

Abschlussbericht der Evaluation

KICK IM KOPF – Vielfalt in Deutschland

**EU-Projekt der Fachhochschule Düsseldorf,
Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus und
Neonazismus**

**Iris Tonks, M.A.
Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung
(DISS)**

01.03.2003 – 31.12.2004

1	Darstellung des Projektes „Kick im Kopf“ und seiner Zielsetzung.....	4
1.1	Vorbemerkung	4
1.2	Gesellschaftlicher Kontext	6
1.3	Zielgruppen.....	7
1.4	Übergeordnete, langfristige Ziele.....	8
1.5	Ziele und Zielindikatoren als Basis für die externe Evaluation.....	9
2	Darstellung des Evaluationskonzeptes	11
2.1	Theoretischer Ansatz.....	11
2.1.1	Vorbemerkungen	11
2.1.2	Diskursbegriff.....	11
2.1.3	Analyseverfahren nach der Kritischen Diskursanalyse.....	13
2.2	Evaluationsstandards	13
2.3	Evaluationsschritte.....	14
2.3.1	Erfassung des diskursiven Kontextes.....	14
2.3.2	Implementationsevaluation	14
2.3.3	Wirkungskontrolle	14
2.4	Zielindikatoren	15
2.5	Evaluationsebenen	15
2.5.1	Steuerungsgruppe	15
2.5.2	Schülerinnen.....	15
2.5.3	Lehrerinnen	16
2.5.4	Weitere Kooperationspartnerinnen in Ost- und Westdeutschland	16
3	Evaluationsergebnisse.....	16
3.1	Erfassung des diskursiven Kontextes.....	16
3.1.1	Skizze des politisch-medialen Kontextes.....	19
3.1.2	Allgemeiner schulischer Kontext.....	21

3.1.3	Spezifischer schulischer Kontext.....	22
3.2	Expertengespräch mit Schulleiter Harry Voigtsberger	23
3.3	Grundlagenbefragungen.....	25
3.3.1	Schüler <i>innen</i> fragebogen „Projektwahrnehmung und -rezeption“ (1) ...	25
3.3.2	Schüler <i>innen</i> fragebogen „Themenrelevanz“ (2)	26
3.4	Auswertung ausgewählter Projekte	32
3.4.1	"Afrikabilder"	32
3.4.1.1	Workshop für Multiplikator <i>innen</i>	33
3.4.1.2	Brainstorming von Schüler <i>innen</i> zum Thema.....	33
3.4.1.3	Ausstellung „Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann“.....	34
3.4.1.5	Zusammenfassung und Beurteilung.....	35
3.4.2	Filmvorführung: In or Between.....	35
3.4.3	Sommerfest 25.07.03	36
3.4.4	Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen.....	37
3.4.4.1	Seminarbeurteilung	39
3.4.4.2	Projektbeurteilung	39
3.4.4.3	Projektthemen	39
3.4.4.4	Verbesserungsvorschläge	40
3.4.5	Videoworkshops mit externen Medienpädagog <i>innen</i>	40
3.4.5.1	Erfurt.....	41
3.4.5.2	Köln	43
3.4.5.3	Wuppertal	45
3.4.5.4	Sichtung der Videos	46
3.4.5.5	Gesamtbeurteilung der Workshopreihen.....	48
3.4.6	TEAsE Rollenspielseminar	50
3.4.6.1	Zusammenfassung der Befragung zu Beginn des Seminars.....	51

3.4.6.2	Zusammenfassung der Befragung zum Seminarende	52
3.4.6.3	Diskussion der Ergebnisse	52
3.4.7	Open-Space Veranstaltung (Dezember 2003).....	53
3.4.7.1	Verlauf der Open-Space-Tage	53
3.4.7.2	Beurteilung	54
3.4.8	Projektwoche 2004	55
3.4.8.1	Zusammenfassung und Beurteilung der Lehrerinnenbefragung... 56	
3.4.8.2	Zusammenfassung und Beurteilung der Schülerinnenbefragung. 57	
3.4.8.3	Gesamtbeurteilung der Projektwoche	58
3.4.9	Produktion einer DVD zum Projekt.....	59
3.4.10	Musiktheater „Bleichgesicht“.....	60
3.5	Steuerungsgruppe	61
3.5.1	Zeitmanagement.....	61
3.5.2	Konfliktmanagement.....	62
3.5.3	Zusammenfassung der Evaluation der beobachtenden Teilnahme.... 63	
3.6	Multiplikator <i>inn</i> enschulung	64
3.7	Fachtagung in Berlin.....	64
3.8	Gesamtbeurteilung des Projektes.....	66
3.8.1	Umsetzung des Projektverlaufs.....	67
3.8.2	Übergeordnete Projektziele	68
3.8.3	Zielindikatoren	69
4	Literatur.....	78
	Anlagen.....	83

1 Darstellung des Projektes „Kick im Kopf“ und seiner Zielsetzung

1.1 Vorbemerkung

Unter dem Aspekt, dass die Zunahme von Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland in engem Zusammenhang mit krisenhaften aktuellen jugendpädagogischen und jugendpolitischen Entwicklungen zu sehen ist, hat die Fachhochschule Düsseldorf im Rahmen des Programms XENOS das Projekt "Kick im Kopf - Vielfalt in Deutschland" ins Leben gerufen.

Das Projekt hatte zum Ziel, stereotypen und autoritativen Verhaltensmustern entgegenzuwirken und bezog sich auf die berufliche Erstausbildung. Die FH Düsseldorf mit den Fachbereichen Kultur- und Sozialwissenschaften sowie Medien bot als Träger für das geplante Modellprojekt den Rahmen für die wissenschaftlich-didaktische, organisatorische und administrative Leitung. Die Finanzierung des Projektes erfolgte zur Hälfte aus nationalen Mitteln, zur anderen Hälfte als Fehlbedarfsfinanzierung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Die Projektleitung wurde im Auftrag des Trägers, der FH Düsseldorf, von der Diplom-Sozialpädagogin Eilika Kohlhaase durchgeführt. Die wissenschaftliche Federführung unterlag dem Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus und Neonazismus, vertreten durch Prof. Dr. Wolfgang Dreßen. Zu Projektbeginn wurde die Verwaltung der Transferstelle für Drittmittelverwaltung in der Person von Herrn Dr. Holl zugeordnet. Die Pressestelle der Fachhochschule war anteilig für die Region Düsseldorf für die Öffentlichkeitsarbeit hinsichtlich von Fortbildungsveranstaltungen, die im Rahmen des Projektes an der FH stattfanden, verantwortlich.

Der Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus und Neonazismus des Fachbereiches Sozialwesen der FH Düsseldorf ist seit vielen Jahren im Bereich der Rassismusforschung etabliert. Prof. Dr. Wolfgang Dreßen übernahm die wissenschaftliche Leitung.¹ Seine Eröffnungsrede „Das Ende der Bilder?“ bildete am 25. Juni 2002 in Köln an der Georg-Simon-Ohm Schule (GSO-Schule) den Auftakt zum Projektbeginn. Die Schirmherrschaft über das Projekt erhielt am 8. November 2002 Ulrike Schwarz, Regierungsvizepräsidentin der Bezirksregierung Köln.

Kooperationspartner für das Projekt waren unter anderen die Stadt Köln, vertreten durch die Georg-Simon-Ohm Schule, Berufskolleg 13, die die technische Ausrüstung im Bereich der neuen Medien im Rahmen der Kofinanzierung zur Verfügung stellte und die Bezirksregierung Köln, vertreten durch die EU-Geschäftsstelle, die Lehrpersonal anteilig freigestellt hatte. Das Berufskolleg war bei der Beantragung des Projektes das einzige, das in NRW über derartige technische Möglichkeiten verfügte. Die GSO-Schule übernahm die Verantwortung für die Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt in Form des Medienmanagements der projektrelevanten Web-Seiten.

Die 2330 (Stand 2001) Schüler^{innen} des Berufskollegs werden in den Fachbereichen Mediengestaltung Bild und Ton, Veranstaltungstechnik und Fachinformatik-Anwendungstechnik sowie Fachinformatik-Systemintegration

¹ Zur Darstellung einschlägiger Arbeiten, Veröffentlichungen und Kooperationen siehe Projektbeschreibung S. 7-8.

innerhalb von drei Jahren im Blockunterricht und im begleitenden Unterricht ausgebildet. Sie sind während dieser Zeit in der Kölner Region in Fernsehanstalten bei RTL, VIVA, VOX, in der Harald-Schmidt-Show, an Bühnen wie dem Schauspielhaus, der Kölner Oper, dem Senftöpfchen-Kabarett und der Saturday-Night-Show sowie in weiteren öffentlich-rechtlichen und privaten Betrieben der Medienbranche tätig. Außerdem hat die Schule einen Berufsfachschulbereich von ca 400 Schüler*innen*, die im Vollzeitunterricht für jeweils ein Jahr begleitet werden. Die Schule ist im Stadtteil Köln-Kalk situiert, der einen Einwander*innen*anteil von ca. 40% aufweist. Die soziale Zusammensetzung der GSO-Schüler*innen* weist je nach Bildungsgang einen Anteil von 5 – 25% Personen mit Migrationshintergrund (im Berufsfachschulbereich in einigen Klassen bis zu 50%) und einen Anteil von ca. 10% Frauen (bei den Schüler*innen* genauso wie bei den Lehrer*innen*) auf. Dieser Frauenanteil wird im Verhältnis zu anderen Schulen der Branche als hoch angesehen.²

Die Anleitung und Begleitung des Lehrpersonals erfolgte durch die Projektleitung und die Mitglieder der Steuerungsgruppe. Für einzelne Projektteile wurden externe Mitarbeiter*innen* in die Arbeit integriert.

Planung und Ergebnisdiskussion fanden in regelmäßigen zeitlichen Abständen durch die Steuerungsgruppe statt, die sich in der GSO-Schule in Köln traf. Diese setzte sich aus der Projektleitung und Lehrpersonal der GSO-Schule zusammen. Abhängig von der Tagesordnung nahmen an den Sitzungen weitere Personen - die Mitarbeiterin der Evaluation, die Schulleitung der GSO-Schule, Professor*innen* oder auch Verwaltungsmitarbeiter*innen* der FH Düsseldorf, externe Honorarkräfte, Student*innen*, Lehrer*innen* und Schüler*innen* - die an Projektplanungen beteiligt waren, teil.

Die Projektlaufzeit von 3 Jahren war in drei Projektphasen gegliedert und sah eine Ausweitung auf andere Berufskollegs mit nachfolgend aufgelisteter Zielsetzung vor.³ Hauptzielgruppe waren die Schüler*innen* der Berufskollegs.

