie es mit dem Schlüssel zerkratzt hat).

(Unterbrechung durch R, I)

I: Klingt extrem.

A: JA, gell. Die Freundinnen, denen ich das erzähl, die nicht mit mir in der Schule waren, die glauben mir das halbert nicht. Aber die Freunde, die ich noch hab, die mit mir in der Schule waren, sagen: Doch, das stimmt. Und die haben, was ich komisch find, die haben dann nach einer Zeit aufgehört so, weil's mit mir so richtig losgehn, weil die gwusst haben, ich hab schon meine Meinung, sobald du zu mir was sagst, sag ich auch was zurück,

was Schlimmeres is. Und nach der Zeit gings dann irgendwie. Gstritn haben wir jeden Tag mit den Lehrern, das war normal, das war Tradition. Habens mich sogar absichtlich sitzen lassen. (..)

I: Man liest ja immer, dass die Jugendlichen so gewalttätig sind, aber erfährt nie die andere Seite.

A: Ja. Die Jugendlichen sind eigentlich genauso. Ich sag nicht nein. Fast jeder, ich glaub um die 80% der Jugendlichen sind genauso. Aber natürlich, nicht nur wir sind so, also die Jugendlichen. Die Erwachsenen sind genauso. Nicht nur die Lehrer oder so was. Sobald man jemanden auf der Straße sieht: Tepperter Tschusch, Scheißtschusch, geh in deine Heimat. Wieso? Ich bin Österreicherin. Ich bin hier geboren, ich hab meine Staatsbürgerschaft. Wieso sollt ich mich dann beschimpfen lassen: Du Scheißtschusch. Ich hab meine 9 Schuljahre, die manche Österreicher gar nicht mal schaffen und die haben nicht einmal Arbeit, sitzen zuhause herum, fadisieren sich, ernähren sich von Kindergeld., von was weiß ich, diese Hartz oder wie das, das gibt's in Deutschland glaub ich?

I: Das gibt's in Deutschland.

A: Oder vom AMS oder so was, bewegen ihren Hintern nicht und dann redens über Ausländer. Die Ausländer sind eigentlich von egal ob Türkei, Griechenland, Serbien, Mazedonien, egal von wo, die kommen her nur zum Arbeiten. Und die machen das auch. Was machen die Österreicher? Die reden über uns: Ja, wir nehmen die Arbeit weg von denen. Wir gehen aber arbeiten. Die sagen: jaja, wir gehen arbeiten. Trotzdem sitzen sie zu Hause und ernähren sich von Kindergeld, was weiß ich, machen mit 14, 15 ein Kind. Das machen wir nicht. Wir schauen zuerst, dass wir unsere Sachen erledigen, bis wir mal, ich bin doch nicht blöd und bekomme ein Kind mit 14, 15. Mit 14,15 hab ich was anderes getan. Mit 15 hab ich meine Lehre begonnen. Meine Lehre is fertig. Das hab ich davon. Meine Lehre is fertig, ich mach meine Meisterprüfung. Fertig.

Ismael

Ismael ist 15. Er wohnt am Schöpfwerk. Seit zwei Monaten besucht er die HTL für Maschinenbau. Davor war er an der Mittelschule, die, wie er meint, furchtbar war, weil dort lauter „behinderte“ und „gestörte“ Kinder waren. Chaos, Schlägereien, Respektlosigkeiten waren an der Tagesordnung. Jetzt an der HTL sei alles anders, meint er. Da müsste gelernt werden und man dürfe sich nicht „so aufführen“. Alle, Schüler wie Lehrer, hätten Respekt voreinander.

Ismael ist ein kommunikativer, neugieriger und kecker Bursch, und er ist ziemlich nervös und rastlos. Einerseits sucht er meine Nähe, freut sich, wenn ich ihm Fragen stelle und nützt jede Gelegenheit, um darauf hinzuweisen, wie unvergleichlich besser es ihm jetzt an der HTL geht, andererseits spürt er, dass dieses „Glück“ in seinem Milieu äußerst flüchtig sein kann.

Er betont immer wieder, wie viel er lernt und was er alles kann und trägt zur Untermauerung minutenlang auswendiggelernte Definitionen aus Physik und Maschinenbau vor.

Die „gestörten Kinder“ aus der Mittelschule sind immer noch seine Freunde, er verbringt seine Freizeit mit ihnen, aber er will anders sein. Im vergangenen Sommer hat die Polizei ihn mit einigen Freunden erwischt, als sie gerade gegen einen Zeitungsständer traten, und die Burschen gleich mitgenommen, „ziemlich blöd behandelt“ und wegen Sachbeschädigung angezeigt. Sein 11-jähriger Bruder ist bereits polizeibekannt. Ismael will nicht mehr so „viele Blödhheiten“ machen. Er gehört zwar einerseits immer noch zu seinen alten Freunden, aber er grenzt sich ab, weil er nicht so enden will wie sie, weil er auf eine „Zukunft“ hofft, auf einen guten Job, auf Geld, auf Teilhabe. Er möchte nach Norwegen, „weil dort Facharbeiter gesucht werden, in der Maschinenfertigungstechnik, und die bezahlen doppelt soviel“, „wenn ich dort 5, 6 Jahre arbeite - dann komm ich zurück mit jeder Menge Kohle“. Ganz anders als Anik sieht er Schule als Möglichkeit Teilhabe zu erlangen, wenn auch bei ihm der Begriff „Politische Bildung“ nichts auslöst als die Assoziation eines Unterrichtsfachs. Aber er hat jetzt den Eindruck Unterstützung zu bekommen, das bedeutet für ihn Chancen, das bedeutet letztlich auch „Rechte“. Zurzeit ist er gerade auf der potentiellen „Gewinnerseite“ und weil er dort auch bleiben möchte, übernimmt er deren Perspektive mit allen dazugehörigen Bewertungen. Und er weist, gelegentlich etwas krampfhaft, darauf hin, dass jene, die schwächer sind und eben nicht mitkommen „sich eben eine andere Schule suchen müssten“.

Rechte bekommt man hier, soviel wie man will

Is: An die Volksschullehrerin kann ich mich erinnern, da hatte ich eine „Hexenlehrerin“.

I: Eine Hexenlehrerin?

Is: Ja genau. Sie hat uns immer angeschrieen bei jedem kleinen Fehler, und so. Die Lehrerin war auch nicht so toll und super. Nachdem ich die vierte (Klasse) in der Volksschule aus hatte, hab´ ich mir gedacht, passt alles, es kommt was Neues. Da hatte ich nicht sehr viele Rechte zu reden oder irgendwas, weil ich wurde immer angeschrieen von der Lehrerin.

I: Ja? Und warum?

Is: Bei den kleinsten Fehlern wurde ich auch zum Beispiel – fast alle Klassenkameraden sage ich einmal – alle wurden angeschrieen von der Lehrerin und (...) und man hat sich nicht einmal getraut, richtig in der Stunde zum Beispiel aufzuzeigen, um was zu reden. An das kann ich mich noch erinnern. Und find´ da, ein bisschen höfflicher miteinander umgehen, von den Lehrern und Lehrerinnen zu den Jugendlichen, zu den Kindern - dass das besser sein sollte. Halt in der Hauptschule dann, hier (Anm.: JZ ist im selben Gebäude wie die HS), wurde dann ZUVIEL erlaubt, finde ich. Weil da war dann jeder dann irgendwie, da habe ich auch dazugezählt, bis zur zweiten, dritten

Klasse. Da hat jeder Blödsinn gemacht, JEDER hat gemacht was er wollte. Dann hat irgendwer die Lehrerin geschimpft und so. (...) Es kam sogar zu Raufereien, Lehrer gegen Schüler.

I: Ja?

Is: Es gab wirklich alles in der Schule hier am Schöpfungswerk. Und jetzt, in dieser Schule wo ich bin.

I: Du bist jetzt in der HTL?

Is: Ja. Da finde ich, ist alles super. Lehrer zeigt Schüler Respekt, Schüler zeigt Lehrer Respekt. Alles sehr toll. Rechte bekommt man soviel wie man will. Halt die Lehrer und Lehrerinnen helfen sogar den Jugendlichen, wenn sie was fragen, wenn sie etwas nicht akzeptieren oder irgend etwas wollen, (eben) das sagen sollen. Zum Beispiel haben wir jetzt in der „Mechanik“ (Anm.: Unterrichtsfach), haben wir einen Lehrer, Herr F., und er ist für manche Leute sehr schnell gewesen. Er redet halt sehr schnell. Und wir haben ihm am Dienstag immer 4 Stunden, in „Maschinen“ haben wir ihn zwei Stunden, Konstruktionsübungen. Bei den Konstruktionsübungen redet er eh nicht sehr viel, aber bei „Maschinen“ und „Mechanik“ redet er ununterbrochen. Und viele kommen da nicht mit. Und die Deutschlehrerin ist sehr nett. Sie hat uns gesagt ..., sie hat sogar mit dem Lehrer geredet und hat gesagt, wenn sich jemand schwer tut, dass sie das sagen sollen. Und ein Kind in unserer Klasse: Er meint, dass der Lehrer sehr schnell ist. Und er sagt dem Lehrer, er soll langsamer reden. Er redet langsamer und langsamer und er kommt trotzdem nicht mit, und schreit und schreit „ich komm´ nicht mit“. Dann hat der Lehrer gesagt: wenn du nicht mitkommst bei deinem Tempo, dann musst du dir eine andere Schule suchen. Aber das gehört so, recht so. Halt der strengste Lehrer ist ER, OBWOHL er eh nicht sehr streng ist. Sonst sind alle Lehrer sehr toll. Den Klassenvorstand begrüße ich wie meine Freunde. Sehr leiwand.

I: Und wie geht es dir jetzt in der HTL, so mit dem Lernen? Also, der Übergang von der Hauptschule zur HTL.

Is: Hauptschule. Ich war da in der „(.)Hauptschule“. Ich find´, da hab´ ich fast gar nix gelernt. Nicht sehr viel, was mir helfen könnte. Außer halt in Geschichte, da hab´ ich schon vieles gelernt. Die Lehrerin lobt mich immer in der Geschichtestunde. Wenn sie was fragt, dann weiß ich´s. Deswegen. Und halt „Maschinenelement“ oder irgend etwas, weil ich geh´ jetzt in die HTL für „Maschinen und Fertigungstechnik“. So etwas gab´s hier nicht. Aber das musst ich, so wie alle anderen, eben lernen. Und daweil geht´s mir gut. Bei den Tests, in Englisch habe ich daweil einen Zweier geschrieben, Maschinenelement auch einen Zweier. In Englisch habe ich um einen halben Punkt den Einser versäumt, in Maschinenelement um zwei Punkte.

