

Tricks of the Trade – Feldforschung mit Schüler/innen

Projektnummer SPA/01/2007 - 148/A/Wissenschaftsforschung
Laufzeit: 09/2008 – 09/2010

Endbericht zur Vorlage beim Bundesministerium für Wissenschaft und
Forschung im Rahmen des Programms „Sparkling Science“

Wissenschaftlicher Abschlussbericht
(Berichtsteil A)

Forschungseinrichtung: Science Communications Research, e.V.

Partnerschule: Kooperative Mittelschule Pfeilgasse 42B

verfasst von Veronika Wöhler
unter Mitarbeit von Doris Harrasser, Bernhard Höcher und Karin Schneider

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

2. Projektverlauf

3. Methoden

3.1. Datenerhebung

3.2. Datenanalyse

4. Ergebnisse

4.1. Konstruktion von „Bildungsferne“ und Rassismus (von Karin Schneider)

4.2. Kommunikation von Wissenschaft an Jugendliche

4.3. Methodische Überlegungen zur partizipativen Sozialforschung mit bildungsfernen Jugendlichen zwischen 10 und 14

4.4. Konkrete Hinweise und Schlüsse aus der Zusammenarbeit

5. Schluss

6. Literatur

1. Einleitung

Das Projekt „Tricks of the Trade. Feldforschung mit Schüler/innen“ arbeitete in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 mit der Schulklasse 2A bzw. 3A der Kooperativen Mittelschule (KMS) Pfeilgasse und ihren beiden Klassenlehrer_innen zusammen. Die Forscher_innen begleiteten dabei eine Klasse über zwei Jahre. Mit einigen der Schüler_innen gibt es bis zum Zeitpunkt der Verschriftlichung dieses Endberichts Kontakt, um an einem Fernsehbeitrag über die gemeinsame Homepage bzw. die Forschungsprojekte zu arbeiten. Die KMS Pfeilgasse arbeitet nach dem so genannten „Kleinklassenmodell“, in dem jede Klasse nur bis zu 20 Schüler_innen haben darf und die Unterrichtsfächer unter wenigen Lehrer_innen aufgeteilt sind. Die Klasse 2A bestand zu Beginn des Schuljahres 2008/09 aus 16 Schüler_innen, 10 Buben und 6 Mädchen. Ein Schüler kam aus einer deutschsprachigen Familie, einer wuchs mit deutsch und türkisch auf, die anderen Muttersprachen waren türkisch, serbokroatisch, tschetschenisch und philippinisch. Im Laufe des Jahres gab es eine relativ hohe Fluktuation: Insgesamt verließen drei Kinder die Schulklasse, im letzten Monat kamen dafür zwei neue Kinder hinzu. Im darauf folgenden Schuljahr 2009/10 veränderte sich die Klassenzusammensetzung wieder deutlich: Einige Schüler_innen verließen die Klasse, da sie das Schuljahr wiederholten bzw. die Schule wechselten. Andere kamen neu hinzu, sodass bei annähernd gleicher Schüler_innenanzahl dennoch ein Drittel der Klasse neu war. In der 3A waren zu Beginn 10 Buben und 7 Mädchen. Wieder hatte ein Schüler einen mehrheitsösterreichischen Hintergrund, die anderen Muttersprachen waren türkisch, serbokroatisch, albanisch und tschetschenisch.

Die Klassenvorständin Dagmar Schulz war unsere hauptsächliche Kooperationspartnerin, der zweite Klassenlehrer namens Thomas Zabož war ebenfalls bei Exkursionen und in der Projektwoche in die Arbeit mit uns eingebunden.

Das Forschungsteam bestand aus der Soziologin Dr. Veronika Wöhrer, die die wissenschaftliche Projektleiterin war, sowie den Soziolog_innen Doris Harrasser (MA), die außerdem ausgebildete Pädagogin ist und über viel Praxiserfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügt, Mag. Bernhard Höcher, Mag. Sabine Sölkner, die auch ausgebildete Gruppentrainerin und Erwachsenenbildnerin ist. Das Team der Sozialforscher_innen wurde durch die Historikerin Mag. Karin Schneider ergänzt, die als

Kunst- und Wissensvermittlerin umfassende Erfahrung in der Arbeit mit Kinder- und Jugendgruppen hat. Mag. Alexander Martos unterstützte das Team in den Bereichen Organisation, Finanzen und Öffentlichkeitsarbeit.

Zur wissenschaftlichen Begleitung und Unterstützung diente ein Beirat, der aus der Bildungswissenschaftlerin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Agnieszka Czejkowska (Akademie der Bildenden Künste, Institut für künstlerisches Lehramt), der Kulturwissenschaftlerin Dr.ⁱⁿ Karin Harrasser (Kunsthochschule für Medien Köln, Institut für Kultur- und Medienwissenschaften, Gender), der europäischen Ethnologin Dr.ⁱⁿ Elisabeth Timm (Universität Wien: Institut für Europäische Ethnologie) und dem Psychologen, Supervisor und Gruppentrainer Dr. Georg Zepke (Institut für Systemische Organisationsanalyse) bestand. Außerdem arbeiteten wir partiell mit der Soziologin Dr.ⁱⁿ Larissa Schindler zusammen.

Im Laufe der Projektarbeit trafen wir uns mit Vertreter_innen bzw. den Teams der Sparkling Science Projekte „(Un-)Doing Gender. Sprache – Politik – Performanz“, (Referat für Genderforschung der Universität Wien) „Und was hat das mit mir zu tun? Transnationale Geschichtsbildung zur NS-Vergangenheit“ (Verein Trafo-K) und „Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt. Ein transdisziplinäres Forschungsprojekt über Stadtentwicklung, sozialen Zusammenhalt und Transkulturalität“ (Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung), um mit diesen Erfahrungen auszutauschen und inhaltliche Punkte zu diskutieren. Diese Treffen resultierten in einigen Kooperationen, die im Prozessbericht (Kapitel 3) näher genannt sind.

Das Ziel unseres Projektes war es, sozialwissenschaftliche Forschung mit 11 bis 14jährigen Schüler_innen einer KMS zu erproben. Dabei sollten Schüler_innen, deren Bildungsweg sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht an eine Universität führen wird (vgl. Erler 2007, Weiss 2007), Sozialforschung kennen lernen können. Die Idee dahinter war, dass sowohl die Schüler_innen bzw. die Schule als auch die Sozialwissenschaften von dieser wenig alltäglichen Begegnung profitieren können. Einerseits konnte die Zusammenarbeit den Wissenschaftler_innen einen Einblick in die Lebenswelt von 11 bis 14jährigen Schüler_innen geben, andererseits muss sich Sozialwissenschaft in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen dieses Alters und an einem Ort, an dem Wissenschaft üblicherweise nicht betrieben wird auch gefallen lassen, radikal in Frage gestellt zu werden. Wir waren und sind der Meinung,

dass dies einer Weiterentwicklung der Wissenschaft dienlich sein kann, da es für die (Sozial-)Wissenschaften von Bedeutung ist, ihre eigenen epistemologischen und sozialen Voraussetzungen zu hinterfragen. Konkret sollte das Projekt auch als Fallstudie für drei wissenschaftliche Fragestellungen dienen:

- Ob und wie kann partizipative Sozialforschung mit Jugendlichen dieser Altersgruppe durchgeführt werden?
- Wie funktioniert Wissenschaftsvermittlung von Sozialforschung an Jugendliche?
- Wie wirken intersektionelle Verschneidungen von Geschlecht, Ethnizität und sozialem Hintergrund im Bildungssystem?

Es ging dabei also um methodische und inhaltliche Fragestellungen, die in Zusammenarbeit mit den Schüler_innen, aber auch in eigenständigen Analysen des Forschungsteams bearbeitet wurden. Die Aufgaben des Teams lagen dabei erstens in der Beaufsichtigung der Jugendlichen, zweitens in der Vermittlung von sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialwissenschaftlichen Fähigkeiten und drittens in der Dokumentation und Analyse dieser Tätigkeiten. Die Wissenschaftler_innen waren daher Pädagog_innen und Forscher_innen zugleich und dokumentierten und analysierten ihre eigene Vermittlungs- und Forschungstätigkeit mit den Jugendlichen. Diese Vielschichtigkeit spiegelt sich auch in den Inhalten und der Gliederung dieses Endberichts wider: So wird im Methodenkapitel nach Verfahren unterschieden, die wir in den Forschungsgruppen mit den Schüler_innen anwandten und solchen, die Analyseteams der Forscher_innen untereinander verwendeten. Diese sind bis zu einem gewissen Grad, aber nicht durchgängig, deckungsgleich. Auf die Methoden, die wir mit den Schüler_innen erprobten wird außerdem im Unterkapitel 4 des Ergebnisteils eingegangen.

Die weiteren Kapitel dieses Berichts stellen den Prozessverlauf und die Methoden unserer Forschungen dar und fassen die Ergebnisse des Projekts in vier Teilbereichen zusammen. Die Teilbereiche entsprechen den verschiedenen Fragestellungen, die bereits im Projektantrag zu finden sind und denen sich das Projekt über die Laufzeit von zwei Jahren widmete. Die Ergebnisse werden dementsprechend in den Unterkapiteln „Konstruktion von ‚Bildungsferne‘ und Rassismus“, „Kommunikation von Wissenschaft an Jugendliche“, „Methodische Überlegungen zur partizipativen Sozialforschung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen“ und „Konkrete Hinweise und Anregungen aus unserer Zusammenarbeit“ zusammengefasst dargestellt. Im Unterkapitel „Konstruktion von ‚Bildungsferne‘ und Rassismus“ geht es um

das Zusammenspiel von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund bei der Konstruktion von „Bildungsverlierer_innen“. Im Unterkapitel „Kommunikation von Wissenschaft an Jugendliche“ verorten wir unseren partizipativen Zugang vor dem Hintergrund sich wandelnder Modelle von „science and society“ in der Wissenschaftsforschung. In dem Versuch gemeinsam Sozialforschung zu machen, konnten die Jugendlichen Sozialforschung „von Innen“ kennenlernen, während die Wissenschaftler_innen ihnen zuvor wenig bekannte Lebenswelten kennenlernten und wesentliche Anmerkungen, Anregungen und Kritik an Sozialwissenschaft vermittelt bekamen. Die Jugendlichen und die Wissenschaftler_innen veränderten also ihr Verständnis von Sozialwissenschaft. Im Unterkapitel „Methodische Überlegungen zur partizipativen Sozialforschung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen“ wird das Projekt ins Verhältnis zu anderen partizipativen Studien mit Jugendlichen gesetzt, die Möglichkeiten und Einschränkungen dieser Art der Zusammenarbeit erläutert und damit geschlossen, dass gemeinsame Sozialforschung auch mit Jugendlichen dieses Alters möglich ist. Bei etwas längerer oder intensiverer Zusammenarbeit mit den Jugendlichen hätten auch fundierte gemeinsame Studien entstehen können. Im letzten Unterkapitel widmen wir uns praktischeren Aspekten der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen und gegen konkrete Hinweise und Anregungen zur gemeinsamen Forschung.

Im Anhang zum Bericht befinden sich die wissenschaftlichen Konferenzvorträge und Artikel, in denen diese Thesen ausgearbeitet sind und umfassender dargestellt werden:

- Das Konferenzpaper *'Salam', 'Hallo', 'салам 1аликам'*. *Sozialforschung mit Schüler_innen*, das auf der „SciCom 2009“ von Doris Harrasser und Veronika Wöhrer präsentiert wurde und anhand der Forschungsgruppe „Chatten von Jugendlichen“ Beobachtungen und Thesen zum Thema Wissenschaftskommunikation an Jugendliche darstellt.
- Das Konferenzpaper *Precarious Positions. The Production of 'Migrant Losers in Education'*, das von Karin Schneider und Sabine Sölkner bei der Konferenz „Empire and Education“ in Galway präsentiert wurde und sich mit den Auswirkungen von Migration, ethnischer Herkunft und sozialer Klasse im Bildungssystem beschäftigt.
- Der Artikel *Tricks of the Trade. Negotiations and Dealings in Participatory Action Research with Teenagers* von Veronika Wöhrer und Bernhard Höcher, der bei der Zeitschrift „Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) derzeit in Begutachtung ist. Der

Text setzt sich unter methodologischen Gesichtspunkten mit Chancen und Herausforderungen der partizipativen Sozialforschung mit migrantischen Jugendlichen auseinander. Hier wird anhand einer Analyse der Praktiken der Schüler_innen deutlich, dass diese in ihrer Arbeit und in ihren Verhandlungen mit uns sehr viel von den impliziten und expliziten Regeln und der Funktionsweise der Sozialwissenschaften verstanden und angewandt hatten.

- Das Konferenzpaper *Love and other relational things. The use of methodical devices in social science education*, das von Bernhard Höcher und Doris Harrasser auf der EASST-Konferenz 2010 in Trento präsentiert wurde. Darin werden die Prozesse einer Forschungsgruppe mit dem Werkzeug der Actor-Network-Theory Bruno Latours analysiert und der Schwerpunkt auf die „socio-material assemblages“ (Latour 2007) in der partizipativen Zusammenarbeit gelegt.
- Der Text *Zur all Zur allgemeinen Situation einer dritten Klasse einer Wiener Kooperativen Mittelschule (KMS)* wurde von Dagmar Schulz für die Projekt-Homepage angefertigt. Es handelt sich dabei um keinen wissenschaftlichen Text im engeren Sinn, aber er zeigt wesentliche Faktoren in unserer Zusammenarbeit bzw. im Schulsystem auf.
- Ein weiterer Anhang, die „Trickkiste“ wird hier nicht angehängt, ist aber unter <http://www.ritesinstitute.org/science01/science/?cat=16> ab 22.10. als pdf herunterzuladen. Wir haben in der Endphase eine Expertin für sozialwissenschaftliche Methodenfragen und eine Pädagogin in die Erarbeitung dieser Methodensammlung einbezogen und warten noch auf ihre Kommentare. Bei der Trickkiste handelt es sich um eine Zusammenstellung der wichtigsten sozialwissenschaftlichen Methoden, mit denen wir mit den Schüler_innen arbeiteten. Hier finden sich Erklärungen sozialwissenschaftlicher Begriffe und Verfahrensweisen sowie konkrete Beispiele für mögliche Anwendungen. Diese Sammlung ist als Anregung für Lehrer_innen, Vermittler_innen, Pädagog_innen, etc. gedacht, die selbst Sozialforschungsprojekte mit Jugendlichen durchführen wollen.

2. Projektverlauf

2.1. Schuljahr 2008/09

Im ersten Schuljahr trafen wir uns mit den Schüler_innen jede zweite Woche für zwei Stunden am Nachmittag. Im Mai konnten wir zudem durch die Unterstützung der Klassenlehrerin einen intensiven Projekttag anbieten. Die Treffen mit den Schüler_innen wurden von uns stets mittels Tonaufnahme dokumentiert und zusätzlich wurden von den beteiligten Forscher_innen Protokolle zu diesen Einheiten verfasst. Darüber hinaus konnten wir die Klasse bei vier Schulexkursionen bzw. Wandertagen begleiten, beobachten und einander dabei kennenlernen – auch zu diesen Ereignissen wurden Protokolle verfasst. In den ersten Monaten unseres Projekts bearbeiteten wir mit den Schüler_innen Fragen, wie: Was ist (Sozial-)Forschung? Was sind soziale Kategorien? Wie sind die Regeln in der Schule? In der Arbeit mit partizipativen Sozialforschungsmethoden ist es notwendig, die Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen der Ko_Forscher_innen, in unserem Fall also der Schüler_innen, zu hören und zu berücksichtigen. Diese bestimmen in der Folge ja auch die Forschungsfrage und weitgehend auch das dazupassende Design (vgl. Wadsworth 1998, Maguire 1987). Für uns war es also nötig, Ideen, Vorstellungen und Spontantheorien der Schüler_innen zu hören. Um diese zu erfassen, boten wir dazu konkrete Übungen an (z.B. Rollenspiele, Plakate gestalten, Protokolle verfassen, Brainstorming, etc.), stellten ihnen Fragen nach dem möglichen gesellschaftlichen Hintergrund ihrer Aussagen und ließen sie immer wieder frei assoziieren und miteinander diskutieren. In dieser Zeit arbeiteten die je 'unterrichtenden' Forscher_innen mit der gesamten Klasse. Allerdings artikulierten die Schüler_innen vor Weihnachten ihr Bedürfnis nun auch konkret forschen zu wollen, was sich mit unseren Vorstellungen vom weiteren Vorgehen traf: Inspiriert von dem Text „Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century“ von Mary Kellett (Kellett 2005) und den Arbeiten des „Children's Research Centre“ der Open University in Milton Keynes (GB)¹, beschlossen wir, kleine „Forschungsgruppen“ in der Klasse zu initiieren, die an jeweils eigenen Themen arbeiten sollten. Um die Interessen der Schüler_innen auch jenseits der Gruppenprozesse, die in der Klasse ablaufen, näher kennen zu lernen und darauf eingehen zu können, beschlossen wir Einzelinterviews mit den Schüler_innen zu machen. Darin fragten wir nach ihren familiären Hintergründen, aber vor allem nach ihren Einschätzungen, Interessen und Erwartungen in Bezug auf unser gemeinsames Forschungsprojekt. Diese Interviews erfüllten also einen dreifachen Zweck: 1.) halfen sie uns zu erkunden, welche Forschungsinteressen die

¹ Näheres dazu siehe: <http://childrens-research-centre.open.ac.uk/>

Schüler_innen hatten, 2.) sammelten wir Daten zur sozialen und familiären Situation der Schüler_innen und 3.) lernten die Schüler_innen dabei auch die Methode des Interviews von einer praktischen Seite kennen.