Ziel des Projektes war es, sich mit Ausgrenzungsphänomenen, wie z.B. Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Schule, Gesellschaft und am Arbeitsmarkt auseinanderzusetzen. Den Schüler*innen* von Berufskollegs sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich medial mit diesen Themenbereichen auseinanderzusetzen. Hierzu schien die technische Ausrüstung der Georg-Simon-Ohm Schule eine gute Voraussetzung zu bieten. Die inhaltliche Auseinandersetzung der Schüler*innen* mit Ausgrenzungsphänomenen sollte medial umgesetzt werden – in Form von Webseiten, Plakaten, Videofilmen, Tonkompositionen, Fernseh- und Radiosendungen. Dabei sollten eine kritische Auseinandersetzung mit Bildern und ihre Hinterfragung im Vordergrund stehen, um so Diskussionen um Fremdbestimmung und Autonomie, Gruppe und Identität, Demokratie und Politikverständnis anzuregen.

² Diese Angaben wurden von der Schulleitung gemacht.

³ Die Laufzeit des Projektes war in der Projektbeschreibung mit Beginn am 02. Januar 2002 und Ende zum 31. Dezember 2004 geplant. Der Projektbeginn verzögerte sich und das Projekt konnte bis zum 31. Januar 2005 verlängert werden.

Die Ergebnisse sollten über eine interne und externe Evaluation ermittelt, beurteilt und mit dem laufenden Projekt rückgekoppelt werden. Die interne Evaluation erfolgte durch Diskussion durchgeführter Projekte in der Steuerungsgruppe. Hinsichtlich der externen Evaluation einigte sich die Steuerungsgruppe auf eine Kombination von built-in und ex-post Evaluation.⁴ Eine Auswahl der medial zur Verfügung stehenden Projektergebnisse wurde von Studierenden der Fachbereiche Medien und Design der FH Düsseldorf unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Marmann auf einer DVD zusammengestellt.⁵

Die externe Evaluation einer Projektwoche im November 2002 erfolgte durch Ilse Debler-Grant.⁶ Am 18.02.03 wurde die externe Evaluation durch das Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung übernommen.⁷ Für diese Evaluation wurden gezielt Projektteile ausgewählt, auf die dann ein spezifisches Evaluationsdesign zugeschnitten und angewandt wurde. Es wurden solche Projektteile evaluiert, die als repräsentativ für das Gesamtprojekt gewertet wurden.

Nach Abschluss der Sommerferien 2003 wurde ein Evaluationszwischenbericht vorgelegt und die Ergebnisse in der Steuerungsgruppe sowie mit der Schulleitung der Georg-Simon-Ohm Schule diskutiert. Die Schlussfolgerungen wurden weitgehend in den weiteren Projektverlauf einbezogen.

1.2 Gesellschaftlicher Kontext⁸

Empirischen Untersuchungen zufolge existiert in Deutschland ein demokratieverdrossenes, teilweise explizit antidemokratisches, ausländerfeindliches Potential, das mit unterschiedlicher Intensität von etwa 15 – 30% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen angenommen wird (vgl. Sturzbecher 1997, 2001; Sturzbecher/Freytag 2000). Der Anteil von Hauptschülerinnen und Berufsschülerinnen ist in diesen Kreisen doppelt so hoch wie der von Gymnasiastinnen und Studentinnen. Es scheint sich also unter anderem um ein schicht- und bildungsspezifisches Problem zu handeln. Die Korrelation zwischen Vorurteilsbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit weist zudem auf eine Neigung zu autoritären, stereotypen Denkmustern und einfachen Erklärungsschemata in niedrigen Bildungsschichten hin (vgl. Ahlheim

⁴ Vergleiche zu dieser Begrifflichkeit Stöss 2003, S.96. In diesem Aufsatz diskutiert Richard Stöss die grundsätzliche Frage, ob persuasive Programme im Unterschied zu regulativen Programmen überhaupt evaluierungsfähig sind. Die von ihm aufgeworfenen Fragen um die Messbarkeit von Bewusstseinsveränderungen, versucht die hier vorgelegte Evaluation zu beantworten, indem sie die diskursiven Konstellationen, in denen das Projekt angesiedelt ist, berücksichtigt.

⁵ Die DVD ist über die Landeszentrale für politische Bildung NRW für Multiplikatorinnen frei zugänglich. Für weitere Rückfragen steht folgende Adresse zur Verfügung: FH Düsseldorf Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus und Neonazismus, FB 06, Universitätsstrasse Gebäude 24.21, 40225 Düsseldorf, Tel. 0211/ 811 4625, e-mail: kickimkopf@fh-duesseldorf.de

⁶ Debler-Grant 2002, S. 1.

⁷ Eine externe Evaluation wurde durch einen Änderungsantrag möglich.

⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den im Projektantrag skizzierten gesellschaftlichen Hintergrund. Auf Grundlage dieser Situation wurde der Antrag erstellt.

2000, S. 57). Als extreme Form hat der demokratiefeindliche Rechtsextremismus derzeit eine beunruhigende Verbreitung erreicht, was im Ausland als Nachteil für den Arbeits- und Wirtschaftsstandort Deutschland angesehen wird.

Existenz, Phänomenologie und Umfang der fremdenfeindlichen rechtsextremen, antisemitischen, rassistischen und zumindest in Teilen gewaltbereiten Jugendkultur sind empirisch eindeutig und hinreichend nachgewiesen (vgl. Bromba/Edelstein 2001). Belegt ist, dass es sich quantitativ in erheblich höherem Maße um eine ostdeutsche als um eine westdeutsche Erscheinung handelt. Forschungsbefunde zeigen aber auch, dass Fremdenfeindlichkeit in Deutschland in der *gesamten* Bevölkerung verbreitet ist (vgl. Jäger 1996, Jäger et al. 1998).

Vor diesem Hintergrund wird es als wichtig herausgestellt, Jugendlichen eine Möglichkeit zu geben, einen eigenen Standpunkt zu finden und sich kritisch zu positionieren. Bemerkenswert scheint hier, dass sich hinter dem Rechtsextremismus mit seiner Ideologie gegen Ausländer das stark verbreitete Problem einer Abwendung von der Politik abzeichnet, das sich in einschlägigen Umfragen als Politik- und Parteiverdrossenheit vor allem unter Jugendlichen zu erkennen gibt. Zudem sind in der Arbeitswelt, also bei Auszubildenden und Berufstätigen, im Vergleich zu schulischen Bildungsinstitutionen, Erfahrungen im Kontakt mit Ausländern seltener, wobei im Widerspruch hierzu gerade diese Gruppen den Ausländeranteil in der Bevölkerung als besonders hoch ansehen (vgl. Deutsche Shell 1997, 2000). Die Basis des friedlichen Miteinanders, die Demokratie, hat in den letzten zwei Jahrzehnten erheblich an Ansehen verloren (Maier 2000, S. 288). Allerdings wurde auch im Gegensatz zum abnehmenden politischen Interesse bei Jugendlichen im Allgemeinen ein zunehmendes politisches Interesse bei rechtsorientierten Jugendlichen festgestellt (vgl. Weiß 2000). Geprägt durch unterschiedliche Aspekte einer komplexen und dynamischen sozialen Wirklichkeit (Familie, Peer-Group etc.), die sich in der postmodernen Gesellschaft fragmentiert darstellt, werden Jugendliche einem steigenden Medienkonsum ausgesetzt (Weiss 2000), dessen Einflusspotential bis heute noch nicht hinreichend erforscht ist.

1.3 Zielgruppen

In der Projektbeschreibung sind folgende Zielgruppen angeführt:

- 1 Schüler*innen* der Berufskollegs in Köln und Leipzig (NRW; Sachsen; West, Ost)
- 2 Student*innen* der Fachhochschule Düsseldorf
- 3 Lehrpersonal der Berufskollegs in Köln, Leipzig, alten und neuen Bundesländern sowie Polen, China u.a.
- 4 Ausbilder betrieblicher Berufsausbildung
- 5 Multiplikator*innen* aus dem Bereich betriebliche Sozialarbeit / Schule und Weiterbildung⁹

Hauptzielgruppe waren die Schüler*innen* der Berufskollegs. Im Evaluationsbericht zur Projektwoche 2002 beschreibt Ilse Debler-Grant die besondere Schulstruktur der

⁹ Vgl. Projektbeschreibung: S. 7 f. Ziel und Zielgruppen des Projektes.

GSO-Schule als Berufsschule mit Vollzeit- und Teilzeitschülerinnen im dualen System. Sie hebt die Wichtigkeit heraus, „nicht nur an weiterführenden Schulen, sondern auch im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stereotype und autoritative Einstellungsmuster gegenüber Fremden und Fremdem aufzulösen und demokratische Strukturen lebendig zu machen.“¹⁰

1.4 Übergeordnete, langfristige Ziele

Vor diesem Hintergrund wurden in der Projektbeschreibung die folgenden übergeordneten Zielindikatoren gesetzt:

- Auflösung stereotyper und autoritativer Einstellungsmuster gegenüber Fremden
- Auflebenlassen demokratischer Strukturen auf dem Arbeitssektor zur Vermeidung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Belebung von politischem Wissen um zeitgeschichtliche Entwicklungen, Prozesse und Zusammenhänge demokratischer Strukturen und Meinungsbildungsprozesse an der Berufsschule
- Förderung beruflicher Handlungskompetenz durch Förderung der Sozialkompetenz
- Aufbau größerer Selbständigkeit
- Förderung von Teamfähigkeit
- Förderung des Dialoges zwischen Ost und West durch Abbau von Vorurteilen gegenüber Fremdem und Fremden
- Förderung von zivilem Engagement und Entwicklung einer demokratisch orientierten multikulturellen Handlungskompetenz
- Erhöhung des Frauenanteils, besonders des Anteils ausländischer Frauen am GSO-Berufskolleg
- Verbesserung der Toleranz der Geschlechter
- Analyse der Rolle von Frauen in den Medien
- Ausweitung des Programms auf weitere Berufskollegs in Köln und in den neuen Bundesländern
- Ausweitung der Kooperationen und Austauschprogramme mit Polen und China
- Ausweitung der Kooperation mit Betrieben

Zusammenfassend geht es in dem Projekt darum, die Einstellung zu Fremdem und Fremden zu verbessern, und die Diskussion um Ausgrenzungsphänomene, deren Voraussetzungen und Mechanismen aufzudecken, diskutierbar und kritisierbar zu machen.¹¹ Die Basisbausteine hierfür waren Partizipation, Lebensweltbezug und die neuen Medien.

Der methodische Ansatz von „Kick im Kopf - Vielfalt in Deutschland“ basiert auf dem integrativen und partizipativen Ansatz des Projektlernens. Kognitive Elemente

¹⁰ Debler-Grant 2002, S. 1.