- I: *D. h., du hast dich eigentlich in der HTL ziemlich gut eingelebt und integriert.*
- Is: *Ja daweil, und ich Mechanik stehe ich zwischen Zwei und Drei daweil. Alles läuft super.*
- I: *Ja super. Und wie ..., habt ihr in der Hauptschule so dieses Fach "Politische Bildung" gehabt?*
- Is: *Politische Bildung nicht, sondern nur Geschichte. Jetzt habe ich Geschichte und Politische Bildung. Und da sind wir halt am Anfang des Stoffes, halt was (wir) in der Hauptschule gelernt haben und so. Da komm´ ich schon mit.*
- I: *Wie findest du das Fach „Politische Bildung“. Kannst du damit was anfangen bzw. hat das was mit deinem Leben zu tun?*
- Is: *Halt „Politische Bildung“ nicht wirklich, weil in einer Schule für Maschinen- und Fertigungstechnik find ich nicht, dass es richtig ist, Geschichte und Politische Bildung zu haben. Aber, man sollte schon was wissen in Geschichte, wie es früher war und so. Das wurde uns auch gefragt in der Schule und halt ..., sie haben halt gfragt, ob wir es wichtig finden, dass wir das Fach haben und sonst würden sie was anderes unternehmen. Und wir haben gesagt, wir wollen eh wissen, was früher passiert ist.*
- I: *Und du hast vorher die Hauptschule erwähnt, dass dort zu viel erlaubt war. Kannst du mir dazu vielleicht ein paar Situationen schildern?*
- Is: *Es war nicht zu viel erlaubt, sondern viel gemacht, was nicht erlaubt war.*
- I: *Kannst du mir ein Beispiel nennen?*
- Is: *Beispiel, ununterbrochen Raufereien. In der Schule, Klassen gegen Klassenraufereien. Da habe ich auch dazu gezählt. Da haben wir gerauft: als ich in der ersten Klasse war, haben wir gerauft gegen die Viertklässler.*
- I: *Und habt´s ihr da gewonnen (lacht)?*
- Is: *Ab und zu halt (lacht).*
- I: *O.K.*
- Is: *Wir haben immer halt Pläne gemacht, zum Beispiel, ich bin immer als Einziger gegangen, hab gesagt „wenn du jetzt willst, dann kannst jetzt kommen, am Klo wart´ ich auf dich“. Und da haben sich alle am WC versteckt, die Freunde von meiner Klasse, sobald der dann reingekommen ist, habe ich gesagt „alle raus“, dann haben wir den dann geschlagen. Dann ist er gegangen und hat andere Freunde geholt „das sind jetzt die Freunde, die ich jetzt noch hab“, von draußen halt. Nachdem die dann weggegangen sind von der Schule, haben wir gekämpft gegen Nachbarklassen. Das war echt toll für uns. Das war unsere Pausenbeschäftigung. Und was auch nicht sein sollte, war die Beschimpfung von den Lehrern, Lehrerinnen. Zum Beispiel hatten wir einen Lehrer, der wurde geschimpft von einem Mädchen von unserer Klasse ununterbrochen, auf Ärgste, aber auch noch. Aber, das Tollste war ja daran, dass sie keine*

Suspendierung oder gar nix bekommen hat. Diese (unverständlich?) wo ich jetzt bin, ist viel strenger, wie man so miteinander umgeht, finde ich. Ist auch viel besser. In dieser Schule haben sie zu dem Lehrer gesagt „du komm´ her einmal“ und so. Das ist nicht Respekt. Das ist respektlos, finde ich, und so. Da haben sie gekämpft gegen die Lehrer (sehr unverständlich?).

I: Also, vor den anderen Schülern, oder in der Klasse, oder wie war das?

Is: Das waren so zwei Brüder. Da hat der eine den Lehrer geschimpft oder irgendwas und der Lehrer ist auf ihn zugekommen und hat ihn gestoßen ...

I: DER LEHRER?

Is: Na, das Kind den Lehrer. Und dann der Lehrer eben zurückgestoßen usw. Und das war´s dann. Dann war der Lehrer ein Jahr lang nicht mehr da. Das war einer meiner Lieblingslehrer in Physik. Physik mach´ ich sehr gern.

I: Deswegen auch die HTL und ...

Is: Ja, HTL und Naturwissenschaft. Und in Physik hatte ich immer einen Einser bei den Tests. Außer einmal hatte ich einen Zweier geschrieben, aber das habe ich dann bei der mündlichen Wiederholung dann verbessert. Und dann hatte ich irgendeine Lehrerin, die gar nix wusste. Sie erzählt mir, vorm Film, sie erzählt über die Strahlungen. Und sie erzählt, wenn man die Strahlungen abbekommt, stirbt man mit der Zeit. Aber man stirbt, egal wie viel es ist. Dann schauen wir uns den Film an, und da greift ein Mann mit der Hand in die Strahlungen rein. Ich frage sie „Frau Lehrerin, was soll das sein?“ und sie findet dann irgendeine Ausrede „na, so wenige Strahlungen nicht“ und so. Obwohl ich sie davor gefragt habe. Und dann frage ich andere Sachen und sie wechselt immer das Thema, wenn sie es nicht weiß. Und halt, jetzt in Naturwissenschaften in der HTL, sag´ ich jetzt einmal, wir haben einen sympathischen Lehrer, der weiß ALLES, was sie ihn fragen. Alles Mögliche. Sie fragen ihn über Geschichte und Naturwissenschaft, er erzählt ihnen alles. Sie fragen ihn, in Mathematik, er weiß ALLES. Er ist sehr gescheit, der Lehrer.

I: Ja super, eine schöne Erfahrung. Wenn du so zurückdenkst an die Volksschule, Hauptschule, und jetzt auch an die HTL, gibt es da irgendwie etwas, was du erlebt hast, wo du sagst „ok, da könnte man was besser machen“. Oder vielleicht hast du Situationen erlebt, wo du jetzt zurückerinnernd sagst „ok, na das war eigentlich nicht so gut“, oder vielleicht hast du auch ein anderes Beispiel, wo du Unterstützung bekommen hast, die für dich wichtig war. Fallen dir dazu Beispiele ein?

Is: Halt zum Unterschied, in der Schule wo ich jetzt bin, gibt es einen Vorteil für Behinderte, körperliche oder geistige, und das find´ ich gut. In der alten Schule, was man verbessern könnte, denke ich mir mal, halt nicht unterscheiden von Leuten was die Muttersprache Deutsch hat oder Türkisch hat, zum Beispiel halt nicht rassistisch sein

- oder Hautfarbe oder irgendwas von dem unterscheiden. Sollte man auf gar keinen Fall, finde ich. Weil in der Volksschule, da habe ich es immer so gesehen, die Österreicher sagen wir einmal, die die Muttersprache Österreichisch hatten, habe ich so gesehen, dass die mehr Recht bekommen haben, sagen wir einmal so.
- I: Das hast du auch so erlebt? Also, kannst du mir das kurz beschreiben?
- Is: In der Volksschule zum Beispiel: ich sag zum Beispiel zu einer Lehrerin „könnten Sie mir da und da helfen“, beginnt sie „nein, dass kannst du schon selber, das haben wir schon vor einer Woche gemacht“. Und dann auf einmal fragt eine andere Person, was die Muttersprache Deutsch hat, „o.k., ich komme gleich und hilf ihr oder ihm“. Ich wurde sehr oft angeschrien in der Volksschule, von der einen Lehrerin, aber nach der Zeit, ist es immer weniger geworden.
- I: Ist es nur dir ..., oder anders, hast du den Eindruck, dass es nur dir so ergangen ist oder auch anderen?
- Is: Mir und einem Freund. Weil, halt nachdem ich mich so gefühlt hab´, habe ich einen Freund gefragt, und den kenn´ ich seit ca. 9, 10 Jahren, von der Schullaufbahn, hatte ich ihn auch gefragt, er war derselben Meinung. Er hat gesagt „ja, das und das“. (lacht auf). Ha ha, ich kann mich noch erinnern, wir hatten sogar den Plan gemacht, dass wir am letzten Schultag in der vierten Klasse, dass wir die Lehrerin beschimpfen oder irgendetwas.
- I: (lacht) Rache.
- Is: Rache, ja (lacht auch auf). Da war ich dann am Schluss bei einer anderen Meinung und habe gesagt „die Lehrerin hat uns auch vieles gelernt“. Und das Blöde war ja in der Volksschule, ich war in der A-Klasse und die C-Klasse, ist immer wieder am Sportplatz, immer wieder auf Ausflügen, und wir waren fast nie auf Ausflügen. Immer wieder Lernen, und wir waren ..., und ich war in der Ganztagsvolksschule, da bin ich gekommen mit einem vollen Kopf und noch mit jeder Menge Hausübungen, obwohl es eine Volks-, eine Ganztagschule war.
- I: Und redest du mit deinen Freunden manchmal über Diskriminierung, über Erfahrungen, welche ihr gemacht habt? So, was du vorher erzählt hast. Ist das heute noch für euch Thema, in irgendeiner Form? Zum Beispiel hier, wenn ihr euch im Jugendzentrum trifft.
- Is: Im Jugendzentrum, na. Halt jetzt, ist es nicht mehr soviel, von der Schule her, nein glaub´ nicht. Weil mein Bruder war in der gleichen Klasse, halt bei der gleichen Lehrerin in der gleichen Klasse, wo ich war. Und er hat auch die gleichen Sachen wie ich gehabt. Und mein Bruder ist auch nicht gerade der Beste (lacht auf).

Ein Projekt zur Politischen Bildung

Unser Vorhaben, gemeinsam mit schulpflichtigen Jugendlichen ein Projekt zu machen, um mit ihnen gemeinsam ihre schulische Situation zu reflektieren und ihnen auch die Möglichkeit zu geben, diese aus ihrer Perspektive darzustellen, schien im bestehenden Rahmen nicht umsetzbar. Jene Jugendlichen, die die Schule noch besuchten, wollten in ihrer Freizeit nichts mit dem Thema zu tun haben, nach Möglichkeit nicht einmal darüber reden, nicht zuletzt, weil sie *uns* auch in irgendeiner Form mit institutioneller Kontrolle identifizierten. Und jene Jugendlichen, die die Schule bereits auf die eine oder andere Art hinter sich gebracht hatten, sahen erst recht keinen Sinn darin, Freizeit diesem „leidigen Thema“ zu widmen, weil es ihnen „ja ohnehin nichts mehr nützte“.

Über Josef, einen Betreuer des Jugendzentrums, erfuhren wir von zwei 14jährigen Mädchen aus der vierten Klasse Mittelschule, die „sehr aktiv“ seien und bereits vor längerer Zeit im Jugendzentrum den Wunsch geäußert hatten, ein Videoprojekt durchzuführen. Das sei ja vielleicht eine Möglichkeit, in einer Kooperation mit dem Jugendzentrum etwas zum Thema Schule und Politische Bildung auf die Beine zu stellen...

Nachdem Josef die Mädchen kontaktiert hatte, kam es zu einem gemeinsamen Treffen im Jugendzentrum, bei dem wir unsere Studie und unser Vorhaben vorstellten. Und auch diesmal schienen wir mit unseren Ausführungen auf wenig Resonanz zu stoßen:

Beide Mädels wirken völlig paralysiert/verschreckt, wollen auf Nachfrage Rolands am Tisch sitzen und nicht am gemütlichen Sofa. Da sitzen sie jetzt nebeneinander wie Vögelchen aufgereiht mit den Händen auf der Tischkante, ihnen gegenüber wir drei Erwachsene.

Ich erkläre ihnen, was wir machen wollen, führe aus, gebe Beispiele, rede über die Unterrichtsministerin, die interessiert daran ist, was man in der Schule alles verbessern könnte, gerade mit der Mitbestimmung und mit der Politischen Bildung. Ich stelle auch die kleine Aufwandsentschädigung – „Kino- oder Bipagutscheine“ – in Aussicht. Ich erkläre lange, die Mädels schauen mich mit großen Augen an, piepsen als Antwort nur.

Auf wiederholte Nachfrage kristallisiert sich heraus, dass Politische Bildung ein zeitlich und inhaltlich sehr klar begrenztes Segment des Unterrichts darzustellen scheint.

I: Sagt euch das was, Politische Bildung?

Bedia: Ja, das haben wir gemacht.

I: Was habts ihr da gemacht?

Bedia: Wir haben über die Wahlen gesprochen und die Minister auf ein Plakat aufgepickt.

Aber das ist jetzt schon vorbei.

(...)

I: Aber machts ihr so was wie Politik in der Schule selber – dass ihr sagts, wenn euch was an den Lehrern nicht passt, dasss ihr die Schule mitgestaltets?

Bedia: Nein.

I: Habts ihr so was wie Klassensprecher?

Bedia: Ja. Ich bin selber Klassensprecherin. Aber bei uns passt eh alles. Wir haben einen strengen Klassenvorstand, da geht's zu wie beim Militär. Wir sind eh brav. Wir brauchen keine Klassensprecher – die da (deutet auf Ayse) brauchen Klassensprecher, die sind ur-schlimm und urbehindert.¹⁰⁴

Die Mädchen stimmten dem Vorschlag von Josef, eine filmische Collage mit Interviews von Schulkolleginnen zum Thema „Schule und Politische Bildung“ zu machen, schließlich zu. Viel damit anfangen konnten sie damit augenscheinlich jedoch nicht:

Bedia: Aber was machma, wenn wir Yusuf fragen, was taugt dir an der Schule nicht? Und der sagt: Die Weiber!