Zudem hatten wir bereits zuvor eine Box für Forschungsfragen in der Klasse installiert. Wir baten die Schüler_innen Fragen, die sie interessieren bzw. die sie gerne beforschen würden, anonym in diese Box einzuwerfen. Nach Durchführung und Auswertung der Einzelinterviews sowie der in die Box eingeworfenen Fragen, kategorisierten wir die unterschiedlichen Fragen zu vier möglichen Forschungsthemen, die während des zweiten Semesters in Kleingruppen untersucht werden sollten. Zu diesem Zweck wurde eine kleine Ausstellung in der Klasse arrangiert, in der die vier Themen: „Schule – ein wundersamer Ort“, „Räume und Orte für Jugendliche?!“, „Gefühle und andere Beziehungsdinge“, „Woher kommen wir und wohin gehen wir?“ (dieser letzte Titel sollte auf Migration hinweisen, wobei wir diese nicht bloß transnational verstanden wissen wollten) mit darauf bezogenen Bildern und Gegenständen plastisch gemacht wurden. Die Schüler_innen hatten daraufhin 15 Minuten Zeit, um sich den Themen anzunähern, Fragen zu stellen, sich mit dem Dargestellten auseinanderzusetzen und sich schließlich für eines zu entscheiden. Die Schüler_innen entschieden sich mehrheitlich für zwei Themen. Es entstanden zwei größere nach Geschlecht getrennte Gruppen: die Burschen (bis auf einen, der sich aber eine Einheit später dann doch anders entschied) versammelten sich zum Thema „Räume und Orte für Jugendliche?!“ und die Mädchen um „Gefühle und andere Beziehungsdinge“. Ein Bub und ein Mädchen wollten ursprünglich zu den anderen beiden Themen forschen – er zur Schule und sie zu Migration, beide schlossen sich aber – nicht zuletzt auch aufgrund unserer begrenzten Betreuungsmöglichkeiten – den von der Mehrheit gewählten Gruppen an. Da die Forschungsgruppen noch relativ groß waren, beschlossen wir die Burschengruppe zu Räumen für Jugendliche mit zwei Forscher_innen zu betreuen, die Gruppe selbst nannte sich in „(K)ein Platz für Jungs“ um. In der Gruppe zu Gefühlen und anderen Beziehungsdingen kristallisierten sich sehr rasch zwei verschiedene Richtungen heraus, eine die sich mehr für Chat und Liebe interessierte („Chatten von Jugendlichen“) und eine andere, die Erscheinungsformen von Liebe bzw. deren Orte in der Schule untersuchen wollte („Liebesorte in der Schule“). Daher wurden zwei Kleingruppen zu diesen beiden Themen gebildet, die von je einer Forscherin betreut und begleitet wurden. Diese drei Gruppen arbeiteten im gesamten zweiten Semester größtenteils unabhängig voneinander an ihren Themen, stets unterstützt durch ein bis zwei Forscher_innen. Die Gruppe „(K)Ein Platz für Jungs“ übte die Durchführung von Interviews, machte

Exkursionen in mehrere Parks und widmete sich dann intensiver dem Thema Graffiti. Außerdem wurden die Themen soziales Prestige und soziale Ausgrenzung in männlichen Jugendgruppen diskutiert. Die Forschungsgruppe „Liebesorte in der Schule“ führte Beobachtungen in der Schule durch, analysierte die Protokolle und diskutierte methodische Aspekte der teilnehmenden Beobachtung ebenso wie inhaltliche der sozialen Ausgrenzung von „anderen“ in der Schule. (Ohne dies abgesprochen zu haben diskutierten diese beiden Gruppen also ähnliche soziale Phänomene.) Die Gruppe zum Thema „Chatten von Jugendlichen“ übersetzte und analysierte Chatprotokolle. Sie reflektierten das eigene Chatverhalten und diskutierten die Möglichkeiten transnationaler Kommunikation in migrantischen Communities, das Spiel mit Identitäten sowie moralische Implikationen des Flirtens im Chat (Näheres auch in Anhang 1). Diese Gruppe traf sich auch mehrere Male außerhalb der Schulzeit, um mehr Zeit für Diskussionen und Analysen zu haben. Die Mädchen nahmen auch eine Radiosendung im Rahmen des Schülerradio auf (www.schuelerradio1476.at).

Die Lehrerin ermöglichte uns Arbeitszeit und -räume in der Schule und zudem den bereits angesprochenen Projekttag, an dem sämtliche Gruppen in unser Büro kamen und dort in getrennten Räumen arbeiten konnten. An den Forschungseinheiten selbst konnte die Lehrerin aufgrund ihrer Unterrichtsverpflichtungen nur manchmal teilnehmen.

2.2. Schuljahr 2009/10

Im zweiten Schuljahr beabsichtigten sowohl die Lehrerin als auch die Wissenschaftler_innen die Einheiten anders zu organisieren. Es schien uns sinnvoller, die Zeit des Forschens intensiver und konzentrierter zu ermöglichen als im letzten Jahr. Daher planten wir nur wenige kurze Treffen zur Vorbereitung und dafür eine ganze Projektwoche, in der wir uns ausschließlich dem gemeinsamen Forschen widmen konnten. Diese Woche wurde für Dezember angesetzt. Die Zusammensetzung der Klasse hatte sich über den Sommer deutlich geändert, einige Schüler_innen waren gegangen, andere neu hinzugekommen. Insgesamt hatte sich ein Drittel der Klasse verändert und auch die uns bereits bekannten Schüler_innen waren älter geworden. Daher eröffneten wir unser gemeinsames zweites Jahr wieder mit Einzelinterviews, befragten die Jugendlichen nach Motivationen und Interessen und versuchten erneut Themen herauszufinden, an denen die Schüler_innen und wir gemeinsam

forschen wollten. Unser ursprünglicher Plan, im zweiten Jahr ein Forschungslabor zu besuchen und zu beforschen, stieß dabei leider auf keinerlei Interesse der Schüler_innen, weshalb wir uns von diesem Vorhaben verabschiedeten. Wir wollten bei unserem Verständnis von partizipativer Forschung bleiben, nach dem die Ko_Forscher_innen die Themen- und Methodenwahl entscheidend mitbestimmen. Als Interessen der Schüler_innen wurden von uns durch diese Interviews "Fußball", "Berufe und Forschung" sowie "Migration" herausgearbeitet, vorbereitet und schließlich die Schüler_innen nach ihren zuvor artikulierten Interessen entsprechend zugeordnet. Aufgrund unserer Erfahrungen aus dem ersten Jahr und auch einiger Gespräche mit den Schüler_innen hatten wir anfänglich geplant nach Geschlecht getrennte Gruppen zu bilden. Jedoch äußerten zwei Mädchen, dass sie auch an Fußball Interesse hätten und daher ebenfalls zu dieser Gruppe wollten. Später, während der Projektwoche, sollten sie schließlich eine Untergruppe innerhalb der Fußball-Gruppe bilden, die sich der Themen Frauenfußball und Sexismus annahm. Die Kleingruppe, die sich mit Migration auseinandersetzte, blieb eine Mädchen- bzw. Frauengruppe und die Gruppe zu "Berufe und Forschung" wurde aufgrund organisatorischer Notwendigkeiten² zu einer gemischten Gruppe. Jede dieser Forschungsgruppen arbeitete mit ein oder zwei Wissenschaftler_innen zusammen, auch die Lehrer_innen Dagmar Schulz und Thomas Zabožnik begleiteten jeweils eine Gruppe. Jeder der Gruppen machte Exkursionen, um dort Daten zu erheben, z.B. Interviews zu führen, zu beobachten, zu filmen, etc. Aus unserem ursprünglichen Plan in ein Labor zu gehen, nahmen wir mit, dass jede Gruppe auch eine Exkursion zu einer Lern- und/oder Forschungseinrichtung (z.B. Universität) durchführte. In der Gruppe zum Thema Fußball bildeten sich im Laufe der Woche Untergruppen, in denen Themen wie Fußballregeln, Ökonomie und Fußball, Fußball und Migration, Fußball und Gewalt sowie Frauenfußball bearbeitet wurden. Es wurden Exkursionen ins Wiener Hörtalstadion, zur FARE-Konferenz „Football for Equality“ zum Thema Rassismus und Homophobie im Fußball, auf das Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien und in eine Wiener Sporthalle durchgeführt. Es wurden zahlreiche Interviews durchgeführt: mit einem Austria- und einem Rapid-Fan, mit Emin Sulimani (Profispieler bei Austria Wien), einem Kenner der Mannschaft Austria Wien (Vater eines Torwarts der Amateurm Mannschaft), mit Dr. Georg Spitaler (Assistent am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien, der sich mit

² Dies waren beispielsweise fehlende Unterschriften der Eltern auf Einverständniserklärungen. Letztere sind Bestätigungen darüber, dass die Schüler_innen Exkursionen mit den Wissenschaftler_innen machen dürfen, die von einer erziehungsberechtigten Person unterschrieben werden müssen.

Kulturstudien zu Fußball beschäftigt und Redakteur der Fußballmagazins „ballesterer“ ist) und mit Zehra Demir (Fußballerin beim Verein „ASV Simacek Spratzern“ in Niederösterreich). Die Interviews wurden mit Audio und teilweise Video aufgezeichnet, analysiert, mit Recherchen in Zeitschriften, im Internet, in Büchern kontrastiert und erneut diskutiert. Zudem wurden bei der FARE-Konferenz, beim Training der FAK-Amateurspieler_innen und der Autogrammstunde der FAK-Profimannschaft (beide im Horr Stadion) sowie in einer Wiener Sporthalle teilnehmende Beobachtungen angestellt. Eine Powerpoint-Präsentation zum Thema Ökonomie und Fußball wurde erarbeitet, ein Plakat zum Thema Sexismus und Fußball wurde gestaltet, Fachbegriffe wurden gesammelt, erklärt und in einer Begriffebox dokumentiert.

Die Gruppe Migration und Grenzen arbeitete mit Textanalysen von Zeitungsartikeln, mit einer sprach-biographischen Methode, mit der Bilder vom eigenen Sprachgebrauch und der Wichtigkeit und Verwendung von Sprachen erstellt wurden (vgl. Mossakowski / Busch 2008) und der Erinnerungsarbeit (nach Frigga Haug). Die Gruppe arbeitete im Büro der „Frauenhetz“, wodurch die Mädchen einen neuen Ort kennenlernten, der sie mit mehreren Frauen- und Mädchenorganisationen bekannt machte. Eine weitere Exkursion führte zur Institution „Peregrina“, die sich mit Geschlecht und Migration auseinandersetzt, wo die Mädchen ein Interview durchführten.

Die Gruppe Beruf und Forschung beschäftigte sich mit Bildungs- und Berufswegen. Die Schüler_innen machten Plakate zu ihren bisherigen Bildungswegen und diskutierten diese miteinander. Dabei wurden Erfahrungen ausgetauscht, Vergleiche und Überlegungen über das Bildungssystem angestellt. Es wurden zwei Exkursionen durchgeführt, eine in das Berufsinformationszentrum (BIZ) des Arbeitsmarktservice (AMS) 1160, also in eine Institution, die sich mit Beruf und Arbeitsmarkt auf beratender Ebene befasst, und eine an die Universität, die unter dem Gesichtspunkt, ein konkreter Arbeitsort zu sein, betrachtet wurde. Bei der ersten Exkursion machten Schüler_innen einen Rundgang im AMS, sammelten Informationsmaterialien, führten einen Eignungstest durch und führten ein Interview mit einem AMS-Betreuer. Zwei Schüler sahen außerdem einen der Berufsberatungs-Filme des AMS. Am nächsten Tag wurden die gesammelten Informationen dokumentiert und diskutiert, die Tests und zwei Filme besprochen und kritisch diskutiert und die Exkursion an die Universität vorbereitet. Auf der Universität wurden der Uni Campus und konkret das Institut für Zeitgeschichte, an dem die Historikerin Dr. Natascha Vittorelli interviewt wurde, sowie das NIG, die Mensa, das Hörsaalzentrum, das Hauptgebäude, das

Audimax und die Universitätsbibliothek besucht und an einigen Orten teilnehmende Beobachtungen angestellt. An diesen Orten wurden 19 Kurz-Interviews mit Studierenden durchgeführt, in denen diese nach ihrer Herkunft, ihrer Studienrichtung, u.ä. befragt wurden.

Die erhobenen Daten wurden in jeder Gruppe gemeinsam dokumentiert und diskutiert und – zumindest in Anfängen – analysiert. Die konkreten Erhebungs- und Interpretationsmethoden waren, wie oben ersichtlich, je Gruppe unterschiedlich, auch die Intensität in der Datenerhebung und -analyse durchgeführt wurden, differierte. Während einzelne Gruppen gut dokumentierte Forschungszirkel (vgl. Glaser/Strauss 1998) durchführten, immer wieder neu ins Feld gingen, Daten erhoben, analysierten, neue Fragen stellten und wieder ins Feld gingen (z.B. die Gruppe zu Frauenfußball, siehe <http://www.ritesinstitute.org/science01/frauen-plakat.html>), blieben andere bei kürzeren und knapperen Analysen (wie beispielsweise in der Broschüre der Forschungsgruppe ersichtlich, <http://www.ritesinstitute.org/science01/broschuere.html>). Interessant ist, dass nach der Projektwoche einige der Schüler_innen meinten, nun erkannt zu haben, was Forschen wirklich bedeutet und im Nachhinein ihre Arbeiten des Vorjahres als „Vorstufe“ einordneten. (Eine detailliertere Darstellung der Projektwoche findet sich im Punkt 1.2. des Prozessberichts bzw. in dessen Anhang 2)

Nach unserer gemeinsamen Projektwoche stellten sich die Schüler_innen die Forschungsprojekte gegenseitig in einer abschließenden Präsentation in der Schule vor.

Im letzten Semester änderten wir noch einmal den Arbeitsmodus mit den Schüler_innen. Nun ging es darum, die gemeinsam erarbeiteten Materialien für eine Publikation aufzuarbeiten. Wir entschieden uns für eine Homepage, da den Schüler_innen dieses Format erstens sehr nahe lag (sie alle kennen Homepages, haben ihre Lieblingsseiten, Chatten und Bloggen sind beliebte Freizeitbeschäftigungen) und uns dieses Format zweitens die Möglichkeit bot, unsere sehr diversen Materialien (Plakate, Fotos, Texte, Audioaufnahmen, Filme, etc.) gut darstellen zu können. Ein weiterer Vorteil war der, dass es auf diese Weise möglich war, sowohl eine Seite für Jugendliche als auch eine für Erwachsene, d.h. insbesondere für Pädagog_innen und Wissenschaftler_innen, zu gestalten. Damit konnten also in einer Publikationsform alle Zielgruppen ansprechen, die wir sonst nur in getrennten Publikationen erreicht hätten. Auf Vorschlag der Lehrerin und um den Zugang aller Schüler_innen zumindest prinzipiell zu ermöglichen, schenkten wir der Schulklasse auch

einen PC, den sie in der Klasse aufstellten.