¹¹ Im Laufe des Projektes stellte sich heraus, dass es sinnvoll war, die Leitthemen auf Themenkomplexe herunter zu brechen, die den Alltag der Schülerinnen bestimmten.

werden mit künstlerischen und technischen Elementen verknüpft. Die Methoden Unterricht, Rollen- und Planspiel werden verbunden mit projektorientierter künstlerischer Arbeit der gesamten Gruppe oder von Teilgruppen. Kommunikation und Dialog finden in Teamprozessen, die regelmäßig reflektiert werden, statt. So wird kooperatives Lernen in der Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen möglich. Dieses Lernen dient der Entwicklung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie der Medienkompetenz. "Medienkompetenz wird zunehmend eine bedeutende Voraussetzung der Demokratiekompetenz werden." (Wirtz 2000)

Thematisch sind die Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus aufgebaut auf dem Spannungsfeld zwischen der „Norm“ und dem „Fremden“, beziehungsweise dem „Umgang mit Abweichung und Vorurteilen“. Dabei werden die Aspekte „Nation und Ausländer“, „Kulturen im Inland“, „Abweichende Erscheinungsbilder“, „Sozialer Dialog“, „Männliche und weibliche Berufsidentität“, „Identität und Vorurteile“, „Manifestation von Vorurteilen“, „Identität und (Un)Sicherheit“ in Bezug auf die Arbeitswelt von Einzelnen und Teams im Vordergrund stehen.¹²

1.5 Ziele und Zielindikatoren als Basis für die externe Evaluation

Im Einzelnen sind die Ziele in der Projektbeschreibung wie folgt festgelegt:

- Integration der Schüler^{innen} in eine kooperative und produktive Lern- und Arbeitswelt ohne Fremdenfeindlichkeit und Rassismus
- Erweiterung ihres Demokratieverständnisses und politischen Wissens
- Förderung vorurteilsfreier Einstellungen und Reflexionsvermögen
- Herstellung einer positiven Einstellung zu Partizipation, Verantwortungsübernahme und Teamarbeit
- Förderung ihres bzw. ihrer
 - moralischen Urteilsvermögens,
 - Selbstwertgefühls,
 - sozialen Selbst- und Gruppenkonzeptes,
 - Autonomieerlebens,
 - Sozialkompetenz,
 - Kommunikationskompetenz

Für die Evaluation wurden diese Ziele zu Zielindikatoren gebündelt, wobei die Frage danach, inwieweit diese Zielindikatoren durch die verschiedenen Aktivitäten erreicht wurden, von zentraler Bedeutung war. Den Schüler^{innen} (und teilweise auch den Lehrenden) wurden Fragebogen vorgelegt, mittels derer sie die Möglichkeit erhielten, zu folgenden Zielindikatoren Stellung zu nehmen:

- Einstellungen zu Fremden und Fremdem verbessern
- zu politischem Wissen und Demokratieverständnis beitragen
- die Kommunikationsfähigkeit zwischen den Beteiligten erhöhen

¹² Vergleiche Projektbeschreibung S. 14.

- die Sozialkompetenz der Beteiligten verbessern
- zur Toleranz zwischen den Geschlechtern beitragen
- zwischen Schul- und Berufswelt vermitteln
- Keines von allen

1.6 Mittel

Die angeführten Ziele sollen durch folgende Mittel erreicht werden:

- Einsatz neuer Lernkonzepte, die projekt- und medienorientierten Ansätzen mehr Raum bieten und die Dimensionen der Demokratieelemente aufnehmen lassen
- Konkrete, lebensnahe Projekte und Initiativen
- Fortbildungsseminare für Multiplikatorinnen
- Überprüfung und Modifikation unter Verwendung der Evaluationsergebnisse
- Ausweitung der Erfahrungen im Umgang mit neuen Medien
- Erlernen des Perspektiven- und Rollenwechsels jenseits des je eigenen Berufsfeldes - Rollenübernahme der Konsumenten neuer Medien durch die SchülerInnen zur Stärkung des Bewusstseins für den Zusammenhang der medialen Vermittlung und dem Meinungsbild der Bevölkerung

1.7 Projektverlauf

In der Projektbeschreibung ist unter dem Aspekt „Arbeitsplan“ zusammenfassend folgender Ablauf vorgesehen.

1. PROJEKTJAHR „KÖLN UND LEIPZIG“

GSO-Schule Köln

Einbeziehung von 3 weiteren Berufskollegs Köln

Einbeziehung eines Berufskollegs in Leipzig

2. PROJEKTJAHR „NRW UND SACHSEN“

Einbeziehung weiterer Berufskollegs in Ostdeutschland

3. PROJEKTJAHR „WEST UND OST“

Darüber hinaus: Einbeziehung von Betrieben

Einbeziehung von Berufskollegs in Polen und China

Durch diesen Projektverlauf sollten Synergieeffekte erzielt werden, die auch die Nachhaltigkeit des Projektes sichern können.

1.8 Strategie zur Sicherung der Nachhaltigkeit /Öffentlichkeitsarbeit

Die Nachhaltigkeit des Projektes sollte durch die Erstellung von CD-Roms zum jeweiligen Projektjahr, durch ein Online-learning-Projekt und eine externe Evaluation gesichert werden. Geplant war eine feste Einbettung des Projektes in den Stundenplänen der beteiligten deutschen Berufskollegs und in den Ausbildungsplänen der beteiligten Betriebe. Hierzu sollten die Vernetzungen zwischen NRW und Sachsen im zweiten Projektjahr sowie weiteren neuen und alten Bundesländern im dritten Projektjahr genutzt werden. Die Installierung sollte durch interessierte Multiplikatorinnen forciert werden, die an den geplanten Fortbildungsveranstaltungen der FH Düsseldorf teilnehmen sollten. Geplant war ebenfalls, Teilnehmerinnen an den Fortbildungsveranstaltungen ein Zertifikat über ihre Qualifizierung auszuschreiben.¹³

Außerdem sollten die Ergebnisse durch eine breite Öffentlichkeitsarbeit bekannt gemacht werden. In diesem Zusammenhang war vorgesehen, dass die Schülerinnen Plakate zum Projektthema entwickeln, die öffentlich ausgestellt werden. Ebenfalls sollten von ihnen erstellte Web-Seiten zugänglich gemacht und mit Web-Seiten der Kooperationspartner verlinkt werden. Des Weiteren sollten Radio- und Fernsehsendungen, Ausstellungen und Festivals stattfinden.¹⁴

2 Darstellung des Evaluationskonzeptes

2.1 Theoretischer Ansatz

2.1.1 Vorbemerkungen

Theoretischer Bezugspunkt der Evaluation ist die Diskurstheorie und daran anknüpfende Verfahren, die mit erprobten Evaluationsverfahren kombiniert werden.¹⁵

2.1.2 Diskursbegriff

Die zugrunde gelegte Diskurstheorie orientiert sich an den diskurstheoretischen Überlegungen des französischen Philosophen Michel Foucault und zielt darauf ab, das (jeweils gültige) Wissen der Diskurse zu ermitteln, den jeweiligen Zusammenhang von Wissen und Macht zu erkunden und einer Kritik zu unterziehen. Diskursanalyse bezieht sich dabei sowohl auf Alltagswissen, das über Medien, alltägliche Kommunikation, Schule und Familie etc. vermittelt wird, wie auch auf dasjenige (jeweils gültige) Wissen, das durch die Wissenschaften produziert wird.¹⁶

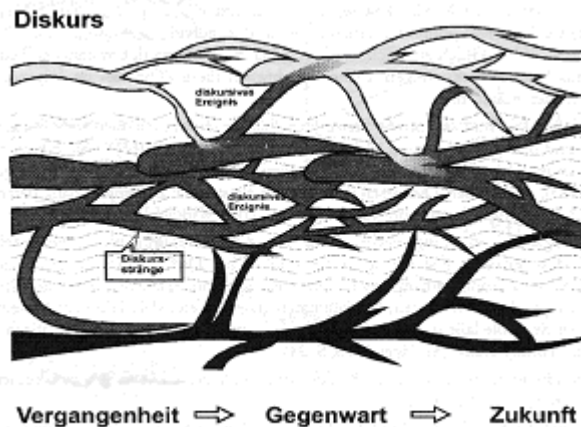
¹³ Vergleiche Projektbeschreibung: S. 27 f. Strategie zur Sicherung der Nachhaltigkeit.

¹⁴ Vergleiche Projektbeschreibung: S. 25 f. Öffentlichkeitsarbeit / Transfer der Projektergebnisse.

¹⁵ Dabei wurden die Evaluationsverfahren im Hinblick auf das zu evaluierende Projekt modifiziert.

¹⁶ Auf dieser Grundlage wurde seit einigen Jahren im Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung ein Analyseverfahren entwickelt, das in der Literatur auch als „Duisburger Ansatz“ gehandelt wird und mit dem Teile der Evaluation durchgeführt wurden. (vgl. dazu vor allem Jäger 2004⁴)

In dieser Perspektive lässt sich der Diskurs „als Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ begreifen (vgl. Jäger 2004), der individuelles und kollektives Handeln und Gestalten bestimmt, wodurch er Macht ausübt.



Herrschende Diskurse können kritisiert und problematisiert werden; dies geschieht, indem sie analysiert werden: Ihre Widersprüche und ihr Verschweigen bzw. die Grenzen der durch sie abgesteckten Sag- und Machbarkeitsfelder werden aufgezeigt, die Mittel werden deutlich gemacht, durch die die Akzeptanz von (nur zeitweilig gültigen) Wahrheiten herbeigeführt wird – von angeblichen Wahrheiten also, die als rational, vernünftig oder gar über allen Zweifel erhaben dargestellt werden sollen.¹⁷

Diskursanalyse nun erfasst das jeweils Sagbare in seiner qualitativen Bandbreite und seinen Häufungen bzw. alle Aussagen, die in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit geäußert werden (können), aber auch die Strategien, mit denen das Feld des Sagbaren ausgeweitet oder auch eingengt wird, etwa Verleugnungsstrategien, Relativierungsstrategien, Enttabuisierungsstrategien etc. Der Diskurs als ganzer ist eine regulierende Instanz; er formiert Bewusstsein (Wissen) und schafft die Vorgaben für die Subjektbildung, die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften.

Das Verfahren einer so verstandenen Kritischen Diskursanalyse bildete im Rahmen der hier vorgenommenen Evaluation die Grundlage für die Erfassung des gesellschaftlichen Kontextes, in den das Projekt eingebettet ist, ebenso wie für die Konzeption der Fragebögen und die analytische Auswertung der durchgeführten Interviews (Jäger 2004).