I: Na dann sagt er das halt. Dann kömma überlegen, warum er das sagt.

Bedia: Na, weil er gestört ist.¹⁰⁵

Dennoch vereinbarten wir ein nächstes Treffen, bei dem konkrete Ideen gesammelt und ein Arbeitsplan festgelegt werden sollte.

Dieses Treffen verlief dann jedoch ganz anders als geplant: Vielleicht, weil sie diesmal nur einer Erwachsenen gegenüber saßen (die anderen beiden waren aus Krankheitsgründen ausgefallen), vielleicht weil sie sich das „Projekt“ zwischenzeitlich gemeinsam genauer überlegt hatten, jedenfalls waren die Mädchen diesmal bemerkenswert offensiv, ja, empört. Sie konfrontieren mich gleich zu Beginn mit dem Umstand, dass sie sich „das überlegt hätten, und dass sie das eigentlich doch nicht machen wollten“:

Sie fragen, was das denn bringen soll, einen Film für das Unterrichtsministerium oder – „von mir aus“ – die Unterrichtsministerin zu drehen... „Was soll das? Was bringt uns das - das interessiert die doch überhaupt nicht...Glauben Sie, die ändern die Schulordnung, weil wir das wollen? Die will doch gar nicht hören, was ein paar öde Schüler sagen. Was haben wir davon, wenn wir so ein Video machen?“

Ich räume ein, dass ich diesbezüglich nichts versprechen kann, deswegen auch das kompensatorische Angebot mit den Gutscheinen. Das führt dann allerdings zu erneuter Empörung: „Wenn sich für uns was ändert, dann pfeifen wir auf die Gutscheine und das alles, aber wir wollen uns nicht dauernd was versprechen lassen, was dann eh nicht kommt. Wenn sie (Unterrichtsministerin, Anm.) wissen will, was wir ändern wollen, dann soll sie herkommen

¹⁰⁴ Feldnotiz, 6.11.08

¹⁰⁵ ebd.

und mit uns reden, ich schwör, wir setzen uns zusammen, die Klassensprecher von den Klassen und dann erzählma ihr, was uns alles nicht passt und was sich ändern soll...“

Auf meinen Einwand, dass ja dieses Projekt genau dieses Ziel verfolge, der Unterrichtsministerin bzw. den Entscheidungsträgern diese Information zukommen zu lassen, lachen sie mich aus. „Ha, das glauben Sie doch selber nicht. Sie schreiben was, wir machen einen Film, glauben Sie echt, die liest sich das durch, glauben Sie, die schaut sich das an? Das interessiert die doch nicht. Es ändert sich doch nie was...Schauen Sie sich die Regierung an, zuerst haben wir Rotschwarz, dann machens Neuwahlen, dann hamma wieder Rotschwarz. Die verarschen uns doch nur.“

Das geht eine Zeitlang so hin und her, sie sind recht aggressiv und ich sitze – stellvertretend für wen – die Schule, die Unterrichtsministerin, die Politik?? – auf der „Anklagebank“.

Schließlich erkläre ich, dass ich ihre Bedenken verstehe, dass sie möglicherweise recht haben und dass ich ihnen leider nicht das Gegenteil versprechen kann, weil ich sie nicht anlügen will. Ich erzähle ihnen von meiner Tätigkeit als Sozialforscherin und der Erfahrung, dass sehr viele Studien beauftragt werden, und dann „im Schreibtisch verschwinden“, weil niemand sie liest, oder weil's grad nicht als wichtig gesehen wird, das, was da drin steht, umzusetzen. Ich erzähle, dass die Erfahrung, nichts zu bewirken, wenn man sich für eine Studie Mühe gegeben und viel Arbeit hineingesteckt hat, schmerzhaft und frustrierend ist. Ich sage, dass ich trotzdem glaube, dass es sich lohnt, es zu probieren, auch wenn's möglicherweise nichts bringt.¹⁰⁶

Damit hatten wir eine gemeinsame Ebene gefunden: Die Mädchen nahmen mich von nun an nicht als Systemrepräsentantin wahr, sie akzeptierten mich. Film wollten sie dennoch keinen machen. Sie bestanden darauf, der Ministerin ihre Kritikpunkte und Änderungsvorschläge persönlich mitzuteilen, denn das sei der einzige Weg, um auch tatsächlich gehört zu werden. Ich zeigte mich zwar skeptisch hinsichtlich der Umsetzbarkeit dieses Vorhabens, sagte ihnen jedoch zu, sie dabei zu unterstützen. Sie sahen jedoch ein, dass es wenig Sinn machen würde, vereinzelte Anliegen zu formulieren, weswegen auf jeden Fall zuerst einmal verallgemeinerbare Erfahrungen, Sichtweisen und Anliegen der Schüler ihrer Schule zu gesammelt werden sollten. Die Initialphase und im weiteren Anleitung und Supervision dieses gleichsam „sozialwissenschaftlichen“ Erhebungsprozesses wurde mir übertragen, durchführen wollten ihn die Mädchen selbständig.

¹⁰⁶ Feldnotiz, 13.11.08

Wir planen folgende Schritte:

1. „Explorative Phase“ – Interviews mit den Mädchen: Themensammlung, Erfahrungserhebung
2. Systematisierung der Ergebnisse; Entwicklung eines Leitfadens
3. Befragung der Schulkollegen anhand des Leitfadens
4. Zusammenfassung der Ergebnisse
5. Ergebnispräsentation und Diskussion mit der Unterrichtsministerin

Der Forschungsprozess

Die Forschungsarbeit stimulierte einen Reflexions- und Denaturalisierungsprozess, der – einmal in Gang gebracht – gegenwärtig noch immer am Laufen ist. Es finden mehr oder weniger regelmäßige Treffen mit den beiden Mädchen statt, in denen ich unterschiedliche Funktionen erfülle: Klagemauer, Ratgeberin, Forschungssupervisorin,... Der Umstand, dass ich keine pädagogisch disziplinierende Funktion erfülle, obwohl ich erwachsen bin und mit dem Unterrichtsministerium als einem „Zentrum der Macht“ in Verbindung stehe, ermöglicht dabei eine offene Kommunikation, abseits „sozialer Erwünschtheiten“.

Ausgehend von scheinbar „banalen“ Anliegen und Themen arbeiteten wir uns zu den Kontexten und im weiteren zu übergeordneten Themen voran. Teil dieses Prozesses war das Hinterfragen von scheinbar natürlichen, scheinbar unabänderlichen sozialen Gegebenheiten. So lautete etwa die erste Antwort auf die Frage, was sich denn in der Schule verändern sollte, dass – unbedingt – das schulische Verbot von Eistee wieder aufgehoben werden sollte.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema kristallisierte sich schließlich heraus, dass der Eistee (und vor allem sein Verbot) ein Symbol für schulische Willkür darstellte: Er mache, so lautete die offizielle Begründung, die Schülerinnen hyperaktiv und führe im Unterricht zu unruhigem, unkontrollierbarem Verhalten.

Über die Auseinandersetzung mit dem erwünschten Verhalten im Unterricht, der Frage nach der Definition von „Bravsein“, „Schlimmsein“ entwickelte sich eine Diskussion über die Qualität des Unterrichts, über die schulische Disziplinarordnung, über Sanktionen, über die Rechte der Lehrerinnen und jene der Schüler und über Gerechtigkeit im Allgemeinen.

Es stellte sich heraus, dass Ayse und Bedia, die Parallelklassen derselben Schule besuchten und dort als Klassensprecherinnen und „Peer-Mediatorinnen“ fungierten, die Funktion der Klassensprecherin in keinerlei Zusammenhang mit politischem Handeln, mit Teilhabe oder der Vertretung von Rechten der Schüler identifizierten. Vielmehr berichteten sie von ihrer Wahrnehmung, dass Klassensprecher dazu da seien, administrative Aufgaben, die von den Lehrerinnen delegiert würden, zu erfüllen, etwa: „Hefte austeilen, Dinge aus dem Lehrerzimmer holen...“ Gelegentlich würden Klassensprecherinnen von den Lehrerinnen auch für disziplinäre Probleme in der Klasse verantwortlich gemacht und stellvertretend „gerügt“.

Diese Erfahrungen finden sich auch in zahlreichen Erzählungen anderer Jugendlicher, mit denen wir im Rahmen des Projektes Gespräche führten:

I: Wie isn das, wenn so ungerechte- oder was machtn da der Klassensprecher.

M: Ich muss immer alle Sachen holen und alles erledigen.

A: Ich auch. Bei mir is dasselbe. Nur ich muss, wenn Probleme gibt, muss ich halt fair sein.

Zum Beispiel: mein Freund hat jetzt Probleme gemacht, dass ich nicht auf seiner Seite bin.

Ich muss wirklich ehrlich sein und sagen, was wirklich passiert ist. Und wenn's zum Beispiel eine Fetzerie gibt, Schlägerei, dann muss ich's auseinanderhalten.

M: Oder wenn was passiert, muss ich mit der Verletzten runter zum Direktor gehen und alles machen und alles aufschreiben.

A: Ja, oder mit den Kranken.

I: Und passiert oft was?

M: Ja, sehr oft. Jede Pause.

Ach: Oder ein Klassensprecher, ähm, er heißt Merd, ein Freund von mir, er geht in eine andere Schule, und ein Mädchen is Klassensprecher, und er fragt das Mädchen, ob er die Schularbeit morgen nachmachen darf, und das Mädchen sagt einfach ja.

(---)

I: Ja, aber was is, wenn's irgendwie unfair zugeht, sagts ihr dann was?

A: JA. Ich sag es.

M: Oder wenn wir jetzt Kindern was aufstellen, äh, vorstellen wollen, muss ich dabei sein.

I: Was vorstellen?

M: Ja, so ein Theaterstück. Wir dürfen manchmal in der Stunde ein Theaterstück vorspielen.

A: Und dann Klassensprecheraufgabe is so, zum Beispiel hat man halt jetzt Schularbeit und, äh, halt vorige Stunde, fragt man die Lehrerin, ob man 5 oder 10 Minuten bevors läutet halt man kurz das Buch aufschlagen kann und mal kurz nachschaun kann.

M: Oder bei der Schulsprecherwahl, da müssen alle Klassensprecher-

A: Aber Schulsprecher find ich (urblöd).

M: Ja eh. Für was Schulsprecher? Gibt's ja eh Direktor.

A: Du machst zuviel Arbeit.

I: Naja, was hatn der Schulsprecher für eine Funktion?

A: Für die ganze Schule is er zuständig!

I: Für die Schule oder für die Kinder? Ich hab nämlich-

A: Schule. Schule und Kinder.

M: Der hilft dem Direktor bei der Arbeit.

I: Ach so. Ich hab das immer irgendwie anders im Kopf ghabt und ich hab auch den Klassensprecher anders im Kopf ghabt (..), dass die Klassensprecher dafür da sind, die Mitschüler und Mitschülerinnen zu vertreten und nicht für die Lehrer auch zu sprechen.

A: Auch für die Lehrer zu sprechen.

I: Für die Lehrer.

A: Ab und zu.

I: JA, aber wer is dann zuständig dafür, die Rechte von den Schülerinnen und Schülern zu vertreten?

M: Die RECHTE?

A: Wenn zum Beispiel jetzt der Schulinspektor kommt, dann wird er uns fragen halt, wies läuft bei euch so weiter und so fort.

I: Ja.

A: Dann sagen wir halt, okay. Alles läuft okay.

I: Ja, und wenn's nicht okay läuft?

A: Na dann muss mans halt sagen. Es is bis jetzt noch keiner gekommen.

I: Okay, ihr habts jetzt aber nicht- ihr ärgerts euch eigentlich oft über Lehrer-

A: Ja-

M: Ich muss auch oft einen Kleber kaufen. Nur weil ich der Klassensprecher bin.

I: Also deine Mitschüler wählen dich, damit du dann Kleber kaufen gehst?