Die Zusammenarbeit in Bezug auf die Homepageproduktion fand nicht mehr in der Schulzeit und nicht mehr in der Schule statt. Wir trafen die Schüler_innen statt dessen in ihrer Freizeit bei uns im Büro, wo alle Materialien, mehrere Computer, Internet, Drucker, Kopierer, etc. stets vorhanden waren. Die Zusammenarbeit war nun freiwillig und jenseits der Schulorganisation. Wir luden jene Schüler_innen, die sich für die Homepage interessierten ein, Freitag nachmittags mit uns an der Homepage zu arbeiten. D.h. wir organisierten zwischen März und Juni 2010 beinahe jeden zweiten Freitag am Nachmittag ein Redaktionstreffen. Hierfür holten wir die Jugendlichen von der Schule ab und stellten ein Mittagessen zur Verfügung. Dieses Angebot wurde zu Beginn von recht vielen Schüler_innen (10 bis 12) angenommen, mit der Zeit blieb ein harter Kern von 3 bis 7 Schüler_innen übrig, die regelmäßig in Kleingruppen an verschiedensten Aspekten der Homepage, wie Struktur, Design, Bilderauswahl, Film, Texte, Materialien, Forschungsergebnisse mitarbeiteten. Vor allem drei der Schüler_innen, die jedes Mal zum Redaktionstreffen gekommen waren und bis heute mit uns an der Präsentation der Homepage arbeiten, machten den Eindruck die Zusammenarbeit mit uns zu genießen und betrachteten erfreulicherweise schließlich auch die Homepage als die ihre. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit finden sich im Design der gesamten Homepage und sind in systematischerer Form vor allem auf der Ebene „Forschung Jugendliche“ zu sehen (<http://www.ritesinstitute.org/science01/jugend.html>)

3. Methoden

3.1. Datenerhebung

Entsprechend der vielfältigen Ziele des Projektes, waren auch unsere Vorgehensweisen breit gefächert. Zunächst ging es uns darum, konkrete Sozialforschungsprojekte mit Jugendlichen durchzuführen, diese zu dokumentieren und zu analysieren und dabei zu sehen, ob und wie Sozialforschung mit Jugendlichen an einer Kooperativen Mittelschule durchgeführt werden kann. Hier wurde also die Frage nach der Anwendbarkeit partizipativer Sozialforschungsmethoden auf die Zielgruppe der Jugendliche gestellt. Diese Frage hat auch einen längerfristigen und einen für Pädagog_innen nutzbaren Aspekt: Wir wollten die Ergebnisse unserer Versuche aufzeichnen und Pädagog_innen zur Verfügung stellen, die mit Jugendlichen Sozialforschung durchführen wollen. An dieser Fragestellung hatten die

Schüler_innen unmittelbaren Anteil: Sie führten mit uns Forschungsprojekte durch, in denen vorwiegend sie die Themen vorgaben, die Forschungsfragen entwickelten und die Methoden auswählten. Gemeinsam wurden dann Daten erhoben, dokumentiert und analysiert. Die Ausarbeitung der Outputs (Poster, Powerpoint-Präsentation, Broschüre, Homepage, Radiosendung) wurde dann wieder vorwiegend von den Schüler_innen übernommen. Gleichzeitig wollten die Wissenschaftler_innen Fragen beantworten, bei denen die Schüler_innen weniger intensiv oder nur indirekt mitarbeiteten. Bei dieser Arbeit dienten die gesammelten Felddaten als Fallbeispiel für die oben genannten Fragestellungen nach der Verschränkung der Kategorien Geschlecht, Klasse und Ethnizität im Bildungssystem sowie der Wissenschaftsvermittlung an Jugendliche.

In der Arbeit im Feld überschritten sich also die Rollen der Sozialwissenschaftler_innen: Wir waren sowohl Vermittler_innen sozialwissenschaftlichen Wissens bzw. Coaches eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses als auch soziologische Beobachter_innen von Vermittlungs- und Forschungsprozessen. Bei den Vermittlungs- und Forschungssequenzen mit der Klasse, die den Hauptteil der Feldkontakte ausmachte, erfolgte die Datenerhebung dementsprechend in einer Kombination aus Audioaufnahmen, die das Geschehen dokumentierten, und Gedächtnisprotokollen bzw. Memos der Wissenschaftler_innen, die Aufzeichnungen und Reflexionen des gemeinsamen Prozesses beinhalteten. Die Einheiten wurden durchwegs mit Fotos – und im Falle einer Forschungsgruppe auch mit Film – dokumentiert. Diese Dokumentationen (Audioaufnahmen, Fotos und Film) wurden zu Beginn mehrheitlich von den Wissenschaftler_innen angefertigt, sie wurde aber bald von den Schüler_innen übernommen.

In den Forschungsprojekten arbeiteten wir mit Beobachtungsprotokollen und Chatprotokollen, die vorwiegend von den Schüler_innen angefertigt wurden, außerdem mit Interviews, die wiederum hauptsächlich von den Schüler_innen durchgeführt wurden. Eine Gruppe verwendete Fotos als Datenmaterial, zudem dienten auch Zeitungsartikel, Skizzen, Zeichnungen, Poster, Filme, Einträge ins Forschungstagebuch und Materialien aus dem Internet als Daten, die gesammelt, diskutiert und analysiert wurden.

Die Wissenschaftler_innen begleiteten die Schulklasse außerdem bei vier Exkursionen bzw. Wandertagen. Hier war die Funktion der Sozialwissenschaftler_innen relativ klar jene der teilnehmenden Beobachter_innen, die sich auf beobachten und protokollieren konzentrieren konnten.

Die Datensammlung ergab ca. 150 Stunden Audiomaterial von Vermittlungs- und Forschungssequenzen mit den Schüler_innen, 88 Beobachtungs- und Gedächtnisprotokolle, die von den Wissenschaftler_innen zu diesen Einheiten verfasst wurden sowie 10 von Wandertagen und Exkursionen. Zudem gibt es Aufnahmen und Protokolle von 26 Einzelinterviews mit den Schüler_innen, 3 Aufnahmen und 18 Protokolle zu den Gesprächen bzw. dem narrativen Interview mit der Klassenlehrerin. Nur ein geringer Teil der Audioaufnahmen wurde transkribiert, da sich herausstellte, dass gerade die Gruppenaufnahmen nur sehr schwer und extrem zeitaufwendig zu transkribieren sind. Wir arbeiteten also sowohl in den Forschungsgruppen mit den Schüler_innen als auch in den Analysen, die im Wissenschaftler_innenteam gemacht wurden, vorwiegend mit den Tonaufnahmen selbst.

Vieles von diesem Datenmaterial wurde gemeinsam mit den Schüler_innen erhoben, dokumentiert und analysiert. Wie unter 2.2 bereits dargestellt, wurden zwei Protokolle von Beobachtungen in der Schule, sechs verschiedene teilnehmende Beobachtungen an unterschiedlichen Exkursionsorten, zehn Chattprotokolle von Jugendlichen, zwei Interviews mit Fußballspieler_innen, zwei mit Fußballfans, zwei mit Wissenschaftler_innen, eines mit einem AMS-Betreuer und 19 mit Studierenden durchgeführt sowie 21 Tagesprotokolle von der Projektwoche geschrieben und ein gemeinsames Forschungsgruppen-Logbuch geführt. Zudem wurde die Mehrzahl der Fotos, einiges an Filmmaterial und zahlreiche Plakate, Memos, Einträge in Forschungstagebücher und „Begriffeboxen“ (Näheres dazu in Kapitel 9 der „Trickkiste“: <http://www.ritesinstitute.org/science01/science/?cat=16>) Rechercheaufzeichnungen, etc. im Laufe der beiden Schuljahre von den Schüler_innen angefertigt. Ein kleiner Ausschnitt davon findet sich auf der gemeinsam mit den Schüler_innen erstellten Projekt-Homepage (<http://www.ritesinstitute.org/science01/jugend.html>).

3.2. Datenanalyse

Die Analysemethoden unterschieden sich nach Forschungsgruppe. In jeder Gruppe wurden zudem mehrere Methoden ausprobiert. Hier sollen nur einige Beispiele genannt werden, um die Bandbreite der angewandten Methoden zu zeigen.

Beobachtungsprotokolle oder Interviews wurden gleich in mehreren Gruppen gemeinsam bearbeitet und thematisch codiert. In der Gruppe zu den *Liebesorten in der Schule* wurden beispielsweise in der Analyse unterschiedliche Formen von Aussagen (Beobachtungen, Vorwissen, Vermutungen) mit unterschiedlichen Farben markiert und gesammelt. In einem Vergleich mit dem Protokoll der Wissenschaftlerin wurden Spezifika jedes Protokolls deutlich und anhand dieses Vergleichs methodische Fragen zur Beobachtung in vertrauten und fremden Räumen, verdeckte und offene Beobachtung diskutiert. Auf Grund einer weiteren Anregung der Wissenschaftlerin, jene Textstellen zu extrahieren, die unabhängig von den beteiligten Personen verstanden werden können, wurde nicht nur eine Anonymisierung vorgenommen, sondern vor allem Diskussionen und Reflexionen über Diskriminierung von Kindern in der Schule ermöglicht, die abseits konkreter Schüler_innen (wer ist meine Freundin, wen kann ich nicht leiden, etc.) zu einem Verständnis sozialer Strukturen führten. In der Forschungsgruppe zu *Fußball* wurden Interviews gemeinsam durchgehört und dabei thematisch codiert und mit anderen Interviews verglichen, z.B. was der Spieler Emin Sulimani über Rassismus im Fußball sagte war dem ähnlich, was der Wissenschaftler Georg Spitaler meinte. Die Fußballspielerin Zehra Demir betonte hingegen andere Aspekte. Anhand dieses Vergleiches wurden erste Thesen formuliert und weitere Fragen erarbeitet.

In der Gruppe zu Beruf und Forschung wurden die 19 Kurzinterviews, die mit Studierenden geführt worden waren, mit einfachen quantitativen Mitteln (Prozentverteilungen, Durchschnitt, Median) ausgewertet. Wie viele Studierende studieren was? Was war das durchschnittliche Alter? Wie viele kommen woher? Ein Schüler errechnete diese Werte, ein anderer erstellte die Graphik (<http://www.ritesinstitute.org/science01/broschuere.html>). Zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung darüber, was diese Werte nun aussagen und warum sie für die Grundgesamtheit wohl nicht repräsentativ sind, kam es in dieser Gruppe jedoch nicht mehr. Hier war der Spaß an der Exkursion, am Beobachten, Interviewführen (also am Datenerheben) und Dokumentieren ein wesentlicher Faktor. Die kritische Diskussion zu den Eignungstests und den Filmen des AMS zeigte jedoch durchaus erste Ansätze einer auswertenden Analyse.

In der Forschungsgruppe zu Migration und Grenzen wurde zunächst mit einer sprachbiographischen Methode gearbeitet, die für sozialwissenschaftliche Anforderungen adaptiert wurde (vgl. Krumm 2001; Mossakowski / Busch 2008). Bei dieser Methode werden Plakate erstellt, in denen der/die Betreffende, die Sprachen, die er oder sie spricht

bestimmten Körperteilen (bzw. auch Farben und Symbolen) zuordnet. In der Diskussion zu diesen Plakaten wurden Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch sowie strukturelle Merkmale derselben diskutiert. Es wurde eine Exkursion gemacht, bei der auch ein Interview geführt wurde und Zeitungsartikel zum Thema Migrant_innen in Österreich analysiert. Am Ende der Woche wurde mit der Methode der Erinnerungsarbeit gearbeitet. Die Methode der Erinnerungsarbeit schien besonders geeignet, weil hier Subjekte und Objekte von Forschung gezielter Weise zusammenfallen. Die Methode wurde von der Soziologin und Psychologin Frigga Haug entwickelt und häufig in Frauengruppen angewandt: Entlang einer bestimmten Fragestellung (hier: „Als ich einmal ‚nein‘ gesagt habe“) wird von jeder Person in der Gruppe ein Aufsatz geschrieben (vgl. Haug 2001). Diese werden vorgelesen und nacheinander analysiert. Auf Grund von zahlreichen Nachfragen und Reflexionen werden gesamtgesellschaftliche Muster hinter scheinbar individuellen Erfahrungen (Gefühlen, Ereignissen) entdeckt und diese Aufsätze daraufhin immer wieder umgeschrieben und neu interpretiert, bis sich die Geschichte und damit auch das eigene Verständnis von diesem Ereignis verändert.

Außerdem wurden Fotos zur Dokumentation der eigenen Lebenswelt verwendet, d.h. eine Schülerin bekam eine Polaroid-Kamera und den Auftrag, Fotos von Dingen oder Personen zu machen, die ihr wichtig sind. Diese Fotos wurden dann in der Gruppe besprochen, diskutiert und analysiert. Die Fotos, einige Erzählungen und Reflexionen dazu wurden von der Schülerin und der Wissenschaftlerin, die diese Gruppe betreute, danach in einer Bildergalerie zu einer Homepagepräsentation verarbeitet.

In der Forschungsarbeit der Wissenschaftler_innen untereinander wurde das gesammelte Material (die Audioaufnahmen, die Protokolle, Interviews und andere Materialien) vorwiegend mit den Mitteln des offenen Codierens (nach Glaser/Strauss 1998) analysiert. Gemäß den Grundsätzen der qualitativen sowie der partizipativen Sozialforschung war auch unser Forschungsprozess ein zirkulärer, d.h. wir führten Datenerhebung, Datenanalyse und Verschriftlichung der Ergebnisse nicht als lineare und aufeinander folgende Tätigkeiten durch, sondern verstanden sie als bisweilen parallel erfolgende und stets aufeinander bezogene Prozesse (vgl. Glaser/Strauss 1998; Wadsworth 1998). Wir trafen uns bereits während des ersten Schuljahres wöchentlichen zu einem „Jour fixe“, in dem wir nicht nur

Literatur diskutierten³ und unsere Erfahrungen im Feld austauschten, sondern auch erste Analysen von Protokollen und Designs vornahmen. Ende Jänner 2009 und Mitte Juli 2009 hielten wir zwei mehrtägige Klausuren ab, in denen wir ebenfalls Protokolle und Memos auswerteten. Wir analysierten also die ersten Protokolle und bildeten die ersten Hypothesen, während wir nach wie vor zweiwöchentliche und dann wöchentliche Begegnungen mit den Kindern hatten. Diese ersten Analysen halfen uns besser auf die Gegebenheiten zu reagieren und aus unseren Erfahrungen zu lernen. Methodisch-didaktisch bedeutete dies beispielsweise: im Umgang mit den Jugendlichen mehr Kleingruppenarbeiten zu machen, Bewegungspausen einzubauen, Rollenspiele und andere Formen zu verwenden, in denen die Schüler_innen „aktiv“ sein können, etc. Wir lernten auch, den Umfang und die Komplexität der zu vermittelnden Inhalte zu reduzieren und den Schüler_innen mehr Raum und Zeit zu lassen. Forschungsmethodisch bedeutete dies beispielsweise, die Rolle einer konkreten Forschungsfrage ernster zu nehmen, das Potential bestimmter Forschungsmethoden abzuwägen oder die Erfahrung zu machen, mit welchen konkreten Analyseschritten wir am besten voneinander lernen konnten. (Unsere diesbezüglichen Erfahrungen werden genauer in der Trickkiste beschrieben.)

Im Verlauf des zweiten Schuljahres fanden immer wieder einzelne Kodier- und Analysesitzungen statt, in denen parallel zu unserer Arbeit mit den Schüler_innen, Daten entlang der oben genannten Fragestellungen interpretiert wurden.

4. Ergebnisse

Die wissenschaftlichen Ergebnisse dieses Projektes sind ausführlicher und genauer in den im Anhang angeführten wissenschaftlichen Papers zu finden. Hier soll entlang der weiter oben genannten, von den Wissenschaftler_innen gestellten Forschungsfragen (Konstruktion von „Bildungsferne“ und Rassismus, Wissenschaftskommunikation an Jugendliche, sowie methodische Überlegungen zu partizipativer Sozialforschung mit Jugendlichen) eine

³ wie beispielsweise: Nora Sternfeld, Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien, 2009 (Turia + Kant); Paul Willis, Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main, 1979 (Syndikat); Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg, 2001 (VSA); Ingolf Erler (Hg.), Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien, 2007 (Mandelbaum) sowie diverse Texte zu Participatory Action Research siehe Literaturanhang

Zusammenfassung zu den wichtigsten vier Teilbereichen des Projektes gegeben werden. Die Mitarbeit der Schüler_innen in diesen Teilbereichen war unterschiedlich intensiv, aber für jede der Fragen war die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen unerlässlich: Ohne ihre Bereitschaft mit uns zusammenzuarbeiten und mit uns zu forschen, uns dabei auch Einblicke in ihre Lebenswelt und ihren Schulalltag zu ermöglichen, hätten wir keine dieser Fragen weiterverfolgen können. Ihr Einbezug in die Ergebnisse ist jedoch unterschiedlich und nicht immer direkt. D.h. sie haben nicht mit uns konkret entlang dieser Fragestellungen Daten analysiert, sie haben aber mit ihren Hinweisen, Kommentaren, Nachfragen und Forschungsergebnissen ganz wesentlich nicht nur zu den Antworten, die wir hier geben, sondern auch zu der Art, wie wir die Fragen überhaupt formulierten, beigetragen. Im Bereich 1 über Intersektionalität im Bildungsbereich lieferten sie wichtige Informationen und zeigten immer wieder ein hohes Maß an Wissen über das System Schule, dennoch sind sie hier indirekter involviert als in den anderen drei Bereichen. Der zweite Bereich über die Kommunikation von Sozialwissenschaften an Jugendliche, etablierte sich erst in der Zusammenarbeit mit ihnen: Erst durch ihre aufmerksame und rasche Übernahme vieler von uns oft nur implizit vermittelter Ideen und Praktiken, durch ihr Feedback, ihre Einschätzungen, aber auch ihre kritischen Anmerkungen lernten wir, dass sich sozialwissenschaftliches Arbeiten auf vielen Ebenen vermittelt und dass in dem Prozess des konkreten Tuns von Forschung weit mehr vermittelt wird (beispielsweise in Bezug auf konkrete Arbeitsverhältnisse) als im Lernen darüber. Ihre Fragen und Kommentare ließen uns auch unsere eigenen Begrifflichkeiten, Methoden und Theorien neu überdenken. Im dritten und vierten Teilbereich über die methodischen Überlegungen bzw. zu den generellen Anregungen sind die Anmerkungen und Kommentare der Jugendlichen relativ direkt eingeflossen.