¹⁷ Dabei müssen sich die Wissenschaftlerinnen darüber klar sein, dass sie nicht außerhalb der Diskurse agieren. In ihrer Arbeit, also auch in der Kritik, beruft er/sie sich auf Werte und Normen, Gesetze und Rechte und sollte niemals vergessen, dass auch diese diskursiv-historisch begründet sind. Schlussfolgerungen aus der Diskursanalyse stellen somit auch keine Wahrheiten dar, sondern Positionen, die Resultat eines diskursiven Prozesses sind. Mit diesen Positionen können sich Diskursanalytikerinnen in gesellschaftliche Auseinandersetzungen einmischen.

Mit diesem Verfahren wird der Schwierigkeit Rechnung getragen, festzustellen, ob und inwieweit das Projekt „Kick im Kopf“ tatsächlich zu Bewusstseinsänderungen führt.¹⁸ So wurde zum einen ein Schüler^{innen}fragebogen entwickelt, der auf die Zur-Kennntnisnahme und Sicht gesellschaftlich relevanter Themen abzielte, z.B. auf Rassismus bzw. Mobbing. Des Weiteren wurden Schüler^{innen}interviews erhoben und ausgewertet. Schüler^{innen}, die am Projekt teilgenommen haben, wurden anhand von Leitfragen angeregt, Aussagen zu den relevanten Themenbereichen zu machen. Die Interviews wurden nach der Erhebung transkribiert und nach dem Verfahren der Kritischen Diskursanalyse analysiert und beurteilt.

2.1.3 Analyseverfahren nach der Kritischen Diskursanalyse

Nach einer Strukturanalyse, die Aufschluss über den zu analysierenden Diskursstrang bzw. Themenbereich gibt, wird eine Feinanalyse erstellt, die folgende Punkte berücksichtigt:

- Angesprochene Themen (Diskursfragmente), ihre Berührungen, Überlappungen
- Art und Form der Argumentation
- Logik und Komposition
- Implikate und Anspielungen
- Kollektivsymbolik¹⁹ bzw. ‚Bildlichkeit‘: Symbolik, Metaphorik usw. Redewendungen, Sprichwörter
- Wortschatz und Stil
- Akteure und Zuschreibungen (Personen, Pronominalstruktur)
- Inhaltlich-ideologische Aussagen

Durch das Verfahren der Diskursanalyse können insgesamt Veränderungen im Wissensbestand und der Sicht auf Zusammenhänge in ihrer Ausrichtung erfasst werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Projekt „Kick im Kopf“ nur einen Teil des Diskurses darstellt; seine Auswirkungen fließen auch in den Gesamtdiskurs ein und wirken sich auf seinen Fortgang aus.

2.2 Evaluationsstandards

Hinsichtlich der angewendeten Evaluationsverfahren orientierte sich die Evaluation in ihren Grundzügen an folgenden Standards (James R. Sanders (Hg.) 2000):

- Nützlichkeitsstandards
- Durchführbarkeitsstandards
- Korrektheitsstandards
- Genauigkeitsstandards

¹⁸ Vgl. hierzu die wissenschaftliche Diskussion um die Grenzen einer exakten Erfolgs- und Effizienzbewertung von persuasiven Programmen und Projekten mit „weichen“ Zielen, wie z.B. die Verminderung von Rechtsextremismus oder die Stärkung von Demokratie und Toleranz (Stöss 2003, S. 95-100).

¹⁹ Vgl. Link, z.B.1982, S. 6-21.

2.3 Evaluationsschritte²⁰

Der soziale und politische Kontext des Projektes wurde erfasst und auf dessen Grundlage in Absprache mit der Steuerungsgruppe das Evaluationsmaterial ausgearbeitet. Es fanden quantitative Analysen von Fragebögen an verschiedene Adressatenkreise des Projektes statt, die durch qualitative Analysen von Schüler^{innen}interviews ergänzt wurden.

2.3.1 Erfassung des diskursiven Kontextes

Die Zielsetzung des Projektes wurde unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes, in den die GSO-Schule und die anderen beteiligten Schulen als Institutionen eingebettet sind in der Steuerungsgruppe diskutiert. Dabei wurden vor allem folgende Fragen beleuchtet:

- Welche Ausgrenzungsphänomene lassen sich in Zusammenhang mit der Institution Schule thematisieren?
- Gibt es an Berufskollegs eine besondere Problematik im Hinblick auf die Ziele?
- Welche Rolle spielt die starke Medienausrichtung der GSO-Schule?
- Was gilt für die anderen, in das Projekt eingebundenen Berufskollegs?

Übergeordnete Fragestellung: Ist das Projekt die richtige Antwort auf die gesellschaftliche Problematik?

2.3.2 Implementationsevaluation

Die Implementationsevaluation bezieht sich auf den Programmvollzug. Ihr Ziel ist festzustellen, ob das Projekt mit den vorgesehenen Mitteln umgesetzt werden kann. Dabei wurde angesichts des verspäteten Beginns der Evaluation in erster Linie formativ vorgegangen.²¹ Dabei wurde das Projekt unter Beleuchtung der folgenden Fragen im laufenden Prozess beurteilt:

- Erreicht das Projekt auch diejenigen, für die es bestimmt ist?
- Welche Zielabweichungen bzw. Korrekturen ergeben sich?

Übergeordnete Fragestellung: Ist es sinnvoll, die Projektziele durch die eingesetzten Mittel zu erreichen?

2.3.3 Wirkungskontrolle

Hier wurde erfasst, zu welchen Effekten das Projekt führt. Dabei wurden die Möglichkeit einer Umsetzung der Maßnahmen im Alltag sowie ihre zukünftige Verankerung in vorhandenen Institutionen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit

²⁰ Die Evaluationsschritte orientieren sich an der Evaluation eines Civitas-Programmes. Siehe: Rommelspacher/Polat/Wilpert 2003.

²¹ Im Rahmen der Steuerungsgruppe wurde der bis zum Eintritt der Evaluation stattgefundene Projektverlauf systematisiert festgehalten. Vgl. die Skizze im Anhang dieses Berichts.

beleuchtet. Die Wirkungsanalyse und Erfolgskontrolle erfolgte auf der Grundlage von Fragebogenerhebungen und Interviews sowohl quantitativ als auch qualitativ.

Übergeordnete Fragestellung: Welche Auswirkungen hat das Projekt und wie lässt es sich in Zukunft verankern?

2.4 Zielindikatoren

Grundlage für die Evaluation bildeten die im Projektantrag formulierten und o.g. Zielkategorien, die sich unter folgenden Themenkomplexen zusammenfassen lassen:

- Abbau von Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus
- Förderung von politischem Wissen und Demokratie
- Förderung der Sozialkompetenz
- Förderung der Kommunikationskompetenz
- Förderung der Geschlechtertoleranz

Diese Themenkomplexe bildeten die Grundlage für die Erarbeitung der Fragebögen, die in verschiedenen Phasen des Projektes auf den unterschiedlichen Evaluationsebenen zum Einsatz kamen.

2.5 Evaluationsebenen

Aufgrund der komplexen Struktur des Projekts konzentrierte sich die Evaluation auf folgende Ebenen:

- Steuerungsgruppe
- Schüler*innen*
- Lehrer*innen*
- weitere Kooperationspartner in Ost- und Westdeutschland

2.5.1 Steuerungsgruppe

Die beobachtende Teilnahme an den Sitzungen der Steuerungsgruppe bzw. die Sichtung ihrer Protokolle machte es einerseits möglich, die Durchführungsbedingungen des Projektes erfassen und beurteilen zu können (Implementationsevaluation). Andererseits konnten so die Ergebnisse der Evaluation direkt diskutiert werden und dann in das laufende Projekt einfließen (Transfer).

2.5.2 Schüler*innen*

Die besondere Schulstruktur der GSO-Schule als Berufskolleg mit Blockunterricht und sehr heterogenen Schüler*innengruppen*, die aus 2330 Schüler*innen* gebildet werden, die teilweise nur zeitweilig an der Schule sind, stellte im Hinblick auf die Evaluation eine besondere Herausforderung dar. So konnte es vorkommen, dass Schüler*innen*, die an einzelnen Projektteilen teilgenommen hatten, deshalb keine Beurteilung abgeben konnten, weil sie zum Zeitpunkt der Auswertung sich nicht an der Schule aufhielten. Außerdem war es hierdurch nicht möglich, die *gleichen* Schüler*innen* sowohl zu Beginn wie zum Ende des Untersuchungszeitraumes zu erreichen. Dies bedeutet, dass Erhebungen, die darauf abzielen, ob es durch das Projekt zu Einstellungsveränderungen kommt, nur sehr eingeschränkt möglich

waren.

Vor diesem Hintergrund wurde zur Erfassung von Wirkung und Erfolg des Projektes die Einschätzung der Schüler*innen* der GSO-Schule im Hinblick auf das Projekt in einem ersten Schritt durch eine umfassende Fragebogenerhebung ermittelt.

Ein weiterer Schüler*innen*fragebogen (Nr. 2) enthielt Fragen, die die Einschätzungen der Schüler zum Stellenwert der Zielkategorien in der Gesellschaft betrafen. Hier ging es darum, die von den Schüler*innen* wahrgenommene Relevanz der gesellschaftlichen Problematiken zu erfassen.

Diese beiden Fragebögen bildeten die Grundlage für die auf die einzelnen Projektteile zugeschnittenen Fragebögen, die den daran beteiligten Schüler*innen* vorgelegt wurden. Diese qualitativen Untersuchungen wurden durch die Erhebung und Auswertung von Schüler*innen*interviews vertieft und ausgeweitet.

2.5.3 Lehrer*innen*

Zu Projektbeginn gab es an der GSO-Schule in Köln insgesamt 67 Planstellen für Lehrer*innen*, die um fünf Teilzeitstellen ergänzt waren. Zum Projektende hatte sich die Zahl der Planstellen auf 75 erhöht, die wurden um vier Teilzeitstellen ergänzt. Zur Erfassung der Einschätzung der Lehrer*innen* hinsichtlich des Projektes „Kick im Kopf“ wurde ein Fragebogen eingesetzt, der ähnlich gestaltet war, wie der Schüler*innen*fragebogen Nr. 1. Da es sich bei den Lehrer*innen* nicht um die Hauptzielgruppe des Projektes handelte, wurde darauf verzichtet, Einschätzungen zu projektrelevanten Themenkomplexen aus eigener Erfahrung abzugeben – so wie dies bei den Schüler*innen* der Fall war. Darüber hinaus fanden im Rahmen unterschiedlicher Projektteile mehrfach Gespräche und Interviews mit den beteiligten Lehrer*innen* statt, deren Inhalt in die Evaluation einging.

2.5.4 Weitere Kooperationspartner*innen* in Ost- und Westdeutschland

Im Rahmen der Kooperation mit anderen Berufskollegs in Ost- und Westdeutschland wurden ebenfalls Fragebogenerhebungen durchgeführt und in die Gesamteinschätzung des Projektes einbezogen.