M: (lacht) Na, die Lehrer sagen so, weil wir so viel Kleber verbrauchen und die Kinder sagen dann immer, dann solln sie nicht so viele Zettel machen, dass wirs einkleben müssen und jetzt müssen wir immer Kleber kaufen. Jedes Kind muss 50 Cent hergeben-

I: und die musst du dann kaufen, weil du Klassensprecher bist?

M: Ja.

I: Okay. Aber, ich mein, Klassensprecher wird ja gewählt von den anderen Schülern und Schülerinnen.

M: Ja.

I: Und die Lehrer dürfen ja gar nicht mitwählen.

Ach: Eigentlich muss Toni der Klassensprecher sein, weil er der Stärkste ist.

A: Das hat nix mit dem zu tun, es geht um (..)

M: Da drinnen (zeigt auf den Kopf)

A: JA, da drinnen, da drinnen (Kopf) und da drinnen (Herz)

M: und um die Schulnoten.¹⁰⁷

Im Zusammenhang mit der Frage nach Aufgaben und Funktion der Klassensprecher kam die Frage nach den „Rechten“ der Schüler auf. Diese Formulierung stieß auf Unverständnis: „Welche Rechte?“

¹⁰⁷ Gruppendiskussion, 26.11.08.

Ich frage: „Kennt ihr das Schulunterrichtsgesetz?“ Bedia und Ayse schütteln den Kopf: „Sind Sie verrückt? Glauben Sie, die zeigen uns das ganze Schulunterrichtsgesetz? Die zeigen uns nur das, was sie wollen, die Gesetze, die ihnen nützen.“

„Welche sind das?“ „Na, zum Beispiel Nachsitzen. 20 Minuten darf man angeblich. Wenn sie uns bestrafen, dann zeigen sie uns die Gesetze.“¹⁰⁸

Der Hinweis, dass im Schulunterrichtsgesetz nicht nur die Rechte der Lehrer, sondern auch jene der Schülerinnen definiert seien, löste große Verwunderung und auch Neugierde aus. Die Frage nach den „Rechten“ wurde im Weiteren immer wieder in Zusammenhang mit der Legitimation bestimmter Verhaltensweisen und Disziplinierungspraktiken von Lehrerseite gebracht, die als „unfair“ erlebt wurden.

Lehrerin von A schmeißt alles weg, was die Schülerinnen nach Unterrichtsschluss auf den Tischen liegen lassen. Einmal hat A ihr Mitteilungsheft am Tisch vergessen und am nächsten Tag war es weg. A fragte ihre Lehrerin, ob die wisse, wo es sei, die Lehrerin verneinte. Später warf die Lehrerin etwas in den Papierkorb und meinte dann, während sie hineinblickte: „Oh, was ist denn das?“ Da lag A.s Mitteilungsheft im Mist...

„Und das macht sie immer---einmal hat ein Mitschüler sein ganzes Zeug am Tisch vergessen, und am nächsten Tag war alles im Mist.“

Auf meine Frage, was denn passieren würde, wenn das ein Schüler machen würde: „Na, der würde bestraft werden.“¹⁰⁹

Aus den Themen „Gerechtigkeit“, „Funktion der Klassen/Schulsprecher“ (formale Struktur der Mitbestimmung in der Schule), „Politische Bildung“, „Politik“ entwickelten wir den Interviewleitfaden, der die Grundlage für die Interviews der Mädchen mit ihren Mitschülern bilden sollte.

¹⁰⁸ Feldnotiz, 13.11.08.

¹⁰⁹ Feldnotiz, 28.11.08.

Interviewleitfaden

1. Haben SchülerInnen in unserer Schule die gleichen Rechte wie LehrerInnen?
2. Wo gibt es Unterschiede?
3. Haben alle SchülerInnen untereinander die gleichen Rechte?
4. Wo gibt es hier Unterschiede? Zwischen den Klassen/innerhalb der Klassen? Woran liegt das?
5. Welche Rechte hast du in der Schule – also, was wirst du gefragt, was kannst du mitbestimmen?
6. Was würdest du gerne verändern?
7. Ist das jetzt möglich? Wenn nein, wieso nicht?
8. Wer bestimmt in der Schule? Wer macht die Regeln und welche?
9. Wofür sind KlassensprecherInnen gut?
10. Wofür sind SchulsprecherInnen gut?
11. Kennst du das Schulunterrichtsgesetz? Woher? Hast du es schon mal verwendet?
12. Interessiert dich die Politik? Wofür ist die nützlich?
13. Würdest du wählen, wenn du dürftest? Welche Partei?

Die Durchführung der Interviews im schulischen Rahmen stieß allerdings auf ähnliche Probleme, wie jene, die uns als Sozialforscherinnen im davorliegenden Prozess bereits begegnet waren: Die mangelnde Bereitschaft der Mitschüler, sich befragen zu lassen, und zwar aus „Angst“. „Angst vor Repressionen durch die Lehrer, Angst vor schlechten Schulnoten, einfach Angst halt“, wie die Mädchen berichteten, die – im Gegensatz zu uns angesichts dieser Tatsache keineswegs überrascht waren, vielmehr damit gerechnet hatten. Sie ließen sich dadurch auch nicht entmutigen und brachten schließlich zwei Mitschüler dazu, sich befragen zu lassen. Diese agierten ihrerseits in der Interviewsituation völlig eingeschüchtert und einsilbig und „wussten“ z.B. nicht, wie sie die Aufgaben der Klassen- und Schulsprecher beschreiben sollten – die Interviewerinnen „sagten“ es ihnen schließlich „ein“.

Ayse und Bedia hatten jedoch Geschmack am Forschungsprozess gefunden. Sie befassten sich mit den Positionen der Schüler und der Lehrer, stellten sie in einen Zusammenhang mit deren jeweiligen Interessen und kontextualisierten scheinbar alltägliche schulische Ereignis-

se. Sie planten ein Interview mit der Direktorin, sie begannen zu hinterfragen, ob schulische Aktionen rechtlich legitimiert seien, und sie berichteten ihren Klassenkollegen von diesen Überlegungen. Sukzessive etablierten sich unser Kontakt und unsere Treffen als ein „Raum der Gegenmacht“: So erklärte Bedia einer Lehrerin, die sie fragte, warum sie es denn nach der letzten Stunde so eilig hätte: „Ich treff mich jetzt mit einer Frau, die für die Unterrichtsministerin forscht, und wenn Sie unfair sind, dann schreiben wir das alles auf und erzählens der Ministerin, und das wird geändert“. Und bei einer anderen Gelegenheit forderte Ayse ihren Klassenvorstand auf, das Schulunterrichtsgesetz in jede Klasse zu stellen, weil das doch „ein Recht der Schüler“ sei. Die verblüffte Lehrerin argumentierte daraufhin ökonomisch: Ein Gesetzbuch für jede Klasse sei zu teuer – zumal es doch laufend Änderungen gäbe...

Bei unserem bislang letzten Treffen eilten sie mir freudestrahlend entgegen und berichteten, dass eine Klassenlehrerin sich völlig unmöglich verhalten hätte und die Schulkollegen jetzt so weit wären, ihnen Interviews zu geben: „Sie wollen jetzt eine *Aussage* machen!“ Diese Formulierung verdeutlicht die symbolische Bedeutung, die die Mädchen den Interviews zu-messen: Das geht es nicht einfach um ein unverbindliches Gespräch, sondern um einen Akt des Widerstandes, der sich über ein offizielles, „legitimes“ Ventil der Gegenmacht artikuliert. Seither sind die Mädchen wieder „im Feld“ und forschen weiter.

Das ursprüngliche Ziel, der Ministerin ein Konvolut an Kritik und Forderungen zu übermitteln, ist mittlerweile in den Hintergrund gerückt. Das *Projekt* hat sich zu einem *Prozess* entwickelt, der nicht auf einen *Abschluss* in Form eines präsentablen *Ergebnisses* zusteuert, sondern seine Inhalte und Existenzberechtigung aus der laufenden Erfahrung und dem damit einhergehenden Bildungsbedarf der involvierten Personen gewinnt.

IV. Zusammenführung der Ergebnisse. (Politisches) Handeln im schulischen Kontext?

In der vorliegenden Studie wurde versucht „Politische Bildung“ inhaltlich einzukreisen: theoretisch über die Präzisierung und Definition des Begriffs und seiner Implikationen, empirisch über die Beschreibung der Möglichkeiten und Rahmenbedingungen Politischer Bildung, wie sie vor allem von den Schülerinnen aber auch von Seiten der Lehrerinnen wahrgenommen werden, und schließlich als angewandte Praxis in Form eines gemeinsam mit Schülerinnen durchlaufenen Bildungsprozesses.

Welche „Ergebnisse“ können wir angesichts der hier beschriebenen vielfältigen und vielgestaltigen Phänomene als zentral hervorheben?

Zum Rahmen: Schülerinnen – Bildung – Ökonomie

Aus den Aussagen der Schüler, der Lehrer wie auch der Sozialarbeiterinnen lässt sich ableiten, dass Schule in erster Linie nicht dem „hehren Ideal“ der Bildung als Selbstzweck dient, sondern der Vorbereitung der Schülerinnen auf den Arbeitsmarkt – der Produktion von Humanressourcen nach *Bedarf* (auch unter diesem Aspekt ist der Begriff der „Bildungsökonomie“ zu verstehen). Gleichzeitig zeigt sich, dass die meisten von ihnen nach der Schule keine Aussicht auf eine Lehrstelle oder andere Perspektiven der Teilhabe am Arbeitsmarkt haben. Das heißt, die Schülerinnen durchlaufen ein Programm, das ins „Nichts“ führt, sie sich einer Disziplinierung unterwerfen (sollten), die weder kurzfristig (Lustgewinn) noch langfristig (Arbeitsplatz, Staturwerb...) einen Benefit abwirft. In dieser Logik (Schule als Vorbereitung auf das ökonomisch abgesicherte „Leben“) liegt es nahe, dass die Jugendlichen wenig Lust auf Schule haben.

Diese Beschreibungen von Jugendlichen, die letztlich keine Aussicht auf eine gesellschaftliche „Funktion“ zugeteilt bekommen, korrespondieren mit Zygmunt Baumans Charakterisierung der „Überflüssigen“, der „Ausgegrenzten der Moderne“, die mit der Modernisierungsrationale nicht mithalten können:

Überflüssig' zu sein bedeutet, überzählig und nutzlos zu sein, nicht gebraucht zu werden – wie auch immer der Nutz- und Gebrauchswert beschaffen sein mag, der den Standard für Nützlichkeit und Unentbehrlichkeit liefert. Die anderen brauchen dich nicht; sie kommen ohne dich genauso zurecht, ja sogar besser. Es gibt keinen einleuchtenden Grund für deine Anwesenheit und keine nahe liegende Rechtfertigung für deinen Anspruch, hierbleiben zu dürfen. Für überflüssig erklärt zu werden bedeutet, weggeworfen zu werden, weil man ein Wegwerfartikel ist – wie eine leere Einwegplastikflasche oder eine Einmalspritze, eine unattraktive Ware, für die sich keine Käufer finden, oder ein fehlerhaftes oder beschädigtes, nutzloses Produkt, das die Qualitätsprüfer vom Fließband pflücken. 'Überflüssig' bewegt sich im gleichen semantischen Umfeld wie 'Ausschussware', 'fehlerhaftes Exemp-

lar', 'Müll' – wie Abfall. Die Arbeitslosen – die 'industrielle Reservearmee' – sollten noch ins aktive Erwerbsleben zurückgeholt werden. Der Bestimmungsort von Abfall ist die Abfallecke im Hinterhof, die Müllhalde"¹¹⁰.