Durch die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen, die Auswertungen des gesammelten Datenmaterials und die Präsentation unserer Ergebnisse konnten wir einen Beitrag zur Diskussion um Intersektionalität (genauer: dem Zusammenspiel von Geschlecht, Ethnizität und sozialem Hintergrund) im Bildungssystem, zu Wissenschaftskommunikation an Jugendliche und Methodendiskussionen um Participatory Action Research (PAR) in den Sozialwissenschaften leisten. Diese Bereiche sollen im Weiteren genauer dargestellt werden.

4.1. Die Konstruktion von Bildungsferne und Rassismus

von Karin Schneider (unter Mitarbeit von Sabine Sölkner und Veronika Wöhrer)

Wir versuchten in diesem Projekt auch der Frage nachzugehen, wie unterschiedliche soziale Kategorien (Geschlecht, Ethnizität, sozialer Hintergrund) in Prozessen der Wissensproduktion und -aneignung interagieren. Wir verstehen unser Projekt damit als eine Fallstudie, die einen Beitrag zur Debatte um Intersektionalität im Bildungsbereich leisten kann. Studien, die wir zur Rahmung unserer Fallstudie heranzogen (z.B. Diefenbach 2008; Herzog-Bunzenberger 2007; Wallace et al. 2007; Weiss 2006) kamen entlang von makrosoziologischen Fragestellungen zu Migration und Bildungsaufstieg (zumeist auf Basis von Auswertungen von Mikrozensus- oder Volksbefragungsdaten) zu Ergebnissen, die unsere Vermutungen in der Arbeit mit den Jugendlichen fundierten: Die Chancen einen Universitätsabschluss zu machen stehen allgemein für Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Schichten nicht gut; Jugendliche als der Türkei und Exjugoslawien, also mit arbeitsmigrantischem Hintergrund haben dabei vergleichsweise noch schlechtere Chancen auf eine höhere Bildung als Arbeiterkinder aus Österreich oder migrantische Jugendlicher anderer Herkunftsländer aus höheren Bildungsschichten.

In unserer Klasse stammten fast alle Kinder aus Familien mit Arbeitsmigrationshintergrund (z.B. türkische Familien) bzw. aus Familien mit Kriegsflucht Migration, die in unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit im Ursprungsland in Österreich unter prekären, sozial schwachen Verhältnissen leben (z.B. bosnische oder tschetschenische Familien).

In Bezug auf ihre Schulleistungen wurden die meisten Schüler_innen dieser Klasse nach der dritten Leistungsgruppe beurteilt und hatten auch hier relativ schlechte Noten. Damit haben sie sehr schlechte Chancen eine weiterführende Schule besuchen zu können oder eine Lehrstelle zu bekommen. In einem von uns organisierten Gespräch zwischen zwei Mädchen, die gerne die Ausbildung zur Kindergartenpädagogik machen wollen und der ehemaligen Direktorin der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIPÄD) wurde von dieser klar gemacht, dass lauter sehr gute Noten in der ersten Leistungsgruppe Voraussetzung für die Anmeldung zur Aufnahmeprüfung seien, da die Konkurrenz von Anwärter_innen aus den Gymnasien so groß sei. Damit steht diesen beiden Mädchen selbst eine Berufsoption wie Kindergärtnerin nicht offen, obwohl es tendenziellen Mangel an Kindergartenpädagog_innen gibt. (Memo_KS_03.04.2010). Unserer Partnerlehrerin versicherte uns jedoch in einem Interview und in mehreren persönlichen Gesprächen, dass dies auch in vergleich mit anderen Klassen mit ähnlichem Hintergrund eine besonders leistungsschwache Klasse sei, die besonders viel Aufmerksamkeit verlange. Trotz dieser Spezivität scheinen uns viele der

Erfahrungen, die wir mit dieser Klasse machten, paradigmatisch für die Bildungssituation von Kindern aus arbeitsmigrantischem Kontexten, als wir diese mit Zahlenmaterial aus dem Bildungsbericht der Statistik Austria und den Feststellungen der oben genannten Studien kontextualisierten:

Kinder müssen sich in Österreich bereits sehr früh, im Alter von 10 Jahren, entscheiden, ob sie auf eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) oder eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) weitergehen, die sie mit Matura abschließen können oder in eine KMS, die bis ein Jahr vor Ende der Schulpflicht mit 14 Jahren geführt wird. Mit einem AHS oder BHS Abschluss kann eine Universität oder Fachhochschule besucht werden, mit einem KMS Abschluss wird es sogar zunehmend schwerer eine Lehrstelle zu bekommen (Unterwurzacher 2010: 90f). Das duale System ist wenig durchlässig, nur 6% der Kinder wechseln von einer KMS in die AHS. (Statistik Austria, 2006/2007). Insgesamt besuchen 85% aller Jugendlichen mit türkischem und 81% aller Jugendlichen mit ex-jugoslawischen Hintergrund eine KMS. Alle anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund teilen sich 50:50 zwischen KMS und AHS Unterstufe auf (sprich einige Migrant_innengruppen z.B. Migrant_innen aus Osteuropa erreichen einen leicht höheren Bildungsgrad als österreichische Kinder), während 66% aller österreichischen Kinder die KMS besuchen (Unterwurzacher 2010: 81)

Insgesamt kommt Unterwurzacher 2010 zum Schluss, dass sich für Kinder mit türkischem oder ex-jugoslawischem Hintergrund – wie jene Kinder, mit welchen wir zum Großteil gearbeitet haben – die Herkunft negativ auf die Bildungskarriere auswirkt und zwar unabhängig davon, welches Humankapital die Eltern mitbringen (Unterwurzacher 2010: 93). Insbesondere im städtischen Raum von Wien teilt das duale Bildungssystem in Kinder mit Aussicht auf höhere Bildung, und solche, die das soziale, symbolische und kulturelle Kapital für bildungsaffine Biografien nicht mitbringen. So sind fast alle Kinder unserer KMS Partnerschule migrantischer Herkunft, während sich in der nahen AHS fast keine migrantischen Kinder finden.

Für unser Vorhaben, Jugendliche aus diesen Kontexten für sozialforschende Haltungen und Methoden zu gewinnen war weiters das Hintergrundwissen relevant, dass der Ausschluss von Bildung und damit auch von gesellschaftlichen Ressourcen sich häufig durch das gesamte Leben von Personen zieht: Je höher der Bildungsabschluss, desto klarer die Ausprägung einer Bildungspraxis eines inzwischen weithin als Bedingung von qualitativ hochwertiger Erwerbsarbeit geforderten „Lebenslangen Lernens“. Aber auch das generelle Interesse an soziologischen, politischen und pädagogischen Fragestellungen korreliert stark mit dem

jeweiligen sozialen Milieu. So liegt z.B. explizites Interesse an politischen Bildungsveranstaltungen hauptsächlich bei den bildungsaktiven Teilen der oberen und mittleren Milieus vor (vgl. z.B. Friedrich-Ebert-Stiftung 1993; Bremer 2007). Der statistische Zusammenhang ist so stark, dass mancherorts von sozialer „Vererbung“ (Allmendinger 1999: 42) oder von „Bildungsarmut“ geschrieben wird. Durch die Beschreibung der statistischen Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialem Milieu wurde in den letzten Jahren stärker ins Bewusstsein gerückt, dass eine Pädagogik, die es um Chancengleichheit und Emanzipation geht, ein praxisbezogenes Wissen um soziale Ungleichheit benötigt, um differenzierte Konzepte entwickeln zu können. Dass dies vor allem eine bildungspolitische Frage ist, die nicht an die Alltagspraxis der jeweiligen Pädagog_innen delegiert werden kann ohne dafür die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, stellte unsere Partnerlehrerin in zahlreichen Gesprächen mit uns sehr deutlich da. Insofern kommt einer Analyse der Mechanismen, durch die sich Ungleichheit auf den verschiedenen Ebenen herstellt und hergestellt wird, zentrale Bedeutung zu. Soziale Ungleichheit übersetzt sich, so Beate Kraus, offensichtlich in den Bildungseinrichtungen „in die Sprache, in Prinzipien von Bildung und Kultur“ (Kraus 2003: 7). Bislang ist weitgehend unklar, wie dieser Übersetzungsvorgang von statten geht, wie „die Ungleichheit einer Gesellschaft letztlich in die Bildungsprozesse der sozialen Subjekte gelangt“ (Bremer 2007: 43). Für die Debatte des Bildungsausschlusses entlang von intersektionellen Grenzziehungen sehen wir es als weitertreibenden Impuls anhand unserer empirischen Daten in Bezug auf einzelne konkrete Fällen und Situationen zu beschreiben, wie Bildungsausschluss im konkreten funktionieren kann und welche Akteur_innen – Lehrer_innen, Schüler_innen, Behörden, Eltern aber auch wir Forscher_innen selbst – hier am Werk sind, um Ein- und Ausschlüsse entlang von Geschlecht, Ethnizität und sozialem Hintergrund zu konstruieren und in Gang zu setzen.

„Bildungsferne“ als Konstrukt ist dabei für uns weniger eine soziologische Kategorie als ein diskriminierendes Label, eine geografische Metapher: „Ferne“ markiert eine räumliche Distanz, die immer auf ein Zentrum verweist und die Frage evoziert: Fern von was? Würde ein Allgemeinwissen zu islamischer Religion und Alltagskultur, die Kenntnis einiger arabischer Schriftzeichen oder Musikinstrumente als Bezugspunkt der Bestimmung von „Ferne“ oder „Nähe“ ins Spiel gebracht, dann schnitten die türkischen, bosnischen oder tschetschenischen Kinder innerhalb der Logik der Leistungsbewertung wesentlich besser ab. Und diese Frage nach Kontextualität – welche Geschichte, Religion, welches Allgemeinwissen soll gewusst werden – würde von anderen möglichen Bildungsinhalten – inwiefern beispielsweise auch

Alltagswissen und populärkulturelles Wissen Teil des Bildungsparadigmas sein könnten – noch weiter differenziert. Innerhalb eines weiter gefassten Begriffs von „relevantem“ Wissen könnten sich also einige Bewertungen von „Bildungsnähe“ und „Bildungsferne“ anders zwischen Kindern mit christlichen und solchen mit muslimischen Hintergrund verteilen. Bei der Auswahl und Bewertung bestimmter Wissensinhalte treffen sich die Schule und andere Bildungsinstitutionen, wie beispielsweise (Kinder-)Museen. Welche Geschichten als „wissensrelevant“ gelten und welche nicht, ist selbst Gegenstand der Konstruktion von „bildungsnah“ und „bildungsfern“ und ihrer Verknüpfung mit Herkunft. Wir sprechen daher von „bildungsbenachteiligt“ statt von „bildungsfern“ (wir verwenden diesen Begriff hier und im weiteren in Anführungszeichen) und sehen dies aktiv durch Strukturen und Personen hergestellt. Bildungsbenachteiligung von migrantischen Jugendlichen in Österreich begreifen wir so als mehrfache Benachteiligung durch eine Überschneidung der Diskriminierung der sprachlich-kulturellen Herkunft in einer monolingualen Schule (Rose 2010), der sozioökonomischer Situation von Arbeitsmigrant_innen und damit einhergehend der Sozialisationsbedingungen in benachteiligten Stadtteilen (Qhehl: 2010; Stanat 2009). Indem wir eine Zuschreibung wie „bildungsfern“ als aktiv konstruiert verstehen (wir sprachen hier auch von „doing Bildungsferne“), können wir die aktive Tätigkeit aller in einer konkreten Situation Beteiligten berücksichtigen, ohne dabei die politischen Rahmenbedingungen aus dem Blick zu verlieren.

Da einige der Jugendliche aufgrund von schlechten Leistungen, zu vielen Fehlstunden oder zu hohem Alter die Schule bereits am Ende des letzten Schuljahres (also am Ende der dritten Klasse) ohne Abschluss beendeten, verringern sich ihre Möglichkeiten am heutigen Arbeitsmarkt mit hoher Wahrscheinlichkeit überhaupt auf ungelernete Arbeiten. Aus dieser Perspektive sind die in Bezug auf unser Projekt geäußerten Sorgen der Lehrerin, dass unsere Forschungsfragen bzw. das Forschungsprojekt überhaupt an der (harten) Lebenswirklichkeit der Schüler_innen vorbeigingen, nachvollziehbar. Aus unserer Perspektive stellt sich dennoch die Frage, ob nicht genau der Kontrapunkt zu ihrer Lebensrealität im Sinne von „empowerment“ wirkungsvoll werden kann. Um dies zu untersuchen hätte es freilich der Möglichkeit bedurft, das Projekt zu verlängern und die Jugendlichen wie vorgesehen auch in der 4. Klasse bei ihrer ersten Berufspraxis („Schnuppertage“) begleiten zu können. Erst vor Kurzem erzählten einige Jugendliche, dass sie auf Grund des Kopftuchs oder auf Grund zu schlechter Noten in vielen Betrieben gar nicht für die in der 4. Klasse vorgesehenen Schnuppertage zugelassen werden und dass sie es sehr begrüßt hätten, bei uns im

Forschungsverein Schnuppertage machen zu können. Ein Aspekt dieser Erzählung ist, dass die Jugendlichen – auch wenn sie in einer Forschungseinrichtung vielleicht nur indirekte Erfahrungen für ihre Berufswelt machen könnten – hier am richtigen Ort wären, um als jugendliche Co-Forscher_innen mit Aufgaben betraut werden, die es ihnen ermöglichen „über sich hinaus zu wachsen“, Dinge zu lernen wie Auftreten, Nachdenken, Fragen formulieren,... was (neben dem Kennenlernen des Büroalltags) durchaus auch in anderen Situationen von Nutzen wäre. Ein weiterer Aspekt ist aber, dass es für manche von ihnen kaum Chancen gibt in nicht-türkischen Familienbetrieben Schnuppertage zu machen. Mit diesen Erfahrungen stehen die Schüler_innen (leider) nicht allein: Die Sozialwissenschaftlerin Christine Baur arbeitete heraus, dass für Schüler_innen in Berlin Kreuzberg und Friedrichshain das Kopftuch bzw. der türkische Name oft zur unüberwindlichen Hürde für Berufspraktika werden.⁴ Hier hätte also eine Tätigkeit im Forschungsverein, abgesehen von den konkret vermittelten Tätigkeiten und Fähigkeiten, eine Option bedeutet, jenseits der eigenen Community Erfahrungen zu sammeln, die sich für die Jugendlichen sonst nicht auf tun.

Die Hetzte gegen Muslime hat in Wien rund um die Wiener Wahlen 2010 durch FPÖ-Parolen wie „Freie Frauen statt Kopftuchzwang“ eine weitere rassistische Dimension angenommen. In unserem Team wurden die Frage, wie und ob sich solche Diskriminierungen auf der politisch-diskursiven Ebene auf die Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen auswirkte oft verhandelt.

Auf der Mikroebene, sprich in diesem Fall der Analyse von je konkreten Arbeitssequenzen mit den Schüler_innen kristallisierte sich nicht zuletzt daher immer mehr die Frage heraus, ob die Produktion von Rassismus gegen einzelne durch Politik oder Kampagnen von Rassismus betroffenen Schüler_innen auch bei der Bildungsdiskriminierung eine Rolle spielt.

Ein Beispiel dominierte dabei von Beginn: Die Problematisierung des Roma Mädchens Susanne und ihrer Familie durch die Lehrer_in und unser ambivalenter Umgang damit (Ratlosigkeit, argumentative Gegenrede, Ignorieren von Problemen, affirmatives Zugeneigt sein, Bestätigung des „Wissens“ um die „Bildungsferne“ von Roma generell,...) war in der

⁴ Siehe Vortrag von Christine Baur „Ethnische und soziale Segregation in Schule und Nachbarschaft in Berlin“ am 14.10.2010 im Rahmen des Transdisziplinären Symposiums „Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in Europäischen Städten“ in Wien.

Datenauswertung so augenfällig, dass wir uns damit auseinandersetzen wollten, ob hier eine unbewusste und unbeabsichtigte Form von Rassismusproduktion in Gang gesetzt wurde und wenn ja, ob und welchen Bezug das zur Bildungsdiskriminierung haben könnte. Der eigentliche Grund dafür, dass sich der Fokus von „Bildungsdiskriminierung“ bzw. der Konstruktion von „Bildungsferne“ hin zur möglichen Produktion und Relevanz von Rassismus verschob lag auch darin, dass sich die Mädchen der Forschungsgruppe „Liebesorte in der Schule“ immer dann, wenn Susanne nicht da war über sie beschwerten, unter Verwendung abwertender Stereotype („sie stinkt“, sie „lügt und stiehlt“, „sie hat Haare auf der Brust“) erzählten, dass sie sie hassten und gleichzeitig empört darüber berichteten, dass Buben zu ihr „drecksige Zigeunerin“ sagten. Da es hier um offene Formen von rassistischer Diskriminierung geht, die jedoch weder im Schulalltag (soweit wir es beobachten konnten) noch in unseren Forschungseinheiten irgendwelche Konsequenzen für die Diskriminierenden zeitigte, stellte sich uns immer dringlicher die Forschungsfrage nach der Relevanz von Rassismus bei der Etablierung von Bildungsbenachteiligung im migrantischen Kontext. Die oben skizzierten Feststellungen zur Chancenungleichheit von Kindern mit arbeitsmigrantischer Herkunft wurde also von uns im Zuge unserer Arbeitspraxis mit den Jugendlichen weiter differenziert: Was bedeutet dies für jene, die aufgrund ihrer Herkunft gezielter Diskriminierungspraxen, in unserem Fall vor allem durch Schüler_innen anderer Herkunft, ausgesetzt sind. In unserem Fall betrifft dies vor allem das Roma-Mädchen, da sie innerhalb der Klasse die einzige Romni war und darüber hinaus einer Minderheit angehört, die traditionell und gegenwärtig überall in Europa rassistischen Übergriffen und Diskursen ausgesetzt ist⁵.