3 Evaluationsergebnisse

3.1 Erfassung des diskursiven Kontextes

Politikverdrossenheit, Apathie, Rassismus und Rechtsextremismus, aber auch Konformismus und Konsumismus – das sind nur einige der Leitvokabeln, mit denen in Politik und Wissenschaft die derzeitige Befindlichkeit von Jugendlichen in Deutschland zu charakterisieren versucht wird. Doch gilt dies – auch das zeigen wissenschaftliche Untersuchungen – nicht nur für die Jugend in Deutschland. So ist – neben der deutlich gesunkenen Wahlbeteiligung vor allem festzustellen, dass sich (spätestens) seit der deutschen Vereinigung Prozesse verstärkt haben, bei denen bestimmte Personengruppen tendenziell ausgegrenzt und/oder diskriminiert

werden.²² Dies gilt sowohl für die alten wie auch die neuen Bundesländer, wenn auch in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen.²³

Diesen Prozessen gemeinsam ist die Struktur, nach der sich in der Regel eine Mehrheit gegen eine Minderheit ausspricht bzw. verhält, weil diese gegen gesellschaftlich tradierte Vorstellungen von „Normalität“²⁴ verstoße. Dabei können Personen aufgrund z.B. ihrer sexuellen Orientierung, ihrer körperlichen Merkmale, ihrer kulturellen Zugehörigkeiten oder auch aufgrund ihres Geschlechts aus einer sich als „normal“ konstituierenden Gruppe tendenziell ausgegrenzt werden. Es ist evident, dass hierbei der Faktor „Macht“ eine besondere Rolle spielt.²⁵ Solche Ausgrenzungsprozesse werden im Alltag häufig nicht als das wahrgenommen, was sie vom sachlichen Gehalt her sind.²⁶ Doch müssen in Deutschland solche Ausgrenzungen als zentral gelten, die in Verbindung mit Einwanderung und Flucht stehen und in denen sich Fremdenfeindlichkeit, Rassismus oder Ethnozentrismus artikuliert.

Unter Rassismus soll im folgenden eine diskursive Konstellation verstanden werden, bei der Personen, die „anders“ aussehen und/oder andere Sitten und Gebräuche pflegen als die Mehrheit der Bevölkerung, indem sie z. B. eine andere Sprache sprechen, als mehr oder weniger homogene Gruppe, als ‚Rasse‘ oder ‚Ethnie‘ angesehen und negativ beurteilt werden, wobei diese Beurteilung insofern

²² Vgl. dazu etwa Bielefeld 1992, Pflüger 1994, Jäger 1996⁴, Cleve 1997, Jäger u.a. 1998.

²³ Solche Unterschiede sind vor allem hinsichtlich der Ausbreitung nationalistischer und antisemitischer Entwicklungen festzustellen. Wir haben es zwar in West- und Ostdeutschland mit einem diesbezüglichen Erstarken zu tun, doch die Gewaltbereitschaft scheint zumindest derzeit in Ostdeutschland um einiges höher zu sein. (vgl. u.a. Rommelspacher/Polat/Wilpert 2003, S. 58f.) Rommelspacher/Polat/Wilpert weisen darauf hin, dass die deutsche Vereinigung selbst in rechtsextremer Agitation und Ansprache in Ost und West unterschiedlich genutzt wurde, was die unterschiedlichen Ausprägungen mit erklären kann. Während in Westdeutschland ein Vormachtsanspruch im Sinne eines „Wohlstandschauvinismus“ betont wurde, der Armut als mangelnde Anstrengungsbereitschaft wertet und ökonomischen Erfolg mit kultureller Überlegenheit koppelt, wird in Ostdeutschland rechtsextreme Propaganda stark mit politischem Protest aufgeladen und der „Egoismus des Westens“ oder die US-Vorherrschaft beschrieben. (ebd. S. 57) Solche Unterschiede können auch zu beobachtende gegenseitige Ressentiments erklären, wenn etwa Westdeutsche Rechtsextremismus als ein ostdeutsches Problem ansehen und andererseits Ostdeutsche ihre westdeutschen Mitbürgerinnen als überheblich und seelenlos charakterisieren. Die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland erklärt Richard Stöss mit einer gewissen Ernüchterung der ostdeutschen Bevölkerung: „Dass die ostdeutsche Bevölkerung ihre westdeutschen Landsleute bezüglich der Sympathien für Rechtsextremismus überholt hatte, lag vermutlich daran, dass ihre anfängliche große Zuversicht in das westliche System von Demokratie und Marktwirtschaft in besonders herbe Enttäuschung umgeschlagen ist.“ (Stöss 1999)

²⁴ Zum Begriff der Normalität und seiner Bedeutung in westlichen Industrieländern vgl. Link 1995, 1996 sowie in Verbindung mit Rassismus 2002.

²⁵ Augenfällig ist dies bei der Benachteiligung von Frauen. Obwohl Frauen keine gesellschaftliche Minderheit darstellen, wird ihnen in Deutschland häufig der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Ressourcen verwehrt – und das, obwohl rechtliche Vorschriften dies explizit auszuschließen suchen.

²⁶ Im Alltag werden solche Prozesse häufig unter dem Sammelbegriff „Mobbing“ gefasst. Wer, wann und warum gemobbt wird, steht bei einer solchen Wahrnehmung dann nicht zur Debatte. Bei der Umsetzung des Projekts hat sich diese Kategorie als besonders wichtig herausgestellt.

Machteffekte zur Folge hat, weil und insofern sie in Einklang und/oder nicht in Widerspruch mit den herrschenden Diskursen steht.

Wichtig ist dabei, dass die körperlichen oder kulturellen Eigenschaften, die den Personengruppen zugeschrieben werden, als natürlich und nicht veränderbar angesehen werden. Von Rassismus zu unterscheiden ist *Ethnozentrismus*. Dieser liegt vor, wenn die Zuschreibungen und Konstruktionen nicht naturalisiert werden, wenn also davon ausgegangen wird, dass die zugeschriebenen Eigenschaften veränderbar sind, wobei der Maßstab dieser Veränderungen bei der eigenen Kultur liegt, auf die sich diese Personen zu bewegen. Eine ethnozentristische Auffassung geht also in jeweilige Anpassungs- und Integrationsforderungen ein (vgl. Kalpaka/Räthzel 1994).²⁷

Eine solche Definition von Rassismus und Ethnozentrismus als eine Form von Bedeutungskonstruktion lässt sich modifiziert auch auf andere Ausgrenzungsprozesse anwenden. So lässt sich dann von Sexismus sprechen, wenn das weibliche Geschlecht mit zusätzlichen Bedeutungen aufgeladen wird, in dem Männern und Frauen unterschiedliche Fähigkeiten zugeschrieben werden. In diesem Falle dient das Geschlecht als Distinktionsmerkmal. Von Sexismus redet man, wenn das weibliche Geschlecht auf dieser Grundlage durch Einsatz von Macht dem männlichen untergeordnet wird. Dabei ist bedeutsam, dass die unterschiedlichen Ausgrenzungsfaktoren in ihrem Zusammenwirken zu rechtsextremen Denk- und Verhaltensweisen führen und die demokratische Entwicklung untergraben können.²⁸

Vor allem Jugendliche zeigen sich in Deutschland anfällig für solche autoritären und undemokratische Denk- und Verhaltensweisen.²⁹ Die Ursachen dafür werden in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt. Krisenerscheinungen wie Arbeitslosigkeit, Sozialabbau, Individualisierungs- und Desintegrationsprozesse stehen bei den Erklärungsansätzen im Vordergrund, wobei in der wissenschaftlichen Diskussion vielfach darauf hingewiesen wird, dass solche Erklärungsansätze zu kurz griffen, weil sie Rassismus und Rechtsextremismus zu einem bloßen „Symptom“ von Krisen und Konflikten machten.³⁰

Ohne die Bedeutung dieser gesellschaftlichen Krisenentwicklungen für das Erstarken von Rechtsextremismus und Rassismus völlig in Abrede stellen zu wollen, scheint es

²⁷ Einen Überblick über verschiedene Vorstellungen von Rassismus enthält auch Auernheimer 1990. Zu den Effekten der Konstruktion von Fremdheit in der Einwanderungsgesellschaft vgl. auch Kiesel/Messerschmidt/Scherr (Hg.) 1999.

²⁸ Zu unterschiedlichen Ausgrenzungsfaktoren und ihrer gesellschaftlichen Funktion vgl. auch van den Broek 1988.

²⁹ Vgl. z.B. Meulemann 1996; Deutsche Shell (Hg.) 1997, 2000; Gille/Krüger (Hg.) 2000; Weidacher (Hg.) 2000 sowie Hoffmeister/Sill, 1992, Eckert/Reis/Wetzstein 1998, Heitmeyer 1993.

³⁰ Dies wird z.B. von Rommelspacher/Polat/Wilpert so bei der Evaluation des CIVITAS-Programms gesehen. Vergleiche ebenso Wagner 1998.

aus diskurstheoretischer Perspektive angebracht, weitere diskursive Momente mit in die Betrachtung einzubeziehen. Es sollte also das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, insbesondere des medialen und politischen Diskurses, berücksichtigt werden.³¹ Und hier zeigt sich, dass der Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland nicht so gravierend ist, wie häufig angenommen.³² Die mediale und politische Ansprache bezieht sich auf die gesamte Bundesrepublik und zeitigen dort auch ihre Wirkungen.

3.1.1 Skizze des politisch-medialen Kontextes

Hier ist festzuhalten, dass der Einwanderungsdiskurs, als der Diskurs, in dem vor allem die Stellung der einheimischen Bevölkerungen gegenüber Einwandererinnen ausgehandelt wird und sich Vorbehalte und/oder andere Vorstellungen artikulieren, in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Phasen durchgemacht hat, denen allen gemein ist, dass es sich bei diesem Diskurs um einen Problemdiskurs handelt.

Bis zum Frühjahr 1993 wurden Einwanderinnen und Flüchtlinge in Deutschland mit der Begründung, sie seien eine soziale Last, sie missbrauchten den Artikel 16 des Grundgesetzes, nähmen Deutschen Arbeit und Wohnungen weg, vorwiegend negativ bewertet.³³ Im rechtskonservativen und rechtsextremen Lager wurde Einwanderung als Gefahr für die Homogenität des deutschen Volkes angesehen. Politik-, Medien- und Alltagsdiskurse waren hochgradig rassistisch aufgeladen. Der Zorn, der sich nicht nur in Gestalt von zahlreichen Überfällen und Brandanschlägen mit tödlichen Folgen entlud, richtete sich zunächst besonders gegen Asyl suchende Menschen aus allen Gegenden der Welt, aber zunehmend auch gegen schon seit langem in Deutschland lebende Einwanderinnen und ihre Familien. Die politische Antwort darauf war die faktische Abschaffung des Asylartikels im Grundgesetz. Andererseits erhob sich – vor allem nach Brandanschlägen auf so genannte Gastarbeiterfamilien – auch Protest in der Bevölkerung in Gestalt von Gegendemonstrationen und Lichterketten.