Schule als Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher Chancen/ gesellschaftlicher Teilhabe

Die beschriebenen Jugendlichen nehmen Schule als einen Ort wahr, an dem (Lebens-)Chancen verteilt werden. Dies ist für sie grundsätzlich ein Grund „mitzutun“, hoffen sie doch implizit alle auf eine „Chancenverbesserung“. In der Praxis erweist sich dieses „Mittun“ allerdings als schwierig, denn rückblickend stellt sich für die Jugendlichen die Schule als ein Ort dar, an dem sie ihre lebensweltlichen, scheinbar „individuellen Probleme“, „kulturellen Defizite“ und „sozialen Krisen“ nur schwer mit den formalen Erwartungen der Schule vereinbaren können. In Folge diese Unvereinbarkeit konstituiert sich für sie eine „doppelte Fremdheit“: In ihren Reflexionen schildern sie die Erfahrungen, dass auf der einen Seite ihre sozialen Probleme in der Schule (wo sie darüber mit niemandem sprechen können) keinen Platz haben bzw. ihr sozialer Status (Herkunft, Schicht) von vornherein als „minderwertig“ angesehen wird, sie jedoch auf der anderen Seite die von der Schule verkörperten Normalitätserwartungen (hinsichtlich Familien- und Haushaltsstruktur, Selbstdisziplin usw.) nicht erfüllen können. So werden sie mit ihrer sozialen Situation/Position konfrontiert: Weder werden sie (aufgrund der unmittelbaren Lebensbedingungen oder aufgrund der Effekte der „sozialen Laufbahn“) den von der Institution Schule gestellten formellen (meritokratischen) Leistungsanforderungen gerecht, noch können bzw. wollen sie sich mit deren normativen Verhaltenskonventionen arrangieren. Sie erleben soziale Kontrollmechanismen¹¹¹ von Seiten der Schule, welche die spezifischen sozialen, ökonomischen und kulturellen Existenzbedingungen der Schüler fokussieren, um sie gegebenenfalls zu korrigieren. Überforderung und Anpassungsdruck (an eine fremde Kultur) vermindern so die Identifizierungsmöglichkeiten der Jugendlichen mit der Institution Schule. Aus ihrer Perspektive erleben die Jugendlichen eine so definierte Schulkultur als differierende Welt zu ihrer Lebenswelt, die Schule ist und bleibt fremd für sie. Persönliche und familiäre Krisen werden häufig gleichzeitig zu „schulbiografischen Krisen“. Die Jugendlichen, die den vorausgesetzten „Erfordernissen“ nicht entsprechen, nehmen sich selber als Außenseiter der Institution Schule wahr. Diese Sichtweise korrespondiert mit jener der Lehrerinnen, die sich im vorhandenen institutionellen Kontext nicht in der Lage sehen, auf die Bedürfnisse der Schüler in dem Maße einzugehen, wie sie selbst es eigentlich gerne würden.

¹¹⁰ Bauman (2005): 20f.

¹¹¹ Soziale Kontrolle war der Institution Schule seit ihrer Entstehung inhärent – je nach historischem Kontext entweder explizit oder implizit: Historisch betrachtet waren im Zuge der modernen Staatenbildung zwei Probleme zu lösen. Einerseits die politische Durchsetzung kultureller Homogenisierungsprozesse, als Nationalisierung des Staates, andererseits die Inklusion der aus den feudalen Bezügen freigesetzten Untertanen als Staatsbürger. Die Lösung des ersten Problems erfolgt durch eine staatliche Bildungs- und Kulturpolitik, und das Inklusionsproblem wird an den Wohlfahrts- und Rechtsstaat delegiert.

Konzeptualisierungsformen gesellschaftlichen/schulischen Außenseitertums

Im Kern blicken die in diese Studie involvierten Jugendlichen durchwegs auf ähnliche Beobachtungen und Erfahrungen zurück, die sie jedoch unterschiedlich konzeptualisieren, rahmen und entsprechend unterschiedlich verarbeiten. Diese Verarbeitungsformen konstituieren sich auf der Grundlage der Ursachendefinitionen für ihr jeweiliges „Anderssein“, ihr „Abweichen von den erwünschten Vorgaben“.

Während sich die therapeutisch betreuten Jugendlichen (a) auch rückblickend als weitgehend isoliert wahrnehmen und ihr Scheitern vor allem als individuelles Ereignis, das mit ihren individuellen Problemen zusammenhing, erfahren, verhandeln die Jugendlichen aus Otakring bzw. Meidling (b) ihr Scheitern in erster Linie über Kollektivierung in Form von „Wirkonstruktionen“, die über ethnische bzw. Klassenzugehörigkeit definiert werden.

- a) Die „Deprivierten“: Zentral in ihrer Auseinandersetzung mit schulischem und im Weiteren gesellschaftlichen Scheitern ist der soziale Hintergrund dieser Jugendlichen. Dieser ist geprägt durch zerrüttete Familienverhältnisse, Armut und Desorganisation, in den Biografien der Jugendlichen finden sich häufig Drogensucht, Delinquenz, frühe Schwangerschaften und ganz allgemeine existentielle Notlagen. Die Jugendlichen können all diese Probleme benennen und beschreiben, ohne sie aber in irgendeiner Weise einen weiteren gesellschaftlich-strukturellen Rahmen zu stellen. Sie merken nur, dass die Schwierigkeiten, die sie von Anfang an begleiten, zu immer mehr Schwierigkeiten führen – nicht zuletzt im schulischen Kontext. Ihr „inferiorer sozialer Status“¹¹² ist ausschließlich ein Grund für Scham und bietet damit keinen Identifikationsrahmen, der eine Kollektivierung in Form eines wie auch immer gearteten Zusammenschlusses mit anderen in einer vergleichbaren sozialen Lage ermöglicht. In der schulischen Hackordnung erleben sie sich damit häufig als (passive) „Opfer“ – der Lehrer wie der Schüler. Ihre Strategie des Umgangs mit ihrer Situation ist in erster Linie „Rückzug“ in der dringenden Hoffnung, einfach „in Ruhe gelassen zu werden“. Wenn sie gegen die schulische Ordnung aufbegehren, dann zumeist allein, und aus einer Haltung der Defensive heraus in konkreten Situationen, in denen sie sich ausweglos in die Enge gedrängt fühlen.
- b) Die „Migranten“: Sie finden einen politisch und medial konstruierten diskursiven Rahmen vor, der Zuwanderer und deren Kinder bis in die „dritte Generation“ vorwiegend unter dem Aspekt von deren „Anderssein“ thematisiert. Leitmotive dabei sind deren „kulturelle Defizite“ (mangelnde Bildung im Elternhaus, Mangel an Sprachkenntnissen, archaische kulturelle Praktiken) und deren „potentielle (und omniprésente) Gefährlichkeit“ (männliche Migranten werden im Zusammenhang mit dem Thema Ju-

¹¹² Pilgram/Schlechter 2009.

genddelinquenz häufig implizit und explizit gesondert problematisiert, vgl. dazu S. 62). Dieser Rahmen konstituiert und lenkt gleichzeitig den Blick auf das Unterscheidungsmerkmal „ethnische Zugehörigkeit“, so auch im Kontext der Schule. Lehrerinnen wie die migrantischen Schülerinnen selbst tendieren dazu, Schwierigkeiten im schulischen Kontext unter diesem Aspekt zu betrachten (was eine weitergehende, differenzierte Auseinandersetzung verhindert). Das Etikett „Ausländer“ verengt bzw. erschwert die Perspektiven gesellschaftlicher und schulischer Teilhabe für die einzelnen Jugendlichen massiv: Entweder die Jugendlichen beweisen, dass sie es *trotz* ihrer Zugehörigkeit zu „Problem- bzw. Risikogruppen“ und *entgegen* der allgemeinen Erwartungshaltung schaffen, den hegemonialen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, oder sie entsprechen den an sie herangetragenen Stereotypen und nehmen ihren Platz „am Rand der Gesellschaft“ ein. Die Charakterisierung als „Ausländer“ wirkt jedenfalls als Identifikations- und Kollektivierungsfolie: Im schulischen Kontext konzeptualisieren sich die „Migranten“ selbst tendenziell als aktive Opponenten gegenüber der vorgegebenen Ordnung (der „österreichischen“ Schule, der „österreichischen“ Lehrer), wobei sie diese Opposition mitunter als Rebellion, mitunter einfach als „Schlimmsein“ verhandeln.

Der Kampf um Anerkennung und parteipolitische Repräsentationen

Der Gegensatz „Österreicherinnen“ versus „Migrantinnen“ durchzieht – mitunter implizit, mitunter explizit – die Wahrnehmung der jugendlichen Außenseiter und spiegelt einen fundamentalen Kampf um gesellschaftliche Anerkennung. Es macht den Anschein, als würden beide Gruppen – die „deprivierten Österreicherinnen“ und die „Migrantinnen“ – mittels gegenseitiger Stereotypisierungen darum ringen, dass die jeweils anderen noch „weiter unten“, noch „asozialer“ sind als sie selbst. In diesen Darstellungen erscheinen „die Österreicher“ dann als „arbeitsfaule Sozialschmarotzer“, die Kinder bekommen, um sich anschließend mittels Kindergeld über Wasser zu halten. „Die Ausländer“ wiederum sind allein aufgrund ihrer Herkunft inkompatibel mit der „österreichischen Kultur“, werden einerseits als gewalttätig und andererseits allein aufgrund ihrer Existenz als „störend“ bezeichnet.

Was machen die Österreicher? Die reden über uns: Ja, wir nehmen die Arbeit weg von denen. Wir gehen aber arbeiten. Die sagen: jaja, wir gehen arbeiten. Trotzdem sitzen sie zu Hause und ernähren sich von Kindergeld, was weiß ich, machen mit 14, 15 ein Kind. Das machen wir nicht. Wir schauen zuerst, dass wir unsere Sachen erledigen, bis wir mal, ich bin doch nicht blöd und bekomme ein Kind mit 14, 15. Mit 14,15 hab ich was anderes getan. Mit 15 hab ich meine Lehre begonnen. Meine Lehre ist fertig. Das hab ich davon. Meine Lehre ist fertig, ich mach meine Meisterprüfung. Fertig. (Anik)

I: (..) Wen hättest du gewählt – darf ich fragen?

L: Blau (lacht).

I: Blau.

L: Ja. Also, oder Orange, das hätte ich mir noch überlegen müssen. Aber jetzt bin ich eher für blau, weil da der Haider jetzt tot ist. Was ich sehr schade find, weil das ein guter Politiker war.

I: Und warum hättest du Blau gewählt, oder Orange gewählt?

L: Ja, ich find es einfach wirklich schon sehr schlimm, wie viele Ausländer in Österreich sind. Also, ich bin schon zu einem gewissen Punkt (lacht) rassistisch.

I: Bis zu welchem Punkt, oder?

L: Na ja, ich mein, ich bin jetzt nicht so, dass ich sag´ (..) gehören alle vergast, oder sonst was ja, aber ich find es einfach, dass wirklich keine zwei Kulturen, die so unterschiedlich sind wie Türkei und Österreich überhaupt nicht zusammen passen. (Laura)

Was sich in den Gesprächen mit den Jugendlichen in diesem Zusammenhang zeigt, ist ein durchaus vorhandenes – wenn auch sehr intuitives – Verständnis von Parteipolitik, an dem sich auch zentrale Sicht- und Teilungsprinzipien¹¹³, die konstitutiv für die Konstruktion sozialer Strukturen und damit für Gruppen und soziale Kräfte sind, manifestiert.

Ausschlaggebend ist dabei vor allem jeweils die eigene Zuordnung zu „Klasse“ und „Herkunft/Ethnie“ (ob man sich also selbst als Ausländer definiert oder nicht bzw. ob man Muslim ist oder nicht).

Dementsprechend fühlten sich jene Jugendlichen, die sich selbst als Ausländer konzeptualisierten, durchwegs am ehesten von der SPÖ vertreten, während diejenigen, die sich selbst als Österreicher betrachteten, sich entweder durch die SPÖ oder FPÖ/BZÖ (ziemlich synonym) vertreten fühlten. Begründet wurde letzteres jeweils im Zusammenhang mit der Haltung der Parteien gegenüber Ausländern. Auch ein Jugendlicher (Sued) mit arabischem Elternhaus, der sich selbst als Österreicher definierte, wollte ursprünglich FPÖ oder BZÖ wählen, entschied sich dann aufgrund deren islamfeindlicher Haltung anders (und wählte, übrigens als einziger unserer Gesprächspartner, die Grünen).

