

**UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN**

Offen im Denken

FAKULTÄT FÜR
BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

INSTITUT FÜR BERUFS- UND
WEITERBILDUNG

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG/POLITISCHE BILDUNG

Prof. Dr. Helmut Bremer

Dipl. Päd. Felix Ludwig

(unter Mitarbeit von Greta Schanzmann)

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes

„Jugend für Politik gewinnen“

Laufzeit 01.12.2013-30.09.2014

September 2014



Inhalt

| | |
|--|----|
| 0. Zusammenfassung..... | 4 |
| 1. Einleitung..... | 7 |
| 1.1 Projekthintergrund..... | 7 |
| 1.2 Projektarchitektur und Ziele..... | 8 |
| 1.3 Aufbau des Berichtes..... | 9 |
| 2. Fachwissenschaftlicher Kontext | 10 |
| 2.1 „Krise“ der Politik– „Krise“ der politischen Bildung? | 10 |
| 2.2 Jugend und Politik | 11 |
| 2.3 Exkurs: Demokratiepädagogik und politische Bildung | 12 |
| 2.4 Jugend, „Bildungsferne“ und „Politikferne“ | 12 |
| 2.5 Selbstausschluss und Fremdausschluss..... | 14 |
| 2.6 Offenes oder geschlossenes „politisches Feld“? | 15 |
| 2.7 Konsequenzen für das Projekt „Jugend für Politik gewinnen“ | 16 |
| 3. Konzept und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung..... | 18 |
| 3.1 Vorgehen und Methoden | 18 |
| 4. Quantitativer Projektteil | 22 |
| 4.1.1 Konzept..... | 22 |
| 4.1.2 Soziale Lage | 22 |
| 4.1.3 Schulaffinität | 24 |
| 4.1.4 Einstellungen zu Politik und Partizipation..... | 25 |
| 4.1.5 Erwartungen an das Projekt (erste Erhebungswelle)..... | 28 |
| 4.1.6 Erfahrungen mit dem Projekt (zweite Erhebungswelle) | 30 |
| 4.1.7 Zusammenfassung..... | 34 |
| 4.2 Qualitativer Projektteil..... | 34 |
| 4.2.1 Fallstudie 1: Gruppenwerkstatt mit Schüler_innen der Herbert-Grillo-Gesamtschule | 35 |
| 4.2.1.1 Gruppenbeschreibung..... | 35 |
| 4.2.1.2 Politikbild..... | 36 |
| 4.2.1.3 Politische und Gesellschaftliche Einstellungen/ | 37 |
| Politik- und Gesellschaftsbild | 37 |
| 4.2.1.4 Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus | 38 |
| 4.2.1.5 Kampf um Anerkennung..... | 39 |
| 4.2.1.6 Grenzziehung „Ausländer/Deutsche“..... | 40 |
| 4.2.1.7 Sicht auf das Projekt | 42 |
| 4.2.1.8 Collagen | 42 |

| | |
|---|----|
| Collage 1 | 43 |
| Ästhetischer Eindruck:..... | 43 |
| Auswertung | 43 |
| Collage 2 | 46 |
| Ästhetischer Eindruck..... | 46 |
| Vergleich der beiden Collagen..... | 47 |
| 4.2.1.9 Zusammenfassung..... | 48 |
| 4.2.2 Fallstudie Gruppenwerkstatt mit Schüler_innen des Heinrich-Böll-Gymnasiums..... | 49 |
| 4.2.2.1 Gruppenbeschreibung..... | 49 |
| 4.2.2.2 Politikbild..... | 50 |
| 4.2.2.4 Politische und gesellschaftliche Einstellungen | 51 |
| 4.2.2.5 Migration und Integration..... | 52 |
| 4.2.2.6 Sicht auf das Projekt..... | 53 |
| 4.2.2.7 Collagen | 53 |
| Collage 1 | 54 |
| Ästhetischer Eindruck..... | 54 |
| Inhalt..... | 54 |
| Interpretation..... | 56 |
| Collage 2 | 57 |
| Ästhetischer Eindruck..... | 57 |
| Inhalt..... | 57 |
| Interpretation..... | 58 |
| Vergleich der Collagen..... | 59 |
| 4.2.2.8 Zusammenfassung..... | 60 |
| 4.2.3 Vergleich der beiden Fallstudien..... | 60 |
| 4.2.3.1 Soziale Lage | 60 |
| 4.2.3.2 Lebenswelt und Gesellschaftsbild | 61 |
| 4.2.3.3 Politikbild..... | 62 |
| 4.2.3.4 Migration und Integration – „Ausländer“ und „Deutsche“ | 63 |
| 4.2.3.5 Blick auf das Projekt | 64 |
| 4.2.3.6 Hypothetische Verortung im sozialen Raum..... | 66 |
| 5. Zusammenfassung und Empfehlungen | 69 |
| 6. Literatur..... | 73 |
| Anhang | 75 |

0. Zusammenfassung

Projekthintergrund und Ausgangslage

Das Projekt „Jugend für Politik gewinnen“ hat sich der Auseinandersetzung mit dem häufig beklagten Problem der Distanz von Jugend und Politik gewidmet.

Im Koalitionsvertrag wurde das Ziel formuliert, das Wahlalter für Landtagswahlen auf 16 Jahre abzusenken. Angesichts der oft angenommenen Distanz von Jugend zu Politik ist das keineswegs unumstritten.

Gleichwohl besteht Einigkeit zum einen dahingehend, dass die Gründe für geringes politisches Interesse in fehlendem Vertrauen in politische Institutionen und Politiker_innen liegen dürften. Zum anderen kann Beteiligung vermutlich am ehesten gelingen, wenn

- es in Beteiligungsprojekten tatsächlich etwas zu entscheiden gibt,
- Partizipation kleinteilig organisiert wird,
- an den Lebenswirklichkeiten junger Menschen angesetzt wird.

Forschungen zum politischen Interesse Jugendlicher zeigen erhebliche Unterschiede nach sozialem Milieu. Laut der Shell-Jugendstudie etwa bezeichnen sich Jugendliche aus gehobenen Sozialschichten zu 51% als „politisch interessiert“, Jugendliche aus unteren Schichten aber nur zu 16%. Dazu passen Daten zur Wahlbeteiligung: Diese sinkt im langfristigen Trend, ist räumlich bzw. sozial unterschiedlich verteilt (je prekärer ein Ortsteil, desto weniger Menschen gehen wählen), wobei sich junge Menschen generell unterdurchschnittlich an Wahlen beteiligen. Aus solchen Befunden wird häufig auf ein generelles Desinteresse bestimmter Gruppen von Jugendlichen an Politik geschlossen.

Andere Studien jedoch zeigen, dass dies eine vorschnelle Annahme ist. So haben etwa Calmbach u.a. in einer von der Bundeszentrale für politische Bildung initiierten Studie zu den Lebenswelten „bildungsferner“ Jugendlicher aufgezeigt, dass es ein „unsichtbares Politikprogramm“ bei dieser vermeintlich „unpolitischen“ Gruppe Jugendlicher gibt. Sie thematisieren etwa am stärksten Ungerechtigkeit und soziale Ungleichheit, verstehen das aber selbst oft nicht als eine „politische“ Aussage.

Vorgehen

Die hier skizzierten Überlegungen bildeten den Hintergrund für das von der Landeszentrale für politische Bildung konzipierte Modellprojekt „Jugend für Politik gewinnen“. Im Schuljahr 2013/2014 arbeiteten jeweils eine Schule und ein Träger der außerschulischen politischen Bildung zusammen und boten Schüler_innen der Jgst. 8, 9, und 11 verschiedene Formate der politischen Bildung an. Zudem wurde im jeweiligen Themenkontext der Kontakt zu politischen Entscheidungsträger_innen gesucht, wobei davon profitiert wurde, dass es außerschulischen Weiterbildungsträgern meist leichter fällt, als Vermittler in die Politik aufzutreten. Ziele waren vor allem, Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus konkrete und lebensweltnahe Teilhabemöglichkeiten zu geben und zur Überbrückung der gegenseitigen Distanz zwischen Jugend und Politik beizutragen.

Das Projekt wurde von der Universität Duisburg-Essen (Fachgebiet politische Erwachsenenbildung) mit quantitativen und qualitativen Methoden wissenschaftlich begleitet.

Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse aus dem Bericht der wissenschaftlichen Begleitung sind:

1. Die an den Standorten durchgeführten Projekte haben durchweg einen erkennbaren Effekt in Bezug auf eine stärkere Mobilisierung und Sensibilisierung für Fragen der Politik.
2. Wichtig war dafür, dass die Projekte so angelegt waren, dass die teilnehmenden Schüler_innen die Inhalte selbst mit bestimmen konnten. Dadurch konnten politische Themen bearbeitet werden, die lebensweltliche Relevanz haben und subjektiv mit Bedeutung und Sinn besetzt sind.
3. In allen drei Projekten ist es gelungen, die Schüler_innen und Politiker_innen in einen Diskussionsprozess zu bringen und zu einem gegenseitigen Verstehen beizutragen.
4. Weiterhin bedeutsam war, dass die Projekte an den Standorten einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben (besonders: Exkursionen), etwa in Bezug auf eine andere Zeittaktung, den Lernort, die Methoden und generell den pädagogischen Umgang.

5. Die Bedeutung der sozialen und kulturellen Ungleichheit von Jugendlichen spielte bei allen Prozessen eine erhebliche Rolle. Inhalte, Formen und Methoden müssen eine „Passung“ zum Milieu der beteiligten Schüler_innen haben.

Wichtig ist im Hinblick auf die Nachhaltigkeit, dass die begonnenen Prozesse und die Mobilisierung weiter pädagogisch begleitet und weitergeführt werden, um nicht zu „verpuffen“ – mit dem Effekt, dass die Enttäuschung Distanzen zu Politik noch verstärken könnte.

Für eine mögliche Ausweitung des Projekts sollte ferner insbesondere ein Augenmerk auf die ausreichende Berücksichtigung sozial weniger privilegierter Milieus gelegt werden. Dies kann geschehen durch die Beachtung der Schulformen und sozial-räumlicher Faktoren.

1. Einleitung

1.1 Projekthintergrund

Das Projekt, auf das sich dieser Bericht bezieht, hat zum Ziel, Jugendlichen, bei denen häufig eine vermeintliche Politikdistanz festgestellt wird, näher an Politik „im engeren Sinne“ heranzuführen. Damit ist es in eine breiter geführte Debatte um die „Krise der Politik“, „Krise der politischen Repräsentation“ bzw. „Krise der Demokratie“ einzuordnen (vgl. Vester 2001, Neugebauer 2007, Zeuner 2010a), die etwa an zurückgehender Wahlbeteiligung und dem Bindungsverlust politischer und politiknaher Institutionen und ihrer Beteiligungsformen festgemacht wird. Diese Entwicklungen erfahren durch die Diagnose der „Postdemokratie“ (Crouch 2008) eine neue begriffliche Zuspitzung. Behauptet wird darin, dass jenseits von Wahlen und anderen demokratischen Verfahren die „reale Politik hinter verschlossenen Türen“, unter Einflussnahme von Expert_innen und Berater_innen gemacht wird (ebd., S. 10ff.). Politik (genauer: die eng an das politische System gekoppelte politische Praxis) hat sich demnach zunehmend von großen Teilen des gesellschaftlichen Lebens und den Interessen vieler Menschen entkoppelt.

Diese Tendenzen lassen sich generell in der Bevölkerung feststellen, treffen für junge Menschen aber verstärkt zu. Gerade bei ihnen wird oft eine besonders große Distanz zur Politik festgestellt und beklagt, die sich etwa an der Wahlbeteiligung zeige. Allerdings ist verschiedentlich herausgearbeitet worden, dass es sich dabei eher um eine „Oberflächenerscheinung“ handelt. Jugendliche und junge Erwachsene haben demnach durchaus Meinungen, Interessen und Handlungsdispositionen in Bezug auf Politik, können diese aber oft nur bedingt ein- bzw. zum Ausdruck bringen. Hier liegt ein wechselseitiges „Verständigungsproblem“ bzw. „Entfremdungsproblem“ zwischen Politik und Jugendlichen vor: Jugendliche verstehen Politik nicht, aber umgekehrt ist zu fragen, ob Politik Jugendliche versteht. Wenn mit dem Projekt angestrebt wird, den Jugendlichen Probleme, Abläufe und Entscheidungsstrukturen des politischen Prozesses näher zu bringen und Erfahrungen mit Politik zu ermöglichen, dann wird im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung in Rechnung gestellt, dass hier tiefer sitzende Schranken und Motivlagen vorliegen können, und dass die bessere Kennt-

nis dieser „Tiefenstrukturen“ Voraussetzung für gelingende politische Lern- und Bildungsprozesse ist.

1.2 Projektarchitektur und Ziele

Das von der Landeszentrale für politische Bildung NRW initiierte Projekt „Jugend für Politik gewinnen“ setzte an der oben umrissenen Problematik an. Ziel war es, zu einer stärkeren Überbrückung der gegenseitigen Distanz zwischen Jugendlichen und „Politik im engeren Sinne“ zu kommen, indem an drei Standorten modellhaft spezifische Wege der Kooperation von Schulen und Trägern der außerschulischen politischen Jugendbildung beschritten wurden.

An jedem der Standorte arbeiteten jeweils eine Schule und ein Träger der außerschulischen politischen Bildung zusammen und boten Schüler_innen der Jgst. 8, 9, und 11 verschiedene Formate der politischen Bildung an. Diese wurden zum Teil von pädagogischen Mitarbeitenden der Träger oder auch von Lehrer_innen gestaltet, häufig auch mit einer spezifischen Aufgabenverteilung zwischen diesen. Die Themen wurden von den Schüler_innen nach ihrem eigenen Interesse ausgewählt. An allen Standorten wurde im jeweiligen Themenkontext der Kontakt zu politischen Entscheidungsträger_innen gesucht. In der eingefügten Übersicht sind Träger und die Projekte im Einzelnen aufgelistet.

Übersicht „Jugend für Politik gewinnen“: Standorte, Träger und Projekte

| Standort | Schule | Jahrgangsstufe | Träger der außerschulischen Bildung | Thema |
|-----------|-----------------------------|----------------|--|--------------------------------------|
| Bielefeld | Luisenschule (Realschule) | 8 | Haus Neuland (Bielefeld) | Probleme auf dem Schulweg |
| Duisburg | Herbert-Grillo-Gesamtschule | 9 | Aktuelles Forum NRW (Gelsenkirchen) | Umgestaltung des Schulhofes |
| Troisdorf | Heinrich-Böll-Gymnasium | 9 | v .f. h. – Junge Erwachsene machen Politik (JumP) (Bonn) | Migration und Integration |
| Troisdorf | Heinrich-Böll-Gymnasium | 11 | v .f. h. – Junge Erwachsene machen Politik (JumP) (Bonn) | Jugendliche als Politikberater_innen |

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes lag bei der Universität Duisburg-Essen (Fachgebiet Politische Erwachsenenbildung).

Daneben gab es einen Steuerungskreis, in dem neben den Trägern der außerschulischen politischen Bildung und der Schulen auch die Landeszentrale für politische Bildung sowie die wissenschaftliche Begleitung vertreten waren. Im Steuerungskreis wurde der Projektverlauf diskutiert und analysiert. Zweimal wurde das Treffen des Steuerungskreises an einem Projektstandort durchgeführt, wodurch zugleich ein Einblick in die Arbeit vor Ort ermöglicht wurde.

1.3 Aufbau des Berichtes

Der vorliegende Bericht der wissenschaftlichen Begleitung gliedert sich wie folgt: Zunächst wird die Thematik im fachwissenschaftlichen Kontext verortet (2). Im Anschluss werden Konzept und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung kurz umrissen (3). In Abschnitt 4 werden die Ergebnisse der flankierenden empirischen Erhebungen, differenziert nach quantitativem und qualitativem Teil, präsentiert. Abschließend resümieren wir die Ergebnisse und reflektieren sie im Hinblick auf weitere Perspektiven (5).

2 Fachwissenschaftlicher Kontext

Das Projekt lässt sich in verschiedene, aktuelle geführte Diskurse einordnen, die nachfolgend kurz umrissen und dann auf das Projekt fokussiert werden.

2.1 „Krise“ der Politik– „Krise“ der politischen Bildung?

Auf die mehrfach konstatierte „Krise der Politik“ ist eingangs bereits hingewiesen worden. In der Diagnose der „Postdemokratie“ (Crouch 2008) hat das eine neue Zuspitzung bekommen. Behauptet wird darin, dass jenseits von Wahlen und anderen demokratischen Verfahren die „reale Politik hinter verschlossenen Türen“, unter Einflussnahme von Expert_innen und Berater_innen gemacht wird (ebd.: 10ff.). Politik (genauer: die eng an das politische System gekoppelte politische Praxis) hat sich demnach zunehmend von großen Teilen des gesellschaftlichen Lebens und den Interessen vieler Menschen entkoppelt.

Das Label der „Krise“ (der Politik, der politischen Repräsentation oder der Demokratie) erweist sich dabei zunehmend als eine Konsensformel, hinter der sich bei genauerem Hinsehen verschiedene Erklärungsansätze verbergen. Die Distanzierung vieler Menschen von Politik im engeren Sinn kann gesehen werden als Ausdruck

- eines ich-bezogenen und von Genussorientierung, die „allgemeinen Angelegenheiten“ in den Hintergrund drängenden Wertewandels („Entpolitisierung“),
- eines Entfremdungsprozesses zwischen Bürger_innen und etablierten Akteur_innen und Instanzen im politischen System, die das gestiegene Partizipationspotenzial vieler Menschen nicht mehr aufnehmen können („Krise der politischen Repräsentation“; vgl. Vester 2001, S. 160ff.),
- eines zunehmenden Auswanderns von Politik aus den etablierten Institutionen im Zuge von Globalisierungs- und Ökonomisierungsprozessen („Entgrenzung der Politik“; vgl. Beck 1986, S. 300ff.).

Je nach Perspektive und Ursachenannahme wird dabei ein spezifischer Blick auf die Sphäre des Politischen eröffnet, der zugleich verbunden ist mit einem bestimmten Verständnis von „Politik“ und einer darauf bezogenen Vorstellung davon, wo politische Bildung ansetzen und worauf sie zielen kann oder was sie zu leisten hat (vgl. Reichling 1999).

2.2 Jugend und Politik

Bezogen auf Jugendliche und junge Erwachsene, lassen sich hier verschiedene Belege anführen, die deren Politikdistanz zu unterstreichen scheinen. Beispielhaft kann auf die Shell-Jugendstudie verwiesen werden (Schneekloth 2010). Demnach bezeichnen sich zum einen 40% der Jugendlichen als politisch interessiert; dieser Wert ist seit 2002 (34%) wieder leicht angestiegen, aber weit entfernt von früheren Jahren (1984: 55%, 1991: 57%; ebd.: 131). Zum anderen wird deutlich, dass die Selbsteinschätzung nach Interesse an Politik (neben Alter und Geschlecht) erheblich mit sozialen Faktoren zusammenhängt (Unterschicht: 16%, Oberschicht: 51%). Und mehr noch: der Anstieg seit 2002 lässt sich vollständig auf ein gestiegenes Interesse der oberen Schichten zurückführen, während er bei den unteren Schichten stagniert (ebd.: 133). Zudem wird das politische Interesse offensichtlich „sozial vererbt“; politisch interessiert sind demnach eher diejenigen Jugendlichen, deren Eltern das auch schon sind (ebd.: 131). Das entspricht auch anderen Befunden aus der Forschung zu politischer Sozialisation. Wir haben es zusammengefasst mit einer *sozialen Selektivität des politischen Interesses, der Partizipation und der politischen Bildung Jugendlicher zu tun*.

Die Befunde machen deutlich, dass „Jugend“ trotz gemeinsamer generationentypischer Erfahrungen nicht als eine homogene Gruppe aufzufassen ist, sondern als stark von sozialen und kulturellen Unterschieden geprägt. Die aktuelle Studie des SINUS-Instituts hat das zuletzt verdeutlicht (Calmbach et al. 2012). Hier wurden acht sog. „Jugendliche Lebenswelten“ herausgearbeitet, die sich etwa hinsichtlich sozialer Lage und Einstellung zu Bildung und Lernen, aber auch in Bezug auf Engagement und politisch-gesellschaftliche Interessen stark unterscheiden (ebd.: 72ff., 83ff.). Während etwa die höher gebildeten „Konservativ-Bürgerlichen“ (ca. 13% aller unter 18-Jährigen) und „Expeditiven“ (ca. 20%) noch eher Interesse an explizit politischen Themen haben und Politiker_innen vereinzelt auch als Vorbild sehen, ist der Politikbetrieb für „bildungsfernere“ „Prekäre“ (ca. 7%) und „Materialistische Hedonisten“ (ca. 12%) eher eine fremde, undurchschaubare Welt; Politiker_innen erscheinen als übermächtige Akteur_innen, die sich kaum für die Belange von Jugendlichen interessieren und an die man kaum Erwartungen hat.

2.3 Exkurs: Demokratiepädagogik und politische Bildung

Aus solchen Daten wird häufig – vorschnell – auf zunehmendes generelles politisches Desinteresse von Jugendlichen geschlossen (wie es die in den letzten Shell-Studien verwendete Bezeichnung von der „pragmatischen Generation“ auch zum Ausdruck bringt). Um solchen Tendenzen entgegenzuwirken, sind in den vergangenen Jahren verstärkt demokratiepädagogische Ansätze entwickelt worden (Beutel/Fauser 2001). Diese verweisen oft auf das negative „Image“ von Politik, das die Vermittlung politischer Inhalte erschwere, während Demokratie demgegenüber deutlich positiv besetzt sei. Vor allem aber setzen sie, gestützt auf reformpädagogische Einsichten John Deweys, daran an, dass Demokratie nicht nur auf eine Ebene kognitiven Wissens (über politische Prozesse und Institutionen) zu reduzieren sei, sondern vor allem durch praktisches Handeln im Nahbereich (Schule, Alltag, Lebenswelt) eingeübt werden müsse; das sei Voraussetzung für spätere politische Partizipation. Auf den Punkt gebracht: „Demokratie ist nicht nur Staatsform, sondern Lebensform“. Hieran hat sich eine kontroverse Debatte um die Grenzziehung zwischen „sozialem“ und „politischem Lernen“ entwickelt. Kritiker_innen werfen der Demokratiepädagogik vor, sie fördere nur soziales Lernen, während die Ebene „wirklich“ politischen Lernens und politischer Partizipation nicht erreicht werde (Reinhardt 2013). Andere verwerfen die scharfe Trennung zwischen sozialem und politischem Lernen als künstlich und sozial konstruiert (Bittlingmayer et al. 2013, Kleemann-Göhring 2013).