Seit 1993 bis zum Regierungswechsel 1998 verlagerten sich die Themen im Einwanderungsdiskurs. Es entstand eine Debatte über so genannte Ausländerkriminalität. Die Kontextualisierung dieser Debatte in den Bereich der Inneren Sicherheit (Null Toleranz!) führte zu einer weiteren rassistischen Aufladung des Diskurses.

Nach dem Regierungswechsel konnte in den Medien und in der Politik eine gewisse Abmilderung des Rassismus beobachtet werden. Die rot-grüne Bundesregierung veränderte die diskursive Konstellation vor allem mit der Einführung einer Green

³¹ Dazu gehört auch die Berücksichtigung von Traditionen politischer Kultur, wie sie in Familien und Schulen weitergegeben werden, aber auch die Strategien und Bemühungen rechtsextremer Gruppierungen, an Jugendliche heranzutreten.

³² Zu alten und neue Rassismen im Zuge der deutsch-deutschen Einigung vgl. Kleff 1990.

³³ Hier und im weiteren beziehen wir uns auf eigene Untersuchungen des Einwandererdiskurses, die in Jäger u.a. 1998, Jäger/Jäger 1999, aber auch in Jäger 2005 nachgezeichnet worden sind.

Card.³⁴ Damit wurde Deutschland entgegen den bisherigen gebetsmühlenartigen Beteuerungen wenn auch nicht zum Einwanderungs- so doch zum Zuwanderungsland. Nach einem Anschlag auf jüdische Einwanderinnen rief die politische Elite zum „Aufstand der Anständigen“ gegen Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus auf. Es wurden außerdem eine Reihe antirassistischer Programme angeregt und gefördert und ein Zuwanderungsgesetz ausgearbeitet.³⁵ Durch diese Aktivitäten wurde der Mediendiskurs zu Einwanderung positiv beeinflusst.³⁶ Anders ausgedrückt: Rassistische Elemente und dramatisierende Darstellungen von Problemen in Verbindung mit Einwanderung waren dort deutlich seltener anzutreffen, ohne dass sie restlos verschwunden wären.

Auch nach dem 11.9.2001 haben viele Medien und Politiker vor Alarmismus und Hysterie gewarnt. In den Medien etablierte sich zwar ein „Feindbild Islam“, genährt durch islamistischen Fundamentalismus; eine generelle Verschärfung des Diskurses war jedoch nicht zu beobachten.³⁷

Allerdings hat die Zurückdrängung des Rassismus auf der medialen Ebene ihren Preis: Das so genannte Zuwanderungsbegrenzungs-gesetz entspricht in großen Teilen dem, was sich rechtskonservative (und rechtsextreme) Stimmen nur wünschen konnten und befriedigt so vorhandene rassistische und ethnozentristische Ressentiments.³⁸

Auf diese Weise kann für den politischen diskursiven Kontext gesagt werden, dass Rassismus im öffentlichen Diskurs zurückgedrängt worden ist, sich aber in der ‚Mitte der Gesellschaft‘ in neuer Gestalt verfestigen konnte. Ein institutioneller Rassismus, den es auch vor dem 11.9.2001 zu Genüge gab, ist gestärkt worden und wird durch das neue Zuwanderungsgesetz vertieft.³⁹

Vor diesem diskursiven Hintergrund ist die Konzeption und Umsetzung des Projekts „Kick im Kopf“ zu bewerten. Es ist zu erwarten, dass sich alle Beteiligten auf diesen

³⁴ Bei der Green Card handelte es sich um eine begrenzte Aufenthaltsgenehmigung für z.B. Computerspezialisten. Obwohl dies mitnichten eine grundsätzliche Einwanderungs“welle“ nach sich zog, ist durch die Debatte darum, das gesellschaftliche Einwanderungsklima nachhaltig verändert worden.

³⁵ Auch das hier zur Evaluation stehende Projekt verdankt sich dieser Entwicklung. Neben XENOS wurden auch mit CIVITAS und entimon zahlreiche Projekte gefördert. Auch das von der Bundesregierung gegründete „Bündnis für Demokratie und Toleranz“, das eine Vielzahl von Basisinitiativen unterstützen soll, ist in diesem Zusammenhang zu nennen.

³⁶ Hingewiesen werden soll hier auch auf die Debatte um eine Zwangsarbeiter-Entschädigung, die sich in ambivalenter Weise auf die Diskurse auswirkte. Es entstand – einerseits – die Stimmung, das diesen Menschen nun endlich geholfen werden müsse; andererseits diene sie aber auch dazu, Abstand zum „Schatten der deutschen Vergangenheit“ zu gewinnen.

³⁷ Vgl. hierzu besonders Jäger 2005, dessen Untersuchungsergebnisse sich mit der Einschätzung von Seidel 2003 nicht decken.

³⁸ Vgl. Jäger 2004.

³⁹ Zum Institutionellen Rassismus vgl. Jäger/Kauffmann (Hg.) 2002. Vgl. auch Gössner 2003.

diskursiven Hintergrund beziehen – wenn auch in jeweils spezifischer Weise. Damit ist gleichzeitig der politische Kontext skizziert, in dem das Projekt stattgefunden hat. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich um ein schulisches Projekt handelt. Insofern müssen die spezifischen schulischen Bedingungen und Diskurse in die Betrachtung einbezogen werden.

3.1.2 Allgemeiner schulischer Kontext

Es versteht sich, dass Schulen, also auch Berufskollegs, als Institution auch in diskursive Strukturen eingebunden sind. Über die Schule werden – vermittelt durch die dort tätigen Multiplikatorinnen – Einstellungen und Verhaltensweisen tradiert; gleichzeitig kann aber auch verändernd auf tradierte Einstellungen und Verhaltensweisen eingewirkt werden. Dies gilt nicht nur – aber auch – für die in Verbindung mit Einwanderung anstehenden Problemkomplexe.

Eine Analyse der schulischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse im Hinblick auf im weitesten Sinne interkulturelle Erziehung zeigt allerdings, dass erstens das interkulturelle oder gar antirassistische Wissen im schulischen Sektor ausgesprochen unverbindlich und schwach ausgeprägt ist. Des Weiteren muss festgehalten werden, dass es eine eklatante „Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien“ gibt. (Vgl. Quehl 2002, S. 196). Die migrationspolitische Thematik findet vor allem in Verbindung mit sprachlichen Problemen und Inkompetenzen, die bei Kindern mit Migrationshintergründen festgestellt werden, Eingang in die schulische und erziehungswissenschaftliche Diskussion. Eine solche Defizitperspektive, die vorwiegend auf Mängel und weniger auf Kompetenzen der Schülerinnen abstellt, produziert aber nicht nur ausgrenzende Auswirkungen für die betroffenen Schülerinnen und deren Familien. Diese Perspektive versperrt auch den Blick auf weitere mögliche Hindernisse, die in der Institution Schule und den Handlungsmöglichkeiten der Lehrerinnen liegen und vereinfacht damit die zu bewältigenden Aufgaben. (Vgl. Quehl 2002, S. 196). Schließlich werden so Ethnisierungen von sozialen Bedingungen vorgenommen, die den Lebenswirklichkeiten - nicht nur der ausländischen Schülerinnen - nicht gerecht werden.⁴⁰

Vor diesem Hintergrund wird das Projekt „Kick im Kopf“, dass die Handlungsbedingungen von Schule erweitert, indem es Potenziale eines gleichberechtigten Zusammenlebens nachhaltig in die curricularen Bestandteile von Schule einzubeziehen sucht, auch mit solchen schulischen Diskursen konfrontiert werden, die einer Umsetzung der angestrebten Inhalte hinderlich sind.

⁴⁰ In seinem Aufsatz bezeichnet Thomas Quehl solche Prozesse und Mechanismen auch als eine Form des institutionellen Rassismus. (Quehl 2002, aber auch 2000) Darunter versteht er in Anlehnung an die britische Forschung einen Prozess, bei dem Angehörige ethnischer Minderheiten durch private und/oder öffentliche Einrichtungen systematisch diskriminiert werden. Institutionell seien diese Diskriminierungen deshalb, weil sie auch unabhängig von der Intention derer, die in den Institutionen arbeiten, stattfinden. Insofern könne institutioneller Rassismus auch als das Ergebnis eines unkritischen Rassismus bezeichnet werden. Er geschieht nicht ohne Zustimmung der agierenden Person, vielmehr hat es diese versäumt, die Konsequenzen ihrer Handlungen zu reflektieren. (vgl. Bowling 1998, 3f, zit. in Home Office 1999, 6.33).

3.1.3 Spezifischer schulischer Kontext

Das Georg-Simon-Ohm Berufskolleg als Hauptveranstaltungsort des Projektes „Kick im Kopf“ ist im Kölner Stadtteil Kalk angesiedelt. Obwohl viele der Schüler^{innen} nicht aus der näheren Umgebung in die Schule kommen, sind die spezifischen Bedingungen dieses Stadtteils für die Kontextualisierung der Schule von Bedeutung. Die GSO-Schule ist nicht nur in die aufgezeigten politischen und medialen Diskurse und die schulischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse eingebunden, auch die städtischen Diskurse bzw. die des Stadtteils sind hier von Bedeutung, weil sie das Selbstverständnis, die Ausstrahlung und das Handeln der Schule prägen.

Die Stadtteile Kalk und Mülheim bilden den Kernraum des dicht besiedelten industriell geprägten Gebietes von Köln auf der rechten Rheinseite. Mit dem Rückzug oder der Schließung der beherrschenden Industrieunternehmen des Motoren- und Anlagenbaus (KHD) und der Chemie (CFK) verlor der Stadtteil über 15.000 Arbeitsplätze und damit mehr als nur seine wirtschaftliche Basis. Bereits 1994 wurde daher Köln-Kalk als einer der ersten „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ in das Landesprogramm NRW aufgenommen, mit dem die Infrastruktur und Lebensbedingungen von in die Krise geratenen Stadtteilen verbessert werden sollen. Darüber hinaus sollte durch das so genannte Kalk-Programm, das sich als ein integriertes Handlungskonzept versteht, eine soziale und wirtschaftliche Stabilisierung des Stadtteiles erfolgen.⁴¹

Köln-Kalk kann als ein multi-kultureller Stadtteil gelten; der Einwander^{innen}anteil beträgt insgesamt 41%. Zum Ende des Jahres 2000 wurde die Einwohner^{innen}struktur wie folgt beschrieben. Von 20.462 Einwohner^{innen} waren 59,1% deutscher Herkunft. 19,8% waren Einwander^{innen} aus der Türkei, gefolgt von 8,4% aus Italien, 3,4% aus dem ehemaligen Jugoslawien, 0,6% aus Portugal. Ebenfalls 0,6% aus Griechenland, 0,4% aus Spanien. 0,8% kamen aus anderen EU-Ländern und 7,0% aus dem Rest der Welt.⁴²

Diese Einwohner^{innen}struktur prägt auch das Gesicht des Stadtteils. Sowohl Integrationsprozesse wie auch die Desintegrationen sind für die dort lebende Bevölkerung wie auch für „Durchreisende“ im Alltag wahrnehmbar: Das Miteinander deutscher und „ausländischer“ Geschäfte wie auch Straßenzüge mit weitgehend ausländischer Wohnbevölkerung sind gleichermaßen sichtbar. Das vom Projekt angestrebte Thema einer besseren Verständigung zwischen Einwander^{innen} und „Einheimischen“ kann somit als eine Aufgabe begriffen werden, die von den Projektteilnehmer^{innen} als integraler Bestandteil ihrer – zumindest temporären – Lebenswelt begriffen wird.