Gerade im Zusammenhang mit der repräsentativen Politik/den Parteien beklagten die Jugendlichen mit islamischem Hintergrund (der bei ihnen persönlich einen jeweils unterschiedlichen Stellenwert hatte) die offensive Islamfeindlichkeit, die in den vergangenen Wahlkämpfen zutage getreten war: Immer wieder bezogen sie sich dabei auf den Wahlslogan der FPÖ „Daham statt Islam“, der sie – als Metapher für performative Diskriminierung – auch retrospektiv empörte (und sie darin bestärkte, nicht „dazugehören“, nicht erwünscht zu sein).

¹¹³ Bourdieu 2001: 51.

Legitime und illegitime Gewalt oder: Die „Devianz der Mächtigen“

Und noch etwas spiegelt sich in der erwähnten Kampagne: Nämlich die Widersprüchlichkeit zwischen gesellschaftlichen Verhaltensnormen, wie sie offiziell von Repräsentanten der Gesellschaft (seien es Politikerinnen, seien es Lehrer...) einerseits eingefordert und andererseits von diesen selbst nicht eingehalten werden.

So werden die Jugendlichen permanent auf die soziale Erwünschtheit eines „friedlich-sachlich-reflexiven“ Stils hingewiesen und wann immer sie laut, frech und gewalttätig sind, dafür sanktioniert. Aus ihrer Perspektive sind sie jedoch laufend mit sehr ähnlichen Übertretungen von Seiten der sanktionierenden Autoritäten selbst konfrontiert. Sie schildern die Erfahrung, von (manchen) Lehrern im besten Fall zynische Antworten zu erhalten und immer wieder angeschrien zu werden.

(..) wir haben jetzt eine neue (Lehrerin) bekommen, die schreibt so urschlampig auf der Tafel, ich so: Fräulein, können Sie mir das, können Sie mir halt das buchstabieren und dann halt noch einmal sagen, ich versteh das nicht. Sie so: Lern lesen. (Achmed)

Ach: Aber schau, weißt du, was ich nicht versteh? Es gibt so eine DUMME Lehrerin bei uns, die heißt Lisa, weißt du

A: Lisalotte

Ach: Lisa, die heißt Lisa

M: Ja, wie oft noch?

Ach: Weißt du, ich sag irgendwas, he, he, he, weißt du, die sagt, heast wieso sagst du he, he, he. Ich sag zu mein Freund so: He, was is mit dir? Und die dreht sich um: Heast, wem sagst du He.(Achmed, Aidin, Michi)

Und schließlich – im Falle von Übertretungen impliziter oder expliziter Regeln – berichten sie darüber, mit äußerst vielfältigen Strafen diszipliniert zu werden:

Ach: Urgemein, wir dürfen keine Handys mitnehmen, aber dann, mitten in der Stunde ruft ein Freund einen Lehrer an und die dürfen Handys (..).

A: Echt, die Lehrer dürfen telefonieren mitten in der Stunde und die Schüler nicht.

I: Die telefonieren mitten in der Stunde?

A, Ach, M: Ja, ja, bei mir auch, oft.

Ach: Meine Lehrerin, weißt du, meine Lehrerin will was sagen, ah, ihr Handy läutet, (..)

M: Ich tu mit meiner Freundin SMS schreiben.

I: Du tust mit deiner Freundin SMS schreiben? Aber die is nicht bei dir in der Stunde?

M: Oja.

I: Die sitzt bei dir in der Klasse?

A: Wieso, habts ihr keine Zettel?

M: Da krieg ma drei Aufsätze.

I: Was kriegts ihr drei Aufsätze?

M: Wenn wir Zettel um(..)

I: Dann kriegts ihr als Strafarbeit drei Aufsätze.

M: Ja.

I: Echt? Es gibt Strafen?

M: Es gibt genug Strafen. Nur wenn man zu oft in der Stunde aufs WC muss, muss man sogar eine Seite schreiben. (Achmed, Aidin, Michi/Gruppendiskussion)

M: Und es gibt zwei (Integrations)kinder in unserer Klasse-

A: Uh, bei mir gibt's urviele. Ich bin einer davon!

M: und der is uroarg, der schimpft die Mutter die ganze Zeit und wenn ich zurückschimpf oder ihn schlag, krieg ich die ganze Zeit den Ärger.

I: Und was kriegst du dann für Ärger?

M: Aufsatz. Man schimpft die Kinder nicht!

I: Und was musst du dann für einen Aufsatz schreiben?

M: Öh. Ich schimpfe Kinder nicht. Ich schimpfe Kinder nicht.

I: Das is ja kein Aufsatz, ich schimpfe Kinder nicht.

M: Aber mit fünfhundertmal?

I: So wie der Bart Simpson?

M: Ja. (Achmed, Aidin, Michi/Gruppendiskussion)

Sanktionen wie „Zusatzaufgaben“, Strafarbeiten, Nachsitzen stehen an der Tagesordnung, es kann aber auch sein, dass man die am Vortag am Schreibtisch vergessenen eigenen Hefte im Papierkorb wiederfindet, weil die Lehrerin sie als Strafe dort hineingeworfen hat. (vgl. dazu Ayses Erlebnis auf S. 111f)

Die Schüler sind so mit der „Relativität von Devianz“, also der Tatsache konfrontiert, dass auch die Definition von sozialer Abweichung sowie deren Sanktionierung ein sozialer Prozess ist und von den jeweiligen Machtpositionen der Beteiligten abhängt. Dies führt zu mehr oder weniger diffusen Gefühlen von Frustration und Unbehagen, weil sie merken, dass ihre – gesellschaftlich geprägten – Vorstellungen von Gleichheit und Gerechtigkeit hier ihre Grenzen haben und letztlich die Kluft zwischen der eigenen subalternen Gruppe zu jener der „Mächtigen“ bestätigt wird.¹¹⁴

¹¹⁴ vgl. dazu auch Freire 2002: 63, zum Widerspruch der Gewaltverdammung durch und der Gewaltanwendung von den Eliten.

I: (..) Du hast irgendwie gesagt, die Lehrer sind überhaupt anders als WIR hast du gesagt. Wer seid ihr? Alle Schüler und Schülerinnen?

A: Na, die Schüler.

I: Alle?

A: Sie glauben, sie sind, sie sind GRÖßER und so. Jeder Mensch ist gleich (...) für mich. Und sie glauben sie sind Könige und so.

I: Und wie schaut das aus? Kannst du mir da ein Beispiel erzählen?

A: Na, ich geh, ich geh normal am Gang, sie schreien mich an: Geh in die Klasse!

I: Also sie reden so von oben herab oder sie schreien dich an.

A: Ja. (Ali)

Politisches Handeln und die darauf folgende paradoxe Reaktion

In den jeweiligen Anekdoten manifestiert sich das Verhalten der Schüler (auf den ersten Blick) als „subversives Handeln“. Im Handlungskontext der Schule verstehen sie ihre Praxis des Lachens, Raufens, „Verorschens“ usw. – vor allem mit dem Blick auf die Lehrer „was machen die da eigentlich“ und „was für eine Ordnung ist denn das?“ – als provokative Handlungen, die diskreditierende Handlungen von den Lehrern hervorlocken sollen, was ja immer wieder auch tatsächlich gelingt. Auf einer allgemeineren Ebene lässt sich konstatieren, dass die subversiven Handlungen, die aus der Sicht der Jugendlichen nicht nur Formen derben Spaßes sind, sondern auch engagierte Versuche darstellen, am Schulgeschehen teilzuhaben (um implizit die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe einzufordern), von den betroffenen Lehrern als Verstoß angesehen werden. Letztlich ist das Handeln der Jugendlichen aber „politisches Handeln“¹¹⁵, geht es doch hier um Formen des „Aushandelns“ miteinander konkurrierender Interessen oder auch Wertvorstellungen, das von einer Veränderbarkeit bestehender Zustände ausgeht.

Wie repräsentiert sich dieses Politische Handeln? Es handelt sich hier um Praktiken und Darstellungsformen, die durch eine auffällige Dominanz symbolischer Aktionen und Inszenierungen charakterisiert sind, in denen ihr striktes Hinterfragen des „schönen Scheins“ der Institution Schule (auch als Repräsentantin der Gesellschaft), angedeutet bzw. demonstriert wird – mehr unbewusst als bewusst. Die Widerstandsformen des Lachens, „Verorschens“, Täuschens, Schaukämpfens usw. weisen über sich selber hinaus: Ihr Hinweis gilt nicht primär der Gruppe der Lehrer, sondern der Gesellschaft selbst – deren Umgang mit „Junkies“, mit „Tschuschn“, mit „Jugos“, mit „Risikogruppen“¹¹⁶ usw. und den (Nicht-)Chancen, die sie für diese bereithält. Stilisierende(s) Abweichen und Provokationen werden hier verstanden

¹¹⁵ Ein enger Politikbegriff ist eher defensiv und darauf ausgerichtet, bestehende Zustände zu bewahren (vgl. Pelinka 2000, 20).

¹¹⁶ Ein häufig durch die Medien zitierter Begriff aus den PISA-Studien (vgl. Schreiner 2007, PISA 2006, 64).

als Element einer Widerstandsform, die eine politische Praxis impliziert. Die Möglichkeit, „spezifische Interessen und Erfahrungen auf die Ebene des politischen Diskurses zu überführen“¹¹⁷, gelingt nicht nur deswegen nicht, weil die Sprache nicht verstanden wird, sondern deshalb, weil paradoxerweise diese Widerstandsformen im Kontext der Schule als „Devianz“ sanktioniert werden (müssen).

Die Paradoxie besteht darin, dass dieses widerständige Handeln der Befragten im Kontext der Schule nicht als eine Form der Artikulation gegensätzlicher Bedürfnisse oder Kritik wahrgenommen, also in Hinblick auf seine politischen Implikationen, betrachtet wird, sondern lediglich als Verhaltensproblem, als „Störfaktor im System“ „diagnostiziert“ wird.

Die Praxis, dass Lehrer im Konfliktfall oder bei Übertretung einer Regel primär auf „Disziplinierung“ und „Sanktionierung“ zurückzugreifen scheinen, macht eine konstruktive Auseinandersetzung zwischen Lehrern und Schülern unmöglich. Die Schule verabsäumt es damit, adäquate Instrumentarien „zur symbolischen Beherrschung der politischen Praxis“¹¹⁸ zur Verfügung zu stellen, die Voraussetzung wären, um einen Dialog über Mitbestimmung in der Schule zu führen.

Gerade die Schüler, die als problematisch gelten und laufend mit Strafen konfrontiert sind, nehmen die Schule quasi als „Strafanstalt“ wahr – allerdings als eine durchaus zahnlose, an deren Sanktionen sie sich längst gewöhnt haben, die sie nicht mehr ernst nehmen und an die sie sich schließlich auch ganz offensichtlich nicht mehr halten. (Warum auch – was haben sie denn zu verlieren?) Den Lehrern wiederum ist dies durchaus bewusst, sie scheinen aber keine Möglichkeit zu sehen, aus diesem eingespielten Ritual des Strafens und im Gegenzug Nicht-Ernstgenommen-Werdens auszubrechen.

¹¹⁷ Bourdieu 1987, 654.

¹¹⁸ Bourdieu 2001.

V. Resümee

Im vorliegenden Bericht zeigt sich einmal mehr die Unmöglichkeit des Vorhabens, „schulische“ Politische Bildung außerhalb des Kontextes der Erfahrung von Politik und der damit verbundenen strukturellen und materiellen (Lebens-)bedingungen zu betrachten. Gesellschaftliche Entwicklungen des Abbaus solidarischer und wohlfahrtsstaatlicher Leistungen unter einem omnipräsenten Regime der Ökonomie schließen immer breiter gestreute Gruppen von Menschen von Möglichkeiten der Teilhabe aus und produzieren damit „Überflüssige“ und „Außenseiter“ der Gesellschaft, die gleichzeitig damit leben müssen, für ihr Schicksal „selbst verantwortlich“ zu sein. Von diesen Desintegrationsprozessen sind Jugendliche besonders betroffen, und unter ihnen vor allem jene, die von vornherein wenig an sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital vorweisen können.