„Rassismus“ wird dabei von uns nicht als besonderer „Ausrutscher“ verstanden, sondern als ein Ordnungsschema, das Teil unserer Normalität ist und das dazu beiträgt, „die einen“ von „den anderen“ zu trennen (Brodin/Mecheril 2010: 17). Anhand der Analyse von Mikro-Sequenzen unseres Datenmaterials versuchten wir diesen Prozess als Praxis zu zeigen, an der die unterschiedlichsten Akteur_innen in den oben skizzierten institutionellen Bedingungen beteiligt sind. Dabei geht es uns nicht darum, Akteur_innen als intentional rassistisch zu „entlarven“. Vielmehr halten wir es auch im Hinblick auf die Frage nach Veränderung von Diskriminierungen für sinnvoll, den unbeabsichtigten Effekt von einzelnen (vermeintlich

⁵ vgl. z.B. Amnesty International Bericht „Forced Evictions of Roma in Europe“ 2010

neutralen/belanglosen) Handlungen für die Erzeugung eines rassistischen environments (in dem Fall im Klassenzimmer) zu untersuchen. Unsere Ausgangsthese dabei sind erstens, dass wir als Forscher_innen ein Teil dieser Handelnden sind, sowohl im Feld als auch im Prozess des Analysierens und Präsentierens der Daten, und zweitens, dass einzelne Handlungen oder Äußerungen durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher Akteur_innen sowie institutioneller Bedingungen, gesetzlicher Rahmenbedingungen und tief gesellschaftlich verankerter Norm- und Wertvorstellungen Rassismusrelevanz bekommen und daher möglicher Weise auch relevant für die Frage der Bildungsdiskriminierung sind (Weiß 2001; Rose 2010: 210). Wie dieser Zusammenhang genau funktioniert, müsste jedoch noch weiter untersucht werden, da wir nur auf das vorliegende Datenmaterial zurückgreifen können und unsere Aussagen nur in Bezug auf den je konkreten Fall treffen wollen und können.

Um die Verflochtenheit der von uns beobachteten Mikropraxen mit einander und mit anderen gesellschaftlichen Elementen und Strukturen denken zu können, erschien uns das Konzept des "Ausländerdispositives" (Mecheril/Rigelsky 2007) sehr sinnvoll. Dieses wird, unter Bezug auf Foucault, als das Netz verstanden, das zwischen kulturellen, institutionellen, bürokratischen, wissenschaftlichen, medialen oder wirtschaftlichen Ereignissen gespannt ist, in denen ein national kulturelles Wir (in unseren Beobachtungen also ein österreichisches, aber auch ein türkisches oder bosnisches Wir) sich von seinem anderen scheidet. Das Ausländerdispositiv umfasst wissenschaftliche Aussagen (z.B. der Migrationssoziologie oder der Pädagogik) oder Einwanderungsbestimmungen (Mecheril/Rigelsky 2007: 65-68) genauso wie die Ebenen der Diskursproduktion zum Beispiel in Form von Märchen, Liedern, Spottgedichten etc. Letzteres ist eine Ebene, die im Falle der Roma-Diskriminierung traditionell sehr relevant ist.

Aber auch bei der Diskriminierung eines Mädchens aufgrund ihrer muslimischen Herkunft und des Tragens eines Kopftuches kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise die im derzeitigen Wiener Wahlkampf in Umlauf gebrachten Spottgedichte und Bilder als ein Knoten im Netzwerk wirksam sind.

Die von den Schüler_innen praktizierten und wahrgenommenen Ausgrenzungen und Diskriminierungen verlaufen jedoch nicht schlicht zwischen "Inländer_innen" und "Ausländer_innen" sondern entlang unterschiedlichster Linien, das Konzept des Ausländerdispositivs wird folglich von uns für die Analyse unseres Materials um verschiedene Ausgrenzungspraxen zwischen den („ausländischen“) Jugendlichen erweitert. Diese verlaufen entlang unterschiedlicher Kategorien wie in unseren Beispielen Geschlecht,

Heteronormativität, Ethnizität und Disability. Eine „Opfer“ „Täter“ Position ist auch aus der Sicht der Kinder nicht immer eindeutig und sicher nicht eindimensional zu sehen. Als Illustration dient hier ein Ausschnitt aus einem Protokoll einer Gruppendiskussion in der Forschungsgruppe „Liebesorte in der Schule“, in dem ausgehend von einer Beobachtung in der Schulpause über „ausgelacht werden“ diskutiert wird:

Mavi erklärt mir, dass die Integrationskinder immer ausgelacht werden, dass die sozusagen ganz unten stehen, die andere stimmen zu. Dann sagt sie, auch die Kopftuchkinder werden ausgelacht. Ich spreche Asly (die Kopftuchträgerin ist) direkt drauf an, sie sagt ja, aber dass ihr das ziemlich wurscht ist. Sie erzählt eine Begebenheit aus dem Turnsaal, wo Buben gesehen haben, dass ihr das Kopftuch verrutscht ist und sich total drüber lustig gemacht haben. Aber sie dann auch in die Bubengarderobe geschaut hat und auch drüber (gemeint ist über Dinge, die sie bei den Buben gesehen hat) gelacht; und sie erzählt, dass die anderen (Buben?) von der Kopftuchmafia reden und ich frage sie und die anderen beiden, ob es denn so was überhaupt gäbe, große Empörung und Kopfschütteln bei allen. So, sage ich, da wird also wegen was ausgelacht, wo du Mitglied bist, das es gar nicht gibt, großes Gelächter! Und frage ich, wie ist das unter euch, seid ihr eher auf der Seite der Auslachenden oder der Ausgelachten? Also ich, sagt Susanne, habe auch schon mal ausgelacht, nämlich den Berni, und das ist eigentlich gemein, da hab ich mich so drangehängt an alle; alle sind sich einig, dass Berni irgendwie komisch ist, und auch einer von den Buben, die das Etikett schwul bekommen ohne es zu sein. Also meine Mama, sagt Susanne, die sagt immer, besser ein schwuler Mann als ein elender anderer, die schwulen Männer sind die besten Freunde; (GP_KS_150509)

Aus der Sicht der Mädchen und aus ihren eigenen Erfahrungen werden folgende Gruppen spontan als von Diskriminierung untereinander Betroffene genannt:

- *) Integrationskinder (in der Schule vermutlich übliche Formulierung)
- *) Kopftuchkinder (Formulierung von Mavi)
- *) Der Außenseiter-Bub, der irgendwie komisch ist (Formulierung Susanne)
- *) Damit zusammenhängend: Schwule Männer / Buben bzw. solche, die das Etikett bekommen schwul zu sein.

Interessant ist an dieser Stelle, dass die von Asly geschilderte „Kopftuchgeschichte“ neben der Differenz muslimisch nicht-muslimisch (also der Kategorie „Herkunft“) eine Differenz zwischen ausgelachten *Mädchen* und auslachenden *Buben* aufweist. Zumindest in Aslys Erzählung der für sie unangenehmen Situation, kommt die in den Erzählungen der Mädchen sonst so wichtige Frage der Herkunft nicht vor, und ihre Schilderung lässt offen, ob die auslachenden Buben sie auslachten, weil sie das Kopftuch trug oder weil es verrutscht war.

Dementsprechend gibt es zahlreiche Möglichkeiten für die Gründe des ausgelacht werdens: Sie könnte als Muslimin und/oder Türkin für ihre Herkunft oder ihren Glauben ausgelacht worden sein – von Buben, die weder Muslime noch Türken waren oder von Buben, die aus sekulär eingestellten muslimischen Communities kommen (z.B. säkular eingestellte Türken). Das Kopftuchtragen deklariert sie klar als streng gläubige islamische Türkin und lässt sie zu einer Zeichenträgerin werden, die vielfältige Angriffsflächen bietet.

Interessant ist auch, dass es mit den „Integrationskindern“ die „ganz unten“ sind, eine weitere Diskriminierungslinie gibt, die jenseits des klaren „Ausländerdispositives“ steht und die die Kategorie „Behinderung“ in unsere Debatte einführt. Ähnlich verhält es sich mit dem Label „schwule Männer“ (und an vielen anderen Stellen auch mit den „Lesben“). „Schwul“ ist ein Etikett, das einen Buben zum Außenseiter macht oder das einen Außenseiter als solchen bezeichnet. Dennoch bedeutet es auch etwas, es werden nicht alle Buben die nicht gemocht werden als „schwul“ bezeichnet. Das interessante an dieser Stelle ist weiters, dass Susanne selbst – die ja von der Gruppenleiterin in diesem Kontext als Zielscheibe rassistischer Ausgrenzung gegen Roma wahrgenommen wird (s.o.) – sich auf der Seite der „Auslachenden“ positioniert und das als „irgendwie gemein“ bezeichnet bzw. sich selbst gegenüber sehr kritisch ist – sie bringt uns also hier selbst auf die Fährte, dass „Opfer“ und „Täter“ sein in der Selbstwahrnehmung nicht immer so klar zu trennen ist, und dass es notwendig ist, mit diesen Positionswechsel zu arbeiten, wenn wir verstehen wollen, mit was wir es hier zutun haben.

In dem ganz konkreten Gespräch mit den Kindern über die Erfahrung des „Ausgelacht werdens“ kamen also die unterschiedlichsten Stränge und Machtbeziehungen zum Vorschein, die klar zeigen, dass die Kategorien Geschlecht und, damit verwoben, die Vorgaben der „Heronormativität“ sich mit der Frage und der Bewertung von „Herkunft“, von Ethnizität, von Religion und von körperlicher Beeinträchtigung verweben. Die Linien, entlang derer Diskriminierungserfahrungen gemacht werden und entlang derer sich einzelne als „Opfer“ oder „Täter“ erleben, sind brüchig und verknotet.

Das Thema der „Kopftuchmafia“ fand in der nächsten Stunde eine Fortsetzung: Asly erzählt die Geschichte noch einmal und als die Gruppenleiterin aufforderte, zum Abschluss ein Plakat zu machen, das einen Wunsch an Weltveränderung formuliert, nannte sie ihr Plakat "Für eine Welt ohne Buben". Anscheinend ist hier die Frage, sich als Mädchen unter Buben unwohl zu fühlen eine sehr relevante. Erfahrungen als muslimisches Mädchen in Wien

verknüpfen Erfahrungen als Mädchen (in einer muslimischen Gemeinde ebenso wie in der Mehrheitsgesellschaft) mit Erfahrungen als Muslima in einer christlichen Mehrheitsgesellschaft. Eine Pädagogik, die nur das eine (Migrations-Sensibilität) oder nur das andere (Gender-Sensibilität) im Sinne hätte, schafft es vermeintlich nicht, mit den – sich möglicher Weise auf den Lernerfolg auswirkenden – Diskriminierungserfahrungen einzelner umzugehen.

Die Gruppe „Migrantin und Grenzen“, an der Asly im darauf folgenden Semester teilnahm, verbrachte die Forschungswoche in der feministischen Bildungsorganisation "FrauenHetz" im dritten Wiener Gemeindebezirk. Einen eigenen Frauenort kennen gelernt zu haben war für sie besonders wichtig und wird von ihr nachhaltig betont. Es wäre fast, also ob ein Stück ihrer formulierten Utopie Wirklichkeit geworden wäre.

Hier könnte in Bezug auf den Schulalltag beispielsweise weiter gedacht werden, ob Räume für Mädchen eingerichtet werden sollten, da dies für muslimische Mädchen besonders wichtig ist. Auch die Partnerlehrerin erzählte uns, dass selbst in dieser schwierigen Klasse die Mädchen in allen Fächern besser seien, auch in den Naturwissenschaften, dass es für die Mädchenförderung aber ein Problem sei, dass der eigene Technikunterricht gestrichen worden sei. Sie bedauerte, dass auch in der Pause die Mädchen zu kurz kämen, da einige Buben die Szenerie dominierten und die Lehrer_innen so beansprucht seien, dass sich niemand um die Mädchen kümmern könne.

Weitere Mikrosequenzen betreffend das Roma-Mädchen Susanne wurden analysiert und auf der Konferenz „Education & Empire“ in Galway präsentiert. Dieser im Anhang 7.5. befindliche Text zeigt, wie wir versuchten die Verbindungslinien zwischen allgemein politischer Bildungsdiskriminierung, der Herstellung von Bildungsferne und der Produktion von Rassismus in der konkreten Praxis herauszuarbeiten.

Was als weiteres, wesentliches Vorhaben, hier leider offen bleibt, ist die Forschung zu Bildungsbenachteiligung und Rassismus gemeinsam mit den davon betroffenen Jugendlichen und Lehrer_innen weiterzuführen, d.h. zusätzlich zu den stattgefundenen Gesprächen, Diskussionen und Auswertungen von Protokollen, weitere Auswertungen der gewonnenen Daten zu Praxen im Schulalltag gemeinsam zu machen und gemeinsam weitere Schlussfolgerungen zu ziehen.

4.2. Wissenschaftskommunikation an Jugendliche

Kinder und Jugendliche sind eine Zielgruppe von Wissenschaftskommunikation, die in den letzten Jahren mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat. So ist nicht nur die Einführung des Programms Sparkling Science selbst, sondern auch die stets wachsende Popularität von Kinderuniversitäten, die steigende Anzahl von Wissenschaftsformaten für Kinder in öffentlichen Medien (z.B. „Kinderuni“ auf Ö1, „Forscherexpress“ im ORF) oder Wissenschaftsausstellungen in Kindermuseen (z.B. „ZOOM Science“) Indikatoren für ein zunehmendes Bewusstsein um und Bedürfnis an Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an diese Zielgruppe. Fragen danach, wie wissenschaftliches Wissen an Kinder und Jugendliche vermittelt wird, welche Praktiken sie im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen entwickeln wurden, sind bisher nahezu ausschließlich in Bezug auf naturwissenschaftliche, medizinische und technische Forschung untersucht worden. Selten thematisiert und empirisch bisher kaum untersucht wurde die Frage, wie sozial- und kulturwissenschaftliches Wissen, das spezifische Charakteristika aufweist und auf andere Art mit gesellschaftlichen Dynamiken verbunden ist als naturwissenschaftliches Wissen (vgl. Mesny 1998, Beck 1982), an diese Zielgruppe vermittelt wird. In unserer Zusammenarbeit mit den Schüler_innen begleiteten wir sie bei konkreten sozialwissenschaftlichen Forschungsprozessen, das hatte zwei unserer Meinung nach, für Schüler_innen und Wissenschaftler_innen große Vorteile: Einerseits konnte den Schüler_innen ein Einblick in die Prozesshaftigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion ermöglicht werden. Andererseits konnten die Wissenschaftler_innen bessere Einblicke in den Nachvollzug wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Prozesse von Seiten der Schüler_innen bekommen.

In der wissenschaftlichen Diskussion um geeignete Kommunikationsformen zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit geht es immer auch darum, was als relevantes, zu vermittelndes Wissen angesehen wird und welche Personen als Lai_innen bzw. Expert_innen gedacht werden. Das in der Vergangenheit oft bemühte „deficit model“ der Wissenschaftskommunikation (Wynne 1991) ging davon aus, dass die Erkenntnisse und Fortschritte der Wissenschaft den „Laien“ (als eine nicht näher definierte Gruppe unwissender Bürger_innen) nahe gebracht werden müssten, damit diese Wissenschaft verstehen und schätzen lernen könnten. Um diesem „Defizit“ zu begegnen, sollte durch

Publikationen und Veranstaltungen das öffentliche Interesse an Wissenschaft geweckt und wissenschaftliches Wissen vermittelt werden. Neuere Ansätze kritisieren dieses Modell und betonen, dass das Wissen von Expert_innen und Lai_innen zwar anders sei, in seiner Spezifik aber nicht als inferior oder defizitär beschrieben werden könne. So kann Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen beispielsweise in genauen Beobachtungen und langjährigem Erfahrungswissen begründet sein (vgl. Wynne 1995). Ein anderes Modell ist das der „Ko-Produktion“ von Wissen, das die Dichotomie „Expert_innen“ – Lai_innen“ sowie die Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft in Frage stellt und von einem gemeinsamen Prozess ausgeht, der diesen Wissensproduktionen vorausgeht (Callon et al. 2001, Jasanoff 2004). Studien, die dieses Modell ernst nehmen, haben häufig einen partizipativen Charakter.