2.4 Jugend, „Bildungsferne“ und „Politikferne“

Die Befunde der SINUS-Studie bestätigen, was auch in anderen Untersuchungen inzwischen vermehrt herausgearbeitet worden ist, dass es sich nämlich bei dem vielfach hervorgehobenen Befund des geringen Interesses von Jugendlichen an Politik eher um eine „Oberflächenerscheinung“ handelt. Sie hängt stark damit zusammen, was konkret unter Politik verstanden und wie Politik in Untersuchungen operationalisiert wird.

In der außerschulischen politischen Bildung wird hier häufig mit den Begriffen „enger“ und „weiter“ Politikbegriff gearbeitet (vgl. Hufer 2013). Unabhängig davon, dass Politik immer mit Prinzipien in Verbindung zu bringen ist, die den Kern bzw. die Substanz von Politik als der „Regelung der allgemeinen Angelegenheiten“ ausmachen (etwa

Macht, Herrschaft, Interesse, Konflikt), wird mit dem „engen“ Politikverständnis zu-
meist das verfasste politische System und die darin vorgesehenen Abläufe zum Aus-
druck gebracht (und inwiefern sich darin etwa Machtinteressen, Herrschaftsstruktu-
ren und Konflikte zeigen), während ein „weiter“ Politikbegriff das Politische auch in
anderen Kontexten (Familie, Peer-Groups, informelle Zusammenhänge, Arbeit, Insti-
tutionen wie Schule usw.) aufspürt und politische Bildung daran anknüpfend sich
zum Ziel setzt, Bildungs- und Lernprozesse damit zu verbinden.

Die Ergebnisse der Shell-Studien (und mancher anderer) stützen sich auf ein enge-
res Verständnis von Politik, das sich auf politische Abläufe, Politiker_innen und Insti-
tutionen bezieht. Das kommt dann auch in der Selbsteinschätzung („politisch interes-
siert“) und in dem Befund zur „sozialen Vererbung“ („politisch interessierte Eltern“)
zum Tragen.¹

Sobald Politik, wie in der außerschulischen politischen Bildung üblich, weiter gefasst
wird, ändert sich das Bild. Thematisiert werden dann soziale Ungerechtigkeit, Ge-
walterfahrungen, Gestaltung der Nahwelten, sich für andere einsetzen, Armut usw.
Jugendliche und junge Erwachsene haben also durchaus Meinungen, Interessen und
Handlungsdispositionen in Bezug auf Politik, können diese aber oft nur bedingt ein-
bringen bzw. zum Ausdruck bringen oder bringen sie auf eine Weise zum Ausdruck,
die nicht als „politisch“ anerkannt wird. Häufig setzen Jugendliche selbst diesen en-
gen Politikbegriff voraus und ordnen ihr eigenes Handeln (z.B. Vertreter_in in einem
Verband oder in der Schule zu sein) selbst schon als nicht „politisch“ ein. Sie über-
nehmen also einen bestimmten Politikbegriff, der ihr eigenes Handeln als „nicht poli-
tisch“ fasst. Bourdieu nennt dieses Phänomen „symbolische Gewalt“ (Bourdieu
2001b), d.h. vereinfacht, dass man sich selbst der Autorität des öffentlich anerkannt-
ten Politikverständnisses unhinterfragt unterordnet.

Das ist besonders zu beachten, wenn man sich mit den Phänomenen „Bildungsfer-
ne“ und „Politikferne“ befasst, zwischen denen oft ein quasi-natürlicher Zusammen-
hang gesehen wird. Häufig werden dann defizitäre Perspektiven sichtbar, die „bil-
dungsfernen“ Personen ein politisches Wissen mehr oder weniger absprechen und
es als Aufgabe der politischen Bildung sehen, die „bildungsfernen“ Adressaten auf

¹ In der Forschung zu politischer Sozialisation wird das als „manifeste politische Sozialisation“ be-
zeichnet, während „latente Prozesse“ (Erziehungsstil, Familien- und Peerklime) gar nicht erfasst wer-
den (vgl. Hopf/Hopf 1997).

ein anderes Kompetenzniveau zu heben. So einleuchtend das auch klingt – es greift zu kurz.

Verschiedene Studien haben nämlich zuletzt herausgearbeitet, dass auch bei sozial- und bildungsbenachteiligten Menschen politische Einstellungen, Meinungen und Interessen vorhanden sind, wenn man entsprechend danach fragt. So arbeitet Munsch (2010) heraus, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund (denen häufig eine geringe Partizipationsbereitschaft attestiert wird), sehr wohl engagieren, allerdings auf andere Weise, außerhalb der etablierten Bahnen. Ähnlich finden Klatt/Walter (2011) bei sozial Benachteiligten ein „verborgenes, informelles Engagement“ (ebd.: 196), das häufig nicht sichtbar wird, u.a. auch deshalb, weil die Menschen selbst ihr Handeln in Begriffen ausdrücken („Helfen“, „füreinander einstehen“), auf die empirische Untersuchungen oft nicht eingestellt sind. Calmbach/Borgstedt (2012) holen in ihrer Studie zu Lebenswelten „bildungsferner“ Jugendlicher das „unsichtbare Politikprogramm“ dieser vermeintlich „unpolitischen“ Gruppe plausibel ans Licht. Pape (2011) weist in ihrer Untersuchung nach, dass funktionale Analphabeten zumeist deswegen als „unpolitisch“ oder „politisch desinteressiert“ erscheinen, weil politisches Engagement und politische Artikulation oft eine bestimmte Form der Beherrschung der Schriftsprache voraussetzt. Pfaff (2006) arbeitet heraus, dass jugendkulturelle Stile in erheblicher Weise eine politische Dimension enthalten.

2.5 **Selbstausschluss und Fremdausschluss**

Verstehen lässt sich das häufig zusammen auftretende Phänomen von „Bildungs-“ und „Politikferne“, wenn man die Ferne oder Distanz jeweils von zwei Seiten betrachtet. Wenn etwa Schule schon immer eher „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ war, also eine fremde Welt, in die man sich nicht einbezogen fühlte, dann sind Misstrauen und Skepsis gegenüber Bildungsinstitutionen tief verankert. Anders gesagt: Wem immer wieder vermittelt wurde, sein Zugang zu Bildung sei nicht gefragt oder nicht passend, der wird das vermutlich irgendwann selbst so sehen. So wird die ursprünglich *äußere Zuschreibung* („Du gehörst hier nicht her“) zur verinnerlichten *Selbstzuschreibung* („Bildung, das ist nicht mein Ding“). „Bildungsferne“ erscheint dann als Resultat soziokultureller Prozesse (vgl. etwa Bourdieu 2001c). Wir haben es zu tun mit „Passungen“ oder „Nicht-Passungen“ zwischen dem Habitus der Individuen und der pädagogischen und institutionellen Kultur (Kramer/Helsper 2010). Und die Distanz ist wech-

selseitig, d.h.: Individuen stehen den Bildungseinrichtungen mit Skepsis und Distanz gegenüber, aber auch die Bildungseinrichtungen stehen bestimmten Gruppen von Lernenden mit Skepsis und Distanz gegenüber.

Statt also von geringem „Wissen“ und „Kompetenzen“ auszugehen, die den Zugang zum Feld des Politischen erschweren, ist naheliegend, den beschriebenen Mechanismus der soziokulturellen Ausgrenzung bzw. Einschließung auf das Feld der Politik zu übertragen. „Politikferne“ kann demnach nicht allein in den Individuen verankert werden (Defizithese: „sie haben ihr Verhältnis zu Politik nicht geklärt“), sondern Politikferne geht genauso vonseiten der politischen Akteure und Institutionen aus („sie haben ihr Verhältnis zu bestimmten Bürger_innen nicht geklärt“). Politikferne ist somit auch hier das Ergebnis eines komplexen Prozesses, bei dem sich „Selbstausschluss“ und „Fremdausschluss“ dialektisch überlagern – eingebettet in Erfahrungen, ob „Politik“ eher als Heimspiel oder als Auswärtsspiel erfahren wurde und wird (Bremer 2008). Es sind somit nicht bzw. nicht allein „Wissensdefizite“, sondern es wirken soziokulturelle Prozesse, durch die Praktiken, Ausdrucks- und Wissensformen anerkannt oder nicht anerkannt und somit auf- bzw. abgewertet werden. Resultat ist, dass systematisch bestimmte Gruppen aus der Politik ein- oder ausgeschlossen werden.

2.6 Offenes oder geschlossenes „politisches Feld“?

Aus dieser Perspektive lässt sich auch noch einmal ein Blick werfen auf den pauschalen Befund des abnehmenden Interesses von Jugend an Politik über einen längeren Zeitraum, wie er etwa in den Shell-Studien aufgezeigt wurde. Geht man von einer wechselseitigen Distanz aus, so kann die Ursache dafür nicht allein darin gesehen werden, dass Jugendliche heute „weniger politisch“ sind. Vielmehr ist zu fragen, inwiefern das „politische Feld“ sich Jugendlichen gegenüber mehr oder weniger offen präsentiert.

Im Anschluss an Bourdieu (1992) lässt sich das „politische Feld“ verstehen als eine eigene kleine Welt, eine Art „Mikrokosmos“, mit eigenen Regeln, einer speziellen Sprache und einer eigenen Kultur. Das ist die Sphäre, in der der politische Diskurs im engeren Sinne geführt wird, in der politische Ideen geboren und politische Probleme definiert werden, auf die sich auch der engere Politikbegriff meist bezieht. Es ist in erster Linie eine Welt von Expert_innen (dazu zählen insbesondere Politiker_innen und Journalist_innen als „Gatekeeper“). Die Expert_innen haben im Zuge der „politi-

schen Arbeitsteilung' quasi ein Monopol darauf bekommen, „die politische Diskussion zu führen und zu bestimmen, was als politisches Problem zu gelten hat“ (ebd.). Zugleich ist dieses Feld ein Kampf- und Kräftefeld, d. h., es wird um die Vorherrschaft und die ‚Gefolgschaft‘ der Laien gerungen; auch der Begriff des Politischen selbst ist in diese Kämpfe einbezogen. Und das Feld verändert sich.

Die ‚Laien‘ stehen diesem Feld nun gemäß ihren milieuspezifischen Ressourcen und ihres Habitus einerseits dem so verstandenen „politischen Spiel“ unterschiedlich nahe. Aber andererseits ist auch die Frage, inwiefern dieses Feld offen ist, um gewissermaßen „neue Spieler“ aufzunehmen.

Hier spricht vieles dafür, dass das politische Feld sich der jungen Generation in den 1970er und 1980er Jahren als deutlich „offener“ präsentiert hat, d.h. dass politische Meinungen, Themen, Engagement und Forderungen (Stichwort: Neue Soziale Bewegungen) als relevant in den Diskurs des engeren politischen Feldes eindringen konnten („Politik kann Heimspiel werden“). Dagegen wird der politische Betrieb, hier wäre auch auf die Postdemokratie-Debatte zu verweisen, heute deutlich abgeschlossener, weniger aufnahmebereit und ausgrenzend wahrgenommen („Politik bleibt Auswärtsspiel“).

2.7 Konsequenzen für das Projekt „Jugend für Politik gewinnen“

Die wissenschaftliche Begleitung eines Projektes, das sich zum Ziel setzt, Jugendlichen Probleme, Abläufe und Entscheidungsstrukturen des politischen Prozesses näher zu bringen und Erfahrungen mit Politik und MandatsträgerInnen zu ermöglichen, um die oft gegenseitige Distanz zu verringern, muss diese Überlegungen und Einsichten mit einbeziehen. Es muss in Rechnung gestellt werden, dass

- Jugendliche häufig keine lebensweltlichen Anknüpfungspunkte zur Politik im engeren Sinne sehen
- bei Jugendlichen oft der Eindruck vorhanden ist, dass Politik eine „fremde Welt“ ist, in der die eigenen Interessen, Themen und Ausdrucksformen nicht erwünscht sind oder keinen Platz haben
- Jugendliche dennoch über politische Meinungen und Dispositionen verfügen
- bestimmte Jugendliche aufgrund geringer habitueller Ressourcen und kultureller Schranken (Bremer 2008) oft zum „Selbstausschluss“ aus dem politischen Betrieb neigen

- umgekehrt auch „der Politik“, d.h. Mandatsträger_innen, die Lebenswelten Jugendlicher „fremd“ sind
- all diese Phänomene in hohem Maße von sozialen und kulturellen Unterschieden in der Jugend geprägt sind.

Dabei kann davon ausgegangen werden, dass in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit (allein durch das Freiwilligkeitsprinzip) größere Erfahrungen in der Gestaltung lebensweltorientierter Arbeit und in der Arbeit mit „bildungsfernen“ Jugendlichen vorhanden sind.

Zusammengefasst lassen sich bezogen auf die fachwissenschaftliche Einbettung des Projektes folgende Punkte betonen:

- Die „Krise“ der Politik wird heute vielfach als Zustand der „Postdemokratie“ bezeichnet
- Hinsichtlich des Verhältnisses von Jugend und Politik wird häufig gegenüber früheren Jahren eine Politikdistanz behauptet.
- Im Verhältnis Jugend und Politik gibt es erhebliche Differenzen nach sozialer Lage, Schicht und Milieu.
- Wenn man von vermeintlicher Politikdistanz spricht, ist von einem „engen“ oder „weiten“ Politikbegriff zu unterscheiden.
- Politikdistanz präsentiert sich oft als ein Selbstausschluss aus Politik, der jedoch häufig Folge eines vorweggenommen Fremdausschlusses zu sehen ist.
- Zu berücksichtigen ist ferner, ob das „politische Feld“ heute im Vergleich zu früher stärker „geschlossen“ ist und dadurch die Politikdistanz mit hervorbringt.

3. Konzept und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

In das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung sind die hier umrissenen Kernannahmen über die „Politikferne“ als wechselseitige Distanz zwischen Jugendlichen und politischem Feld im engeren Sinne, das Problem des Zum-Ausdruck-Bringens politischer Meinungen und Einstellungen und die soziale und kulturelle Ungleichheit Jugendlicher mit eingeflossen. Berücksichtigt ist insbesondere, dass die Distanzierung Jugendlicher von Akteur_innen und Abläufen der Politik keinesfalls auf eine Dimension des fehlenden Wissens darüber reduziert werden kann. Vielmehr muss zugrunde gelegt werden, dass hier tiefer liegende Ursachen vorliegen können und das Kommunikations- oder Verständigungsproblem vielfach nur eine Oberflächenerscheinung ist. Gerade die vom Auftraggeber gewünschten qualitativen Untersuchungsteile bieten (im Rahmen der begrenzten Ressourcen) die Möglichkeit, solche tiefer sitzenden Barrieren und Motivationen aufzuspüren, die in standardisierter Forschung oft hinter Rationalisierungen verborgen bleiben. Gruppenverfahren sind dazu besonders geeignet, vor allem, wenn die Befragten ähnliche lebensweltliche Erfahrungs- und Milieuhintergründe haben. Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, insbesondere die qualitativen Teile stärker zu gewichten. Darüber hinaus wurde die konkrete Wirkung der Projekte über zwei standardisierte, Verlaufsvergleiche ermöglichende Befragungen (Vollerhebungen) kurz nach Beginn und kurz vor dem Ende der Projekte eingeholt.

3.1 Vorgehen und Methoden

Grundsätzlich wurde bei dem Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung (und aufbauend auf anderen Erfahrungen) ein Konzept verfolgt, das Wissenschaft einerseits als verstehend-beobachtende Instanz, andererseits aber auch als Reflexionsfolie für Praxis versteht. Insofern ist die wissenschaftliche Begleitung als *formative* Evaluation angelegt.² Dabei lag jedoch der Schwerpunkt auf den auch ausdrücklich gewünschten, die Projekte „vor Ort“ flankierenden empirischen Erhebungen.

² Begleitforschung umfasst ein Spektrum verschiedener Ansätze, wird aber häufig synonym zu oder als spezialisierte Form von Evaluation, Effizienzforschung, Qualitätskontrolle oder auch Handlungsforschung verwendet (vgl. Wottawa/Thier 2003).

Das konkrete Vorgehen wurde nach Start der wissenschaftlichen Begleitung vor dem Hintergrund der bereits angelaufenen Projekte an den drei Standorten und in Abstimmung mit den Projektbeteiligten modifiziert und konkretisiert. Im Einzelnen lassen sich folgende Aktivitäten und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung benennen:

- Teilnahme an Projektbesprechungen der beteiligten Partner_innen
Diese hatten zum Ziel, die Projekte, Akteur_innen und Intentionen kennenzulernen und das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung abzustimmen. Die dort gesammelten Informationen sind mit in die Betrachtung der Projekte eingeflossen
- Teilnehmende Beobachtungen
Diese hatten zum Ziel, sich einen authentischen Eindruck von der praktischen Umsetzung der Projekte zu machen. Sie kamen speziell an dem Standort zum Einsatz, an dem aus Ressourcengründen keine Gruppenwerkstatt durchgeführt werden konnte. Hierzu wurden Feldnotizen gemacht.
- Standardisierte Befragung von Schüler_innen
Damit sollten Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Politik, Einschätzungen zu eigenen Partizipationsmöglichkeiten sowie Erwartungen und Erfahrungen bezüglich des Projektes erhoben werden. Die Befragungen fanden zu Beginn (Februar/April 2013) und gegen Ende (Juni/Juli 2013) mittels Fragebogen statt, um Vergleichswerte zu bekommen, die auf die Wirkung der Projekte rückschließen lassen.
Der Fragebogen (siehe Anhang) zielte darauf, Einstellungen zu Politik und Erfahrungen mit dem Projekt vor dem Hintergrund des Lebenskontextes der Schüler_innen einzuholen. Er enthielt Fragen zu soziodemographischen Merkmalen, zum persönlichen Umfeld und Freizeitverhalten, zu politischen Aktivitäten im engeren und weiteren Sinne, zur politischen Selbstwirksamkeit und zum Projekt (letztere wurden in der zweiten Befragungswelle stärker differenziert). Einige der

verwendeten Statements zu Politik wurden aus einschlägigen Befragungen entnommen, um auch hier Möglichkeiten des Vergleichs zu eröffnen.³

- Zwei Gruppenwerkstätten mit Schüler_innen

Diese hatten das Ziel der vertiefenden Exploration der Wahrnehmung von Politik und gesellschaftlicher Problemlagen, (vor-)politischer Einstellungen, Einschätzung eigener Partizipationsmöglichkeiten und Erfahrungen mit dem Projekt. Sie dienten also besonders dazu, die vielschichtigen Distanzen und Berührungen der Jugendlichen zu Politik herauszuarbeiten. Erst durch Einbettung in diesen Kontext kann auch die Wahrnehmung, Erfahrung und Mitwirkung im Projekt wirklich verstanden werden.

Gruppenerhebungen eignen sich besonders gut dazu, kollektiv geteilte Schemata und Einstellungen zu explorieren. Insbesondere, wenn zwischen den Teilnehmenden soziale Nähe (Ähnlichkeit von Milieu und Habitus) besteht und sie über gemeinsame Erfahrungen verfügen („konjunktiver Erfahrungsraum“; Bohnsack/Mannheim), bildet sich in Gruppenerhebungen eine „informelle Gruppenmeinung“ (Mangold 1960: 49) heraus, die milieutypischen Charakter hat. Die Interaktion wird weitgehend „selbstläufig“ (Bohnsack) von den Teilnehmenden gesteuert und bringt die gruppenspezifischen Themen hervor.

Bei der von uns im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzten Methode der „Gruppenwerkstatt“ (Bremer 2004) handelt es sich um eine erweiterte Gruppendiskussion, bei der der Diskussionsteil um projektive Elemente (Collagen) ergänzt wird. Dadurch wird ermöglicht, auch tiefere, verborgene und schwer verbalisierbare Motive und Barrieren aufzudecken (Bremer/Teiwes-Kügler 2007). Die auf die Schüler_innengruppen und das Projekt zugeschnittenen Werkstätten dauerten etwa drei Stunden (zum konkreten Ablauf vgl. Abschnitt 4.2). Sie wurden zu zweit moderiert, auf Video mitgeschnitten, vom Videoband protokolliert und teiltranskribiert. Die Auswertung erfolgte nach Prinzipien der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) in Form Analytischer Verlaufsprotokolle; sie sind als Fallstudien in Abschnitt 4.2 präsentiert.

³ Das waren: Shell-Jugendstudie (Shell. 2010), eine Untersuchung der politischen Einstellungen Jugendlicher in Sachsen-Anhalt (Krüger u.a. 2002) und eine Untersuchung zur Milieubezogenheit politischen Handelns, in der ein aus 45 Statements bestehender „Politikstilindikator“ zum Einsatz kam (vgl. Vester u.a.2001: 550ff.).

Durchgeführt wurden zwei Gruppenwerkstätten. Nach erster Sondierung der Projekte wurden dazu die Standorte Heinrich-Böll-Gymnasium (Troisdorf) und Herbert-Grillo-Gesamtschule (Duisburg) ausgewählt, da sie aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Schüler_innerschaft ergiebige Vergleichshorizonte versprachen (Prinzip der „maximalen Kontrastierung“; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah 2008: 177), zugleich jedoch jeweils mit Schüler_innen der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt wurden. Dadurch konnten Unterschiede aufgrund des Alters ein Stück weit vermieden werden.

Die eingefügte Synopse gibt einen genaueren Überblick über die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung mit den Projektbeteiligten.