Da es sich beim Georg-Simon Berufskolleg um eine stark spezialisierte Fachschule handelt, dehnt sich der Einzugsbereich, aus dem Schüler^{innen} kommen weit über Köln-Kalk und über Köln aus. Dennoch ist zu erwarten, dass die Schüler^{innen}

⁴¹ vgl. www.soziale-stadt.nrw.de/stadtteile/profil_koeln.html - 22.10.04

⁴² Die Angaben stammen vom Amt für Stadtentwicklung und Statistik – Informationsservice. Quelle: <http://www.koeln-kalk.net/3kalk/Kknkew0s.htm>; [Koeln-Kalk.net](http://www.koeln-kalk.net) > [Köln-Kalk](http://www.koeln-kalk.net) > Einwohnerstruktur – 22.10.04

zumindest kurzzeitig mit der Struktur des Stadtteils Kalk in Berührung kommen; ein Faktor, der für die Wahrnehmung interkulturellen Zusammenlebens und möglicherweise damit in Zusammenhang stehender Ausgrenzungsprozesse von Bedeutung ist.

Zum Zeitpunkt des Projektstarts 2001 waren an der GSO-Schule folgende Schulzweige etabliert: eine Berufsfachschule mit 85 Schüler*innen*, eine Fachoberschule mit 69 Schüler*innen*, eine Fachschule für Technik – Fachrichtung Informatik, Schwerpunkt Technische Informatik mit 118 Schüler*innen*. Daneben wurden durch eine Berufsschule im Bereich Kommunikationstechnik IT⁴³ die Ausbildungsberufe Systemelektroniker und Fachinformatiker (1254 Schüler*innen*) sowie im Bereich Medien die Ausbildungsberufe Mediengestalter Bild und Ton und Veranstaltungstechniker (400 Schüler*innen*) angeboten. Daneben existierte eine Höhere Berufsfachschule mit 167 Schüler*innen*.

Diese komplexe, aber auch heterogene Schulstruktur bedeutete für die Umsetzung des Projekts, dass einerseits sehr viele Schüler*innen* beteiligt werden konnten, andererseits wurde die Kontinuität ihrer Mitarbeit aber durch die unterschiedlichen Verweilzeiten in der Schule auch erschwert. Die hohe Schüler*innen*anzahl korreliert mit einem umfangreichen Lehrer*innen*kollegium (siehe 2.5.3). Dies machte eine intensive Kommunikation zwischen Projektleitung, Steuerungsgruppe und Kollegium erforderlich.

3.2 Expertengespräch mit Schulleiter Harry Voigtsberger

Am 07.04.03 fand ein einstündiges Experteninterview mit dem damaligen Schulleiter, Harry Voigtsberger, statt.⁴⁴ Es diente vor allem dazu, die konkreten Rahmenbedingungen sowie die Erfolgsaussichten des Projektes aus Sicht der Schulleitung zu erfassen.

Harry Voigtsberger beurteilte das Projekt insgesamt sehr positiv und stellte die langjährige Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Düsseldorf heraus, die ermögliche, dass das Projekt auf bereits vorhandene Kooperationsstrukturen aufbauen könne.

Es fiel auf, dass er deutlich zwischen der Ausprägung von z.B. Gewalt wie auch Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der Gesellschaft und an der Schule unterschied. Das Ansteigen von Gewalt in der Gesellschaft habe zwar zur Initiierung des Projektes an der Schule geführt, das Phänomen als solches wurde aber als an der Schule von untergeordneter Bedeutung eingestuft. Das Thema „Gewalt“ sei zudem auch deshalb an Berufskollegs im Allgemeinen untergeordnet, da die Schüler*innen* ein gewisses Alter und damit eine gewisse Reife sowie eine Positionierung im Arbeitsleben bzw. eine Perspektive für die Zukunft hätten.

⁴³ Im Juni 2002 hatte dieser Bereich insgesamt 63 Klassen, von denen einige wöchentlich (34), andere eine Woche im Block (29) unterrichtet wurden.

⁴⁴ Während der Projektlaufzeit fanden Schulleiterwechsel statt. Während einer Übergangsphase wurde das Amt kommissarisch durch Reiner Albert übernommen. 2004 wurde Helmut Raabe als Schulleiter eingeführt.

An dieser Stelle unterscheidet sich seine Einschätzung nicht von denen anderer Schulleiterinnen, die nicht selten das Problem des Rassismus außerhalb ihrer konkreten Schule angesiedelt sehen. Dahinter steckt auch die Befürchtung, dass eine Schule als fremdenfeindlich und rassistisch stigmatisiert werden könnte.⁴⁵ Interessant ist darüber hinaus seine Einschätzung, dass es sich bei Rassismus um ein Problem von jugendlichen und unreifen Personen handle. Hier wird die wissenschaftlich widerlegte Behauptung reproduziert, dass Rassismus und Rechtsextremismus vornehmlich ein Jugendproblem seien.

Harry Voigtsberger betonte, dass sich im Projektverlauf gezeigt habe, dass das Thema „Mobbing“ von den Schülerinnen als wichtig erachtet und deshalb in die Projektinhalte hineingetragen wurde. Obwohl dies vor allem in Verbindung mit betrieblichen Problemen zu sehen sei, sei Mobbing aber auch an der Schule existent. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema sei wichtig, weil sie die Selbstreflexion der Schülerinnen fördere.

Die Unterstützung durch das Kollegium sah er als weitgehend gesichert an, da ein großer Teil des Kollegiums hinter dem Projekt stünde. Er erhoffte sich, dass auch nach Projektende die bearbeiteten Themen weiter getragen werden. Von Vorteil dafür sei, dass die erarbeiteten Konzepte weiterhin verfügbar blieben und auf ihrer Grundlage neue Unterrichtsformen und Zeitschemata entwickelt und eingesetzt werden und auch in die Teilnahme der GSO-Schule am Modellvorhaben ‚Selbständige Schule‘⁴⁶ einfließen könnten.

Der geringe Anteil von Frauen an der GSO-Schule sei durch die vermittelten Berufe, v.a. Informatik, zu erklären, in denen Frauen bislang insgesamt unterrepräsentiert seien. Die Schülerinnen der GSO-Schule seien aber in den Klassen meist sehr gut integriert und voll akzeptiert. Im Übrigen seien Frauen auch im Kollegium sehr willkommen.

Die bestehenden internationalen Beziehungen der Schule z.B. mit China wurden als besonders wichtig und ausbaufähig – auch für das Projekt „Kick im Kopf“ – angesehen.

⁴⁵ Vgl. hierzu auch Kleff (Schule ohne Rassismus, www.uni-marburg.de) und auch Erfahrungen des DISS, die in Zusammenhang mit schulischen Projektwochen und Vorträgen vor Lehrerinnenkollegien gesammelt wurden. Vielerorts wird die Notwendigkeit antirassistischer Arbeit sehr hoch eingeschätzt, dabei wird der Rassismus jedoch vor allem an anderen Orten wahrgenommen.

⁴⁶ Das Projekt „Selbständige Schule“ wird von der Landesregierung NRW und der Bertelsmann Stiftung getragen. 278 Schulen in 19 Regionen nehmen an dem Projekt, welches von einem Forschungsunternehmen wissenschaftlich begleitet wird, teil. Ziel des Projektes ist es, durch eine qualitätsorientierte Selbststeuerung zu Qualitätsentwicklung und -verbesserung des Unterrichtes beizutragen. Hierzu können die teilnehmenden Schulen Gestaltungsfreiräume wahrnehmen, die sich auf Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und Mitwirkung und Partizipation beziehen. Weiteres unter <http://www.selbststaendige-schule.nrw.de>. – 22.11.04

3.3 Grundlagenbefragungen⁴⁷

Zu Beginn der Evaluation fand im zweiten Projektjahr eine umfangreiche Befragung von Schüler*innen* und Lehrer*innen* der GSO-Schule statt.⁴⁸ Sie diente dazu, den Bekanntheitsgrad und die bisherige Rezeption des Projekts und seiner Aktionen festzustellen. Sie wurde durch eine Befragung der Schüler*innen* ergänzt, mit der darüber hinaus die Wahrnehmung der dem Projekt zugrunde liegenden Thematiken in ihrer gesellschaftlichen Relevanz festgestellt werden sollte (2000 Fragebögen).⁴⁹

3.3.1 Schüler*innen*fragebogen „Projektwahrnehmung und -rezeption“ (1)

25% der Schüler*innen* der GSO-Schule haben an der Befragung teilgenommen; 85% gaben als Geschlecht „männlich“, 14% „weiblich“ an. 76% bezeichneten ihre Staatsangehörigkeit als „deutsch“, 24% beschrieben eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit.