Im Gegensatz zu den meisten anderen Modellen, die sich bei der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens auf naturwissenschaftliches und/oder technisches Wissen konzentrieren, untersucht Anne Mesny die Verbreitung sozialwissenschaftlichen bzw. soziologischen Wissens⁶ in der Gesellschaft. Sie betont den zirkulären Charakter zwischen soziologischem Wissen und Allgemeinwissen, d.h. während soziologisches Wissen in die Gesellschaft diffundiert, beeinflusst „common sense knowledge“ auch sozialwissenschaftliches Wissen, beispielsweise in der Formulierung von Fragestellungen, der Entwicklung konkreter Modelle, etc. (vgl. Mesny 1998). Im Vergleich zur Verbreitung naturwissenschaftlichen Wissens, geht bei sozialwissenschaftlichem Wissen im Zuge der Transformation zu Allgemeinwissen der Status als „expert knowledge“ jedoch verloren, denn sozialwissenschaftliches Wissen scheint gerade dann besonders erfolgreich in die Gesellschaft zu diffundieren, wenn dessen wissenschaftlicher Ursprung gar nicht mehr erkannt wird (Mesny 1998: 166). Mesny bedauert, dass es bislang nur wenige Studien gibt, die die Transformation von sozialwissenschaftlichem Expert_innenwissen in Alltagswissen bzw. Lai_innenwissen untersuchen. Sie fordert mehr und genauere Untersuchungen zu diesem Thema.

Wir verstehen unsere Forschung als einen Beitrag zu dieser Fragestellung und in einer Tradition partizipativer Sozialforschung stehend: Wir nahmen Jugendliche als Wissende und als Expert_innen ihrer eigenen Lebenswelt ernst und beforschten diese mit ihnen

⁶ Mesny verwendet in ihrem Text die Bezeichnung „soziologisches“ Wissen und merkt an, dass dies auch für anderes sozialwissenschaftliches Wissen gilt (Mesny 1998: 170).

gemeinsam. In diesem Forschungsprozess wurde sozialwissenschaftliches Wissen ko-produziert, das – um es in dieser Terminologie auszudrücken – Lai_innenwissen und Expert_innenwissen diskutiert und zusammenführt. Gemeinsam wurden für die Jugend- und Schulkultur relevante Fragestellungen entwickelt, wobei sich durch die ethnographischen Zugänge für die Wissenschaftler_innen Forschungseinblicke in Alltage ergaben, die ohne das kooperative gemeinsame Arbeiten unsichtbar geblieben wären. Gleichzeitig führte diese Arbeitsweise auch zu einem komplexeren Verständnis von (Sozial-)Wissenschaft bei den Jugendlichen. Sie lernten neue Ideen und Verfahren kennen, sie lernten dabei nicht nur konkrete Dinge über ihre Umgebung, sondern auch über Wissenschaft. Ein vielfach diskutiertes Problem hinsichtlich des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Wissenschaft ist, dass die Produktionsprozesse, die zur Erlangung neuer Erkenntnisse führen, in der Aufbereitung für Vermittlung häufig verloren gehen. Meist wird nichts über den hohen Zeitaufwand, die Kosten, die Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozesse oder die Anstrengungen der Forscher_innen berichtet, die für die Entstehung der Erkenntnisse notwendig waren. Wenn solcherart de-kontextualisierte Fakten, zum Beispiel durch mediale Berichterstattungen, in gesellschaftliche Diskurse einfließen, haben sie die Informationen zum Kontext der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion verloren und es kann nichts mehr über „science in the making“ gelernt werden. Es werden „harte Fakten“ dargestellt, deren Gültigkeit, aufgrund der fehlenden Informationen zu ihrer Entstehungsgeschichte, kaum mehr kritisch hinterfragt werden kann. Anstelle dessen tritt der vertrauensvolle Glaube an die Gültigkeit wissenschaftlichen Wissens (Felt 2003).

Mit unserem partizipativen Forschungszugang wurde also eine in der Literatur zu Wissenschaftskommunikation und -popularisierung vielfach diskutierte Forderung eingelöst, nämlich Lai_innen einen Einblick in den Prozess des „science in the making“ zu ermöglichen und diesen hinterfragen zu lernen. Wissenschaftskommunikation wird dabei nicht als top-down-Prozess verstanden, sondern es wurden Methoden entwickelt, um gemeinsam mit Jugendlichen Sozialforschung zu betreiben. Dabei können diese Wissenschaft „von Innen“ kennen lernen: Sie sind vom Feldzugang und der Datenerhebung bis zur Datenanalyse und der Veröffentlichung der Ergebnisse in den Wissensproduktionsprozess eingebunden und nehmen an den damit in Verbindung stehenden Entscheidungen und Verhandlungen, Teilerfolgen und Niederlagen teil. Sie erfahren dadurch auch welcher Zeit- und Arbeitsaufwand und welche Kosten mit Forschung verbunden sind. Einem abstrakten Bild

von isoliert-rational arbeitender Wissenschaft oder einer unkritischen Referenz auf "wissenschaftliche Studien, die besagen, dass..." kann so entgegengewirkt werden. Stattdessen wurde versucht eine kritisch reflektierende Haltung in Bezug auf das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft zu erarbeiten. Dies zeigte sich beispielsweise im Nachdenken der Jugendlichen über das Zustandekommen wissenschaftlichen Wissens, als sie erkannten, dass die Art, Fragen zu stellen Auswirkungen auf die Antworten hat, die sie erhielten oder dass eine Beobachtung die beobachtete "Wirklichkeit" verändert. Die Jugendlichen lernen also in der konkreten Praxis, was ein sozialwissenschaftlicher Blick auf die eigene Gesellschaft bedeutet, sie lernen zu hinterfragen, zu differenzieren und zu reflektieren. In dieser Form der Wissenschaftskommunikation wird sozialwissenschaftliches Wissen nicht abstrakt vermittelt, sondern im konkreten (Mit-)Machen nachvollzogen.

In den Analysen unserer Aufnahmen und Protokolle konnten wir sehen, dass die Jugendlichen in Bezug auf Rahmenbedingungen, Zeit, Daten, Methoden, Räume, Aufmerksamkeit, Einsatz und finanzielle Mittel – also alle wesentlichen Aspekte eines Forschungsprojektes – mit uns (mitunter sehr erfolgreich) verhandelten. In ihren Argumenten und Strategien zeigte sich, dass sie in all diesen Bereichen verstanden hatten, worum es in Sozialforschungsprojekten geht. Sie argumentierten beispielsweise ihre Wünsche in Bezug auf unsere Stundengestaltung mit dem Hinweis auf die Effektivität der Datenerhebung, sie zogen Grenzen entlang von Forschungsmethoden, sie reflektierten den Einfluss verschiedener Methoden, sie forderten unsere Kompetenz heraus, sie hinterfragten frühere Forschungen und sie verhandelten ihre ‚Bezahlung‘. Wir möchten hier nicht alle Verhandlungsmomente wiedergeben, sie finden sich in detaillierterer Form in Anhang 7.3., sondern nur exemplarisch auf ihre Argumentation bezüglich Datenerhebung und Reflexion von Forschungsmethoden eingehen.

Es zeigte sich an mehreren Stellen, dass die Jugendlichen gut verstanden hatten, mit und über sozialwissenschaftliche Methoden zu argumentieren: Die Mädchen der Chat-Gruppe konnten sich in einer Stunde, in der es um konkrete Forschungsmethoden gehen sollte, zunächst weder an den Begriff „Methoden“ von der letzten Stunde erinnern, noch reproduzieren, worum es dabei gegangen war. Sie schlossen aber aus einer mitgebrachten Dissertation und den darin abgedruckten Chatprotokollen, dass diese wohl als Daten zu gebrauchen wären. Denn sie überzeugten die Wissenschaftlerin, die geplant hatte, mit ihnen abstrakter über bisherige Studien und mögliche Erhebungsmethoden zu diskutieren, mit

diesem Argument davon, gleich mit ihnen in den Computerraum der Schule zu gehen und dort zu chatten: „Wir beantworten die Frage [warum chatten Jugendliche] im Chatroom: Wir posten die Frage einfach und dann können alle antworten, die auch gerade im chatroom sind. Das klappt sicher!“, war ihre Einschätzung. Der immer wieder vorgebrachte Wunsch in den Computerraum zu gehen in Kombination mit diesem methodischen Argument überzeugte schließlich die Wissenschaftlerin, dies zumindest auszuprobieren und die dazugehörigen Chatprotokolle auszudrucken, um sie später als Daten zu verwenden. In weiterer Folge wurden die (übersetzten und diskutierten) Chatprotokolle dann zur wichtigsten Datenquelle dieser Forschungsgruppe.

Auch die Mädchen der Liebesorte-Gruppe setzten die Methode der Beobachtung, die sie sich selbst ausgesucht hatten, recht gezielt und überlegt ein: Das soziale Gefüge ihrer Klasse und Schulkolleg_innen kennend, hatten sie sich – unabhängig von der Wissenschaftlerin – dafür entschieden, nicht auf dem eigenen Gang, sondern an einem anderen Ort zu beobachten und einen verdeckten Beobachtungsmodus zu wählen. In einem Vergleich mit dem Protokoll der Wissenschaftlerin zeigte sich, dass ihre Einschätzungen in Bezug auf die Kolleg_innen (bewusst eine Menge „Blödsinn“ zu machen, um die Beobachtenden zu provozieren) stimmte. Die unterschiedlichen Blickwinkel (schulfremde Erwachsene versus Schülerinnen, eigener Gang versus anderer Ort, offene versus verdeckte Beobachtung) resultierten in besonders ergiebigen Diskussionen, die nicht nur die Inhalte der Beobachtung (welche Kinder werden warum beschimpft, attackiert oder ausgeschlossen), sondern auch die Methoden selbst betrafen. So meinte etwa ein Mädchen nach einer Beobachtung in der Schule: „Wenn man seinen Alltag beobachtet, dann wird alles, was bekannt ist plötzlich so komisch, so fremd. Das Beobachten verändert die Welt“ (BP_KS_090506). Das Beobachten verändert die Welt und auch die beobachtende Person selbst, war dementsprechend eine der festgehaltenen Thesen oder auch: Im eigenen und vertrauten Feld zu beobachten scheint zunächst langweilig und bekannt, dann aber zunehmend eigenartig und verunsichernd, wenn mensch sich einen distanzierteren Blick aneignet. In einem fremden Feld zu beobachten kann hingegen aufregend sein, aber auch Angst und Scham erzeugen. Gleichzeitig ist der Blick hier offener.

Die Jugendlichen zeigten in diesen und anderen Verhandlungen bzw. Diskussionen nicht unbedingt abstraktes Wissen über sozialwissenschaftliche Begriffe und Methoden, aber umso mehr praktisches bzw. implizites Wissen (Polanyi 1958) darüber, was in der

sozialwissenschaftlichen Projektlandschaft wesentliche Punkte sind (Verhandlungen um Zeit, Raum und finanzielle Mittel, Datenerhebungsverfahren oder Methodenreflexionen) bzw. wie Sozialwissenschaft konkret ausgeübt wird. Dies überraschte uns, da wir einige dieser Punkte gar nicht beabsichtigt hatten zu vermitteln. Die Schüler_innen erfassten sie aber sehr rasch, wandten sie an und forderten uns bisweilen auch damit heraus (wie beispielsweise mit den Forderungen dreier Schüler_innen am Ende der Homepage-Produktion, nun auch eine Bezahlung in Form von geschenkten Laptops oder Handys zu wollen). Dadurch, dass die Schüler_innen in dieser Zusammenarbeit in alle Phasen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion involviert waren, lernten sie also auch Funktionsweisen und Strukturen wissenschaftlichen Arbeitens kennen, die jenseits konkreter Fakten, Begriffe und Methoden liegen.

Doch auch Wissenschaft verändert sich, wenn sie auf diese Art betrieben wird: In der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und durch den Rahmen der KMS mussten wir Begriffe neu erklären, Methoden adaptieren, Unvollständigkeiten zulassen, lernten mit Zeit und Raum anderes umzugehen, etc. Wir erkannten unsere eigenen, aber auch wissenschaftsimmanente Blindflecke: Ein persönlicher wäre beispielsweise mit dem Zusammenfallen unterschiedlicher Rollen und Erwartungen - Forscher_in, Pädagog_in und Aufsichtsperson gleichzeitig zu sein – auch überfordert zu sein, ein wissenschaftlicher wäre beispielsweise die schwere Übersetzbarkeit wissenschaftlicher Begriffe in Alltagssprache oder komplexer wissenschaftlicher Interpretationsverfahren auf Kontexte, in denen nur kurze Zeitspannen konzentrierten Arbeitens möglich sind.

Um auf den von Anne Mesny beschriebenen Zirkel zurückzukommen: Zwischen sozialwissenschaftlichem und Alltagswissen besteht eine Wechselwirkung. Wir empfinden diese Wechselwirkung als Chance für die Wissenschaft sich weiterzuentwickeln und empfehlen dafür gerade jene Personen aktiv in die Wissensproduktion einzubinden, die sonst allzu oft nur als „Objekte“ dieser Wissensproduktion gesehen werden.

4.3. Methodische Überlegungen zur partizipativen Sozialforschung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen

Unser Projekt unterschied sich in mehrerer Hinsicht von der Mehrzahl der partizipativen Sozialforschungsprojekte (Participatory Action Research, PAR) oder auch

Aktionsforschungsprojekte (Action Research), die bislang in Schulen durchgeführt wurden. Es gibt eine ganze Reihe solcher Projekte, auch eine ganze Forschungsrichtung der Lehrer_innenforschung bzw. des „teacher research“ (Altrichter/Posch 1998; Anderson/Herr/Nihlen 2007). Wie der Name bereits sagt sind diese Projekte jedoch zumeist auf die „erwachsenen“ Beteiligten des Schulsystems fokussiert: Zumeist forschen Lehrer_innen oder Sozialwissenschaftler_innen mit Lehrer_innen und/oder es werden auch Erziehungsberechtigte der Kinder eingebunden (z.B. Altrichter/Posch 1998; Anderson 1998; Anderson et al. 2007; Cochran-Smith/Lytle 1992; Erickson/Christman 1996; McNiff & Whitehead 2006; Wagner 1999). In der Lehrer_innenforschung betreiben Lehrer_innen selbst Forschung, zeitweilig im Austausch mit Sozialwissenschaftler_innen (Cochran-Smith/Lytle 1992) oder auch in Zusammenarbeit mit anderen Lehrer_innen. Sie beforschen dabei beispielsweise den eigenen Unterricht, Wissensaneignungsprozesse von Jugendlichen, mögliche Verbesserungen in den Schulstrukturen, etc. (vgl. Wong, Wilson, Anderson et al 2007) Forschungen, die auf Schulreformen fokussieren, untersuchen zumeist eine oder mehrere Schulen und werden ebenfalls von Lehrer_innen und/oder 'schulfremden' Forscher_innen durchgeführt (Anderson 1998; Wagner 1999). Schüler_innen erscheinen in diesen Forschungen nur am Rande oder als Forschungsobjekte, als jene also über die geforscht wird, oder sie werden erst später, etwa in eine Diskussion der Forschungsergebnisse einbezogen (Erickson/Christman 1996), nicht aber in den Forschungsprozess als Mitgestaltende, mit eigenen Interessen und Fragen. Susan Noffke und Bridget Somekh schreiben daher, den aktuellen Forschungsstand zusammenfassend, dass „very few educational action research projects look at issues from the standpoint of the students“ (Noffke/Somekh 2008: 10).

Auf der anderen Seite finden sich Ansätze zu einer Kinderforschung, die sich, in Abgrenzung zur Kindheitsforschung, als Ziel setzt Kinder dahingehend auszubilden, dass sie eigene sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte durchführen können. (Kellet 2005; Children's Research Centre: <http://childrens-research-centre.open.ac.uk/>). Allerdings wendet sich diese Forschungsrichtung teils implizit oder explizit an „begabte“ Kinder und Jugendliche und zudem ist sie oft außerschulisch organisiert, etwa nach der Schule auf dem Universitätscampus. Aufgrund dieser Bedingungen erreichen derartige Projekte vorwiegend Kinder aus der Mittelschicht (und aufwärts). Mary Kellet problematisiert diese Tendenz zur Exklusion etwa aufgrund bestimmter Schichtzugehörigkeiten. Sie zählt einige Zugangsprobleme auf, wie beispielsweise: Organisation von Transportmöglichkeiten zum

Campus, Kinder, die nach einem Schultag bereits müde sind und daher weniger Energie und Konzentration aufbringen, andere Verpflichtungen wie Hausübungen, Lernen für Prüfungen, und außerschulische Aktivitäten, und meint:

“Diversity issues also loomed large as the problems [...] had greater effects on children from disadvantaged backgrounds. Clearly, there is a long way to go before diversity issues can be fully and inclusively addressed” (Kellet 2005: 17).⁷

Das bereits in Kapitel 4.1. beschriebene österreichische Bildungssystem mit seiner frühen Differenzierung zwischen einem Bildungsweg, der vor allem zu Lehrberufen und einem anderen, der zu Matura und möglichem Studium führt, und den daran anknüpfenden sozialen Ausschliessungsmechanismen bedingte eine weitere Unterscheidung unseres Projektes von anderen bereits durchgeführten Forschungen, mit ähnlicher Ausrichtung hinsichtlich PAR mit sozial benachteiligten Schüler_innen. Studien wie die von Stacy Olitsky und John Weathers, die mit afroamerikanischen Schüler_innen einer Highschool den Schulunterricht beforchten oder von Ted Riecken (et al.), die mit Jugendlichen einer native Canadian Community deren Community-Geschichte erforschten, zeichnen sich durch ein ähnliches methodisches Vorgehen sowie vergleichbare Ziele aus: Sozialwissenschaftler_innen gingen an Schulen, arbeiteten gemeinsam mit Schüler_innen als Ko_Forscher_innen, sie beforchten die eigene Schule, den eigenen Alltag bzw. die eigene Community (Olitsky/Weathers 2005; Riecken et al. 2005). Die Lehrer_innen übernahmen in diesen Arbeiten koordinierende Aufgaben und/oder beteiligten sich ebenfalls als Ko_Forscher_innen. Allerdings waren die an diesen Projekten teilnehmenden Schüler_innen zwischen 16 und 18 Jahren alt und sind daher mit anderen Interessen, Motivationen und Möglichkeiten ausgestattet als die 11 bis 13jährigen Schüler_innen in unserem Projekt.