Übersicht über die Aktivitäten und Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung:

| Projektbeteiligte | Gespräche | Erhebungen |
|---|--|--|
| Aktuelles Forum, Herbert-Grillo- Gesamtschule Duisburg | Teilnahme Teambe- sprechungen 17.12.2013, 28.01.2014 | teilnehmende Beobachtung, quantitative Erhebung erste Welle, Scouting für Gruppenwerkstatt am 19.02.2014; Gruppenwerkstatt am 22.02.2014 quantitative Erhebung zweite Welle am 11.06.2014; |
| Haus Neuland, Luisenschule Bielefeld | Treffen mit Beteilig- ten 13.03.2014 | teilnehmende Beobachtung und erste Welle quantitativer Erhebung am 10.04.2014; teilnehmende Beobachtung (1 Tag) und quantitative Erhebung zweite Welle 13.06. 2014 |
| v.f.h. – JumP, Heinrich-Böll- Gymnasium Troisdorf | Treffen mit Beteilig- ten 13.02.2014 | Quantitative Erhebung 1. Welle (2x), Scouting für Gruppenwerkstatt, teilnehmende Beobachtung (2x) am 20.03.2014; quantitative Erhebung zweite Welle am 23.06.2014; Gruppenwerkstatt am 07.04.2014 |
| Landeszentrale für politische Bil- dung NRW | Treffen Steuerungs- gruppe 29.11.2013, 21.02.2014, 16.06.2014 | |

4. Quantitativer Projektteil

4.1.1 Konzept

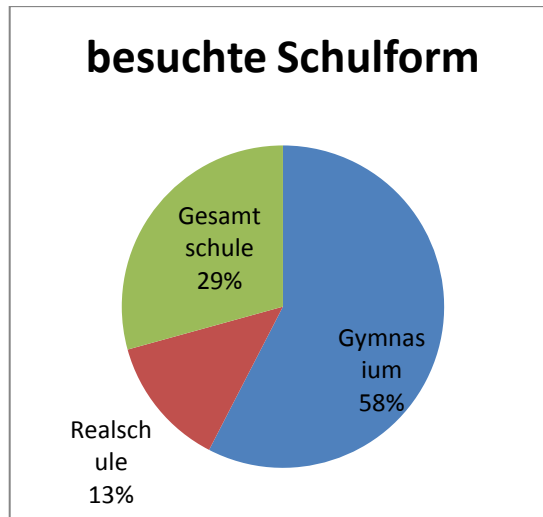
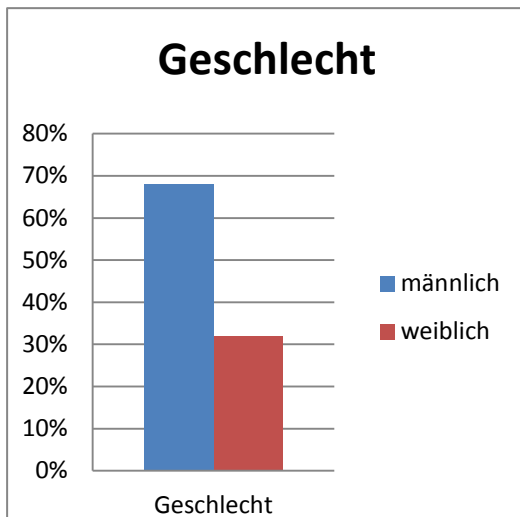
Mit den im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten quantitativen Erhebungen sollten unter anderem Rückschlüsse auf Wirkungen der an den jeweiligen Standorten durchgeführten Projekte eröffnet werden. Um mögliche Veränderungen bei den Einstellungen zu Politik, Partizipation und politischer Selbstwirksamkeit im Projektverlauf aufspüren zu können, erfolgte eine Befragung in der ersten und eine in der zweiten Hälfte des Projektes. Beide Befragungen wurden als Vollerhebungen durchgeführt (n=69 bzw. n=63). Durch diese Fragebögen (vgl. Anhang) wurden neben sozialstrukturellen Daten wie Alter, Geschlecht, Schulform und -stufe, soziale Lage und Migrationshintergrund auch Fragen zum Interesse an Politik bzw. das Verhältnis zu politischen Themen und den Umgang mit partizipativen Arrangements wie die Teilnahme an Demonstrationen oder Mitarbeit in der Schüler_innenvertretung, in Parteien oder in Bürgerinitiativen, gestellt. Bei der zweiten Befragungswelle wurden einige Veränderungen vorgenommen. Diese bestanden hauptsächlich darin, durch Hineinnehmen auch offener Fragen Erfahrungen der Schüler_innen mit dem Projekt zu erfassen. Weitere standardisierte Daten liegen von den Teilnehmenden der Gruppenwerkstätten vor, von denen detaillierte Sozialdatenbögen ausgefüllt wurden.

4.1.2 Soziale Lage

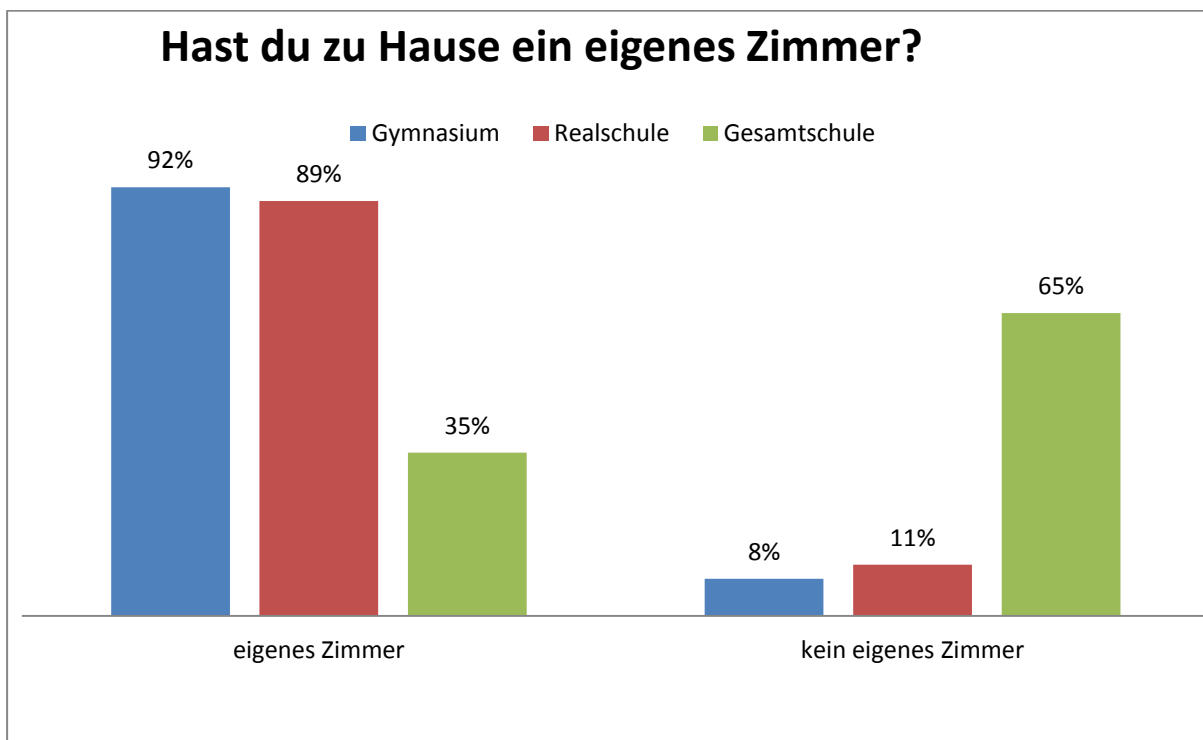
Im Hinblick auf die soziale Herkunft haben sich folgende Informationen ergeben:

Während der ersten Erhebung wurden insgesamt 69 Schüler_innen befragt, in der zweiten 63, wobei es leichte Abweichungen bei der Gruppe der Befragten gegenüber der ersten Erhebung gab.

Bei der ersten Welle der Befragung handelte es sich um 47 männliche und 22 weibliche Teilnehmer_innen. Die größte Anzahl (39 TN) von Teilnehmer_innen besucht das Gymnasium (57%), 29% der Schüler_innen gehen auf die Gesamtschule (20 TN) und der geringste Anteil mit 13% besucht die Realschule (9 TN). Die Mehrheit der Schüler_innen ist zwischen 14-17 Jahre alt (ca. 91%).



Rückschlüsse auf die soziale Lage sollte auch die Frage nach dem eigenen Zimmer ermöglichen. 52 der 69 Befragten gaben an, ein eigenes Zimmer zu haben, bei 17 ist das nicht der Fall. Von den 20 befragten GesamtschülerInnen haben aber lediglich sieben ein eigenes Zimmer, bei den RealschülerInnen sind es acht von neun und bei den Gymnasiast_innen haben lediglich drei Personen kein eigenes Zimmer. Das deutet darauf hin, dass die am Projekt beteiligten Gesamtschüler_innen eher in sozial bescheideneren Verhältnissen leben, insbesondere die befragten Gymnasiast_innen in privilegierten Verhältnissen.



51% der Teilnehmenden (Gesamtschüler_innen 79%, Gymnasiast_innen der Jahrgangsstufe 9 40%) gaben an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren sei.⁴

4.1.3 Schulaffinität

Die Schüler_innen wurden ebenfalls gebeten, Angaben zu ihren Lieblingsfächern zu machen (bzw. zu den Fächern, die sie nicht mögen) und ob sie generell gerne zur Schule gehen. Dabei wurde in der ersten Erhebung angegeben, dass die Mehrheit „eher gern“ bzw. „gerne“ zur Schule geht (insgesamt 76%). Lediglich 25% wählten als Antwortmöglichkeit „gar nicht gern“ (3%) oder „eher ungern“ (22%). Am größten waren die Vorbehalte gegenüber dem Schulbesuch bei den Gymnasiast_innen der Jahrgangsstufen 9 und 11. Dort gaben 32% bzw. 31% an, „gar nicht gern oder „eher ungern“ zur Schule zu gehen. Real- und Gesamtschüler_innen äußerten dies nur in 11% bzw. 15% der Fälle. Dieser auf den ersten Blick etwas überraschende Befund (man hätte gerade bei Schüler_innen aus sozial benachteiligten Lagen stärkere Schuldistanz vermuten können) kann einerseits damit erklärt werden, dass das familiäre Umfeld bei vielen sehr prekär ist und Schule demgegenüber als positive stabile und Orientierung gebende Gegenwelt erscheint. Andererseits könnte sich bei der Rekrutierung von Schüler_innen für das Projekt ein selektiver Effekt eingestellt haben, der positive Schulaffinität begünstigt hat.

Das meistgewählte Lieblingsfach mit 20% war Sport (insbesondere bei den männlichen Teilnehmern). Ansonsten zeigten die Gesamtschüler_innen stärkeres Interesse an den Hauptfächern Mathe und Deutsch (was als Hinweis auf die Bedeutung elementarer Kenntnisse gedeutet werden kann), die Realschüler_innen an Mathe, während bei den Gymnasiast_innen ein breiteres Spektrum festzustellen war. Politik bzw. Sozialwissenschaften spielt bei den Lieblingsfächern, vielleicht nicht ganz unerwartet, keine größere Rolle. Neun Teilnehmer_innen (alle Stufe 9 Gymnasium), gaben das an. Dies kann auch mit der Durchführung des Projektes im Rahmen des Politikunterrichtes an dieser Schule zusammenhängen. Auf die Frage, welches Fach gar nicht gemocht wird, wählten 18% Mathematik, für Politik entschied sich eine Person.

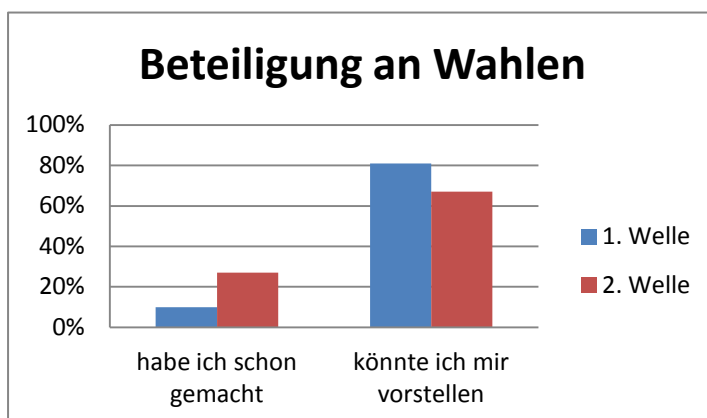
⁴ Damit wurde auf den sog. Migrationshintergrund gezielt, dessen eindeutige Erfassung bekanntlich schwierig ist (vgl. BMBF 2007). Bei einer Untersuchung an Augsburger Grundschulen hatten 50% einen aus unterschiedlichen Faktoren abgeleiteten Migrationshintergrund (Herwartz-Emden 2007: 11)

4.1.4 Einstellungen zu Politik und Partizipation

Dieser Fragekomplex wurde eingeleitet mit der Frage: „*Angenommen Du möchtest politisch in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung zum Ausdruck bringen. Welche Möglichkeiten kommen für Dich infrage und was hast Du schon getan?*“ Da die Fragen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebung gestellt wurden, fassen wir die Ergebnisse zusammen und nehmen sie vergleichend in den Blick. Die Schüler_innen konnten bei der Beantwortung jeweils zwischen vier Auswahlmöglichkeiten entscheiden: „*habe ich bereits gemacht*“, „*könnte ich mir vorstellen*“, „*würde ich nicht tun*“ und „*ich weiß nicht, was das ist*“.

Bereitschaft zu politischer Partizipation „im engeren Sinne“

Auf die Frage, ob sie sich an Wahlen beteiligen würden, gaben in der ersten Erhebung 10% an, dass sie dies schon einmal getan hätten. 81% antworteten, dass sie sich dies vorstellen könnten. In der zweiten Erhebung, zwei bis vier Monate später, gaben 27% an, sich schon einmal an Wahlen beteiligt zu haben und 67%, dass sie es sich vorstellen könnten. Die Veränderung dieser Prozentzahlen kann durch die in diesem Zeitraum stattgefundenen Kommunalwahlen erklärt werden, an denen insbesondere die Gymnasiast_innen der 11. Jahrgangsstufe sich beteiligt haben könnten. Man kann aber in jedem Fall sagen, dass deren wachsendes Interesse an dieser politischen Beteiligungsform in praktisches Handeln umgesetzt und die Beteiligung an Wahlen, als eine mögliche Handlungsoption anerkannt wurde. Insgesamt ist die



generelle Aufgeschlossenheit für Wahlen („kann ich mir vorstellen“ bzw. „habe ich schon gemacht“) leicht angestiegen ist (91% zu 95%).

Verglichen mit anderen Untersuchungen liegen diese etwas höher, erscheinen aber nicht au-

ßergewöhnlich. Bei einer Untersuchung aus dem Jahr 2002 in Sachsen-Anhalt gaben 79% der Befragten an, sich eine Wahlbeteiligung vorstellen zu können oder dies bereits getan zu haben (Krüger et. al. 2002: 64). Die Wahlbeteiligung 18-21-Jähriger bei den Bundestagswahlen 2009 lag bei 63% (Albert et. al. 2010: 144).

Gestiegen ist auch die Bereitschaft, in eine Partei einzutreten. Konnten sich das bei der ersten Erhebung noch 32% vorstellen, so gaben das bei der zweiten Welle 44% an. Diese Zahl ist signifikant höher, als bei anderen Untersuchungen. Für 18-29 Jährige kommt dies bei Gaiser et. al. (2011: 19) nur für 22% infrage, bei Krüger et. al. (2002: 64) für 25%, bei Albert et. al. (2010: 147) 17%.

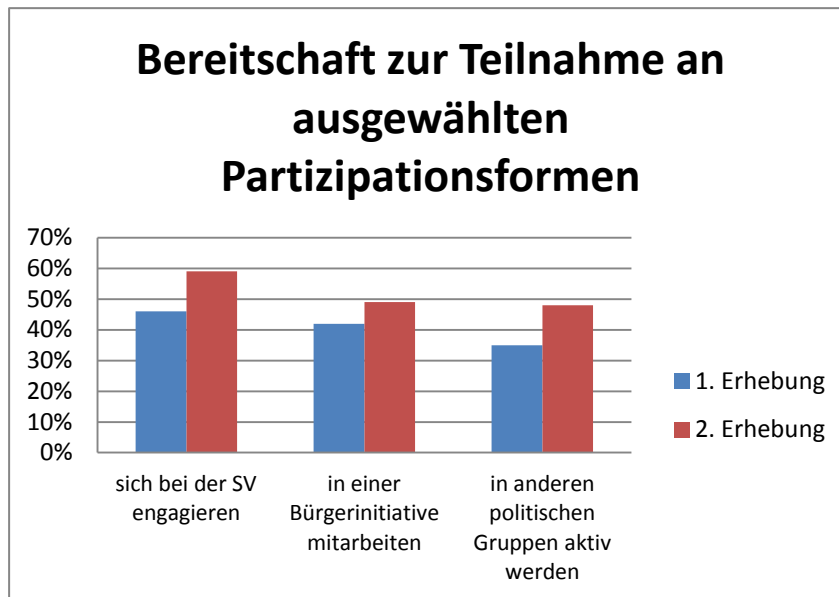
Gefragt danach, ob sie sich vorstellen können, Politiker_innen zu schreiben, stimmt bei der ersten Befragung etwa ein Viertel zu (26%). Bei der zweiten Erhebung sind es jedoch schon 40%. Dies sind bei Krüger et. al. (2002: 64) 23%. Dagegen verliert die ablehnende Angabe („würde ich nicht tun“), die zunächst mit 71% deutlich überwiegt, in der zweiten Erhebung deutlich an Zustimmung (22%).

Diese Ergebnisse deuten auf ein gewachsenes Selbstvertrauen und die Bedeutung des Sammelns von Erfahrungen im Umgang mit Politiker_innen bzw. durch den Kontakt zu diesen. Zudem könnte eine Rolle spielen, dass etliche Schüler_innen insgesamt der „politische Betrieb“ durch das Projekt besser verständlich geworden ist (siehe auch unten die Befunde zu den Erwartungen und Erfahrungen mit dem Projekt).

Offenbar konnten also insgesamt während der Projektlaufzeit Distanzen zu Politik „im engeren Sinne“ verringert werden. Allerdings zeigen sich hier im Detail auch gegenläufige Differenzen, etwa in Bezug auf die Schulform, die hier als Indikator für die soziale Herkunft gelten kann. So hat sich etwa die Zahl derjenigen, die sich vorstellen können, bewusst NICHT zur Wahl zu gehen, zwischen den Erhebungswellen mehr als verdreifacht (von 10% auf 36%). Dies könnte damit zusammenhängen, dass im Rahmen dieses Projekts der Kontakt mit Politike_innen nur schwierig herzustellen war bzw. nicht zustande kam, was eine generell vorhandene Skepsis verstärkt haben könnte.

Bereitschaft zu Partizipation „im weiteren Sinne“

Noch deutlicher sichtbar werden Veränderungen während der Projektlaufzeit, wenn man sich Beteiligungsformen ansieht, die nicht zum engeren politischen Feld zählen bzw. sich darauf beziehen (Wahlen, Politiker_innen, Parteien), sondern niederschwelliger sind oder enger mit dem alltagsweltlichen Nahbereich verwoben sind.



Gestiegen ist etwa die Bereitschaft, sich bei öffentlichen Versammlungen an Diskussionen zu beteiligen. Gab zunächst jede_r Dritte (36%) an, dass dies keine Option sei, war das in der zweiten Welle nur jede_r Vierte (27%).

Weiterhin lässt sich feststellen, dass bei den Fragen zur Meinungsäußerung im Internet, der Mitarbeit in Bürgerinitiativen oder das Aktiverwerden in anderen politischen Gruppen eine größere Aufgeschlossenheit zu erkennen ist.

Ähnliche Veränderungen sind im Hinblick auf die Teilnahme bei der Schüler_innen-Vertretung (SV) sichtbar geworden. Im ersten Durchgang war die Bereitschaft, sich dort zu engagieren noch gering. 7% taten dies bereits und 46% konnten es sich vorstellen. In der zweiten Erhebung stiegen die Werte auf 16% bzw. 59%. Bei den Gesamtschüler_innen hat sich die generelle Bereitschaft, in der SV mitarbeiten zu können, nahezu verdoppelt (von 40% auf 79%). Die Werte aus der Untersuchung von Albert et. al. (2010: 156), wonach sich 22% der 12-25-Jährigen in einem Amt oder einer Gruppe an der Schule oder Hochschule engagieren, sind hier aufgrund der anderen Altersgruppe und Bildungsinstitution nur bedingt vergleichbar.

Gestiegen ist weiterhin:

- die Beteiligungsbereitschaft bei genehmigten Demonstrationen von 46% auf 57%. Dagegen kommt das bei Krüger et. al. (2002: 64) für 64% in Frage.
- das Wissen über Online-Petitionen und Flashmobs: Gaben zu Beginn noch 35% an, dass sie nicht wissen würden, was eine Online-Petition sei, sank diese Zahl um zehn Prozent; ebenso im Hinblick auf Flashmobs, wo zunächst 13% angaben, kein Wissen über diese Aktivität zu besitzen (zweite Erhebung 8%).

- Beteiligung an Unterschriftenaktionen: Bei der Auswahlmöglichkeit „*habe ich bereits gemacht*“ gab es einen Anstieg um 13%.
- Teilnahme an Streiks: Hier betrug der Anstieg 7%.

Die Teilnehmer_innen scheinen offener für solche Beteiligungsformen geworden zu sein, da bei all diesen Fragen entweder die Bereitschaft, sich eine solche Tätigkeit vorzustellen, gestiegen oder die Ablehnung gesunken ist. Durch das Projekt wurden folglich auch alternative bzw. ergänzende Beteiligungsformen zum politischen Betrieb im engeren Sinne aufgezeigt und den Jugendlichen näher gebracht.⁵ Das Wissen um Möglichkeiten der Mitgestaltung an den „allgemeinen Angelegenheiten“ sowie das Selbstbewusstsein, sich darin auch einzubringen, sind also im Projektverlauf gestiegen.

Zusammengefasst lassen sich in Bezug auf die Partizipationsbereitschaft der Befragten folgende Ergebnisse hervorheben:

- Bereitschaft zu Partizipation „im engeren Sinne“: Anstieg in mehreren Bereichen.
- Bereitschaft zu Partizipation „im weiteren Sinne“: deutlicher Anstieg in nahezu allen Bereichen.
- Offenbar deutliche Mobilisierung durch die Projekte (größeres Wissen, mehr Aufgeschlossenheit und Selbstbewusstsein/Selbstwirksamkeit).
- Die Werte sind überwiegend höher als in vergleichbaren Studien.
- Es gibt zum Teil erhebliche Differenzen nach Schulform, die auf den Einfluss der sozialen Herkunft verweisen.

4.1.5 Erwartungen an das Projekt (erste Erhebungswelle)

Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebung sind neben geschlossenen Fragen bzgl. politischer Beteiligungsformen und Haltungen auch offene Fragen gestellt worden. Dabei ging es in der ersten Erhebung vereinfacht um die Erwartungen an das Projekt (genauer: „was glaubt ihr, mit dem Projekt erreichen zu können?“), bei

⁵ Gesunken ist dagegen die Bereitschaft, Organisationen mit Geldspenden zu unterstützen.

der zweiten um Erfahrungen damit. Wir haben die Antworten auf die offenen Fragen inhaltlich gebündelt und stellen sie nachfolgend dar, wobei wir auch illustrierende Originalaussagen mit einfügen.