Die Schule als ein Teilsystem dieser Gesellschaft (re)produziert diese Entwicklungen mit. Auch sie vermittelt, wie in dieser Studie dargestellt, auf unterschiedlichen Ebenen soziales Scheitern und präfiguriert damit gesellschaftlichen Ausschluss bzw. zumindest die realistische Aussicht darauf.

Das beginnt bei dem System der unterschiedlichen Schultypen (Gymnasium, Polytechnischer Lehrgang, Hauptschule/ Klassenzüge...), in denen die Schüler bereits „vorsortiert“ und auf diese Weise mit der „Tatsache“ konfrontiert werden, dass sie „klüger“ oder „dümmer“ (förderungswürdig oder weniger förderungswürdig) bzw. „normal“ oder „behindert“ („gestört“...) sind.

Nur ich finds urdumm irgendwie zum Beispiel jetzt in der Hauptschule, weil wenn man jetzt zum Beispiel in der Mittelschule is, da gibt's ja so Gruppeneinteilungen, erste, zweite, dritte Leistungsgruppe, das find ich urdumm. Ich weiß nicht, das hört sich irgendwie so an, als wenn der eine gscheiter und der andere dümmer wär und so und jeder macht an anderen Stoff. Die können ja nicht einmal sich irgendwie gegenseitig helfen. (Karina)

...die Schüler sind auch jetzt da in Engerthstraße so..behindert, sind nicht normale Leute, ich weiß nicht, im Poly gehen eh nur, weißt eh so..ich geh auch im Poly, ha. Ja, das wars. (Ali)

Und ja, weil unsere Schule halt, ja, schlechten Ruf habt hat, eben auch wegen den Kindern, weil die das hören, weil die Kinder auch so sind und so, is normal, wenn du in so einer Schule bist, wenn du weißt, die Lehrer redn viel zurück, bis zum Ärgsten beschimpfens dich, dann bist genauso. Dann hamma halt an schlechten Ruf ghabt, und immer nach der Zeugnisverteilung is die Polizei immer draußen gstanden, hat ja aufpasst, dass nix passiert. Ja. (Anik).

Dies setzt sich innerhalb des Schulalltags fort, in dem einerseits einzelne Schülerinnen, aufgrund sozialer oder kultureller Merkmale stigmatisiert und ausgegrenzt, aber auch ganze „Klassen“ (im doppelten Wortsinn) sich selbst und dem „Chaos“ überlassen werden.

Die Schule is ..für mich..sehr stressig und die Lehrer sind ein bisschen verrückt..halt sind streng.. ähm..(..). Die Schule is CHAOS für mich.. (..) Ja, die Lehrer, ich weiß nicht, sie haben ein anderen..so ein anderen..ich weiß nicht so sind ANDERS als wir, sie sind so .. cool. (Ali)

Die Erfahrung, nicht dem erwünschten Ideal zu entsprechen, und damit auch abgekoppelt von jenen zu sein, die Entscheidungen treffen und Gesellschaft gestalten, wird zu einem elementaren Bestandteil der Selbstwahrnehmung und damit Teil der Lebensführung und -planung und Perspektivenentwicklung. Demokratie ist für die „Anderen“ da, für diejenigen, die es (scheinbar aus eigener Kraft) schaffen, dem vorgegebenen, am Produktionsprozess ausgerichteten, Leistungsprinzip, gerecht zu werden.¹¹⁹ Dem „Rest“ bleibt der Fatalismus, das Sich Abfinden mit vorgegebenen „Tatsachen“.

(...) die Schüler können eigentlich eh nix bestimmen (...) weil man ist schlecht in der Schule, da hat man ur keine Lust. (Karina)

Je eher die Schüler durch die Schule gesellschaftliche Entkopplung erfahren – durch Kumulation von (individueller und kollektiver) Stigmatisierung, Einteilung in Schulen und Klassen mit dem geringsten Ansehen und die Erfahrung, ohnehin „hoffnungs“- und „perspektivenlos“ zu sein – desto eher resignieren sie und finden sich mit dem Umstand ab, weder gegenwärtig noch in Zukunft Einfluss auf jene strukturellen Rahmenbedingungen nehmen zu können, die ihre eigenen Lebensumstände bestimmen.

Die Schule kann die „sozialen Probleme“ der Jugendlichen weder lösen, noch kann sie als Institution und Teilsystem einer Gesellschaft deren strukturelle Probleme von sozialer Benachteiligung und Ungleichheit im Alleingang beseitigen. Weder verfügt das Bildungssystem über eine entsprechende wirkungsvolle gesellschafts-politische Macht, noch hat es eine entsprechende Verfügungsgewalt über andere gesellschaftliche Teilsysteme. Auch die Zielformulierungen über die Rahmenbedingungen der Institution Schule sind ja politische Prozesse und werden damit von den Interessen jeweils unterschiedlich mächtiger gesellschaftlicher Gruppen bestimmt. Will die Schule aber danach trachten, jene aus sozialer Ungleichheit resultierenden Probleme und Spaltungen nicht zu verstärken (oder sie allenfalls gar zu bedingen), so muss sie dem System einer Reproduktion von „Etablierten“ als (potentiellen) Ent-

¹¹⁹ „Das Bildungssystem vermittelt das Leistungsprinzip als Grundlage der sozialen Chancengleichheit, doch fördern seine Strukturen zugleich, wie Subkulturtheoretiker von Albert Cohen bis Paul Willis aufgezeigt haben, die Reproduktion der Klassenspaltung und damit den Groll der Benachteiligten.“ (Young 2001: 197)

scheidungsträgern demokratischere, partizipativere Strukturen entgegensetzen. Sie muss – kurz gesagt – den Schülerinnen mehr Macht geben.

VI. Empfehlungen. Politische Bildung weiter gedacht

Welche konkreten Schlussfolgerungen lassen sich nun für die Umsetzung politischer Bildung und demokratische Teilhabe im schulischen Kontext ziehen?

Die vorliegenden Ergebnisse legen auf folgenden Ebenen Änderungsbedarf nahe:

1. Die **Mehrgliedrigkeit des Schulsystems** mittels Differenzierung in unterschiedliche Schultypen, von denen die Hauptschule (bzw. Mittelschule) als „Auffangbecken“ für die „Überflüssigen“, quasi als „Schandklasse“¹²⁰ gilt und auch von den Schülerinnen selbst so wahrgenommen und auf ihr individuelles und kollektives Selbstbild angewendet wird. Diese Form der „Selektion“ entpuppt sich als „Segregation“ über eine Homogenisierung von Milieus, die gesellschaftliche Teilhabechancen von vornherein kulturell, sozial und letztlich auch ökonomisch determiniert.
2. Der **Alltag der Schulorganisation** – „Schulkultur“, „schulisches Selbstverständnis“:
 - a) Dies bezieht sich zum einen auf die „**formale, manifeste Ebene**“ demokratischer Strukturen, wie sie in Form von Klassen/Schulsprecherinnen oder auch des Schulunterrichtsgesetzes bereits existieren. Hier gilt es, diese Strukturen mit „Leben zu füllen“, etwa die politische Funktion und die Möglichkeiten der Klassensprecher als Vertreter der Schülerinnen(interessen) – durchaus auch im Gegensatz zu den Lehrerinnen(interessen) – zu definieren, zuzulassen und auch zu fördern.

Das einzige eben diesen Schulsprecher oder Klassensprecher, was wir ghabt haben, also da (...) aber der hat auch nicht viel gemacht, der hat uns einfach nur was ausgeteilt, ja, wenn was zum Austeilen war und sonst eigentlich war gar nix, ob wir vielleicht mal Projekte machen können ja oder so irgendwas, dass wir auch einmal sagen können, was wir gerne machen würden, das war eigentlich nie der Fall. (Larissa)

Ähnliches gilt für das Schulunterrichtsgesetz: Es sollte nicht per se als ein „Instrument der Mächtigen“ eingeführt werden (indem es ausschließlich zur Bestätigung der Rechte der Lehrerinnen herangezogen wird), sondern ebenso den Schülern zur Definition ihrer eigenen Rechte und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

Glauben Sie, die zeigen uns das ganze Schulunterrichtsgesetz? Die zeigen uns nur das, was sie wollen, die Gesetze, die ihnen nützen. (..) Na, zum Beispiel Nachsitzen. 20 Minuten darf man angeblich. Wenn sie uns bestrafen, dann zeigen sie uns die Gesetze. (Ayse und Bedia)

¹²⁰ Foucault 1976: 235f.

Dabei geht es selbstredend nicht nur darum, den Schülern Exemplare des Schulunterrichtsgesetzes zur „Verfügung zu stellen“ von. Vielmehr ist gerade in diesem Zusammenhang ein Prozedere der gemeinsamen Lektüre zwecks „sinnhaften Erschließens“ der gesetzlichen Bestimmungen zentral. Hier ließen sich zahlreiche interessante Ansatzpunkte zu Auseinandersetzungen mit den unterschiedlichsten Themen finden:

Ausgehend von den jeweiligen „Rechten“ und „Pflichten“ könnte

- eine Erörterung des Verhältnisses von Lehrerinnen und Schülern und damit der Bestimmung von Schule in einem spezifischen gesellschaftlich historischen Kontext;
- weiters die Fragen nach den Themen „(Un-)Recht“, „(Un-)Gerechtigkeit“ und nicht zuletzt dem Zugang zum Recht sowie allfälliger diesbezüglicher Barrieren (nicht zuletzt auch anhand der verwendeten Sprache)

eine größere Symmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden herstellen.

- b) Möglich wird das natürlich nur, wenn die Lehrer die Forderung nach „**dialogischer Austragung**“ unterschiedlicher Interessen tatsächlich ernst nehmen und versuchen diese auch umzusetzen, anders, als es die befragten Jugendlichen häufig erlebt haben:

Es wird gesagt so ist das, und wenn dann eine Widerrede oder ein Gegenargument gekommen ist, dann ist irgendwie gleich eine Suspendierung gekommen oder weiß ich nicht, oder auf den Gang rausgeworfen worden, oder solche Sachen. (Martina)

Wie bereits im Grundsatzerlass festgehalten, stellt „diese Art der (dialogischen) Unterrichtsführung und des Erziehens (...) hohe Ansprüche an das fachliche und pädagogische Können und an die Einsatzfreude des Lehrers sowie an seine Fähigkeit, auf den Schüler in partnerschaftlicher Weise einzugehen.“ Und dies ist wohl auch jener Punkt, an dem sich die Schule zwischen zwei Ausrichtungen entscheiden muss: Will sie nach bestimmten vorgegebenen Zielsetzungen und kulturellen Idealen „zurichten“¹²¹ bzw. „selektieren“? Oder will sie in einem ganzheitlichen und demokratisch verstandenen Sinn „bilden“? Ist Letzteres der Fall, so erfordert dies eine konsequente Auseinandersetzung mit vorhandenen Hierarchie-, Macht- und daraus erwachsenden Kommunikationsstrukturen unter Einbeziehung aller beteiligten Gruppen.

¹²¹ Steinert 1985: 40.