Konzeptuell kann unser Projekt also an den Grenzen von Wissenschaftssoziologie, children's research und Participatory Action Research (PAR) verortet werden. Entgegen häufiger Feldeinstiege bei PAR waren wir nicht von der Schule eingeladen worden, um Strukturen zu beforchten und Veränderungen zu initiieren, aber wir waren willkommen. Dem Ziel der Veränderung (bzw. Veränderbarkeit) bestimmter vorgefundener Bedingungen, welches sich

⁷ Eine ähnliche Tendenz findet sich auch in den Kinderuniversitäten. Hier sollen Kinder ebenfalls dazu angeregt werden, selbst zu forschen oder zumindest sich aktiv mit Forschung auseinanderzusetzen. Aber auch diese Kommunikationsform zwischen Wissenschaft und Schüler_innen findet ihre weiteste Verbreitung in der Mittelschicht (vgl. z.B. <http://www.socialnet.de/rezensionen/4371.php>)

PAR zumeist setzt, begegneten die Beteiligten recht unterschiedlich. Jedenfalls wurde bald klar, dass sich diesbezügliche Vorstellungen und Wünsche sowohl innerhalb des Wissenschaftler_innenteams, wie auch zwischen den Schüler_innen und den Wissenschaftler_innen und zwischen den Schüler_innen und/oder der Lehrerin unterschieden. Zudem veränderten sich diese diversen Vorstellungen und Wünsche – in Zusammenhang mit den Erfahrungen und dem Gelernten – während der Zeit des Projekts bei allen Beteiligten deutlich. Um diesen Differenzen Rechnung zu tragen, beschlossen wir Ideen und Überlegungen zum Konzept der Partizipation individuell und mit ihren Veränderungen zu verschriftlichen statt sie in einen gemeinsamen Text zu gießen, der dann einen kleinsten gemeinsamen Nenner bedeutet hätte. Die Texte sind auf der Projekthomepage zu sehen (<http://www.ritesinstitute.org/science01/science/?cat=15>). Auf die Thematik der unterschiedlichen Bedeutungen und Zugänge werden wir im nächsten Unterkapitel noch genauer eingehen. Eine Definition unter der sich jedoch alle Wissenschaftler_innen im Team wiederfinden konnten ist, unter „partizipativer“ Zusammenarbeit eine Form der Arbeitsteilung zu verstehen, in der wir als Sozialforscher_innen gemeinsam mit den Lehrpersonen die Strukturen setzten (z.B. Festsetzen der Arbeitszeiten, Entwicklung der Vermittlungsmethoden, Moderation der Gespräche, Verantwortung für ein produktives Arbeitsklima) und inhaltliche Inputs lieferten (z.B. Forschungsmethoden einbringen, Arbeitsmaterialien und Literatur vorbereiten, Ideen zu Dissemination vorschlagen), in der die konkreten Inhalte (d.h. das Forschungsthema, die Forschungsfrage, die eigenen Erfahrungen und die Hypothesen) aber größtenteils von den Schüler_innen kamen. Natürlich brachten auch die Wissenschaftler_innen ihre Erfahrungen und Hypothesen ein, doch wurde in diesem Bereich den Ideen, Assoziationen und Erkenntnissen der Schüler_innen der Vorrang gegeben.

Um die Frage zu beantworten, ob und wie Sozialforschung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen diesen Alters möglich ist, muss zunächst noch definiert werden, was genau unter „Forschung“ zu verstehen ist. In unserem Fall ist dies nicht einfach. Wie bereits erwähnt, waren wir als Wissenschaftler_innen immer in mehreren Rollen gleichzeitig aktiv, wobei, unserer subjektiven Einschätzung nach, die Rolle des/der Wissenschaftler_in nicht unbedingt die dominante war – oder zumindest weniger Raum und Bedeutung bekam, als wir uns das mitunter gewünscht hätten. Verbindungen aus Sozialpädagogik, Gruppendynamik, Gemeinwesenarbeit und Sozialforschung sind in der partizipativen

Sozialforschung nicht untypisch. Ein Beispiel dafür findet sich in Patricia Maguires „Doing Participatory Research: A Feminist Approach“. Sie beschreibt ihre Studie zu indigenen Frauen die sich in einer Selbsthilfegruppe von Überlebenden häuslicher Gewalt zusammenfinden, im Spannungsfeld eben dieser Bereiche angesiedelt (vgl. Maguire 1987). Sie hält fest, dass ihre Kolleg_innen an der Universität die Partizipation, das gemeinsame Engagement und die Aktion in ihrem participatory action research Projekt anerkannt hätten, dass sie aber immer wieder nach der – vermeintlich fehlenden – „Forschung“ gefragt worden sei.

Auch bei uns war es wichtig, eine Arbeitsdefinition von „Forschung“ zu finden. Wir verstanden darunter das Erkennen und die Reflexionen des eigenen (oder des beobachteten bzw. in Interviews erfahrenen) Handelns, den Vergleich mit dem Handeln anderer und sich daraus entwickelnde Generalisierungsthesen. In einigen Forschungsgruppen entwickelte sich ein relativ souveräner Umgang mit sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden (z.B. Interviews führen, teilnehmende Beobachtungen). Einige Schüler_innen stellten Methodenreflexionen an, z.B.: Inwiefern beeinflusst meine Beobachtung die Menschen, die ich beobachte; wie wirkt sich meine soziale Nähe in der Beobachtung aus; wie strukturieren meine Vorannahmen eine Beobachtung, etc. In anderen Forschungsgruppen wurden, wie in Kapitel 3 beschrieben) mehrere Forschungszyklen durchlaufen. Die Schüler_innen thematisierten auch die zunehmende Komplexität der Forschungsfrage bei längerer Auseinandersetzung mit dem Thema. So meinte ein Mädchen aus der Gruppe zu Liebesorten in der Schule: „Zuerst denkst du, es ist ganz einfach, love ist love. Und dann merkst du, es geht um kompliziertere Sachen“ (BP_KS_090507). Diese Zunahme an Differenziertheit und Komplexität ist ein wesentlicher Faktor eines zirkulären Forschungsprozesses.

In dieser Hinsicht war es also durchaus möglich, mit den Schüler_innen gemeinsame Sozialforschung zu machen. Wie im vorhergehenden Unterkapitel deutlich wurde, nahmen sie auch viele Erkenntnisse darüber mit, was Sozialforschung ausmacht. Was wir im Rahmen dieses Projektes aber nicht leisten konnten – dafür wäre eine längere Laufzeit oder eine intensivere Zusammenarbeit nötig gewesen – war gemeinsam mit den Schüler_innen entlang des Themas einer Forschungsgruppe, Erkenntnisse zu produzieren, die in Bezug auf dieses Thema eine wissenschaftliche Neuigkeit gewesen wären. D.h. während wir in Bezug auf die hier dargestellten vier Fragestellungen wissenschaftlich relevante Aussagen treffen können, können wir beispielsweise bezüglich Frauenfußball keine Aussagen treffen, die realistische Chancen hätten, in einem wissenschaftlichen Journal publiziert zu werden. In manchen Gruppen beschäftigten wir uns allerdings mit Fragestellungen, die im aktuellen

wissenschaftlichen Diskurs durchaus relevant sind. In der Chat-Gruppe ging es beispielsweise um Kommunikationsformen transnationaler Communities oder um das Internet als identitätsstiftendes Medium (vgl. z.B. Wächter 2004). Hier wäre der Schritt zu einer gemeinsamen Präsentation dieser Ergebnisse auch auf wissenschaftlicher Ebene nur mehr ein relativ kleiner gewesen, der mangelnden Zeitressourcen zum Opfer fiel.

Ein weiteres Indiz dafür, dass eine solche Weiterentwicklung bei längerer oder intensiverer Zusammenarbeit mit den Jugendlichen durchaus möglich gewesen wäre, ist, dass es zwischen den Forschungen des ersten und des zweiten Schuljahres wesentliche Weiterentwicklungen gab. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, meinten auch die Schüler_innen am Ende, dass sie nun viel besser wüssten, was Forschung sei als noch im Jahr zuvor.

4.4. Konkrete Hinweise und Anregungen zur Forschungsarbeit mit der Schule und den Schüler_innen

In diesem Unterkapitel wollen uns nun den konkreteren, praktischeren Aspekten der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen widmen. Wir wollen einige der uns wesentlich erscheinenden Aspekte in der Zusammenarbeit darstellen und unsere Schlussfolgerungen für zukünftige Kooperationen erläutern.

Zunächst zu den didaktischen und vermittlungserischen Aspekten unserer Zusammenarbeit: Wir verfolgten in unserer Zusammenarbeit mit den Schüler_innen bewusst keinen „frontalen“ Unterrichtsstil, sondern versuchten in abwechslungsreicheren Vermittlungsdesigns – z.B. Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Konzentrations- und Bewegungsspiele, Arbeit mit Plakaten, Forschungstagebüchern, etc. – an die Ideen und Vorstellungen der Schüler_innen anknüpfend, soziologische Inhalte zu vermitteln. Unser Interesse war davon getragen, die in der Klasse bereits vorhandenen Ideen und Vorstellungen zu bündeln und den Schüler_innen zu vermitteln, dass auch sie bereits (Alltags-)Theorien zu sozialen Verhältnissen haben, so z.B. zum System Schule. Um ein kurzes Beispiel zu nennen: Bereits in der allerersten Stunde des Kennenlernens und Fragens, was Wissenschaft und Forschung, und genauer: was Sozialforschung, denn sein könnte, erzählte ein Bub, wie man seiner Meinung nach in der Straßenbahn an Körperhaltung und Gestik erkennen könne, ob jemand arm oder reich sei

(„Also Arme sitzen so und Reiche sitzen so!“ meinte er, während er unterschiedliche Sitzhaltungen einnahm). Solche Vermutungen als „Hypothesen“ zu benennen und zu erklären, ob und wie sie sich von Forschungshypothesen unterscheiden, fassten wir als ein wichtiges Ziel unserer Vermittlungsarbeit auf.

Ein Punkt, der in der Zusammenarbeit zwischen Pädagog_innen bzw. Vermittler_innen und Sozialwissenschaftler_innen gesagt werden muss, damit er nicht zur Verwirrung beiträgt ist der, dass der Begriff „Methoden“ hier unterschiedliche Dinge bezeichnet. Während Methoden in der Vermittlungsarbeit konkrete Verfahren und Techniken sind, um den Schüler_innen, neue Lerninhalte beizubringen (z.B. Kleingruppenarbeit, Rollenspiel, etc.), meinen Methoden in der Sozialwissenschaft Verfahren, die zur Datengenerierung bzw. zur Datenanalyse verwendet werden. Gerade in Bezug auf die Datenerhebung können dies in der Zusammenarbeit mit jungen Schüler_innen durchaus die gleichen Verfahren sein: So kann ein Rollenspiel beispielsweise genauso zur didaktischen Vermittlung von neuen Lerninhalten benutzt werden, wie zur Generierung neuen Wissens, ein Interview kann das Thema eines Deutschaufsatzes sein oder ein Verfahren in den Sozialwissenschaften. Der Unterschied besteht allerdings darin, wie genau und zu welchem Zweck das Verfahren ausgeübt wird und wie mit gewonnen Erkenntnissen/Daten umgegangen wird, was also wie analysiert wird. Wie in der Methodensammlung „Trickkiste“ ausführlicher dargestellt, hat jede sozialwissenschaftliche Methode ihre Stärken und Schwächen, die in der Zusammenarbeit mit 10-14-jährigen Schüler_innen anders berücksichtigt werden müssen als in der Arbeit mit Erwachsenen. Dementsprechend muss sorgfältig überlegt werden, welche Methode in welchem Kontext wie und zu welchem Zweck angewandt werden kann. Neben den „klassischen“ Sozialforschungsmethoden wie Interview, Beobachtung und Fragebogen, erwiesen sich auch das Führen eines Forschungstagebuches, das Arbeiten mit Foto und Film sowie das Verfertigen von Skizzen als sinnvolle Ergänzungen. Da wir mit Schüler_innen arbeiteten, die vergleichsweise jung sind und viele zudem in den meisten Hauptgegenständen in der dritten Leistungsgruppe des Hauptschullehrplanes unterrichtet werden, scheint es angemessen, zusätzlich Verfahren zu verwenden, die weniger textlastig sind als viele der in den Sozialwissenschaften besonders häufig angewandten. In unserer Zusammenarbeit bewährten sich hier beispielsweise die bereits erwähnten Skizzen und Fotos, aber auch das langsame und wiederholte Abhören von Tonbandaufnahmen eines Interviews statt des Arbeitens mit einem Transkript, die Verwendung des Internet als Recherchemediums, das Format des Posters zur Zusammenfassung neuer Ergebnisse, auf

dem Zeichnungen, Skizzen und Text gleichermaßen angebracht werden kann und nicht zuletzt das Medium der Homepage als Publikationsformat.

Eine Erfahrung war, dass das Erheben von Daten manchmal als lustvoller erlebt und als einfacher durchzuführen schien als das Analysieren. Was meist gelang, war die Daten dann auch gemeinsam zu dokumentieren und zu diskutieren. In einigen Forschungsgruppen gelangen auch ausführlichere und sogar wiederholte Analysen beispielsweise eines Beobachtungsprotokolls oder von Interviews, doch dies funktionierte nicht immer. Wichtig erscheint uns hier eine gute Balance aus Erhebung, Erfassung, Diskussionen, kleinen Analyseschritten und dem Zusammenfassen der Ergebnisse, bevor eine weitere Runde des Forschungszyklus begonnen wird. Wenn den Schüler_innen klar ist, dass sie bereits neue Erkenntnisse gewonnen haben, wenn also ein (Teil-)Erfolg, ein erstes Ergebnis für sie klar sichtbar wird, dann sind sie motivierter, fortzufahren. Genau diese zyklische Eigenschaft von Forschung, also scheinbar immer wieder „das gleiche“ zu machen, sich dabei aber jeweils eine Erkenntnisebene weiter zu befinden als davor, als notwendigen und wichtigen Prozess der Forschung auszuweisen, ist ebenfalls wichtig, um Frustration zu vermeiden.

Nicht zu unterschätzen ist auch die Bedeutung von Materialitäten und Räumen: In unserer Zusammenarbeit mit den Schüler_innen konnten wir beispielsweise beobachten, dass unser Büro mit seinen Bücherregalen und Schreibtischen, Computern und Druckern, einen disziplinierenden Effekt auch auf sonst als sehr auffällig beschriebene Schüler_innen hatte, d.h. diese Umgebung und Einrichtung veranlasste sie dazu, sich ungewöhnlich lange und konzentriert mit Texten oder Tonaufnahmen zu befassen, im Internet zu recherchieren, Videofilm zu schneiden, etc. während andere Umgebungen (Park, Spielplatz, Kindercafe) offenbar zu wilden Spielen aufriefen. Wir versuchten in unseren Forschungsgruppen immer wieder mit anderen Materialien als Texten zu arbeiten (Fotos, Film, Ausstellungen oder Assoziationsübungen mit Gegenständen). Auch die Exkursionen und Beobachtungen in der Projektwoche waren solche Verfahren. Dies bewährte sich in vielen Fällen: Es brachte mehr und andere Schüler_innen dazu, mitzuarbeiten und sich an den Diskussionen aktiver zu beteiligen.