Politik und Jugend näher zusammenbringen

Äußerungen von 23 Schüler_innen drehten sich darum, Politik gerade für Jugendliche besser verständlich zu machen, dabei über Politik zu informieren, aufzuklären und Interesse zu wecken (*„Jugendliche über Politik informieren, Jugendliche anregen, in der Politik mitzuwirken“/ „Dass sich Schüler mehr für Politik interessieren und engagieren“/ „Jugendliche darauf hinweisen damit Politik nicht ganz unwichtig“/ „Interesse von Jugendlichen an Politik“/ „Meinung von Politik ändern“*). Gleichzeitig wurde auch gefordert, dass umgekehrt auch die Politik auf die Jugendlichen aufmerksam werden sollte (*„Die Politiker, Eltern usw. auf uns aufmerksam machen“/ „Das die Politiker uns zuhören“*).

Einblick in Leben/Alltag von Politiker_innen

Weiterhin schien das Interesse an Arbeit und Alltag von Politiker_innen im Vorhinein groß zu sein. Zehn SchülerInnen wünschten sich einen Einblick in den Alltag von Politiker_innen, Kommunalpolitik oder allgemein in die Politik zu erhalten (*„Mehr über Kommunalpolitik zu erfahren“/ „Einen besseren Einblick in die Politik bekommen“/ „Einblick in die Arbeit von Politikern“*). Aber auch ein direkter Kontakt bzw. die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Jugendlichen und Politiker_innen wurde gewünscht (*„Nähe und Verständnis zu Politik(ern)“/ „Der Kontakt zu Politik wird vereinfacht“/ „Das Verhältnis zwischen der Politik und den jüngeren Generationen verbessern“*). Ebenfalls wünschten sich zwei Teilnehmer_innen mehr über Migration und Integration zu erfahren (*„Erfahrungen über Integration und Menschen mit Migrationshintergrund sammeln“/ „Zu zeigen, dass jeder integriert sein soll.“*).

Die Bereitschaft, mehr über Politik und einzelne Themen (wie die Kommunalpolitik) zu erfahren, war somit sehr groß. Lediglich drei Personen gaben an, dass sie nicht wissen würden, was durch das Projekt erreicht werden könne.

Veränderungen im Nah-Bereich

Bei acht Nennungen erhofften sich die Schüler_innen , dass der Schulhof nach ihren Wünschen und ihren Anforderungen verändert werden sollte. Diese, vornehmlich von Gesamtschüler_innen geäußerte Erwartung, bezieht sich auf den konkreten Nahbereich.

Differenzen nach Projekt und Schulform

In diesem Antwortverhalten schlägt sich sicherlich auch die konkrete Ausgestaltung der Projekte vor Ort nieder. An der Gesamtschule ging es vornehmlich um das Erreichen einer Umgestaltung des Schulhofes, womit sie sich auch im Projektrahmen auseinandergesetzt hatten. Die Realschüler_innen gingen sowohl davon aus, Gehör bei Politiker_innen für ihre Probleme mit dem Schulweg zu finden, als auch ihr allgemeines Verständnis von politischen Prozessen zu verbessern. Auf die Gymnasiast_innen traf dies ebenfalls zu. Allerdings gingen sie auch davon aus, anderen jungen Menschen sowohl das konkrete Thema „Integration und Migration“, aber auch ein generelles Interesse an Politik näher bringen zu können. Ein Stück weit scheinen sie sich selbst als Multiplikator_innen mit einem gewissen „Sendungsbewusstsein“ zu begreifen.

4.1.6 Erfahrungen mit dem Projekt (zweite Erhebungswelle)

In der zweiten Erhebung wurde der Fragebogen dahingehend modifiziert, mehr über die Erfahrungen mit dem Projekt zu explorieren. Wir fassen hier die Antworten auf mehrere Fragen aus dem Fragebogen zusammen, sofern sie sich thematisch in dieselbe Richtung bewegen. Folgende Fragen gehen in den folgenden Abschnitt ein:

- An welches Ereignis im Projekt kannst Du Dich besonders erinnern?
- Was lief besonders gut? Was könnte besser gemacht werden?
- Was lief schlecht im Projekt?
- Wie war die Stimmung im Projekt?
- Was ist zu kurz gekommen?
- Was nehme ich persönlich mit?⁶

⁶ Dabei wurde ein Teil der offenen Fragen in einer in der pädagogischen Praxis erprobten Form gestellt. Die Schüler_innen wurden aufgefordert, ihre Hand aufzuzeichnen und diese nach einem vorgegebenen Muster mit Antworten zu beschriften.

Exkursionen: Erleben und Erfahren

Hier zeigte sich in mehreren Antworten, dass die in die Projekte eingebundenen Exkursionen besonders nachhaltigen Eindruck hinterlassen haben. Sowohl die Fahrt nach Düsseldorf zum Landtag (*„An den Ausflug nach Düsseldorf (Ratsitzung)“/ „Landtagsbesuch“*), der Besuch beim Oberbürgermeister der Stadt Duisburg (*„Das Treffen mit dem OB Sören Link“/ „An den Ausflug und den Besuch bei Sören Link“*), die Fahrt und Übernachtung zur Bildungsstätte Haus Neuland (*„an die erste Fahrt zum Haus Neuland“*), die Kursfahrt nach Oer-Erkenschwig (*„unsere Kursfahrt nach Oer Erkenschwig“*), als auch die Exkursion nach Duisburg-Marxloh wurden als Bereicherung empfunden (*„Der nette Umgang mit den Duisburgern trotz Sprachbarrieren“/ „Exkursion nach Duisburg“*). In die besondere Bedeutung des Erlebnis- und Erfahrungscharakters der Exkursionen kann auch die direkte Begegnung mit Politiker_innen eingeordnet werden (*„Treffen mit Landtagsabgeordneten“, „Nähe zu Politikern, welche man sonst nur auf Plakaten etc. sieht“/ „Gespräche mit vielen Politikern“*).⁷

Der erfahrungs- und erlebnisorientierte Charakter der Exkursionen und anderer Elemente scheint auf die Jugendlichen also eine besondere Wirkung gehabt zu haben. Sie bieten die Möglichkeit, Politik aktiv zu erleben, Politiker_innen zu sehen und sich mit ihnen austauschen zu können. Mehrfach wurde kritisiert, dass der Anteil an Exkursionen zu gering gewesen ist.

Aufbau und Arbeitsweise im Projekt: Diskussion, Freiräume, Selbstorganisation

19 Teilnehmer_innen hat besonders der Aufbau des Projekts im Hinblick auf die Seminare, Arbeitsweisen, Besonderheiten wie das Planspiel und allgemein der „Spaßfaktor“ gefallen (*„es hat Spaß gemacht über solch ein Thema zu reden“/ „Diskussionen zu verschiedenen Themen“/ „Gruppenarbeit, Diskussion“/ „Selbstständige Erarbeitung, Arbeit mit Politikern“/ „Umfrage“/ „Planspiel“*). Die Nennung der zahlreichen Diskussionen und des selbstständigen Arbeitens verdeutlichen, dass die Schüler_innen möglicherweise durch solche weniger vorstrukturierten pädagogischen Settings, in denen viel Wert auf Freiräume und Selbstständigkeit gelegt wird, bereit sind, sich mit politischen Themen, die ihren Alltag betreffen, auseinanderzusetzen. Dabei

⁷ Weiter genannt wurde etwa auch ein Planspiel zur Gesetzgebung.

scheinen Gruppenarbeiten, der Austausch untereinander und die eigenständige Erarbeitung und Durchführung von Umfragen die Schüler_innen zu motivieren.

Besseres Verstehen von Politik/Politiker_innen

Insbesondere die Frage danach, was jede_r Einzelne für sich mitnehmen würde, machte deutlich, dass das Projekt dazu beigetragen hat, Politik und Politiker_innen besser zu verstehen („*Politik ist schwer*“/ „*Politiker sind auch nur Menschen*“/ „*Informationen über deutsche Kommunalpolitik*“/ „*Politiker sind offen für Vorschläge und z.B. per Email erreichbar*“/ „*Wie Politiker ticken und was sie machen. Und das die meisten Politiker eine[m] wirklich helfen wollen*“). Insgesamt bezogen sich 39 Antworten auf dieses Thema.

Kontrast zu Unterricht

Die hohe Wertschätzung der Exkursionen zeigt schon, dass der Kontrast zum üblichen Unterricht als besonders positiv erlebt wurde. Das zeigt sich auch an den vielen Aussagen zur Gestaltung (siehe oben), dem eher als „lockerer“ empfundenen und wertschätzenden Umgang mit dem pädagogischen Team und generell an der Stimmung im Projekt. Diese wurde von 46 Teilnehmer_innen als positiv erlebt („*Die Stimmung war immer super und locker*“/ „*gut, locker, entspannt*“/ „*sehr gut alle waren engagiert*“/ „*hervorragend*“). Nur wenige (elf Befragte) äußern hier auch Kritik („*manchmal gut manchmal blöd*“/ „*ganz ok, etwas stressig*“). Insbesondere von den Schüler_innen der Gesamtschule wurde auch im Kontext der Gruppenwerkstatt (vgl. unten) auf die große Bedeutung der Teamenden für den positiven Verlauf und die Zufriedenheit der Teilnehmenden des Projektes verwiesen.

Kritik: Mehr Exkursionen, bessere Organisation und Zeitmanagement, Verlängern des Projektes

Neben dem Wunsch nach mehr Exkursionen gab es auch verschiedene andere Kritikpunkte, oft verbunden mit Verbesserungsvorschlägen. Kritisiert wurde vermehrt die Organisation und Durchführung des Projekts („*Zeit einteilen: am Ende war es sehr hektisch*“/ „*Zeitplan*“/ „*Organisation über den Zeitraum besser verteilen*“/ „*man sollte es besser organisieren, von einigen Terminen haben wir erst im letzten Moment er-*

fahren“/ „strukturierte Organisation“).⁸ Das betrifft zum Beispiel auch die Exkursion nach Duisburg („das[s] man von den Schüler/-innen aus Duisburg mehr gezeigt bekommt--> man hätte mit den Schülern besprechen können, was sie uns alles zeigen sollen/können“).

Einige Jugendliche hätten gerne mehr Zeit gehabt bzw. hätten sich gewünscht, mehr Zeit im Projekt zu verbringen („mehr Zeit“/ „mehr Zeit für die Vorträge“), wohingegen einige Kritikpunkte an die als zu lang empfundene Dauer des Projekts bzw. die Organisation einiger Einheiten gerichtet waren („Dass das Projekt nicht so viel Zeit in Anspruch nimmt“/ „Die Dauer des Projekts - das Projekt hat sehr lange gedauert“). Für zehn andere Teilnehmer_innen war der entweder als zu kurz oder als zu lang empfundene Zeitraum („Langeweile“) ein Kritikpunkt („ab und zu herrschte Langeweile“/ „die langweilige Zeit“/ „sehr langw[e]riger Prozess → Motivation fehlt nach der Zeit“/ „das es so schnell vorbei ist“/ „zu wenig Zeit gehabt“).

Diese sich zum Teil widersprechenden Kritikpunkte verweisen auf die Heterogenität der Lerngruppen und werfen dahin gehend Fragen auf, wie eine noch stärkere Berücksichtigung individueller Motivlagen erreicht werden kann.

Kritisch gesehen wird auch vielfach, dass das Projekt nicht weiter geführt wird. Insbesondere wird hier die Bedeutung der Teamenden noch einmal deutlich („das man dieses Projekt weitermachen sollte. Weil man sich an die AG-Leiter/in gewöhnt, „Das [die Teamenden]uns verlassen“/ „das wir uns von den AG-Leitern verabschieden mussten und wir es vielleicht in der 10. K. nicht mehr haben“)

Drei Schüler_innen empfanden den Zugang zu den Politikern als mühselig und problematisch, da es sich als schwierig erwies, Kontakt herzustellen und einen Termin zu erhalten („besuch aus dem Rathaus so mühselig zu bekommen“/ „es ist leider nur ein Politiker gekommen“/ „das es so lange gedauert hat, die Expertengespräche so lange rausgezögert wurden“). Ebenfalls wurde das Spiel „Tower of Power“ von drei Teilnehmer_innen als weniger gut bewertet. Der in der ersten Welle der quantitativen Erhebung ausgedrückte Wunsch, Einblick in die Arbeit von Politiker*innen zu bekommen, wurde in einigen Fällen als nicht ausreichend umgesetzt erachtet („Einblick in die Arbeit von Politikern“/ „konkreter Einblick in die Arbeit v. Politikern“/ „mehr Politiker zu treffen =“).

⁸ Dies zeigte sich besonders bei einer teilnehmenden Beobachtung bei den Realschüler_innen, bei der den Teilnehmenden die nächsten Termine für gemeinsame Aktivitäten mit dem Bildungsträger nur mitgeteilt wurden, ohne dass diese die Möglichkeit der Mitsprache hatten.

4.1.7 Zusammenfassung

Die Gruppe der Teilnehmenden ist recht heterogen zusammengesetzt. Im Projektverlauf zeigte sich ein zunehmendes Interesse an politischen Partizipationsformen, das insbesondere bei verfassten Partizipationsformen deutlich stärker ausgeprägt ist als in vergleichbaren Untersuchungen. Dieses Interesse wird offenbar bei Gelegenheit (Wahlen) auch in die Praxis umgesetzt. Auch bei anderen Partizipationsformen stiegen Wissen und Interesse zum Teil deutlich. Diese pauschalen Tendenzen variieren jedoch nach Schulform bzw. sozialer Herkunft; die Distanz zu Politik „im engeren Sinne“ bleibt bei den Gesamtschüler_innen größer.

Die Schüler_innen erwarteten sowohl das Erreichen selbst erarbeiteter Ziele, Einblick in politische Prozesse und das Wecken von politischem Interesse bei sich und bei anderen Jugendlichen. Besonders positiv aufgenommen wurden Vermittlungsformen mit einem Erlebnischarakter und solche, die sich stark vom Unterricht unterschieden sowie der stärker „egalitär“ geprägte Umgang der Pädagog_innen. Kritisch gesehen wurde das baldige Ende des Projekts, aber auch als langweilig empfundene Phasen und der schwierige Kontakt zu politischen Entscheidungsträger_innen und eine als mangelhaft empfundene (gemeinsame) Planung von Abläufen. Viele Teilnehmende gaben an, Einblick in politische Prozesse erhalten zu haben.

4.2 Qualitativer Projektteil

Das „Herzstück“ der qualitativen Erhebungen bildeten zwei Gruppenwerkstätten mit Schüler_innen der Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg und des Heinrich-Böll-Gymnasiums in Troisdorf. Die Einbettung in das Gesamtkonzept sowie die methodischen und methodologischen Voraussetzungen wurden schon in Abschnitt 3 umrissen. Die auf das Projekt zugeschnittenen Werkstätten dauerten etwa drei Stunden und hatten folgenden Ablauf:

- Vorstellungsrunde (Wer bin ich und wie lebe ich? Was macht mir Spaß/was tue ich gerne in meiner Freizeit?)
- Moderierte Gruppendiskussion zu den Themen Politik, Gesellschaft und dem Projekt (Impuls Metaplankartenabfrage: „Zu Politik fällt mir als erstes ein“)
- Collage mit projektiver Aufgabenstellung: „Eine Gesellschaft in der ich gerne leben möchte“

- Sozialdatenbogen
- Feedback

Die Gruppenwerkstätten wurden zu zweit moderiert, auf Video mitgeschnitten, vom Videoband protokolliert und teiltranskribiert. Die Auswertung erfolgte nach Prinzipien der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Die Fallstudien werden nachfolgend präsentiert und im Anschluss verglichen.

4.2.1 Fallstudie 1: Gruppenwerkstatt mit Schüler_innen der Herbert-Grillo-Gesamtschule

4.2.1.1 Gruppenbeschreibung

Die Gruppe besteht aus sieben Personen, zwei Mädchen und fünf Jungen. Sie sind in den Jahren 1997-1999 geboren und besuchen die neunte Klasse eines großstädtischen Gymnasiums im Ruhrgebiet. Sie nehmen im Rahmen einer AG am Projekt ‚Jugend für Politik gewinnen‘ teil. Einige leben bei beiden, einige bei einem Elternteil. In einem Fall ist der Vater verstorben. Alle haben einen Migrationshintergrund (Herkunft der Eltern aus der Türkei, in einem Fall ‚Kurdistan‘, dem Nahen Osten, Mazedonien und Russland). Die Bindung an diese Regionen scheint stark zu sein und sie werden regelmäßig besucht, zum Teil werden auch explizit dort lebende Verwandte genannt. Einige der Teilnehmenden sind in Deutschland geboren. Die Berufspositionen der Eltern bewegen sich im unteren Segment von Industrie und Dienstleistungen; die Mütter sind überwiegend nicht erwerbstätig. Alle haben Geschwister, die Familien sind recht groß (3-6 Kinder). Sechs der Teilnehmenden sind Muslime. Einige Teilnehmende sind in Sportvereinen organisiert (u.a. Schwimmen (Mädchen), Muay Thai, Boxen und Fußball). Die angestrebten Schulabschlüsse bewegen sich zwischen Hauptschulabschluss und allgemeiner Hochschulreife. Einige haben noch keinen konkreten Berufswunsch; ansonsten werden eher bescheidene berufliche Laufbahnen angestrebt (genannt werden Polizeibeamter, Automobilkaufmann und „Check-in am Flughafen“).

Insgesamt stammen die Befragten aus sozial weiter unten stehenden sozialen Milieus. Damit korrespondieren die relativ bescheidenen schulischen bzw. beruflichen Laufbahnen.

4.2.1.2 Politikbild

Das Politikbild der Teilnehmenden lässt sich als „idealisiert“ und „partizipativ“ beschreiben. Es wird zwar auch auf formale Merkmale der parlamentarischen Demokratie, wie Wahlen oder den Bundestag, Bezug genommen. Aber insbesondere Elemente der Diskussion und der Partizipation werden als wünschenswert hervorgehoben. Dabei fühlen sie sich offenbar in der Lage, an diesen Prozessen teilhaben zu können: „Für mich ist das auch sehr wichtig, dass man mitentscheiden kann. [...] Ich gehör auch dazu, dass ich Deutschland sozusagen verändern.“ Dennoch scheinen sie auch Beschränkungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu sehen, da die Verantwortung für die Lösung von Problemen explizit Politiker_innen zugeschrieben wird. Der Blick auf politische Prozesse erscheint dabei ein Stück weit idealisiert zu sein, da die Teilnehmenden von einer prinzipiellen Einflussmöglichkeit auf politische Prozesse ausgehen, wenn sie sich nur genug anstrengen. Bei dieser partizipatorischen Vorstellung werden jedoch die Strukturen und Kräfte unterschätzt oder gar nicht gesehen, die das direkte Einwirken „motivierter Bürger_innen“ bremsen oder verhindern. Dieser Blick kann auch mit dem Projektgeschehen zusammenhängen und hält möglicherweise einem Begegnen mit realen Strukturen nicht stand. Der Bezugsrahmen der Teilnehmenden geht dabei teilweise über Deutschland (etwa Mindestlohn) hinaus und bezieht sich etwa auf die Krise in der Ukraine oder auf Unverständnis für die Möglichkeit, Menschen aus dem jeweiligen anderen Staat an der jordanisch-israelischen Grenze zu erschießen. Die globale Perspektive ist häufiger Bezugsrahmen etwa für die Thematisierung von Armut oder Rassismus. Die diesbezügliche Sensibilität kann durchaus auch mit ihrer Herkunft zusammenhängen und ist nicht Ausdruck eines kohärenten Einblicks in globale Ereignisse. Die Teilnehmenden sind allerdings auch sensibel für die Nicht-Einhaltung ihrer Politiker_innen zugeschriebenen Aufgaben und ihrer Verpflichtung den Bürger_innen gegenüber. Die Teilnehmenden erzählen nicht, woher sie ihre Informationen beziehen. Diese sind teilweise lückenhaft, etwa in Bezug auf Edward Snowden, der von den USA in Haft gehalten und gefoltert werde. Bei der Thematisierung des Euro-Hawks empören sich einige Teilnehmende darüber, dass für Waffen Geld da sei, aber nichts für die vielen (weltweit) in Armut lebenden Menschen getan werde, wobei sie dies offenbar auch als eine Aufgabe von Politiker_innen sehen.

Stichwortartig:

- idealisierter und partizipativer Anspruch
- eine hohe Distanz zum politischen Feld kann aber angenommen werden
- Sensibilität für soziale Ungerechtigkeit
- Sensibilität für internationale Ereignisse

4.2.1.3 Politische und Gesellschaftliche Einstellungen/ Politik- und Gesellschaftsbild

Die Teilnehmenden erscheinen in ihren Darstellungen orientiert an Gemeinschaft, Tradition/Religion (ein Teilnehmer drückt etwa Wertschätzung für Pierre Vogel⁹ aus) und Moral. Die gesellschaftliche Ordnung und die damit verbundenen Trennungen und Teilungen der Gesellschaft basieren für sie vor allem auf Ethnie, wobei sich wenig explizite Abgrenzungen mit Bezug auf eine gesellschaftliche Hierarchie zeigen. Sie sind sehr sensibel für soziale Ungerechtigkeit, sowohl global (was auch mit der Kontrastfolie der ‚Herkunftsländer‘ zusammenhängen mag) als auch, etwas begrenzter, auf Deutschland bezogen. Bei der Thematisierung globaler Armut wird als Chiffre häufig ‚Afrika‘ herangezogen. Die Verantwortung zur Lösung dieser Probleme wird einerseits bei Politiker*innen verortet, andererseits aber auch bei ihnen selbst. So wurde etwa an der Schule eine Wohltätigkeitsveranstaltung für die Opfer eines Tsunamis auf den Philippinen durchgeführt. Im sozialen Nahraum sind die Teilnehmenden solidarisch und nannten in der quantitativen Befragung häufig als wichtig, anderen Menschen zu helfen. In der Diskussion beziehen sie sich positiv auf bekannte Personen, die für andere eingestanden haben (etwa Nelson Mandela und Rosa Parks). Zwei der Teilnehmenden unterstützen an ihrer Schule im Rahmen eines Projektes jüngere Schüler*innen. Das Geschlechterbild der Teilnehmenden scheint vornehmlich traditionell zu sein. So wird etwa das Tragen des Kopftuches von einem Teilnehmer als dem Islam gemäß bezeichnet und auch die Jungfräulichkeit hat eine hohe Bedeutung. Eine Teilnehmerin muss während ihrer Wortbeiträge missachtende Handlungen (Gelächter, Nebengespräche u.a.) hinnehmen, die andere verhält sich auffällig passiv.