- c) **Die Bereitschaft zur Anerkennung unterschiedlicher kultureller Ausdrucksformen:** Was die „beforschten“ wie auch die „forschenden“ Jugendlichen durchwegs, ob implizit oder explizit, zum Ausdruck brachten, ist die Tatsache, dass Politik, so wie sie sich in den *lebenspraktischen Angelegenheiten* präsentiert, ein zentrales Thema für sie darstellt, und dass sie daran teilhaben *wollen*. Ihre Versuche zur Partizipation scheitern nicht an ihrer Bereitschaft dazu, sondern an den Möglichkeiten innerhalb der Strukturen, die sie vorfinden. Es geht also nicht darum, Schülerinnen dazu zu bringen, sich für Politische Bildung zu interessieren, sondern darum, ihnen die Möglichkeiten und Strukturen zur Verfügung zu stellen, um so demokratische Teilhabe realisieren zu können. Die Bereitschaft der Systemrepräsentantinnen, einen pädagogisch normativen Rahmen beiseite zu lassen und auch andere als die etablierten kulturellen Ausdrucksformen als legitime Ausdrucksformen zu akzeptieren wäre eine wichtige Voraussetzung dafür.
- d) Eine weitere wäre die **Entwicklung eines Bewusstseins für Politik** im oben angeführten erweiterten Verständnis: Dies impliziert, dass auch beispielsweise Eisteeverbote, Strafaufgaben, Taschenkontrollen (und Sanktionen generell), aber auch Notengebung, Kommunikation etc. als Themen mit politischen Komponenten betrachtet werden sollten, und zwar insofern, als sie Bearbeitungsversuche gesellschaftlicher Konflikte bilden oder schlicht Versuche der Reproduktion gesellschaftlicher „Ordnung“ und in jeweils spezifischen Machtkonstellationen zustande kommen.
- e) Unser angewandtes Projekt zeigt, dass **Politische Bildung als umfassender und vor allem langfristiger und ergebnisoffener Prozess** zu denken ist, der nicht auf einen Abschluss zusteuert und demnach auch nicht in herkömmlichen Ergebniskategorien konzeptualisierbar ist. Es demonstriert die Notwendigkeit dialogischer Kommunikation (möglichst jenseits bestehender Hierarchien) als Voraussetzung für Politische Bildung.
- f) Die Entwicklung unserer Forschungskoooperation mit Ayse und Bedia aus dem außerschulischen in den schulischen Bereich hinein macht schließlich deutlich, dass **Politische Bildung im Rahmen der Schule** stattfinden und nicht nebenher laufen sollte:
- Zum einen schlicht aus *organisatorisch-pragmatischen* Gründen: Sowohl in Bezug auf die zeitliche Gestaltung als auch hinsichtlich der infrastrukturellen

Möglichkeiten erwies sich die Organisation von Treffen und Arbeit *neben* der bzw. *zusätzlich* zur Schule als aufwändig und mühsam. Treffen mussten irgendwo zwischen Hausaufgaben, Nachmittagsunterricht und Freizeit „hineingepresst“ werden und fanden zumeist in mehr oder weniger gemütlichen Kaffeehäusern der Wohnumgebung der Mädchen statt. Dies stellte eine potentielle Beeinträchtigung der Kontinuität des Prozesses wie auch der Motivation (aller Beteiligten) dar.

- Zum anderen, weil Politische Bildung als Unterrichtsprinzip *Teil der Schulorganisation, des schulischen Unterrichts, kurz: des Schulalltags* sein sollte und kein vorgegebener, gelegentlich auftauchender und dann wiederum abgeschlossener „Unterrichtsstoff“.

I: Sagt euch das was, Politische Bildung?

Bedia: Ja, das haben wir gemacht.

I: Was habts ihr da gemacht?

Bedia: Wir haben über die Wahlen gesprochen und die Minister auf ein Plakat aufgepickt. Aber das ist jetzt schon vorbei.

Interessante und sehr konkrete Ansatzpunkte für die praktische Umsetzung „politischer Bildung“ bietet das immer noch aktuelle Werk von Paolo Freire¹²². Im Gegensatz zum „Bankierskonzept“, das lediglich darauf abzielt, den Schüler (als Objekt) mit vorgegebenen Inhalten zu füllen, plädiert er für eine „Problemformulierende Bildung“. Freires Konzept sieht vor, den Widerspruch, wie er aufgrund der unterschiedlichen Interessen im Lehrer-Schüler-Verhältnis steckt, aufzuheben, indem in einem „wahren Dialog“ beide Wirklichkeiten enthüllt werden. *„In der Problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess zu sehen, in der Umwandlung.“*¹²³ Die Kooperationsbereitschaft und -notwendigkeit – beider Akteursgruppen – zu einer kritischen Auseinandersetzung entsteht aber nicht in einem Klima des „gegenseitigen Misstrauens“, sondern durch Schaffung entsprechender adäquater Rahmenbedingungen.

In unserem Forschungsprozess kristallisierte sich ein deutlicher Bedarf an einem solchen Dialog heraus, und zwar sowohl von Schülerinnen- als auch von Lehrerseite. Dies zeigte sich nicht zuletzt in unseren Gesprächen mit Vertreterinnen einer Schule, die ein großes Interesse an einer Teilnahme am vorliegenden Projekt äußerten. Hier fungiert Politische Bil-

¹²² Freire 2002, 103.

¹²³ Ebd: 67.

dung als Chance, eine aus institutionellen Zwängen resultierende „hilflose Gegnerschaft“ (und die damit verbundene ritualisierte disziplinierend-opponierende Kommunikation) zwischen Lehrerinnen und Schülern zu überwinden und zu einer echten Kooperation zu gelangen.

Die Fortführung des vorliegenden Forschungsprojektes als „Modellprojekt“ – zunächst einmal – innerhalb *einer* Schule könnte die Einbeziehung der Beteiligten (inklusive der Lehrerinnen), die Kontinuität des Prozesses und die Verbindlichkeit der Umsetzung gewährleisten und wertvolle Hinweise auf die konkrete Umsetzung und strukturelle Implementierung Politischer Bildung liefern.

Literatur

- Acland, C. R. (1995): Youth, Murder, Spectacle. The Cultural Politics of "Youth in Crisis". Westview Press.
- Adaktylos, A.M. (2007): Sprache und sozialer Status. In: Erler, I., 48-55
- Adams, T.M./D.B. Fuller (2006): The words have changed but the Ideology stays the Same. Misogynistic Lyrics in Rap Music. In: Journal of Black Studies, Vol.36 No 6, July 2006. Sage.
- Amos, K. S. (2007): Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik: Zur Ingebrauchnahme kriminologischer Diskurse als Mittel der Neuordnung gesellschaftlicher Mitgliedschaft. In: Dies./Cremer-Schäfer, H. (Hrsg.): Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher. Baden-Baden, 21-42.
- Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main.
- Bauman, Z. (2005): Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg.
- Bennett, A. (2008): Towards a cultural sociology of popular music. In: Journal of Sociology © 2008 The Australian Sociological Association, Volume 44 (4): 419-432.
- Becker, H. S. (1981): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt/Main.
- Boltanski, L./E.Chiapello (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Bourdieu (1980): Soziologische Fragen. Frankfurt/Main.
- Bourdieu (1980c): Jugend ist nur ein Wort. In: Ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt/Main, 136-146.
- Bourdieu (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main.
- Bourdieu et.al. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz.
- Bourdieu, P.(2001): Das politische Feld. Hamburg.
- Bourdieu P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- Bröckling, U/ S. Krasmann/ T. Lemke (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt /Main.
- Bröckling, U/ S. Krasmann/ T. Lemke (2000): Gouvernmentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt /Main.
- Clarke, J. /S. Hall/T. Jefferson/B. Roberts (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Ders. u. a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/Main, 39-131.
- Elias, N. (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen der Gesellschaft – Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 2. Band. Frankfurt/Main.
- Elias, N./J.L. Scotson (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/Main.

- Erler, I.(2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.
- Erler, I.(2007): Skizzen einer Auseinandersetzung. Überblick über Theorien zur Bildungungleichheit. In: Erler, I., 20-38.
- Fine, M. & Torre, M. (2005) Researching and resisting: Democratic policy research by and for youth. In S. Ginwright, P. Noguera, & J. Cammarota (Eds.) Beyond Resistance! Youth activism and community change. New York, 269-285.
- Freire, P. (2002): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main.
- Geertz, C. (1997): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main.
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. Frankfurt/Main.
- Goffman, E. (1972): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main.
- Goffman, E. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/Main.
- Griese, H. M. (1999): Jugend. In: Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel/Stallberg, Friedrich W. (Hrsg.): Handbuch Soziale Probleme. Opladen/Wiesbaden, 462-486.
- Hayward, K. (2004): City Limits: Crime, Consumerism and the Urban Experience. London.
- Hitzler, R. (1997): Der unberechenbare Bürger. Über einige Konsequenzen der Emanzipation der Untertanen. In: Beck (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/Main, 175-194.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.
- Karazman-Morawetz, I./H. Steinert (1994): Der öffentliche Gewalt Diskurs und Gewalt-Erfahrungen Jugendlicher, in: Janig,H/Rathmayr, B: Wartezeit - Studien zu den Lebensverhältnissen Jugendlicher in Österreich, Innsbruck, 269-296.
- Kesselring, A./M. Leitner (2007): Soziale Herkunft und Schulerfolg. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Buchreihe der ÖH Wien, Band 2. Wien, 90-107.
- Klopotek, F.(2004): Projekt. In: Bröckling et.al., 216-221.
- Luhmann, N. (1979): Schematismen der Interaktion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. 4. Auflage. Wiesbaden 2005, 93-114.
- Luhmann, N. (1987): Sozialisation und Erziehung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 3. Auflage. Wiesbaden 2005, 183-192.
- Merkens, A. (2006): Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e. V. (Hrsg.), Hamburg: Hamburger Skripte 15.

- Mueller et.al. (1994): Der Staat in den Köpfen. Anschlüsse an Louis Althusser und Nicos Poulantzas. Mainz.
- Ogris,G./S. Westphal (2005): Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART). Deliverable 17: Final Comparative Report, SORA, Vienna.
- Österreichisches Institut für Jugendforschung (2005): „Die Jugend ist die Zukunft Europas - aber bitte noch nicht jetzt!“ Möglichkeiten der Integration und Partizipation von Jugendlichen in Europa. Wien.
- Pelinka, A. (2000): Grundzüge der Politikwissenschaft. Wien.
- Pilgram, A./H.J. Schlechter (erscheint 2009): Armut und soziale Abweichung. In: Nikolaus Dimmel, Karin Heitzmann, Martin Schenk (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich.
- Reiners, Malli, Reckinger (2006): Bürgerschreck Punk. Lebenswelten einer unerwünschten Randgruppe. Wien.
- Rose, N. (2000): Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Bröckling et.al., 72-109.
- Schmidt, L. (2007): Problemarbeit und institutioneller Kontext. In: Soziale Probleme. 18. Jg.: 26-41.
- Schreiner, C. (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz.
- Simmel, G. (1968): Der Fremde. In. Ders.: Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse. Frankfurt/Main.
- Soeffner, H.-G. (1992): Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. Frankfurt/Main.
- Steinert, H. (2000): Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung“ befassen? In: Pilgram, A./Steinert, H. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss. Begriffe, Praktiken und Gegenwehr. Baden-Baden, 13-20.
- Steinert,H./A. Pilgram (2003): Welfare Policy from below. Struggles against Social Exclusion in Europe. Burlington.
- Steinert, H. (1985): Zur Aktualität der Etikettierungs-Theorie. In Kriminologisches Journal Vol. 17, 29-43.
- Stichweh, R. (2000): Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merton, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Opladen, 29–38.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main.
- Winter, R. (2001): Globale Medien, kultureller Wandel und die Transformation des Lokalen. Der Beitrag der Cultural Studies zu einer Soziologie hybrider Formationen In: Göttlich et.al.: Die Werkzeugkiste der Cultural Studies: Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen, 263-283.

Wolffersdorf-Ehlert, C.v. (1995): Zugangsprobleme bei der Erforschung von Randgruppen.
In: Flick, U. (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.

Young, J. (2001): Verwischte Grenzen. Bulimie und Exklusion in der Spätmoderne. In: Kriminologisches Journal Vol: 33: 189-204.

Young, J. (1999): The Exclusive Society. Sage.

Internetquellen:

Grundsatzterlass Politische Bildung (1978):

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf

<http://www.entscheidend-bist-du.at/neu/?pg=impressum>

Filzmayer, Peter (2007): Kurzbericht zur Pilotstudie. Jugend und Politische Bildung. Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-jährigen.

http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf

Winter, R.: HipHop: Eine kulturelle Praxis zwischen Kreativität und Trivialisierung

http://www.rainer-winter.net/index.php?option=com_content&task=view&id=239&Itemid=24

Die Presse: Hip Hop: Nicht nur böse Buben aus Wiens Ghettos

31.03.2008

<http://diepresse.com/home/panorama/jugend/373529/index.do?from=simarchiv>

<http://www.dasbiber.at/files/biber4.pdf>

www.kultband.at

www.netlog.at

www.cashforculture.at

www.youtube.com