Wichtige Erfahrungen auf Seiten der Wissenschaftler_innen waren die, dass in der Zusammenarbeit mit Schüler_innen viel Flexibilität und Frustrationstoleranz notwendig ist. Die Fluktuation von Schüler_innen in dieser Klasse war sehr hoch, sodass es immer wieder passierte, dass neue Schüler_innen auftauchten, die noch nie von unserer Forschung gehört hatten oder andere Schüler_innen, die wichtige Stützen einzelner Gruppen waren, oder

Aufgaben für die Gruppe übernommen hatten, plötzlich fehlten. In Bezug auf die Gruppengröße, die konkreten Teilnehmer_innen, aber auch organisatorische Schwierigkeiten, wie das Vergessen von Terminen, Materialien, notwendigen Unterschriften, etc. mussten wir spontan reagieren und unsere Pläne immer wieder abändern. Wir empfehlen daher keine allzu starren Forschungsdesigns zu machen und flexibel auf diese Situationen zu reagieren. Wir erlebten das Forschungsthema und die Forschungsfrage als wesentliche Struktur, an der sich die Schüler_innen und die Wissenschaftler_innen orientieren konnten, die nicht nur in Bezug auf eben genannte Unsicherheiten halfen, sondern vor allem dazu dienten, einen Gegenstand für Auseinandersetzungen sowie für Lernerfahrungen zu haben. Anhand der konkreten kleinen Forschungsprojekte konnten die Schüler_innen „im Tun“ (by doing) lernen, was Sozialforschung bedeuten kann. Wir möchten diese Form des Arbeitens: in themenspezifischen Kleingruppen auch zukünftigen Sozialforschungsprojekten empfehlen. Eine weitere wesentliche Erfahrung der Wissenschaftler_innen war die der „Rollenvermischung“: In der Zusammenarbeit mit Schüler_innen zwischen 10 und 14 Jahren sind Erwachsene immer auch Aufsichtspersonen, d.h. wir waren Aufsichtspersonen, Vermittler_innen, Forschungs-Coaches und Forscher_innen in überlappenden Formen, oft alles davon gleichzeitig. Diese Rollenvermischung ist eine in der Lehrer_innenforschung bekannte Komponente (Wong 1995, Wilson 1995, Baumann 1996, Anderson/Herr/Nihlen 2007). Für uns Wissenschaftler_innen war sie neu und wir mussten darauf reagieren. Idealerweise hätten wir die Rollen im Wissenschaftler_innenteam zumindest zeitweise aufgeteilt. Wir möchten eine solche zeitweilige, explizite Aufteilung der Rollen auch empfehlen (z.B. einE Wissenschaftler_in vermittelt, während eineR anderEr beobachtet). Auf Grund unseres Anspruches in Kleingruppen zu arbeiten war dies aus Ressourcengründen jedoch nicht möglich. Die Vermischung produzierte daher auch eine ganz bestimmte Form von Daten (siehe Kapitel 3), die vielleicht weniger „sauber“ sind, als andere Formen von Beobachtungsprotokollen, die aber wissenschaftlich genauso legitim sind – die Form der Erhebung und Dokumentation muss in der Analyse allerdings berücksichtigt werden (vgl. Lüders 2009). Die große Involvierung in das Feld, die durch die Einnahme all dieser Rollen gegeben ist, ist andererseits aber auch ein Vorteil, denn dadurch können Erfahrungen und Einblicke sowohl in die Lebenswelt der Schüler_innen als auch in das System Regelschule gewonnen werden, die distanzierteren Beobachter_innen entgehen. Oder anders gesagt: Durch das eigene Bedürfnis bzw. die immer wieder gegebene Notwendigkeit Regeln zu überschreiten, um im Feld selbst handeln zu können, werden die hier geltenden Regeln und

ihre Funktionsweisen für die Wissenschaftler_innen besonders deutlich.

In der Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen wurde uns klar, dass wir die Intensität des Kontaktes, die für eine fruchtbare Auseinandersetzung notwendig ist, unterschätzt haben. Wir empfehlen von Beginn an eine intensive Auseinandersetzung zwischen Lehrer_innen und Wissenschaftler_innen – auch ohne Schüler_innen. Leider stieß dieses Vorhaben in unserem Zusammenhang auf ganz konkrete Hindernisse, die allerdings keineswegs einzigartig sind, werden sie doch auch in der Literatur zur Lehrer_innenforschung immer wieder beschrieben (z.B. Baumann 1996, Anderson/Herr/Nihlen 2007).

Vergleichbare, aber im Detail anders gelagerte Rollenkonflikte entstehen bei einer solchen Forschungskoooperation auch bei Lehrer_innen und Schüler_innen: Lehrer_innen haben einerseits Aufsichtspflicht und Verantwortung ihrer Klasse gegenüber, sind Autoritätsperson und sind nun als Forscher_innen gefordert, mit den Schüler_innen vergleichsweise gleichberechtigt Daten zu sammeln, Assoziationen und mögliche Interpretationen zu artikulieren und neue Erkenntnisse zu generieren. Dies birgt ebenfalls nicht nur auf inhaltlicher, sondern vor allem auf organisatorischer und zeitlicher Ebene Schwierigkeiten: Die Schwierigkeit, die sowohl die Lehrerin als auch die Forscher_innen am deutlichsten spürten, war die der Zeit- und Ressourcenknappheit der Lehrerin. An unserem Projekt intensiver teilzuhaben hätte einen enormen Zeit- und Energieaufwand bedeutet: Neben zusätzlichem Organisationsaufwand wären Treffen mit den Forscher_innen, Vor- und Nachbereitungen, Auseinandersetzungen, etc. sowohl auf pädagogischer als auch auf inhaltlicher Ebene notwendig gewesen. Ein sehr hoher Aufwand also, den die Lehrerin nur in ihrer Freizeit hätte leisten können – und oft auch geleistet hat. Eine Möglichkeit dem zu begegnen wäre eine Remuneration ihres Aufwandes. Dies war aber in unserem Fall gar nicht gewünscht, viel eher wäre eine teilweise Entlastung von anderen Lehr-, Aufsichts- und Vorbereitungsverpflichtungen gewünscht und notwendig gewesen, um intensiver zusammenarbeiten zu können. Eine solche Entlastung zu bewirken lag aber leider nicht im Handlungsspielraum der an dem Projekt konkret beteiligten Personen. Hier wäre eine Unterstützung oder Kooperation von höherer Ebene, beispielsweise des Stadtschulrates oder des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur notwendig gewesen.

Auch die Schüler_innen wurden in diesem Projekt mit neuen Rollenerwartungen konfrontiert: Sie waren nicht mehr nur Schüler_innen, sondern auch Ko_Forscher_innen, die inhaltlich stark gefordert wurden (so meinte etwa eine Schülerin am Ende des Projekttages im ersten Jahr unserer Zusammenarbeit: „Das war ur anstrengend heute. Ich hab noch nie soviel

gearbeitet. Ich mein da drinnen in meinem Kopf“; BP_KS_090507), die aber auch mitverantwortlich für die Ergebnisse waren. Einige nahmen auch die Herausforderung der gemeinsam getragenen Öffentlichkeitsarbeit an und erarbeiteten mit uns eine Radiosendung, die Homepage und initiierten und realisierten einen Sendebbeitrag, der in der Jugendschiene von OKTO gezeigt wird.

5. Schluss

Zusammenfassend möchten wir betonen, dass alle Beteiligten in dieser Zusammenarbeit viel geforscht und gelernt haben. Wir Wissenschaftler_innen haben Einblicke in die Lebenswelt, in die soziale Herkunft, die Interessen und Probleme der Schüler_innen gewonnen und wir konnten Regeln und Problematiken des österreichischen Bildungssystems im konkreten Schulalltag mitverfolgen. Dies ermöglichte uns den oben genannten Fragestellungen nachzugehen: Wie wirken Geschlecht, Migration und soziale Herkunft im Bildungssystem zusammen, ob und wie kann partizipative Sozialforschung mit Jugendlichen durchgeführt werden und wie funktioniert Wissenschaftsvermittlung von Sozialwissenschaften an Jugendliche.

Die Schüler_innen konnten in diesen Projekten Wissenschaft quasi „von Innen“ kennen lernen. Die gemeinsame Forschung eröffnete ihnen Reflexionsmöglichkeiten, Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf Wissenschaft und Forschung. Sie lernten dabei auf eine neue Art über ihre unmittelbare Umgebung nachzudenken. Auf einer praktischeren Ebene konnten sie sich neue Kompetenzen aneignen, wie beispielsweise: Präsentieren vor anderen, Teamarbeit, Interviews durchführen, Recherchieren, die Verwendung bestimmter Software und einiges mehr ausprobieren und damit üben. Auf diesem Wege scheinen einige Schüler_innen tatsächlich sichtbar profitiert zu haben, wenn wir etwa erhöhte Solidarität und Zusammenarbeit sowie gegenseitige Hilfestellung in der Schule, wie auch Problemauffassung, aktiverer Teilnahme am Unterricht, etc., von denen die Lehrerin berichtete, als Erfolg sehen möchten – was wir tun.

Für die Klassenlehrerin war die Zusammenarbeit sicher eine Herausforderung, war sie doch die Schnittstelle zwischen Schulalltag und Forschungsexkurs, die das Funktionieren des Regelschulsystems einer KMS mit den Ambitionen und Vorstellungen von universitär verankerten Wissenschaftler_innen koordinieren musste. Während wir Wissenschaftler_innen

nach den Forschungseinheiten in unser Büro gingen und uns über die Daten, die Aussagen der Schüler_innen und über jede kleine gemeinsam erlangte Erkenntnis freuten, musste die Lehrerin die Schüler_innen am nächsten Tag wieder mit den Realitäten des Schulalltags, des Lernens und der Benotung konfrontieren – sowie mit dem Umstand, dass sie außer interessante Erkenntnisse in der sozialwissenschaftlichen Forschung auch noch einen Hauptschulabschluss zu absolvieren haben, der ihnen erst berufliche Chancen ermöglicht. Die Zusammenarbeit brachte aber auch wichtige Punkte für die dahinterliegenden Systeme (Sozial-)Wissenschaft und Schule: Beide mussten sich hier gefallen lassen, immer wieder radikal hinterfragt zu werden. Während die Wissenschaftler_innen immer wieder das Funktionieren und das Regelsystem der Schule hinterfragten, ignorierten oder kritisierten, forderten die Schüler_innen und die Lehrer_innen die Wissenschaft, neue Erklärungen und Verfahren zu entwickeln, die in einem Kontext angewandt werden können, in dem die beteiligten Ko_Forscher_innen nicht über die übliche Mittelschichtsherkunft und dementsprechend auch nicht, über den dort als Norm festgesetzten Wissens- bzw. Allgemeinbildungskanon verfügen. Sozialwissenschaft war und ist gefragt, auch in Kontexten aktiv betrieben werden zu können, die dafür weder in unserem Bildungs- noch von unserem Wissenschaftssystem her dafür vorgesehen sind. Dies entspricht nicht nur den immer wieder geäußerten (und derzeit besonders in den USA populären) Forderungen nach einer „public sociology“ (vgl. Burawoy 2004, Burawoy 2007), sondern trägt vor allem auch zu einer Weiterentwicklung der Sozialwissenschaften bei.

6. Literatur

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Anderson, Gary L. (1998). Toward Authentic Participation. Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. In *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.

Anderson, Gary L.; Herr, Kathryn & Nihlen, Ann Sigrid (2007). *Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Baumann, James F. (1996). Research News and Comment: Conflict or Compatibility in Classroom Inquiry? One Teacher's Struggle to Balance Teaching and Research. *Educational Researcher*, 25(7), 29-36.

Beck, Ulrich, Hg. (1982), *Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven*, Göttingen: Schwartz (Soziale Welt: Sonderband 1)

Brodén, Anne & Mecheril, Paul (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, Anne

& Mecheril, Paul (Hg) *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 7-27

Burawoy, Michael (2005). Public Sociology. In *American Sociological Review* 70(2), 4-28

Burawoy, Michael (2007). Open the social sciences: To whom and for what? In *Portuguese Journal of Social Science*, 6(3), 137-146.

Callon, Michel, Lascoumes, Pierre & Barthe, Yannick (2001), *Agir dans un Monde incertain: Essais ur la démocratie Technique*, Paris: Editions de Seuil

Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (1992). Communities for Forefront? In *American Journal of Education*, 100(3), 298-324.

Diefenbach, Heike (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erickson, Frederick & Christman, Jolley Bruce (1996). Taking Stock/Making Change: Stories of Collaboration in Local School Reform. *Theory into Practice*, 35(3): The Challenges of School/University Collaboration, 149-157.

Erler, Ingolf (Hg.) (2007). *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Wien: Mandelbaum Verlag.

Felt, Ulrike (2003), When societies encounter "their" sciences. Conceptualising the relationship between sciences and publics. In: Ulrike Felt (ed.), *O.P.U.S - Optimising Public Understanding of Science and Technology: Final Report*, Vienna: Department of Philosophy of Science and Social Studies of Science, Working Group Social Studies of Science, University of Vienna, 16-46.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Haug, Frigga (2001): *Erinnerungsarbeit*, Hamburg: Argument-Verlag

Herzog-Bunzenberger, Barbara (2007), Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In Erler Ingolf (Hg.) (2007). *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Wien: Mandelbaum Verlag, 232-247

Jasanoff, Sheila (2004), *States of Knowledge. The Co-Production of Science and the Social Order*, London: Routledge

Kellett, Mary (2005). Children as active researchers. A new research paradigm for the 21st century? *NCRM Method Review Papers*, NCRM/003. Available at: www.childreninachangingclimate.org/.../ESRC%20Children%20as%20Action%20Researchers.pdf [March 5th, 2010].

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (2000). Participatory Action Research. In Denzin, Norman. K. & Lincoln, Yvonna. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research, 2nd edition* (pp. 567-605). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001). *Sprachenportraits. Kinder und ihre Sprachen*, Wien.

Latour, Bruno (2005), *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.

Lüders, Christian (2009). Beobachten im Feld und Ethnografie. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S.384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Maguire, Patricia (1987). *Doing Participatory Research: A feminist Approach*. Centre for International Education, MA: University of Massachusetts.

McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2006). *All You Need To Know About Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

Mesny, Anne (1998), Sociology for Whom? The Role of Sociology in Reflexive Modernity. In: *Canadian Journal of Sociology*, 23(2-3), 159-178.

Mecheril, Paul & Rigelsky, Bernhard (2007). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Thomas Geisen, Christine Riegel (Hg.) *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-80.

Mossakowski, Jan & Busch, Brigitta (2008). On language biographical methods in research and education. Austria – Example of current practice #3. Teil einer digitalen Artikelsammlung für das Projekt des Europarates, *Policies and practices for teaching sociocultural diversity.*, erhältlich auf: www.cis.or.at/.../ECP-AT-3-Language_biographical_methods_.pdf

Noffke, Susan & Somekh, Bridget (2008). Action Research. In Somekh, Bridget & Lewin, Cathy (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 89-96). Los Angeles, et al: Sage Publications.

Olitsky, Stacy & Weathers, John (2005). Working with Students as Researchers: Ethical Issues of a Participatory Process. *Forum Qualitative Research*, 6(1): Secondary Analysis of Qualitative Data. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/533> [March 5th, 2010].

Polanyi, Michael (1958). *Personal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Quel, Thomas (2010). Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hg) *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 183-209.

Riecken, Ted; Strong-Wilson, Teresa; Conibear, Frank; Michel, Corrine & Riecken, Janet (2005). Connecting, Speaking, Listening. Toward an Ethics of Voice with/in Participatory Action Research. *Forum Qualitative Research*, 6(1): Secondary Analysis of Qualitative Data. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/533> [March 5th, 2010].

Rose, Nadine (2010). Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hg.) *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 209-235.

Stanat, Petra (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.

Unterwurzacher, Anne (2007). „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hg.) *Leben in zwei Welten: Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 70-94.

Wallace, Claire; Wächter, Natalia; Blum, Johanna & Scheibelhofer, Paul (2007), *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung*, Endbericht, erhältlich auf: <http://www.oej.at/content/de/forschung/abgeschlosseneprojekte/projekte/article/75.html>

Wadsworth, Yoland (1998): *What is Participatory Action Research? Action Research International. Paper 2*, erhältlich auf: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html> [June 10th 2010].

Wächter, Natalia (2004). *Doing gender & Doing ethnicity. Eine Untersuchung der Interaktionen von jugendlichen MigrantInnen in Chatrooms*. Dissertation. Universität Wien.

Wagner, Jon (1999). The Pragmatics of Practitioner Research: Linking New Knowledge with Power in an Urban Elementary School. *The Elementary School Journal*, 100(2), 151-180.

Weiß, Anja (2001). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Weiss, Hilde (2007). Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In Weiss, Hilde (Hg.) *Leben in zwei Welten: Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation* (S.33-69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Wilson, Suzanne M. (1995). Not Tension but Intention: A Response to Wong's Analysis of the Researcher/Teacher. *Educational Researcher*, 24(8), 19-22.

Wolff, Stephan (2009). Wege ins Feld und ihre Varianten. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S.334-349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Wong, David E. (1995). Challenges Confronting the Researcher/Teacher: Conflicts of Purpose and Conduct. *Educational Researcher*, 24(3), 22-28.

Wynne, Brian (1995), Public Understanding of Science. In: Jasanoff, Sheila, Markle Gerald E., Petersen, James C. & Pinch, Trevor J., Hg., *Handbook of Science and Technology Studies*, London: Sage: 357-379.