⁹ Pierre Vogel ist ein Konvertit und muslimischer Prediger (vgl. Dantschke (2007) <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36402/jugendorganisationen?p=0>)

Stichwortartig:

- Hohe Bedeutung von Ethnie
- Bezug auf Religion und Tradition
- Im Nahraum solidarisch

4.2.1.4 Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus

Die Teilnehmenden haben verschiedene Formen von Diskriminierung erlebt oder wissen von ihnen zu berichten (etwa Probleme aufgrund des Kopftuchtragens bei der Praktikumssuche oder die Rezeption einer Fernsehsendung, die Diskriminierungen wegen des Tragens des Kopftuches oder des Niqab thematisierte). Sie sprechen sich vehement gegen Rassismus aus, der jedoch als sowohl räumlich als auch zeitlich weit entfernt dargestellt wird (etwa Rassentrennung in den USA oder Apartheid in Südafrika) und in erster Linie im Schema von „Weißen“ und „Schwarzen“ dargestellt wird, während ihre eigenen Erfahrungen nicht explizit mit diesem zusammengebracht werden. Möglicherweise dient diese Trennung auch dazu, die eigene, auch von Diskriminierung aufgrund ethnischer Herkunft geprägte Situation, verglichen mit anderen Phänomenen noch als verhältnismäßig „erträglich“ zu begreifen. Bei der zeitlichen und räumlichen Verortung der von den Teilnehmenden als rassistisch bezeichneten Phänomene bestehen erhebliche Unsicherheiten. Ein Teilnehmer befürwortet das Tragen des Kopftuches als dem Islam gemäß, aber es sei die freie Entscheidung einzelner.

Die Teilnehmenden erfahren von ihrer jeweiligen Herkunft/Wahrnehmung her unterschiedliche Diskriminierungen. Dem russischstämmigen Teilnehmer wird etwa unterstellt, er sei ein Trinker. Ein anderer Teilnehmer erklärt das pragmatisch damit, dass Wodka warmhalte. Er ist auch der Ansicht, Rassismus könne sowohl an der Nationalität als auch an der Religion festgemacht werden. Einem kurdischen Teilnehmer werde eine negative Einstellung gegenüber Türken unterstellt und jeder (Muslim), der einen Bart trage, gelte medial als potenzieller Selbstmordattentäter. Damit wird jedoch auch ironisch umgegangen, etwa durch die Verwendung der Selbstbezeichnung ‚Kartoffel‘ aufgrund der deutschen Staatsbürgerschaft oder in der Äußerung: „Senk die Stimme oder bist du ‘n Hassprediger.“ Ethnische/religiöse Konflikte treten auch an ihrer Schule auf, berichtet wird von einem Streit zwischen „Türken, Kurden

und Aleviten“, worauf die Schule mit einem interkulturellen Projekt reagiert hätte. Eine Teilnehmerin meint, das Wichtigste sei, dass alle Religionen gleich seien. Ein Teilnehmer scheint eine unangenehme Erfahrung mit einem rassistischen Übergriff gemacht zu haben, über den er nicht reden möchte. Der russischstämmige Teilnehmer erzählt, er würde für einen Deutschen gehalten und deshalb angepöbelt. ‚Die Ausländer‘ (wird von den Teilnehmenden auch als Selbstbezeichnung verwendet) würden medial als gewalttätig dargestellt: „Kloppen sich den ganzen Tag, schlagen die Deutschen.“

Stichwortartig:

- Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung
- Vehementes Aussprechen gegen Rassismus, der aber häufig ‚weit weg‘ erscheint
- (Demonstrative) religiöse Toleranz

4.2.1.5 **Kampf um Anerkennung**

Viele der Teilnehmenden sehen sich offenbar in einem mehr oder weniger permanenten und existenziellen Kampf um Anerkennung: „Weil als Schwacher kommt man heutzutage nicht weit.“ In diesem erscheint körperliche Gewalt als legitimierbar und normal. Bestimmte persönliche Beleidigungen (insbesondere als „Hurensohn“), die Respektabilität fundamental infrage stellen, markieren dabei offenbar eine Überschreitung des Zumutbaren, eine gewalttätige Reaktion erscheint dann legitim. Wenn andere Menschen „frech“ werden, kann auch unwidersprochen von Gewalt gegen Jüngere erzählt werden, auch wenn die Teilnehmenden im Allgemeinen Gewalt nicht gut heißen. Mehrere der Teilnehmer geben an, mittlerweile „ruhiger“ geworden zu sein: „[...] ich hab mich früher jeden Tag gekloppt. [...] Einfach direkt losgeschlagen.“ Eine Art des Umgangs mit ihrer Aggressivität sind die betriebenen Kampfsportarten, aber auch die Ansprechpersonen, die sich in diesem Umfeld finden lassen: „[...] der Trainer war immer da und war auch sehr nett. Der meinte, wenn du Stress hat, komm einfach her.“ Eins der Mädchen berichtet davon, zu Hause Gegenstände gegen die Wand zu werfen, wenn sie aggressiv wird. Teilweise erklären sich die Teilnehmenden ihre Aggression auch mit der praktizierten autoritären Familienerzie-

hung, die keinen Raum für Erklärungen oder Diskussionen lasse. Gewalt in der Erziehung scheint eine (von den meisten geteilte) Erfahrung zu sein, von der in der Gruppenwerkstatt auch berichtet werden kann. Die (männlichen) Jugendlichen sehen sich offenbar ein Stück weit als Kämpfer, was sie mit ihrer Herkunft und der familiären Tradierung erklären. Dies zeigt sich etwa folgenden Aussagen: „Ich komm‘ aus einem Dorf, wo ich kämpfen muss für mein Brot“; „Man is als Kämpfer geboren sozusagen.“ „Wissen Sie, der Vater kennt das noch von seinem Vater früher. Der musste arbeiten, der hat auch Schläge eingesteckt [...] der [der Sohn] soll mal was aus sich machen.“ Die Teilnehmenden machen sich über die Empfehlung der Polizei lustig, im Falle einer (drohenden) Auseinandersetzung ‚Stopp!‘ zu sagen. Dies weist einerseits daraufhin, dass möglicherweise auch im schulischen Kontext vermittelte Handlungsempfehlungen in ihrer Lebenswelt nicht funktional sind. Zum anderen aber auch darauf, dass sie sich ein Stück weit nicht geschützt fühlen von gesellschaftlichen Regeln und Institutionen, sondern den Eindruck haben, bei Bedrohung die Geschicke selbst in die Hand nehmen zu müssen. Die Gruppe der Teilnehmenden erscheint einerseits inklusiv, d.h., dass etwa die Herkunft anderer Menschen keine Rolle für die Beurteilung spielen sollte. Dies könnte auch mit den Erfahrungen der Teilnehmenden im schulischen und lebensweltlichen Kontext zusammenhängen. Auch das Moderationsteam wurde sehr offen und interessiert aufgenommen und interessiert und freundlich behandelt. Die Gruppe scheint andererseits aber auch ein Stück weit hierarchisch strukturiert zu sein. Die gegenseitige Anerkennung der Diskussionsbeiträge ist nicht für alle gegeben. Möglicherweise sind die Positionen in der Gruppe auch umstritten.

Stichwortartig:

- Permanenter Kampf um Anerkennung, teilweise existenziell
- Gewalt ist normal und manchmal legitim
- Auf sich selbst angewiesen

4.2.1.6 Grenzziehung „Ausländer/Deutsche“

Ethnizität ist eine wichtige Teilung, entlang der die Teilnehmenden die Gesellschaft strukturieren. Der Begriff ‚Ausländer‘ markiert dabei ein großes ‚Wir‘, das offenbar

recht inklusiv ist, und offenbar erst einmal alle Teilnehmenden mit einschließt. Ein wichtiger Aspekt, der zur Differenzierung gegen über ‚den Deutschen‘ dient, sind der Stellenwert der Familie und die Strenge der Erziehung. Die Teilnehmenden gehen dabei offenbar von für die jeweiligen Gruppen verbindlichen Stilen aus, die wechselseitig anzuerkennen seien, aber offenbar auch nach ‚innen‘ Geltung beanspruchen können: „Ich respektiere die Deutschen und so, ich hab nix gegen die. Aber es ist so, die sind etwas lockerer als wir. [...] strenger is viel besser.“ Insbesondere die den Deutschen zugeschriebene liberalere Sexualmoral, in der Diskussion festgemacht etwa an der geringeren Bedeutung der ‚Jungfräulichkeit‘ der eigenen Töchter, stößt auf Befremden, da sie grundlegende und für die eigene Lebensführung verbindliche Prinzipien infrage stellt. „Also meine Eltern dagegen, die würden ausrasten. Die würden mich rausschmeißen [wenn sie ihre Jungfräulichkeit verliert].“ Die selbst erfahrene „strenge“ Erziehung wird jedoch auch verschiedentlich von den Teilnehmenden kritisiert, etwa wenn ihnen grundlos das Ausgehen verboten wird. Dies kann als Indiz auf die lebensphasentypische Identitätssuche gesehen werden, in der tradierte Werte hinterfragt und eigene Muster der Lebensführung entwickelt werden. Dabei könnte die bestehende Trennung auch ein Stück weit aufgebrochen werden.

Das Bild der Deutschen speist sich offenbar zum einen aus dem Kontakt mit Lehrer_innen, scheint aber auch ein medial vermitteltes zu sein, wenn etwa ein Teilnehmer auf eine Fernsehsendung der Reihe ‚Familien im Brennpunkt‘ als negatives Beispiel verweist. Obwohl die Teilnehmenden selbst über Erfahrungen mit Herabwürdigung und ethnischer Diskriminierung verfügen und um Anerkennung und Respekt kämpfen, bringen sie die Teilung entlang ethnischer Zugehörigkeit nicht explizit mit einem vertikalen Machtgefüge in Verbindung, sondern formulieren das eher als „anders“ im Sinne „horizontaler Differenz“. Ein Hinweis auf vertikale Abstufung kann gleichwohl in den Möglichkeiten der Diskriminierung durch potenzielle Arbeitgeber_innen und durch die Medien gesehen werden. Diesen scheinen sie sich ein Stück weit schutzlos ausgeliefert zu sehen und die Medien scheinen nicht als Institutionen wahrgenommen zu werden, die ihren Interessen dienen. Möglicherweise wurden die Herrschaftsverhältnisse auch so weit verinnerlicht, dass sie nicht mehr ausgesprochen werden (können). Dazu kommen noch Verunsicherungen bezüglich des eigenen Status (viele verfügen über doppelte Staatsbürgerschaften) und möglicherweise Unsicherheiten in Bezug auf eigene Zugehörigkeiten, wobei der Rückgriff auf Ethnie, Religion oder Traditionen einen orientierenden Beitrag leisten kann.

Stichwortartig:

- Unterteilung der Gesellschaft entlang ethnischer Linien
- ethnische Differenzierung wird eher als horizontal gesehen, nicht vertikal (hierarchisch)
- Erziehungsstile als Unterscheidungsmerkmal („Ausländer streng/ Deutsche locker“)

4.2.1.7 Sicht auf das Projekt

Die Teilnehmenden bewerten das Projekt ‚Jugend für Politik gewinnen‘ sehr positiv. Die Motivation für die Teilnahme war offenbar zunächst ein thematisches Interesse. Der respektvolle und wertschätzende Umgang des durchführenden Teams mit ihnen war einer der wichtigsten Gründe für die gute Bewertung. Insbesondere die Distanz bzw. der Kontrast zum gewöhnlichen Unterricht wurde positiv gesehen. Die Teilnehmenden haben große Hoffnungen, mit ihrem Projekt erfolgreich sein zu können. Das Projektziel der Umgestaltung des eigenen Schulhofes ermöglichte einen lebensweltlichen Bezug zu politischen Prozessen.

Stichwortartig:

- sehr positive Sicht auf das Projekt
- Thematisches Interesse
- Wichtig: Team der Lehrenden (Vertrauensverhältnis, egalitärer (weniger Distanz als zu Lehrer_innen))
- Kontrast zu Unterricht
- Hoffnung auf „Erfolg“ des Projekts

4.2.1.8 Collagen

Von den Teilnehmenden wurden zwei Collagen unter dem Thema ‚Eine Gesellschaft in der ich gerne leben möchte‘ erstellt.

Collage 1



Ästhetischer Eindruck:

Die Collage besteht aus von drei Personen unabhängig voneinander angefertigten Teilbereichen, die in möglichst großem Abstand voneinander erstellt wurden. Es dominieren rechteckig ausgeschnittene Bilder (nur einmal ein Text), die nur einmal mit einer Erklärung versehen wurde und einem gemalten Bild. Es fehlen jugendlich-hedonistische Themen, die Collage wirkt nicht (wie es in dieser Altersgruppe oft vorkommt) ‚verspielt‘.

Auswertung

Im Bereich oben rechts sind zweimal Waffen dargestellt, einmal durch ein Mädchen, das ein rosa Gewehr hält und durch einen Soldaten mit einem Patronengurt. Bei der Erklärung wurde die Ablehnung von Krieg zum Ausdruck gebracht; dagegen sprach

man sich mehr für Bildung aus, in Abgrenzung zum Fernsehen. Das linke untere Bild steht für Jugendkriminalität, das Bild rechts daneben für Armut, die auch kritisiert wird.

Im zweiten Bereich unten in der Mitte wird, unterstützt durch ein Bild von Barack Obama, die Abschaffung von Rassismus gefordert und staatliche Hilfe für Menschen, die sich etwa keine Renovierung leisten könnten (Bild links), gefordert. Wodka solle es erst ab dem Alter von 20 Jahren geben, da Menschen dann deutlich reifer seien. Dazu ergänzend wurde noch gefordert, dass in der gewünschten Gesellschaft alles „halal“ sein sollte, insbesondere das Essen bei McDonalds, wo die Burger aus Schweinefleisch hergestellt würden.

Das im dritten Bereich (links) geklebte Auto (Mercedes) wird damit begründet, dass Mobilität wichtig sei und viele Menschen auf eines angewiesen seien, etwa um damit den Arzt aufsuchen zu können. Der Teller mit Essen wird mit der Forderung verknüpft, dass frische Zutaten günstiger sein sollten als Fast-Food. Das Foto der Bundeswehrsoldatin wurde geklebt, da sie so jung aussehe und es wird sich damit gegen den Einsatz von Kindersoldaten ausgesprochen.

Die Collage greift zum Teil Themen aus der Diskussion wieder auf, etwa die deutliche Kritik an Rassismus, Armut und Krieg. Der Wunsch nach den eigenen religiösen Vorstellungen entsprechendem Essen bei einer ‚westlichen‘ Fast-Food-Kette kann Ausdruck des Wunsches nach einer konformen Befriedigung hedonistischer Wünsche sein. Alkohol wird möglicherweise als eine Versuchung gesehen. Beides kann auch als Hinweis auf ein bedingtes Infragestellen von Traditionen durch Konfrontation mit „deutschen“ Lebensstilpraktiken im Zusammenhang mit Identitätssuche gesehen werden. Die Collage überrascht durch eine zurückhaltende und skeptische Haltung gegenüber für Jugendliche häufig wichtigen Themen. Sexualität erscheint nur im Zusammenhang mit Prostitution und Alkohol wird als negativ-bedrohlich dargestellt. Möglicherweise stellen diese Themen aber auch „Verlockungen“ typischer „westlicher“ Jugendkultur dar, von denen die Teilnehmenden nicht wissen, wie sie sich dazu verhalten sollen

Collage 2



Ästhetischer Eindruck

Die Collage ist ein Gemeinschaftsprodukt. Sie besteht größtenteils aus rechteckig ausgeschnittenen, häufig kommentierten und nicht rechtwinklig aufgeklebten Bildern. Auf dreien davon tauchen bewaffnete Menschen/Soldaten auf und die Collage thematisiert in erster Linie Verhältnisse, die die Teilnehmenden ablehnen. Viele Bilder sind mit Erklärungen versehen, häufig auch mit Forderungen, wie etwa „Die Armut muss gestoppt werden!“ Neben der Überschrift befinden sich einige bunte Sticker, die aber nicht weiter erläutert wurden. Es gibt keinen ausgeschnittenen Text.

Die Collage beinhaltet Forderungen, die durch Bilder unterstrichen werden. Der Wunsch nach dem Ende der Kriege wird durch zwei Bilder dargestellt (auf einem sind Soldaten zu sehen, auf dem anderen bewaffnete Männer auf Motorrädern). Dies wurde dahin gehend erläutert, dass sowohl Staaten als auch „Terroristen“ für Kriege

verantwortlich seien. Die Forderung nach dem Ende der Armut wird durch das Bild eines Schwarzen umgesetzt, der vor einer Leiche vor einem niedergebrannten Haus sitzt. Kontrastiert wird dies durch eine Karikatur, auf der Gerhard Schröder und Wladimir Putin Sekt trinken. Rassismus wird erneut im Schwarz-Weiß-Schema thematisiert. Sexualität wird im Kontext der Ablehnung von Prostitution thematisiert, auch wenn eine freiwillige Ausübung von Sexarbeit bekannt ist, die dann nicht verboten werden sollte. Eingefordert werden religiöse Toleranz [symbolisiert durch den Mann mit auffälligem Turban] und Interesse an religiösen Fragen. Auch das Glücksspiel wird abgelehnt, das Geld sollte besser gespendet oder für etwas Schönes für die eigene Frau ausgegeben werden. Die eigene Handlungsfähigkeit wird im Zusammenhalt gesehen, der durch das Bild einer Demonstration gegen Studiengebühren unterstrichen wird.

Die Teilnehmenden artikulieren in dieser Collage sehr pauschale Forderungen für bessere Lebensbedingungen. Möglicherweise sind politische Entscheidungsträger_innen damit adressiert und der eigene Handlungsspielraum wird eher beschränkt gesehen. Für diese Annahme spricht die Art der Thematisierung sozialer Ungleichheiten in der Diskussion.

Vergleich der beiden Collagen

Die beiden Collagen unterscheiden sich zunächst dadurch, dass es sich bei Collage 1 um Einzel- und bei Collage 2 um ein Gruppenprodukt handelt. Auffällig ist, dass jugendlich-hedonistische Themen größtenteils fehlen. Sexualität und Erotik erscheinen in den Collagen nur im Kontext der Prostitution, während im Zuge der Erstellung der Collage durchaus deutlich wurde, dass Sexualität ein Thema ist, das für die Jugendlichen insgesamt relevant ist. Auch Alkohol und Glücksspiel erscheinen ablehnungswürdig, aber möglicherweise auch als eine Art Verlockung. Des Weiteren erscheint die Darstellung der Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft, von der man sich durchaus abgrenzt, teilweise sehr existenziell. Krieg, Rassismus und Armut sind Themen, die in beiden Collagen deutlich und kritisch thematisiert werden, ohne dass konkrete Lösungsansätze benannt werden (außer in einem Fall ein Bezug auf den Sozialstaat). Die Collagen wirken in ihrer Gestaltung sehr ernst und nicht unbeschwert. Dies kann auch mit einer Phase der Unsicherheit und der Suche nach Orientierungen, Identität und der ‚richtigen‘ Art zu leben zusammenhängen. Dabei müs-

sen sie sich sowohl zu den traditionellen Werten ihrer Herkunftsmilieus als auch zu denen der ‚westlichen‘ Gesellschaft verhalten.

Stichwortartig:

- Ernsthaftigkeit in der Beschäftigung mit dem Thema
- existenzielle Probleme
- explizite Forderungen
- „westliche“ Jugendkultur als Verunsicherung und „Verlockungen“?

4.2.1.9 Zusammenfassung

Die Teilnehmenden entstammen offenbar eher schwierigen Lebensverhältnissen und müssen sich sowohl in ihrer jetzigen Lebenswelt und als auch mit ihrer Situation als „Ausländer“ zurechtfinden. Sie befinden sich in einem existenziellen (teilweise körperlichen) Kampf um Anerkennung. Sie sind sehr sensibel für gesellschaftliche Probleme und artikulieren umfassende Forderungen. Während auf der privaten Ebene eher traditionelle Vorstellungen vorherrschen, sind ihre Haltungen zur ‚Politik‘ partizipatorisch und teilweise auch mit Selbstwirksamkeitsvorstellungen verknüpft, auch wenn Kritik geübt wird. Die geringe Thematisierung einer vertikalen Strukturierung der Gesellschaft kann mit einer Form der symbolischen Gewalt (Bourdieu 2005: 63 ff.) zusammenhängen, wodurch diese als quasi natürliche erscheint. Auch erscheint es möglich, dass ihnen die Sprache dafür fehlt, Benachteiligungen aufgrund der gesellschaftlichen Position zu thematisieren (vgl. Wellgraf 2011: 138ff.). Sie schätzen das Projekt sehr, insbesondere den dort praktizierten respektvollen Umgang mit ihnen.

Stichwortartig:

- Schwierige Lebensverhältnisse
- Kampf um Anerkennung
- Orientierungssuche/Identitätssuche
- Sensibilität für soziale Ungerechtigkeiten
- Idealistisches Politikbild

- Wertschätzung des Projektes

Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit:

- Gesamtgesellschaftliche Einordnung ihrer Lebenssituation
- Unterstützung bei der Identitätsbildung
- Unterstützung bei der ‚Übersetzung‘ ihrer Forderungen für das politische Feld
- Rassismuskritische Arbeit und „Sozioanalyse“ (Bremer 2014)

4.2.2 Fallstudie Gruppenwerkstatt mit Schüler_innen des Heinrich-Böll-Gymnasiums

4.2.2.1 Gruppenbeschreibung

Die Gruppe besteht aus 7 Personen, 3 Mädchen und 4 Jungen. Sie sind in den Jahren 1999 und 1998 geboren. Sie besuchen neunte Klassen eines kleinstädtischen Gymnasiums und nehmen im Rahmen eines Differenzierungskurses am Projekt ‚Jugend für Politik gewinnen‘ teil. Sie wohnen bei ihren Eltern, einer offenbar bei seinem Vater. Alle Teilnehmenden sind in Troisdorf geboren und möchten nach eigenen Angaben auch nach dem Ende der Schulzeit dort bleiben. Die Berufe der Eltern sind größtenteils im administrativen und dienstleistenden Bereich zu verorten, teilweise in hohen Positionen. Berufe der Mütter: Verkäuferin, Kassiererin, Staatsanwältin, ‚Krankenkasse‘, Leiterin einer OGS, ‚Arbeit in einer Kita‘. Berufe der Väter: Bankkaufmann, Logistiker, Finanzbeamter, ‚Krankenkasse‘, Elektriker. Alle Elternteile stammen aus Deutschland, (grenzüberschreitende) Migrationserfahrungen scheint es nicht zu geben (während dies in der quantitativen Erhebung (s.o.) recht häufig der Fall war). Die Berufswünsche der Teilnehmenden sind ziemlich konkret und richten sich auf höhere Positionen: Pferdewirtin/Hotelmanagement, Architekt, Arzt/Rechtsanwalt, ‚Politiker oder im wirtschaftlichen Feld‘, Lehrer und Physiotherapeutin. Alle streben die allgemeine Hochschulreife an. Drei Teilnehmende gaben an, Mitglied einer Religionsgemeinschaft zu sein (katholisch). Drei Teilnehmende haben Geschwister (1-2). Mehrere sind Mitglieder in Sportvereinen, einmal auch in einer Pfadfindergruppe und im Chor. Betriebene Sportarten sind Football, Fußball (weiblich), Tennis, Leichtathletik, Basketball, Hockey und Reiten.

4.2.2.2 Politikbild

Das Politikbild der Teilnehmenden lässt sich als in weiten Teilen konventionell und an den etablierten Grenzziehungen des politischen Feldes orientiert beschreiben. Bei der Inputfrage „Zu Politik fällt mir als erstes ein...“ (Metaplankarten) wurde demnach auch auf klassische Elemente der parlamentarischen Demokratie zurückgegriffen, wie etwa Wahlen (und die Wichtigkeit der Teilnahme), Regierung, Bundestag und Abgeordnete, Angela Merkel, Mitbestimmung oder Macht. Kritik wird in Detailfragen und nicht fundamental geübt, etwa am Skandal um gefälschte Doktorarbeiten (wofür aber auch Verständnis gezeigt wird) oder am Ausbau von Kitaplätzen für die Kinder von Bundeswehrangehörigen. Teilweise haben die Teilnehmenden Erfahrungen mit demokratischen Strukturen in ihren Sportvereinen gemacht. Insgesamt ergibt sich ein Bild relativer Zufriedenheit mit der Politik; drastische und grundsätzliche Änderungen erscheinen den Teilnehmenden offenbar weder notwendig noch wünschenswert. Geäußert wird entsprechend, dass ‚man‘ die im Bundestag vertretenen ‚großen‘ Parteien (und eventuell FDP und Piraten) wählen solle. Diese werden als nicht bedrohlich für die bestehende Ordnung gehalten und damit würde verhindert, dass rechte Parteien an die Macht kämen. Parteipräferenzen beziehen sich auf die CDU (findet ein Teilnehmer „cool“), die SPD und die Grünen. Politik wird häufig an Personen festgemacht, etwa an der Kanzlerin. Die Teilnehmenden informieren sich aktiv über das politische Geschehen, verfolgen etwa Debatten bei ‚Phoenix‘, politische Talkshows oder die TV-Duelle vor der Wahl zum europäischen Parlament. Sie äußern aber auch Verständnisschwierigkeiten. Soziale Ungleichheit/Ungerechtigkeit wird in der Diskussion nicht und in den Collagen nur sehr randständig („Genug zu Essen und zu Trinken für alle“) thematisiert.

Stichwortartig:

- Orientierung an den bestehenden Konventionen im politischen Feld
- Aktives Sich-Informieren
- Erfahrungen mit demokratischen Strukturen

4.2.2.4 Politische und gesellschaftliche Einstellungen

Die Teilnehmenden erscheinen in ihrer Darstellung als relativ konventionell; „extravagante“ bzw. „avantgardistische“ Orientierungen, wie sie für manche sozial gehobene Jugendmilieus typisch sind, tauchen kaum auf. Dafür spricht etwa ihr zwar vorhandenes Aufstiegsstreben, das sich aber als gemäßigt ausgerichtet beschreiben lässt. Auch möchten alle Teilnehmenden in ihrer Heimatstadt bleiben, die als ein guter Ort zum Leben beschrieben wird. Nur ein Teilnehmer gab in der Diskussionsrunde (im Gegensatz zum Sozialdatenbogen) an, er habe noch keinen konkreten Berufswunsch, wolle aber studieren. Das generell „gehoben-konventionelle“ Gesellschaftsbild kommt auch in den Collagen zum Ausdruck. Ihre dort thematisierten materiellen Wünsche (Autos, Smartphones) richten sich etwa auf zwar hochwertige, aber ‚solide‘, nicht extravagante Produkte (Mercedes, SUV). Die in den Collagen dargestellten Lebensmittel sind ebenfalls hochwertig und ‚frisch‘ – viel Obst und Gemüse, Garnelen, kein Fastfood, ein Bildausschnitt taucht in beiden Collagen auf. Dies wird einmal durch das aufgeklebte Wort ‚Pfannkuchen!‘ gebrochen. Eine Teilnehmerin wies auf die Wichtigkeit regionaler Produkte hin. Die beiden Collagen unterscheiden sich deutlich, auch wenn beide thematisch strukturiert waren. Eine wirkt ‚jugendlich‘, verspielter und lustbetonter, während die andere aus wenigen, in einer logischen Abfolge miteinander verbundenen Elementen besteht. Dieser ist möglicherweise ein intensiver Diskussionsprozess der zu behandelnden Themen vorausgegangen, für die dann Bilder gesucht wurden. Dadurch wirkt die Collage sehr kontrolliert. Das Geschlechterbild scheint etwas von traditionellen Rollenmustern entfernt zu sein. Teilweise wird Angela Merkel ob ihres Geschlechtes geschätzt. Ein Teilnehmer kritisiert den Kitaausbau für die Kinder von Bundeswehrangehörigen mit dem Argument, der Mann könne sich um die Kinder kümmern, wenn die Frau Soldatin werden wolle. Allerdings werden in den Collagen häufig Frauen in Verbindung mit Kindern gezeigt. Die Teilnehmenden sind bemüht als tolerant und liberal zu erscheinen, insbesondere in der Debatte um Migration und Integration. Anlasslos wird die Etikettierung ‚rechts‘ zurückgewiesen. Die Mitgliedschaft in Vereinen ermöglicht offenbar, ein Stück weit demokratische Strukturen zu verstehen und dementsprechende Prozesse einzuüben. Allerdings übertragen sie auch die etwa in Schulklassen oder Vereinen bestehende Homogenität der Gruppe auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge. Homogenität erscheint dann auch für die gesamte Gesellschaft wünschenswert. Da-

raus kann sich ein harmonisierender Blick ergeben, der konflikthafte Auseinandersetzungen über die „Regelung der allgemeinen Angelegenheiten“, die ja für Demokratien selbstverständlich sind, als „störend“ empfindet und diesen wenig Raum gibt.

Stichwortartig:

- Relativ starke Orientierung an Konventionen
- Anspruch, tolerant und liberal zu sein
- Neigung zur Harmonisierung unterschiedlicher Interessen und von Konfliktpotenzialen

4.2.2.5 Migration und Integration

Die Teilnehmenden des Projektes haben dieses Thema für ihren Kurs selbst ausgewählt, da es jeden betreffe, auch sie selbst, etwa in einem Sportverein oder einer neuen Klasse. Die Teilnehmenden bezeichnen sich selbst als Deutsche, denen verschiedentlich die ‚Ausländer‘ gegenübergestellt werden. Bezug wird auf ein im Rahmen des Projektes durchgeführtes Planspiel genommen, das zum Thema hatte, wie in einem fiktiven Staat die Einwanderung kontrolliert werden könne. Ohne Regelung, so wurde geäußert, seien „ganz viele eingewandert“, wobei noch eine Unterscheidung zwischen „Flüchtlingen“ und „Einwanderern“ gemacht wurde. Neben Forderungen nach ‚Gleichberechtigung‘, Unterstützung bei Bildung und sonstiger staatlicher Hilfe wurde auch für eine Ausweitung des Diskriminierungsverbotes plädiert.

Sie sehen zwar die Notwendigkeit der Unterstützung, diese scheint aber ein Stück weit ‚karitativ-fürsorglich‘ gemeint zu sein, also eher an der Bearbeitung akuter Bedarf Fälle ausgerichtet. Die Teilnehmenden sehen auch mangelnde Integration in weiten Teilen als ein Sprachproblem, dass etwa durch Bildungsangebote für Migrant_innen überwunden werden könnte. Der Integrationsbegriff der Teilnehmenden scheint insgesamt von einem verhältnismäßig homogenen, nahezu konfliktfreien Verständnis von Gesellschaft auszugehen, also eher von Gemeinschaft, deutlich werdend etwa in der Analogsetzung mit Sportvereinen.

Obwohl es einerseits eine Leitkultur nicht geben soll, wird Integration im Rahmen der Diskussion als Aufgabe der Migrant_innen gesehen: „,dass die sich eher an uns anpassen sollten anstatt wir uns an sie.“

Stichwortartig:

- Teilweise Vorstellung einer hierarchischen Teilung der Gesellschaft entlang ethnischer Linien
- Interesse am Thema
- Integration wird zu einem großen Teil an Bildung und Sprachkenntnissen festgemacht

4.2.2.6 Sicht auf das Projekt

Die Teilnehmenden sehen das Projekt positiv und heben besonders damit verbundene Aktivitäten hervor, die sich vom üblichen Unterrichtsgeschehen unterscheiden dürften – etwa ein Planspiel oder eine Exkursion nach Marxloh. Positiv bewerten sie auch die Möglichkeit des selbstständigen Arbeitens und die Möglichkeit der Mitbestimmung bei der Wahl des Themas. Dabei näherten sich die Teilnehmenden dem Themenkomplex eher auf rational/abstrakte Art, was aber wahrscheinlich für sie keine besondere Hürde darstellte.

Stichwortartig:

- Positive Sicht auf das Projekt
- Thematisches Interesse
- Teilweise Kontrast zu Unterricht
- Selbstständiges und selbstbestimmtes Arbeiten

4.2.2.7 Collagen

Es wurden zwei Collagen unter dem Thema ‚Eine Gesellschaft in der ich gerne leben möchte‘ erstellt.

Die Collage wurde von den Teilnehmenden durch eine selbst gewählte Überschrift (‚Wir müssen gar nix‘) und durch weitere thematische Einteilungen strukturiert. Diese sind ‚Bildung für Große & Kleine‘, ‚Party‘, ‚Glück‘, ‚zeitlos‘, ‚Sport‘ und ‚Familie‘.

Das Thema Bildung wurde durch ausgeschnittene Zeichnungen eines schwarzen Kindes mit einem Buch und einer Comicbilderfolge eines Mädchens, dass von seiner Mutter geweckt wird, umgesetzt. Im zentralen oberen Bereich findet sich das Thema soziale Gerechtigkeit und Sicherheit, die durch das Foto einer Gruppe Menschen in militärischen Uniformen ausgedrückt wird. Rechts davon findet sich ein ‚Spaß‘ thematisierender Bereich, ausgedrückt mit Bildern feiernder Menschen und den ausgeschnittenen Worten ‚Freude‘, ‚Promille‘, ‚Party‘ und ‚Musik‘. Ebenfalls in diesem Bereich befindet sich ein durchgestrichenes FSK-18-Zeichen. Dies drückt nach Aussagen eines Teilnehmers die Zurückweisung einer als Bevormundung empfundenen Einschränkung aus. ‚Glück‘ wird durch ein Bild eines offenbar prominenten Paares mit dem Titel ‚Liebes-Comeback‘ ausgedrückt. Der Mann mit dem großen Turban steht den Teilnehmenden zufolge für das Recht, nach eigenem Gutdünken das Glück finden zu dürfen. Als zeitlos werden (im Unterschied zu Mode, die sich immer ändere), unterstrichen durch das Bild einer Armbanduhr, Werte wie Familie oder Glück bezeichnet. Das große, im Zentrum der Collage stehende erotische Motiv wird trotz Nachfrage des Teams nicht weiter erläutert, während die küssenden Männer als eine Forderung nach der Möglichkeit, frei leben zu können, thematisiert werden. Das einzelne Foto einer Stadt symbolisiert laut den Teilnehmenden das Reisen. Der links unten befindliche mit ‚Sport‘ überschriebene Bereich besteht in erster Linie aus Fußballbildchen und wird damit begründet, dass alle Teilnehmenden Sport mögen. ‚Familie‘ wird hier nur als eine ‚Kernfamilie‘ aus zwei großen und zwei kleinen Strichmännchen, die sich an den Händen halten dargestellt. Darüber finden sich mehrere hochwertige Konsumprodukte (Smartphones, Mercedes, SUVs) und darüber ebenfalls hochwertige ‚frische‘ Lebensmittel, ergänzt durch das darüber geklebte Wort ‚Pfannkuchen‘. Links davon befinden sich einige Bilder modisch gekleideter Frauen, aber die Thematisierung dieser unter dem Stichwort Mode durch das einzige Mädchen der Gruppe, wird von den anderen Teilnehmern übergangen. Die rechts aufgeklebte Blume wurde gewählt, weil sie schön sei, wie auch der aufgemalte Pokéball. Die an mehreren Stellen gezeichneten Herzchen stehen laut den Teilnehmenden dafür, nur Dinge tun zu wollen, zu denen sie stehen und die sie wollen. Auf Nachfrage wird erläutert, dass nicht immer genug Zeit für Kinder vorhanden, aber wün-

schenswert sei und sich zwischen mit Wohlstand gleichgesetzte Arbeit und dieser entschieden werden müsse. Auch fehle Sicherheit in manchen anderen Ländern.

Interpretation

Ein wichtiges Thema bei der Erstellung der Collage ist die Forderung nach der Möglichkeit eines freien und selbstbestimmten Lebens (auch durch die Forderung nach ‚freier Zeit‘, die selbstbestimmt gestaltet werden soll). Dieses Leben wird recht hedonistisch durch verschiedenen Formen von Spaß und möglicherweise Erotik/Sexualität charakterisiert. Im Rahmen der Gruppenwerkstatt wird das Thema Erotik/Sexualität aber nicht thematisiert, obwohl es sehr dominant in der Collage auftaucht. Dies kann in der als unpassend empfundenen Situation der Gruppenwerkstatt oder einen eher gebremsten oder verschämten Umgang mit diesem Themenkomplex liegen.

Die anderen Themen wirken sehr konventionell.

Die Thematisierung von Bildung durch das Bild eines schwarzen Kindes ist möglicherweise Ausdruck eines paternalistischen Blicks auf Migrant_innen, der auch in der Diskussion schon anklang.

Die materiellen Ansprüche erscheinen durch die Verwendung der beschriebenen Produkte als gehoben und implizit auch etwas distinktiv, etwa dadurch, dass kein Fastfood (Symbol für „Massengeschmack“) abgebildet wurde. Allerdings wirken die Produkte ‚solide‘ und ‚vernünftig‘; so sind zum Beispiel keine Sportwagen gewählt worden.

Auch das schon in der Diskussion präsente Thema Toleranz, dessen Darstellung insgesamt etwas demonstrativ wirkt, wird wieder aufgegriffen, sowohl im Bild der küssenden Männer als auch im Bild des Mannes mit einem großen Turban.

In der Collage und auch in den Kommentierungen der Teilnehmenden werden zwar durchaus gesellschaftliche Problemlagen thematisiert (wenn auch randständig). Allerdings werden sie nicht mit Konflikten in Verbindung gebracht oder als Ausdruck eines systematischen Zusammenhangs gesehen.

Die Teilnehmer_innen beginnen die Vorstellung mit dem Bild einer Demonstration, das für Meinungsfreiheit stehe. Danach folgt eine Gruppe Menschen in Laborkitteln, die mit der Forderung nach Arbeitsplätzen für alle verbunden werden, das Logo von Sky mit Entertainment. Das Bild einer Frau mit einem Kind verbildlicht die Forderung nach mehr Zeit von Eltern für ihre Kinder, die nicht so stark in die Arbeit eingebunden sein sollten. Das Bild einer gut gekleideten Frau im Rollstuhl wird dahingehend erläutert, auch ‚Behinderte‘ sollten einen Platz in der Gesellschaft haben. Ein Bild von Schultüten und eines tanzender Kinder stehen für Bildung und Sportangebote für alle. Danach folgen, ungewöhnlich für diese Collage, drei Bilder zum Thema ‚Essen‘. Eines mit hochwertigen, asiatisch anmutenden Zutaten wie Garnelen und Reis, eines mit Orangen und eines mit Spreewaldgurken. Damit wird auf die Bedeutung von Nahrungsmitteln aus der Region verwiesen, auch wenn genügend Nahrung für alle für die Teilnehmenden Priorität hat. Das Bild von Geldscheinen symbolisiert Wohlstand, mit dem Bild einer Demonstration gegen Studiengebühren wird sich dieser Forderung angeschlossen. Mit der Zeichnung eines schwarzen Kindes mit einem Buch wird sich von Rassismus abgegrenzt und die Akzeptanz aller eingefordert. Das Bild eines Gesundheitszentrums soll die Wichtigkeit der Gesundheitsfürsorge unterstreichen. Die Flugzeuge wurden für die Darstellung der Bedeutung öffentlicher Verkehrsmittel ausgewählt, auf Nachfrage des Moderator_innenteams evtl. sogar für die Nutzung mit dem Studierendenticket. Das Bild eines Bundeswehrsoldaten im Einsatz, hinter dem eine Frau in Burka vorübergeht, erklären die Teilnehmenden mit dem Schutz vor Kriminalität und dem Sicherheitsbedürfnis der Einwohner_innen. Der Bereich unten rechts stellt dar, was die Teilnehmenden nicht wollen: Armut, Rassismus und Obdachlosigkeit. Dies wurde jeweils durch Durchstreichen der entsprechenden Motive verdeutlicht. Beim durchgestrichenen Wort ‚Neger‘ bemühen sich die Teilnehmenden zu erklären, sie lehnten nicht die so bezeichneten Menschen ab, sondern vielmehr die Verwendung des Wortes.

Interpretation

Die Themen wirken konventionell und sind ‚verkopft‘ dargestellt, zeugen aber auch von einer gewissen Ernsthaftigkeit. Im Vordergrund stand offenbar, die Aufgabe ‚richtig‘ zu erfüllen. Die Bilder werden nicht in eine „verspielte“, Mehrdeutigkeit erzeugende Ästhetik eingebettet (wie das häufig bei dieser Methode der Fall ist), sondern stel-

len sehr direkt auf einer manifesten Ebene Verbindungen zu Themen her einem und lassen wenig Interpretationsspielraum.

Die Darstellung des Essens (zum Teil exotische, besondere Lebensmittel) und der Verweis auf Produkte aus der Region (verkörpert eine gewisse Authentizität und Heimatverbundenheit, auch „politische Korrektheit“) sowie die Verwendung von Flugzeugen als Motiv für öffentliche Verkehrsmittel können einen distinktiven Charakter haben (Abgrenzung vom Gewöhnlichen, von der ‚Masse‘).

Die Verwendung des Symbols eines schwarzen Kindes mit einem Buch kann auf eine paternalistische Haltung gegenüber Migrant_innen hinweisen. Es kann in die Richtung gedeutet werden, dass Migrant_innen ein Stück weit als unmündig erachtet werden, denen Bildung in einer konventionellen Form als „Lösung“ ihres Armuts- und Integrationsproblems nahe gebracht werden soll, zumal in der Diskussion auf die Bedeutung der Sprache für eine gelingende Integration verwiesen wurde.

Die zurückgewiesenen Themen (Armut, Rassismus und Obdachlosigkeit) werden gezielt und überdeutlich vom Rest abgetrennt; möglicherweise sind sie auch im Leben der Teilnehmenden nicht präsent bzw. sollen es nicht sein.

Vergleich der Collagen

Die beiden Collagen unterscheiden sich stark in ihrer ästhetischen Gestaltung. Allerdings bestehen erhebliche Überschneidungen bei den gewählten Themen, wie Bildung, Essen und Familie. Die Einforderung eines eigenen lustbetonten Lebensstils sich hingegen nur in Collage 1. Zwei Bildsymbole tauchen in beiden Collagen auf, er, die Darstellung des Essens und die Zeichnung des schwarzen Kindes mit einem Buch. Des Weiteren wurde das Sicherheitsbedürfnis in beiden Collagen mit einem Bild von Soldaten dargestellt. Das kann mit der insgesamt relativ privilegierten Lebenssituation der Teilnehmenden zusammenhängen, die gleichwohl diffus als (von außen) bedroht wahrgenommen wird und massiven Schutzes bedarf. In diesem Zusammenhang werden auch umfassendere Problematiken oder systematische Zusammenhänge nur wenig thematisiert. So werden etwa keine Ursachen für (durchaus abgelehnte) Phänomene wie Armut benannt und auch die Erklärung von Sprache als wichtigem Hindernis für Integration bleibt ein Stück weit unterkomplex.

4.2.2.8 Zusammenfassung

Die Teilnehmenden der Gruppenwerkstatt entstammen offenbar relativ gesicherten bis privilegierten Lebenslagen, haben entsprechend gehobene soziale Laufbahnen im Blick und häufig sehr klare Perspektiven für ihre Zukunft. Ihr Politikbild orientiert sich stark an den konventionellen und verfassten Formen der parlamentarischen Demokratie, mit der sich offenbar stark identifiziert wird. Gesamtgesellschaftliche Probleme bzw. Konflikte scheinen kaum auf; es wird eher der Eindruck einer relativ harmonisierenden Perspektive vermittelt. Einzige Ausnahme dabei ist der Komplex der Migration, der teilweise mit Ängsten und Abwehrreaktionen verbunden ist. Hierbei wird ein gewisser Ethnozentrismus sichtbar und eine paternalistische Perspektive. Das Projekt, insbesondere die direkte Konfrontation mit dem Thema Migration durch die Exkursion nach Duisburg-Marxloh hat hier offenbar Irritationen ausgelöst, ja fast das Weltbild erschüttert.

Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit

- Unterstützung bei der gesamtgesellschaftlichen Einordnung von als problematisch empfundenen Themenkomplexen
- Aufzeigen von alternativen Möglichkeiten der (späteren) Lebensgestaltung
- Es könnte am Anspruch von Toleranz und Liberalität angeknüpft und aus dieser Perspektive heraus zur Reflexion eigener Einstellungen angeregt werden

4.2.3 Vergleich der beiden Fallstudien

Für beide Gruppenwerkstätten mit Schüler_innen des Heinrich-Böll-Gymnasiums und der Herbert-Grillo-Gesamtschule wurde das gleiche Konzept verwendet. Die beiden Gruppen von Teilnehmenden unterscheiden sich erheblich, was auch so intendiert war. Auch die Perspektive der Teilnehmenden auf besprochene Thematiken wies nur wenige Gemeinsamkeiten auf.

4.2.3.1 Soziale Lage

Die soziale Herkunft der Teilnehmenden weist innerhalb der beiden Gruppen gewisse Gemeinsamkeiten, zwischen den beiden Gruppen aber große Unterschiede auf. Während alle Teilnehmenden aus Troisdorf deutsche Staatsbürger_innen sind und offenbar keinen Migrationshintergrund haben, überwiegen in Duisburg doppelte Staatsangehörigkeiten und alle Teilnehmenden haben einen Migrationshintergrund. Die Väter der Teilnehmenden von der Gesamtschule arbeiten in erster Linie im unteren Segment von Industrie und Dienstleistungen, die Mütter sind bis auf einen Fall nicht erwerbstätig. Die Eltern der Teilnehmenden vom Gymnasium arbeiten größtenteils im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor, häufig auch in gehobenen Positionen. Die Familien der Teilnehmenden aus Duisburg sind deutlich größer (3-6 Kinder) als in Troisdorf (1-3 Kinder). Sechs der Teilnehmenden aus Duisburg sind Muslime, drei der Teilnehmenden in Troisdorf gaben an katholische Christ_innen zu sein.

4.2.3.2 Lebenswelt und Gesellschaftsbild

Für die Teilnehmenden aus beiden Gruppen ist Sport offenbar ein wichtiger Bestandteil ihrer Freizeit. Die Teilnehmenden aus Troisdorf betreiben unterschiedliche Sportarten, die teilweise ein gewisses Distinktionspotenzial aufweisen (Tennis, Reiten), aber auch andere Mannschaftssportarten. Darüber hinaus sind zwei Teilnehmende auch bei einem Chor oder einer Pfadfinder_innengruppe aktiv. Auch die Teilnehmenden aus Duisburg betreiben viel Sport. Die Mädchen schwimmen; insbesondere bei den Jungen wird eine stärkere Körperbetonung sichtbar (Fußball, Fitnesstraining und verschiedene Kampfsportarten). Daneben engagieren sich zwei für jüngere Schüler_innen an ihrer Schule. In Bezug auf die Erziehung wird bei den Gesamtschüler_innen die Auseinandersetzung mit offenbar rigiden Rollenvorgaben und Regeln sichtbar. Die Gymnasiast_innen thematisieren ihre Erziehung kaum. Die Duisburger (es sind in erster Linie die Jungen) sehen sich in einem permanenten, teilweise existenziell empfundenen Kampf um Anerkennung, in dem auch der Einsatz körperlicher Gewalt legitimierbar ist. Das ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass sie weniger Distanz zu dem sie umgebenden sozialen Umfeld einnehmen können und relativ stark auf Notwendigkeiten reagieren. Die Teilnehmenden aus Troisdorf berichten nicht von körperlichen Auseinandersetzungen. Dass sie ihre Position insgesamt gesicherter wahrnehmen, wird durch einige distinktive Praktiken und teilweise auch durch Abgrenzung zu Migrant_innen gestützt, die für sie eine eher fremde Welt dar-

stellen. Eine Bedeutung der Religion für die praktische Lebensführung wird nur von den GesamtschülerInnen thematisiert.

Die Teilnehmenden aus Troisdorf erscheinen in mancherlei Hinsicht als eher konventionell orientiert; bei einer Collage tauchen auch eher hedonistisch geprägte Einstellungen auf. Alle Teilnehmenden äußerten den Wunsch, in ihrer Heimatstadt zu bleiben, da dies, wie sie sagen, ein guter Ort zum Leben sei. Sie alle streben das Abitur und ein Studium an und haben recht konkrete Berufspläne, die auf höhere Positionen zielen. Ihre Konsumwünsche richten sich auf hochwertige, aber nicht extravagante Produkte. Die Teilnehmenden erscheinen bemüht, tolerant und liberal zu erscheinen, auch wenn Abgrenzungen und Wertungen vorgenommen werden. Der Blick auf Migrant_innen bzw. „Ausländer“ scheint eher aus einer Perspektiven „von oben“ und somit hierarchisch zu sein. Ihr Gesellschaftsbild lässt sich als „gehobenkonventionell“, bewahrend und an Harmonie orientiert beschreiben.

Die Teilnehmenden aus Duisburg greifen in ihrer Lebensdeutung und -praxis häufig auf traditionelle Elemente ihres Herkunftsmilieus zurück. Sie bewegen sich zwischen dessen Werten und den Herausforderungen (teilweise auch ‚Versuchungen‘) einer ‚westlichen‘ Gesellschaft. Gerade die Erziehungspraktiken ihrer Familien werden sowohl gut geheißen als auch kritisiert. Religion spielt für einige offenbar eine wichtige Rolle, das Geschlechterbild ist eher traditionell-hierarchisch. Zusammenhalt und solidarisches Eintreten füreinander scheint ein bedeutender Faktor für sie zu sein. (Religiöse) Toleranz ist ihnen sehr wichtig; die Gesellschaft wird auch als horizontal strukturiert betrachtet. Dabei grenzen sie sich teilweise von den „Deutschen“ ab. Ihr Gesellschaftsbild beinhaltet sowohl traditionelle als auch liberal-partizipatorische Aspekte.

4.2.3.3 Politikbild

In den Diskussionen um die Vorstellungen von Politik lassen sich in den beiden Gruppen durchaus unterschiedliche Tendenzen feststellen. Auch wenn formale Aspekte der parlamentarischen Demokratie (Wahlen, Bundeskanzlerin, etc.) bei beiden Gruppen eine Rolle spielen, beziehen sich die Teilnehmenden aus Troisdorf deutlich stärker auf diese und thematisieren auch mit gewisser Sachkenntnis Themen des engeren politischen Feldes. Sie neigen dabei zu eher bewahrenden Positionen und thematisieren soziale Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten nur randständig. Zum enge-

ren politischen Feld scheint auch eine geringere Distanz zu bestehen. Ihre Informationen beziehen sie zum Teil aus etablierten ‚anspruchsvollen‘ Quellen (etwa politische Talkshows oder Parlamentsdebatten bei Phoenix), aber sie thematisieren auch Verständnisschwierigkeiten. Zu diesem Zugang zu Politik passt, dass sie ihr Projektthema „Migration und Integration“ eher auf der Ebene einer intellektuellen Auseinandersetzung angehen.

Die Gesamtschüler_innen thematisieren demgegenüber stärker partizipatorische Elemente und haben den Wunsch (und teilweise auch den Glauben) an politischen Prozessen teilhaben zu können. Dabei scheint die prinzipielle Veränderbarkeit und die Möglichkeit der Einflussnahme größeres Gewicht für sie zu haben. Dennoch scheint eine größere Distanz zum politischen Feld zu bestehen. Nicht zufällig wirkt daher, dass sie als Thema für ihr Projekt (Umgestaltung des Schulhofes) etwas aus ihrem Nahbereich gewählt haben und eine praktische Umsetzung anstreben. Themen wie Armut oder Rassismus werden scharf kritisiert und Forderungen an politische Entscheidungsträger_innen gestellt. Schlaglichtartig werden auch internationale politische Themen aufgegriffen, möglicherweise bedingt durch eigene Herkunft und Erfahrungen. Die Herkunft ihrer Informationen bleibt unklar und diese sind teilweise lückenhaft.

4.2.3.4 Migration und Integration – „Ausländer“ und „Deutsche“

In beiden Gruppen kommt das Thema der Migration und Integration zur Sprache, wahrscheinlich, da es in Troisdorf Thema des Projektes und in Duisburg lebensweltlich bedeutsam war. Besonders interessant daran ist, dass hierbei zwei Gruppen übereinander sprechen, die sich jeweils auf einer Seite des Schemas „Ausländer-Deutsche“ verorten. Auffällig ist dabei zunächst, dass beide Gruppen auf eine ethnische Differenzierung der Gesellschaft Bezug nehmen, die viele andere mögliche Differenzierungen¹⁰ zu überlagern scheint. Die Gesamtschüler_innen bezeichnen sich (unabhängig von Herkunft und rechtlichem Status) als „Ausländer_innen“. Diesen werden die „Deutschen“ gegenübergestellt. Ein zentrales Differenzierungsmerkmal ist eine den Deutschen zugeschriebene liberalere Erziehung, insbesondere in Bezug

¹⁰ Bourdieu (2001: 51): „Wenn ich für das politische Feld sage, daß die wichtigste Teilung diejenige in Arme und Reiche ist, erhalte ich eine bestimmte soziale Struktur. Wenn ich sage, daß dies die Teilung in Franzosen und Ausländer ist, erhalte ich eine ganz andere soziale Struktur.“

auf die weibliche Sexualität, aber auch auf weniger hierarchische Strukturierungen der Familie und den Respekt vor den Eltern. Die strengere Art der Erziehung wird sowohl geschätzt als auch kritisiert. Das Eintreten füreinander schreiben sie eher ihrer eigenen Gruppe zu, den Rückgriff auf staatliche Strukturen den Deutschen: „Ausländer kommen mit der Familie, Deutsche mit der Polizei.“ Das gesellschaftliche Zusammenleben dieser beiden Gruppen wird als ein Nebeneinander beschrieben, wobei spezifischen Regeln eher nach ‚innen‘ zu gelten haben, die Beziehungen zwischen den beiden Gruppen von Toleranz geprägt sein sollen, auch wenn manchmal Unverständnis geäußert wird. Deutlich wird aber, dass in der Perspektive der Gesamtschüler_innen Integration sich keineswegs nur auf Sprache beschränkt (vgl. unten), sondern deutlich vielschichtiger ist und mit Lebensweisen, sozialer Praxis und „Werten“ zu tun hat.

Die Troisdorfer_innen bezeichnen sich selbst als „Deutsche“ und hatten auch im Rahmen des Projektes Kontakt zu einigen der Schüler_innen aus Duisburg und ihrem Stadtteil. Sie sind bemüht, tolerant zu erscheinen, argumentieren aber teilweise aus einer Position des ‚Normalen‘ heraus, das für sie als wünschenswert für alle gilt und an das sich andere Menschen anpassen sollen. Teilweise wird auch Verständnis für die Entstehungsbedingungen der Probleme migrantisch geprägter Stadtteile geäußert. Integration ist für sie vorrangig ein Sprachproblem, dem durch Bildung entgegenzuwirken sei. Das ‚Fremde‘ erscheint ihnen offenbar als bedrohlich und löst Verunsicherungen aus.

4.2.3.5 Blick auf das Projekt

Beide Gruppen bewerteten in der Diskussion das Projekt positiv, wobei vor allem die Distanz zum üblichen Schulunterricht von Bedeutung war.

Hervorgehoben wird von den Gesamtschüler_innen insbesondere die Atmosphäre von Wertschätzung und Anerkennung, die ihnen bei der Durchführung entgegengebracht wurde, aber auch die Möglichkeit etwas in ihrem konkreten Lebensumfeld verändern zu können.

Bei den Gymnasiast_innen war die Trennung von Unterricht und Projekt nicht so scharf, aber dennoch werden insbesondere eher ungewöhnliche Ereignisse thematisiert, wie etwa ein Planspiel oder die Exkursion nach Duisburg-Marxloh. Auch das

selbstständige Arbeiten und der Einfluss auf die Wahl des Themas wurden geschätzt.

Schematische Gegenüberstellung

| | Gymnasiast_innen | Gesamtschüler_innen |
|---|--|---|
| Soziale Lage | eher gehoben, sichere Position | eher niedrig, unsichere Position |
| Lebenswelt | „konventionelle“ Lebenspraxis, teilweise Distinktion/ Abgrenzung | Kampf um Anerkennung, Rückbezug auf (religiöse) Traditionen |
| Politikbild | eher am Bestehenden orientiert; zufrieden; Affinität zum engeren politischen Feld | eher partizipativ, kritisch, solidarisch mehr Distanz zum engeren politischen Feld |
| Politische und gesellschaftliche Einstellungen | harmonisierend, bewahrend, teilweise hierarchisch | Eher traditionell in familiären Beziehungen, liberaler im Bezug auf die Gesellschaft; teilweise ohnmächtig |
| Beziehung von „Ausländern“ und „Deutschen“ | Eher hierarchisch („Blick von oben“, caritativ bis paternalistisch), eigene Perspektive und Lebensweise als unhinterfragte Norm | Eher horizontaler Blick, (akzeptiertes) Nebeneinander, Ambivalenzen im Kontext mit jugendlicher Identitätssuche; |
| Projekterfahrungen | Eigenständigkeit und Mitbestimmung, Abgrenzung zu konventionellem Unterricht, „Erschütterung“ des Weltbildes durch Konfrontation mit „Fremdem“ eher abstrakter Zugang Päd. Ansatzpunkte bei der Reflexion der eigenen Vorstellungen und Perspektiven | Erfahrene Wertschätzung und Anerkennung, Abgrenzung zu Schule und Unterricht, konkretes Ziel aus der praktischen Lebenswelt eher praktischer Zugang Päd. Ansatzpunkte bei der gesamtgesellschaftlichen Einordnung von eigenen Erfahrungen |

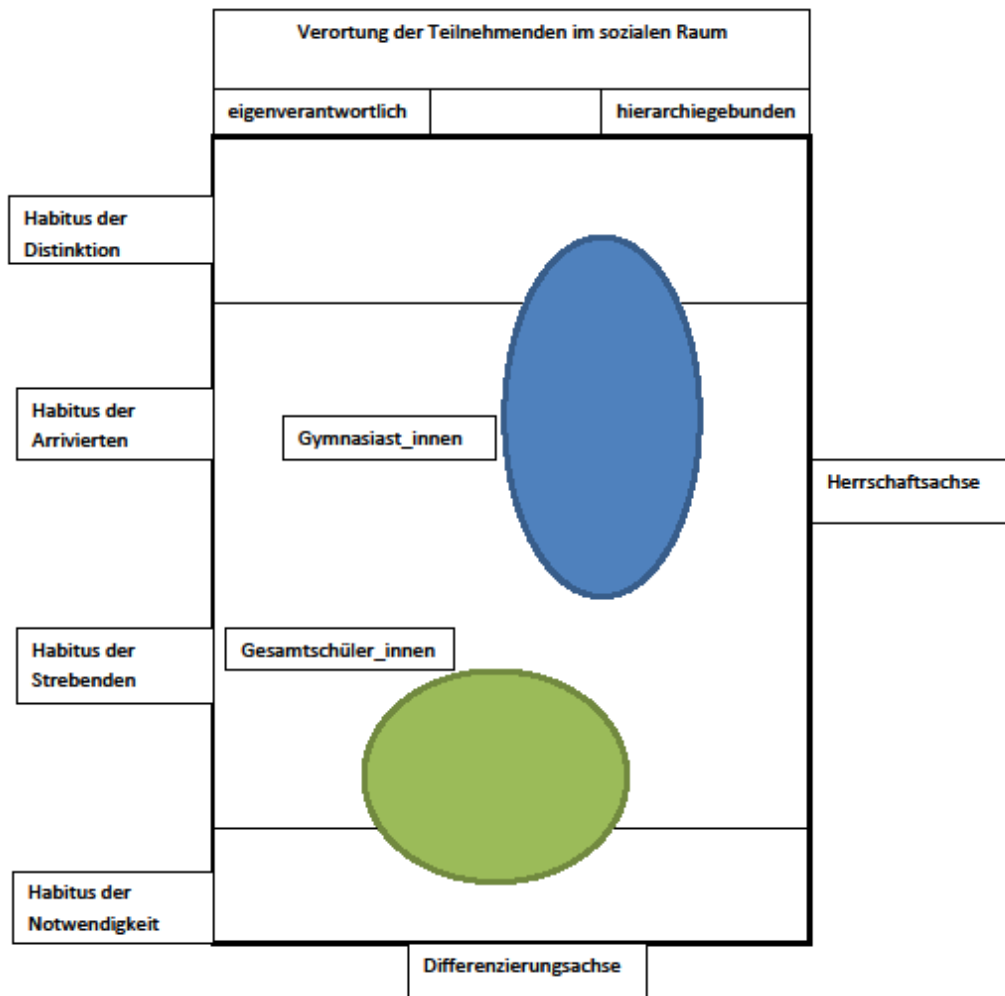
4.2.3.6 Hypothetische Verortung im sozialen Raum

Abschließend wollen wir versuchen, die beiden hier verglichenen Gruppen im sozialen Raum zu verorten.¹¹ Dazu greifen wir zurück auf das von Vester u.a. (2001: 23ff.; vgl. auch Bremer/Lange-Vester 2014) entwickelte Modell, das wiederum auf Bourdieus Konzept des Feldes und sozialen Raums aufbaut (Bourdieu 1982). Wichtig ist: Die Einordnung erfolgt dabei nicht nach sozialer Position, sondern nach dem „Typ des Habitus“, d.h. nach den Weltansichten, sozialen Praktiken und politisch-kulturellen Orientierungen der Befragten.

Bei der Einordnung haben wir das Modell des sozialen Raums heuristisch genutzt und die von Vester u.a. herausgearbeiteten Milieus bewusst nicht mit abgebildet, um nicht vorschnell vermeintliche „Schubladen“ aufzumachen, die für unsere beiden Gruppen evtl. nicht passen. Dennoch wollen wir diesen Schritt machen, weil sich in der Darstellung deutliche soziale und kulturelle Differenzen gezeigt haben, die mit den politischen Einstellungen zusammenhängen.

Im sozialen Raum, den wir hier nur knapp skizzieren können, verbindet die Milieus oberhalb der *Trennlinie der Distinktion* ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den „gewöhnlichen“ Milieus und ihrer Massenkultur abgrenzen. Die Milieus in der mittleren Zone oberhalb der *Trennlinie der Respektabilität* verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachteten, stetigen Lebensweisen. Die unterprivilegierten Milieus unterhalb dieser Linie schließlich ringen am stärksten um den Anschluss an die respektable Gesellschaft, d.h. um ein geregeltes Leben in geordneten, „vorzeigbaren“ Verhältnissen. Auf der horizontalen Ebene unterscheiden sich die Milieus vor allem nach ihrer Haltung zu Status und Autorität. Rechts finden sich entsprechend Milieus, die sich eher an Status und Prestige orientieren und dazu neigen, sich in eine hierarchische, oft patriarchalische und Sicherheit gebende Ordnung einzufügen bzw. diese befürworten (bis hin zum strengen Autoritarismus ganz rechts). Weiter links werden dagegen Autonomie, Eigenständigkeit und Partizipation stärker betont.

¹¹ Wir verstehen das hier nur als Annäherung, die einen hypothetischen Charakter hat, da wir bei der Auswertung nur begrenzt auf das an sich notwendige Verfahren der Habitus- und Milieuanalyse zurückgreifen konnten.



Zugrunde gelegt ist bei den Gymnasiast_innen eine Orientierung an relativer Sicherheit und teilweise praktizierter Distinktion erkennbar geworden. Das korrespondiert mit ihrer sozialen Herkunft, die aufgrund der sozialen Positionen der Eltern als relativ gesichert bis privilegiert gelten kann. Insgesamt erscheint ihr Habitus arriviert. Für die

Verortung auf der horizontalen Ebene (Hierarchiebindung und Autorität) ist relevant, dass sie in mancherlei Hinsicht eher konventionell eingestellt erscheinen; gesellschaftlich-politische Hierarchien werden wenig hinterfragt und sie wirken in ihren gesellschaftlichen Vorstellungen ein Stück weit konservativ und grenzen sich hierarchisch von ‚Anderen‘ ab.

Vester u.a. sehen in diesen Zonen des sozialen Raums gehoben konservative und kleinbürgerliche Milieus mit ständisch-hierarchischen Weltansichten. Nach der Jugendtypologie des SINUS-Instituts (Calmbach et al. 2012) weisen sie Ähnlichkeiten zum Typus der „Konservativ-Bürgerlichen“ (ca. 13% aller unter 18-Jährigen) auf.

Die Gesamtschüler_innen entstammen offenbar sozial eher niedrig positionierten Familien. Ihre Respektabilität nehmen sie als bedroht wahr, Abgrenzungen nach unten werden nicht offensichtlich, vielmehr erstreben sie einen Aufstieg in respektable Positionen bzw. suchen diese zu sichern. Auch die Gesamtschüler_innen greifen auf traditionelle und religiöse Elemente (insbesondere auf der privaten Ebene) zurück. Gesamtgesellschaftlich erscheinen sie aber stärker an Partizipation, Toleranz und Solidarität orientiert.

Vester u.a. sehen in dieser Zone des sozialen Raums Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz sowie unterprivilegierte Milieus, die sich an Notwendigkeiten orientieren. Berücksichtigt man die Migrationsgeschichten der Befragten mit, so lassen sich Ähnlichkeiten zu dem von SINUS (vgl. Merkle/Wippermann 2008: 55ff.) gefundenen „Traditionellen Gastarbeitermilieu“ finden. In der jugendspezifischen SINUS-Typologie (vgl. Calmbach u.a. 2012) wiederum werden Migrationseffekte nicht berücksichtigt; hier lassen sich in mancherlei Hinsicht Ähnlichkeiten zur adaptiv-pragmatischen und prekären Lebenswelt feststellen; allerdings weist unsere Gruppe nur wenig Hang zu hedonistischer Spaß- und Genussorientierung auf.

Auch wenn unsere Verortungen nur eine gewisse Vorläufigkeit beanspruchen können, so machen sie doch deutlich, in welchem Bereich des sozialen Raums wir uns im Projekt bewegt haben und wie Einstellungen, Wahrnehmungen und Dispositionen zu Politik mit der entsprechenden Position und Perspektive zusammenhängen.

5. Zusammenfassung und Empfehlungen

Wenn das Projekt jetzt abschließend betrachtet wird, so kann grundsätzlich eine sehr positive Bilanz gezogen werden. Folgendes ist hervorzuheben:

6. Die an den Standorten durchgeführten Kooperationsprojekte haben durchweg einen erkennbaren Effekt in Bezug auf eine stärkere Mobilisierung und Sensibilisierung für Fragen der Politik (vgl. Abschnitt 4.1). Das betrifft einerseits Interesse und Kenntnisse der verfassten Formen und etablierten Institutionen der Politik (enges Politikverständnis) und die generelle Bereitschaft, sich dort einzubringen. Andererseits – und in noch stärkerem Maße – die Aufgeschlossenheit für andere Formen der Partizipation und der Artikulation von Interessen und Meinungen (weites Politikverständnis). Zugleich stellt sich hierbei die Frage nach der Nachhaltigkeit (siehe unten).
7. Wichtig war dafür, dass die Projekte so angelegt waren, dass die teilnehmenden Schüler_innen die Themen selbst mit bestimmen konnten. Dadurch konnten politische Themen bearbeitet werden, die lebensweltliche Relevanz haben. Im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (Holzkamp 1995) waren es Themen, die subjektiv mit Bedeutung und Sinn besetzt waren, so dass „expansive Lernprozesse“ ermöglicht werden konnten (Faulstich/Ludwig 2004), d.h. Lernprozesse, die zu mehr „Weltverfügung“ (Holzkamp) geführt und mit politische Selbstwirksamkeit verbunden waren.
8. Weiterhin bedeutsam war, dass die Kooperationsprojekte einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben, etwa in Bezug auf eine andere Zeittaktung, den Lernort, die Methoden und generell den pädagogischen Umgang (mehr Einbezug der Schüler_innen, selbstständiges Arbeiten und Freiräume, eine stärker „egalitäre“ Beziehung zu den Pädagog_innen). Hier erwies es sich als vorteilhaft, Akteur_innen der außerschulischen Bildung einzubeziehen, bei denen subjekt-, projekt- und erfahrungsorientierte Konzepte im Selbstverständnis seit jeher eine größere Rolle spielen.
9. Hervorgehoben werden muss in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Exkursionen, die einerseits in besonderer Weise einen Kontrast zum Unterricht darstellen, andererseits wie aus der außerschulischen Bildungsarbeit bekannt durch

andere Lernorte und Erfahrungs- und Erlebnisbezug intensivere Lern- und Bildungsprozesse ausgelöst haben.

10. Für alle Aspekte muss berücksichtigt werden, dass die Bedeutung der sozialen und kulturellen Ungleichheit von Jugendlichen eine erhebliche Rolle spielt. Das betrifft schon die Auswahl und Ausgestaltung der jeweiligen Kooperationsprojekte, bei denen eine Passung zu den Habitus der beteiligten Schüler_innen vermutet werden kann. Das Projekt der Gesamtschule (Umgestaltung des Schulhofes) ist eng am sozialen Nahraum angesiedelt und steht für einen auch praktischen Zugang zum Politischen, beim Projekt der Realschule (Probleme auf dem Schulweg) ist der Nahraum schon etwas weiter gefasst und es wird eine diskursive Beschäftigung mit dem Thema eröffnet, bei den Projekten des Gymnasiums (Migration und Integration, Jugendliche als Politikberater_innen) abstrahieren die Themen stärker vom Nahraum und insbesondere bei der Jahrgangsstufe 11 ist intendiert, dass die beteiligten Jugendlichen selbst in die Rolle von Multiplator_innen geraten und somit selbst schon Akteur_innen im politischen Feld werden.

Diese Frage der „Passung“ von Habitus und Zugang zum Politischen konnte durch die „Gruppenwerkstätten“ auch bestätigt wurde (vgl. Abschnitt 4.2).

Aber auch in Bezug auf weitere Aspekte wie Einstellungen zu Politik, Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen, Nähe/Distanz zu Politik im engeren Sinne, eigene politische Selbstwirksamkeit zeigte sich die Bedeutung des sozialen Umfelds bzw. Milieus der Schüler_innen. Somit wurden hier die in anderen Studien (etwa Schneekloth 2010, Calmbach u.a.2012, Calmbach/Borgstedt 2012) herausgearbeiteten Befunde zu politischen Einstellungen und Haltungen auf der „Oberfläche“ und in der „Tiefe“ (Stichwort: „Unsichtbares Politikprogramm“ Calmbach/Borgstedt 2012) sowie Erfahrungen aus dem Programm „Verstärker – Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit“ der Bundeszentrale für politische Bildung bestätigt werden.

Insgesamt erwies es sich hier als vorteilhaft, dass mit der Auswahl der beteiligten Schulen bereits ein gewisses soziales Spektrum berücksichtigt wurde. Für eine mögliche Ausweitung des Projekts sollte insbesondere auf eine ausreichende Berücksichtigung sozial weniger privilegierter Milieus berücksichtigt werden. Dies kann geschehen durch die Beachtung der Schulformen und sozialräumlicher Faktoren.

11. Gezeigt haben sich auch zahlreiche weitere Anchlüsse für die politische Bildungsarbeit, auf die bei einer möglichen Fortführung bzw. Ausdehnung des Projekts zurückgegriffen werden kann. Da Lernen immer auch durch Irritationen als Folge von Diskrepanzerfahrungen und nicht mehr greifender Denkmuster und Handlungsroutrinen ausgelöst werden, kann hier auf die entsprechenden Erfahrungen in den Kooperationsprojekten zurückgegriffen werden.

Dies könnte im konkreten Fall etwa die Konfrontation der Gymnasiast_innen mit als ‚anders‘ wahrgenommenen Menschen und ihren Einstellungen sein, verbunden mit gleichzeitigem Hinterfragen der eigenen wirkmächtigen, aber ein Stück weit der Reflexion entzogenen, habituellen inkorporierten Haltungen. Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene könnte auf das Verständnis von Demokratie als einem spezifischen Modus der Aushandlung von Konflikten und unterschiedlichen Interessenlagen hingewirkt werden, die für eine moderne heterogene Gesellschaft konstitutiv sind.

Im Fall der Gesamtschüler_innen eröffnet sich die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und deren gesellschaftlicher Bedingtheit in einem gesellschaftlichen Stratifizierungsmuster der „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger/Knapp 2007) wie etwa „Rasse“, Klasse und Geschlecht. Die Entwicklung der eigenen Identität, insbesondere die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen des Herkunftsmilieus, bedarf möglicherweise der verstehenden und wertschätzenden, aber zugleich Räume der Reflexion und der kritischen Auseinandersetzung mit vermeintlich unumstößlichen („Das ist bei uns so!“) Praktiken eröffnenden Begleitung.

Stichwortartig einige andere Aspekte, die deutlich geworden sind:

- Egalitärer, wertschätzender pädagogischer Umgang
- Anspruch von Toleranz und Liberalität überprüfen bzw. aufgreifen (Integration und Sprache? Verhältnis „Deutsche“ – „Ausländer“) (Stichwort: Rassismuskritische Arbeit)
- Erfahrung des Mitreden und -gestalten Könnens stärken
- Emanzipationsprozesse durch stärkeres Bewusstmachen der Bedeutung der eigenen „Verstrickung“ in gesellschaftliche Zusammenhänge (Stichwort: „Sozioanalyse“)
- Hilfe bei der Artikulation politischer Einstellungen und Meinungen bzw. der „Übersetzung“ von persönlichen Sichtweisen auf eine „politische“ Ebene

- Unterstützung bei der gesamtgesellschaftlichen Einordnung von als problematisch empfundenen Themenkomplexen
- Unterstützung bei der Identitätsbildung

Wichtig ist im Hinblick auf die Nachhaltigkeit, dass die begonnenen Prozesse und die Mobilisierung in irgendeiner Weise weiter pädagogisch begleitet und weitergeführt werden, um nicht zu, wie häufig bei Modellprojekten, „verpuffen“ – mit dem Effekt, dass die Enttäuschung Distanzen zu Politik noch verstärken könnte.

6. Literatur

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.) (2001) Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann, Opladen: Leske + Budrich.
- Bittlingmayer, Uwe H. / Gerdes, Jürgen / Sahrai, Diana / Scherr, Albert (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung. . In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/ Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 253-275
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1992): Politik, Bildung und Sprache. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 18–30
- Bourdieu, Pierre (2001a): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt./M
- Bourdieu, Pierre (2001c): Die konservative Schule. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg 2001, S. 25–52
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster: LIT.
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272
- Bremer, Helmut: Emanzipation im Kontext von Milieus, symbolischer Herrschaft und Sozioanalyse. In: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag. Schwalbach: Wochenschau, S. 96-108
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. In: Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hg.): Bild und Text - Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Leverkusen/Opladen: Budrich, S. 81-104
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim: Beltz Juventa, S. 93-127.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea: Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur, Wiesbaden: VS (2. Auflage), S. 13-41
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.)(2007): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin.: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf, abgerufen 21.09.2014.
- Calmbach, Marc/Thomas, Peter Martin/Borchard, Inga/Flaig, Bodo (2012): Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. In: Kohl, Wiebke/Seibring Anne (Hg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 43-80.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Embacher, Serge (2009): „Demokratie! Nein danke?“. Demokratieverdross in Deutschland. Bonn.: Dietz.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004) (Hg.): Expansives Lernen, Baltmannsweiler: Schneider
- Herwartz-Emden, Leonie (2007): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf, abgerufen 21.09.2014. S. 7-24.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt u.a.: Campus-Verlag.
- Hopf, Christel/Hopf, Wulf (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Weinheim: Juventa.

- Klaus-Peter Hufer (2013): Politische Bildung und der Kern des Politischen: Elf Thesen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Hufer, Klaus-Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Barbara/ Overwien, Bernd/ Schudoma, Laura (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach, S. 89-99.
- Klatt, Johanna/Walter, Franz (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld: transcript.
- Kleemann-Göhring, Mark (2013): 'Politikferne' in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/ Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 276-292.
- Knapp, Gudrun-Axeli/Klinger, Cornelia (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus. S.19-41.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ulla/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. . 103-125.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M.: EVA.
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius&Lucius. S. 25-242.
- Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim: Juventa.
- Neugebauer, Gero (2007): Politische Milieus in Deutschland. Bonn: Dietz.
- Pape, Natalie (2011): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. In: REPORT. Heft 3/2011
- Nicolle Pfaff (2006): Die Politisierung von Stilen. Zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die politische Sozialisation Heranwachsender. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3/2006, S. 387-402
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Reichling, Norbert (1999): Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 145-166.
- Reinhardt, Sibylle (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? in: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/ Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 239-252
- Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M., S. 130-164.
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M., S. 130-164.
- Vester, Michael (2001): Milieus und soziale Gerechtigkeit. Der Wandel der Mentalitäten und die Krise der Repräsentation. In: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland-Trendbuch. Opladen, S. 136–183
- Wottawa, Heinrich/Thier, Heike (2003): Lehrbuch Evaluation. Bern: Hans Huber.
- Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule: Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. S. 119-148.
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 169-187.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen der 1. Welle der quantitativen Erhebung

Universität Duisburg-Essen
 Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung



Offen im Denken

felix.ludwig@uni-due.de

Telefon: 0201/183 2771

Professor Dr. Helmut Bremer
 Dipl. Päd. Felix Ludwig

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
 mit diesem Fragebogen wollen wir herausfinden, wie das Projekt „Jugend für Politik gewinnen“, an dem Du teilnimmst, ankommt. Wir möchten erfahren, ob man damit bei Schülerinnen und Schülern Interesse wecken und wo man vielleicht etwas am Projekt verbessern kann. Wir bitten Dich deshalb, mitzumachen und die Fragen zu beantworten. Das bleibt natürlich anonym, d.h. Dein Name wird an niemanden weiter gegeben.

- kreuze bitte **eine** Antwortmöglichkeit an
- hier kannst Du **mehrere** Antwortmöglichkeiten ankreuzen
- ___ hier kannst Du etwas **schreiben**

Gib bitte die **Anfangsbuchstaben** Deines Vor- und Nachnamens an: _____

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1) Wie alt bist Du? | 2) Gib bitte Dein Geschlecht an | 3) Was für eine Schule besuchst Du? | 4) In welcher Jahrgangsstufe? | |
| _____ Jahre | _____ | <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 |
| 5) Wie gern gehst Du zur Schule? | | 5) Was ist Dein Lieblingsfach? | 6) Welches Fach magst Du gar nicht? | |
| <input type="checkbox"/> gar nicht gern <input type="checkbox"/> eher ungern <input type="checkbox"/> eher gern <input type="checkbox"/> gern | | _____ | _____ | |
| 7) Hast Du zu Hause ein eigenes Zimmer oder teilst du es dir mit Geschwistern/anderen Kindern? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Ich habe ein eigenes Zimmer <input type="checkbox"/> Ich teile mir ein Zimmer mit Geschwistern/anderen Kindern | | | | |
| 8) Was tust Du gern in Deiner Freizeit? Bitte kreuze die <u>fünf</u> Dinge an, die Du am liebsten tust. | | | | |
| <input type="radio"/> Fernsehen <input type="radio"/> Musik hören <input type="radio"/> Filme/DVDs schauen <input type="radio"/> im Internet surfen <input type="radio"/> nichts tun/chillen/rumhängen <input type="radio"/> mich mit sozialen Netzwerken beschäftigen (z.B. Facebook, Instagram...) <input type="radio"/> lesen <input type="radio"/> in die Kneipe gehen <input type="radio"/> in die Disco, zu Partys oder Feiern gehen | | | | |

- am Computer oder einer Konsole (z.B. Xbox, PlayStation...) spielen
- Sport in der Freizeit (z.B. Skaten, Radfahren...)
- Training/aktiv Sport treiben (z.B. Fitnessstudio, Sportverein...)
- mich mit Leuten treffen
- mich in einem Projekt/einer Initiative/einem Verein engagieren
- etwas mit der Familie unternehmen *die Liste geht auf der nächsten Seite noch weiter*
- Shoppen
- etwas Künstlerisches, Kreatives machen (z.B. malen, basteln, spraysen...)
- selbst Musik machen
- etwas anderes, und zwar _____

9) Angenommen Du möchtest politisch in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung zum Ausdruck bringen. Welche Möglichkeiten kommen für Dich in Frage und was hast Du schon getan? Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an.

| | Habe ich bereits gemacht. | Könnte ich mir vorstellen. | Würde ich nicht tun. | Ich weiß nicht, was das ist. |
|---|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Mich an Wahlen beteiligen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Absichtlich nicht zur Wahl gehen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Briefe an Politikerinnen/Politiker schreiben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mich in einer öffentlichen Versammlung an einer Diskussion beteiligen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mich in der SchülerInnenvertretung (SV) engagieren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Meinung im Internet äußern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In eine Partei eintreten und dort aktiv mitarbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In einer Bürgerinitiative mitarbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In einer anderen politischen Gruppierung mitarbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eine Organisation mit Geldspenden unterstützen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mich an einer Unterschriftenaktion beteiligen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einer Online-Petition teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einer genehmigten Demonstration teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einer nicht-genehmigten Demonstration teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einem Streik teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein Haus besetzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein Graffiti sprühen oder Sticker kleben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einem Flashmob teil- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| nehmen | | | |
| 10) Was glaubst Du, wer bestimmt in der Gesellschaft? | | 11) Was glaubst Du, wer bestimmt in deiner Stadt? | |
| <input type="radio"/> die Regierung <i>weiter S.3</i> <input type="radio"/> die Unternehmen <input type="radio"/> die Parteien <input type="radio"/> die Banken <input type="radio"/> die Einwohnerinnen und Einwohner <input type="radio"/> jemand anderes _____ <input type="radio"/> weiß ich nicht | | <input type="radio"/> die Bürgermeisterin/der Bürgermeister <i>weiter S.3</i> <input type="radio"/> die Unternehmen <input type="radio"/> der Stadtrat <input type="radio"/> die Einwohnerinnen und Einwohner <input type="radio"/> jemand anderes _____ <input type="radio"/> weiß ich nicht | |
| 12) Informierst Du Dich über das, was in der Welt passiert? Wenn ja, wodurch? | | | |
| <input type="radio"/> Tageszeitung <input type="radio"/> andere Zeitungen/Zeitschriften <input type="radio"/> Gespräche mit meinen Eltern <input type="radio"/> Gespräche mit Freunden/Bekanntem | | <input type="radio"/> Online-Nachrichtenportale (z.B. Spiegel-Online...) <input type="radio"/> über Blogs <input type="radio"/> anders, und zwar _____ <input type="radio"/> gar nicht | |
| 13) Schauen Deine Eltern Nachrichtensendungen im Fernsehen? | | 14) Habt Ihr zuhause eine Tageszeitung oder andere Zeitschriften/Magazine? | |
| <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | | <input type="radio"/> Tageszeitung <input type="radio"/> andere Zeitschriften oder Magazine <input type="radio"/> Nichts davon | |
| 15) Manche Menschen engagieren sich oder setzen sich für andere ein. Wie ist das bei Dir? | | | |
| <input type="checkbox"/> ja, mache ich, und zwar _____ <input type="checkbox"/> nein, tu ich nicht | | | |
| 16) Was meinst Du, können Menschen wie Du Einfluss darauf nehmen, was in der Gesellschaft und in der Politik passiert? | | | |
| <input type="checkbox"/> ja, sehr viel <input type="checkbox"/> eher ja, manchmal | | <input type="checkbox"/> eher nein, nur ganz selten <input type="checkbox"/> nein, gar nicht | |
| 17) Stimmst Du den folgenden Aussagen zu? | | | |
| Für mich gibt es wichtigere Dinge, als mich um Politik zu kümmern. <input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu | Es ist egal, welche Partei gewählt wird, es ändert sich doch nichts. <input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu | Die meisten Menschen, die im Leben nichts erreichen, sind selbst schuld. <input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu | |
| 18) Wie ist es dazu gekommen, dass Du am Projekt „Jugend für Politik gewinnen“ teilnimmst? | | | |
| <input type="radio"/> mich interessiert das Thema <input type="radio"/> Freundinnen/Freunde haben mir davon erzählt <input type="radio"/> ich bin von einer Lehrerin/einem Lehrer darauf angesprochen worden | | <input type="radio"/> es ist Teil meines Unterrichtes <input type="radio"/> anders, und zwar _____ | |
| 19) Was gefällt Dir am Projekt am besten? | | 20) Gibt es etwas, was Dir am Projekt gar nicht gefällt? | |
| <input type="checkbox"/> die Menschen in der Gruppe <input type="checkbox"/> das eigenständige Arbeiten <input type="checkbox"/> das Team, das mit uns arbeitet <input type="checkbox"/> es ist anders als der Unterricht <input type="checkbox"/> etwas anderes _____ | | <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar _____ | |
| 21) Was glaubst Du, werdet Ihr mit dem Projekt erreichen? | | | |
| | | | |

Jetzt hast Du's geschafft. Vielen Dank fürs Mitmachen. 😊

Anhang 2: Fragebogen der 2. Welle der quantitativen Erhebung

Universität Duisburg-Essen
 Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung



Offen im Denken

felix.ludwig@uni-due.de

Telefon: 0201/183 2771

Professor Dr. Helmut Bremer
 Dipl. Päd. Felix Ludwig

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
 mit diesem Fragebogen wollen wir herausfinden, wie das Projekt „Jugend für Politik gewinnen“, an dem Du teilnimmst, ankommt. Da Du ja jetzt auch schon **länger am Projekt teilgenommen hast, gibt es bestimmt interessante Dinge, die Du uns mitteilen möchtest**. Wir möchten erfahren, ob man damit bei Schülerinnen und Schülern Interesse wecken und wo man vielleicht etwas am Projekt verbessern kann. Wir bitten Dich deshalb, mitzumachen und die Fragen zu beantworten. Das bleibt natürlich anonym, d.h. Dein Name wird an niemanden weiter gegeben.

- kreuze bitte **eine** Antwortmöglichkeit an
- hier kannst Du **mehrere** Antwortmöglichkeiten ankreuzen
- hier kannst Du etwas **schreiben**

Gib bitte die **Anfangsbuchstaben** Deines Vor- und Nachnamens an: _____

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 1) Wie alt bist Du? | 2) Gib bitte Dein Geschlecht an | 3) Was für eine Schule besuchst Du? | 4) In welcher Jahrgangsstufe? | |
| _____ Jahre | _____ | <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 |
| Sind Dein Vater oder Deine Mutter in einem anderen Land als Deutschland geboren? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein | | | | |
| 9) Angenommen Du möchtest politisch in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung zum Ausdruck bringen. Welche Möglichkeiten kommen für Dich in Frage und was hast Du schon getan? Bitte kreuze <u>in jeder Zeile ein Kästchen an</u>. | | | | |
| | Habe ich bereits gemacht. | Könnte ich mir vorstellen. | Würde ich nicht tun. | Ich weiß nicht, was das ist. |
| Mich an Wahlen beteiligen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Absichtlich nicht zur Wahl gehen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Briefe an Politikerinnen/Politiker schreiben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mich in einer öffentlichen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Versammlung an einer Diskussion beteiligen | | | | |
| Mich in der SchülerInnenvertretung (SV) engagieren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Meinung im Internet äußern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In eine Partei eintreten und dort aktiv mitarbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Habe ich bereits gemacht. | Könnte ich mir vorstellen. | Würde ich nicht tun. | Ich weiß nicht, was das ist. |
| In einer Bürgerinitiative mitarbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In einer anderen politischen Gruppierung mitarbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eine Organisation mit Geldspenden unterstützen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mich an einer Unterschriftenaktion beteiligen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einer Online-Petition teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einer genehmigten Demonstration teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einer nicht-genehmigten Demonstration teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einem Streik teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein Haus besetzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein Graffiti sprühen oder Sticker kleben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An einem Flashmob teilnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Was glaubst Du, werdet Ihr mit dem Projekt erreichen? | An welches Ereignis im Projekt erinnerst Du dich besonders? | | | |
| _____ | _____ | | | |
| _____ | _____ | | | |
| Was hat Dir das Projekt gebracht? | | | | |
| <input type="radio"/> mehr Einblick in die Arbeit von Politikerinnen und Politikern <input type="radio"/> mehr Verständnis dafür, wie politische Entscheidungen getroffen werden <input type="radio"/> zu wissen wie man etwas verändern kann <input type="radio"/> Spaß <input type="radio"/> etwas anderes, und zwar _____ | | | | |
| _____ | | | | |

Es geht auf der nächsten Seite noch weiter

Zeichne bitte deine Hand auf das Blatt und schreibe deine Meinung über das Projekt insgesamt in die einzelnen Finger und die Handfläche, und zwar so:

Daumen: Das war besonders gut im Projekt

Zeigefinger: das könnte man anders oder besser machen

Mittelfinger: Das war richtig schlecht im Projekt

Ringfinger: die Stimmung im Projekt war...

Kleiner Finger: Das ist mir zu kurz gekommen

Handfläche: Das nehme ich mit

Jetzt hast Du es geschafft. Vielen Dank nochmal für's Mitmachen 😊