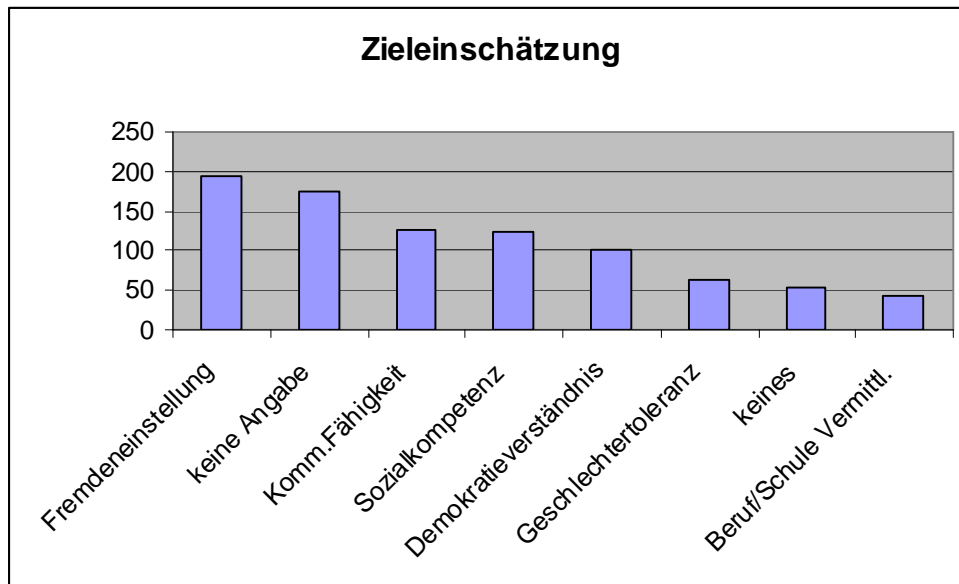
70% dieser Schüler*innen* hatten von dem Projekt Kenntnis erlangt. 28% dieser Schüler*innen* hatten bereits an Teilen des Projektes teilgenommen. Dabei hatten 48% dieser Schüler*innen* das Thema „Ausgrenzung“ als Projektthema wahrgenommen und 57% dieser Schüler*innen* hielten zumindest eines der definierten Projektziele für erreichbar. Die Schüler*innen* konnten unter folgenden Zielen wählen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren:

- Einstellungen zu Fremden und Fremdem verbessern
- zu politischem Wissen und Demokratieverständnis beitragen
- die Kommunikationsfähigkeit zwischen den Beteiligten erhöhen
- die Sozialkompetenz der Beteiligten verbessern
- zur Toleranz zwischen den Geschlechtern beitragen
- zwischen Schul- und Berufswelt vermitteln
- Keines von allen

⁴⁷ Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um die Zusammenfassung von Ergebnissen der Befragungen, die im Zwischenbericht detailliert dargelegt wurden.

⁴⁸ Dazu wurden 2000 Fragebögen an Schüler*innen* und 80 Fragebögen an Lehrer*innen* ausgegeben.

⁴⁹ Die Fragebögen finden sich in der Anlage. Vor der Befragung wurden die Lehrer*innen* der GSO-Schule detailliert über Sinn und Zweck der Untersuchung aufgeklärt und gebeten, die entsprechenden Bögen an ihre Schüler*innen* weiterzugeben und möglichst auf das Ausfüllen zu achten.



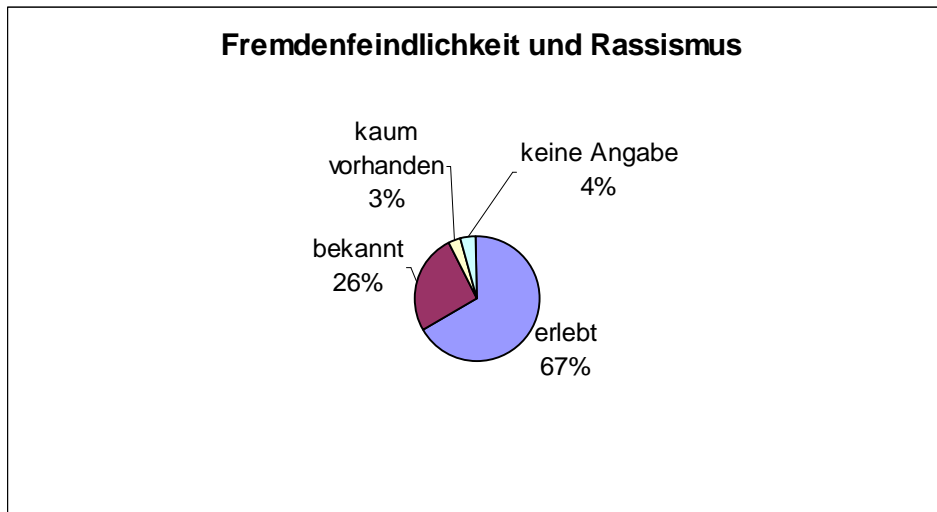
Bei der Frage, welche Ziele durch das Projekt erreicht werden können, entzogen sich 174 von 530 befragten Schüler*innen* der Angabe. 195 hielten das Ziel, die Einstellung zu Fremden und Fremdem zu verbessern für erreichbar. 126 Schüler*innen* sahen eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und 125 eine Verbesserung der Sozialkompetenz als erreichbares Projektziel an.

41% der Schüler*innen* beurteilten das Projekt insgesamt als „mittel“, 13% als „gut“.

3.3.2 Schüler*innen*fragebogen „Themenrelevanz“ (2)

Der zweite für eine Schüler*innen*befragung konzipierte Bogen stellte die gesellschaftliche Relevanz und persönliche Erfahrung mit den Projektthemen in den Vordergrund. Der Rücklauf entsprach mit 542 in etwa dem Rücklauf des Fragebogens Nr. 1 (530). Bei den folgenden Betrachtungen ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um Einschätzungen von etwa $\frac{1}{4}$ der GSO-Schüler*innen* handelt.

Insgesamt gaben 52% an, die Diskussion um Einwanderung in Deutschland zu verfolgen. Wie die Frage danach, ob und auf welche Weise die Schüler*innen* mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus konfrontiert wurden, beantwortet wurde, geht aus folgender Grafik hervor.

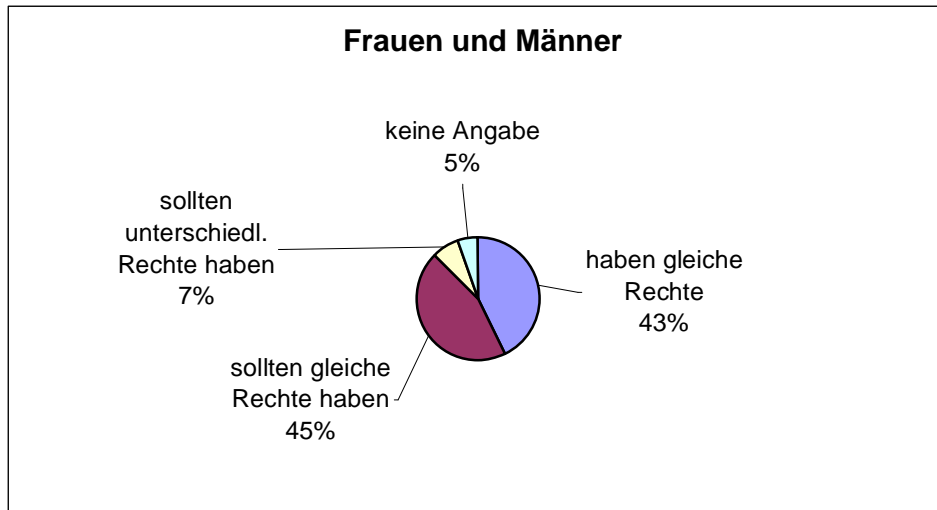


67% (358) gaben an, Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit schon selbst erlebt zu haben, 26% kannten die Problematik nur aus den Medien. 3% beurteilten das Thema als untergeordnet, 4% machten keine Angabe dazu.

Damit ist 93% der Schüler^{innen} die Problematik als solche zumindest bekannt, unabhängig davon, ob sie die Einwanderungsdiskussion verfolgen. Dieses Ergebnis verdeutlicht die hohe politische und gesellschaftliche Relevanz des Themenbereiches. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass 58% derer, die angaben, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit erlebt zu haben, als Staatsangehörigkeit „deutsch“ angegeben hatten. Es kann sich dabei um Schüler^{innen} mit Migrationshintergrund handeln, dies ist aber nicht notwendigerweise so. Einige Schüler^{innen} haben bei „Bemerkungen“ beschrieben, dass sie Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Ausland selbst erlebt haben.⁵⁰

⁵⁰ Möglicherweise findet hier auch eine Umkehrung der Wahrnehmung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit statt, indem sich Angehörige der Mehrheitsgesellschaft durch Minderheiten bedroht fühlen. Dies wurde bei den beim Sommerfest 2003 erhobenen Interviews von Schüler^{innen} z.B. so geäußert. Unter den Bemerkungen auf dem Schülerfragebogen Nr. 2 fanden sich beim Herkunftsland der Eltern auch Angaben wie „Deutsches Reich“ und bei der Frage der Stadtteilbevölkerung der Schüler^{innen} die Angabe, dass dort „zu viele“ Einwander^{innen} lebten. Hierbei handelte es sich allerdings nur um vereinzelte Angaben.

Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis wurde folgende Bewertung vorgenommen:

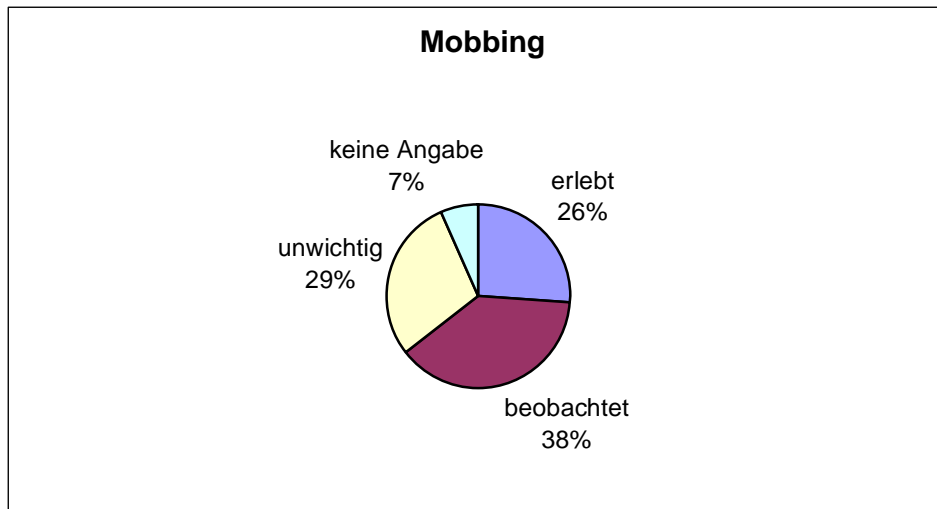


Während 43% der Schüler*innen* angeben, dass Frauen und Männer in unserer Gesellschaft gleiche Rechte *haben*, denken 45% dass Frauen und Männer gleiche Rechte haben *sollten*, 7% plädieren für unterschiedliche Rechte, 5% entziehen sich der Beurteilung. Dieser Themenbereich wird somit als gesellschaftlich weniger relevant angesehen, als die Diskussion um Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – fast die Hälfte der teilnehmenden Schüler*innen* hielt Emanzipation in unserer Gesellschaft für gegeben.⁵¹

Da sich in der ersten Phase des Projektes in den Diskussion mit Schüler*innen* der GSO-Schule das Thema Mobbing besonders brisant dargestellt hatte, wurde die Einschätzung dieses Themas mit in den Fragebogen aufgenommen.⁵²

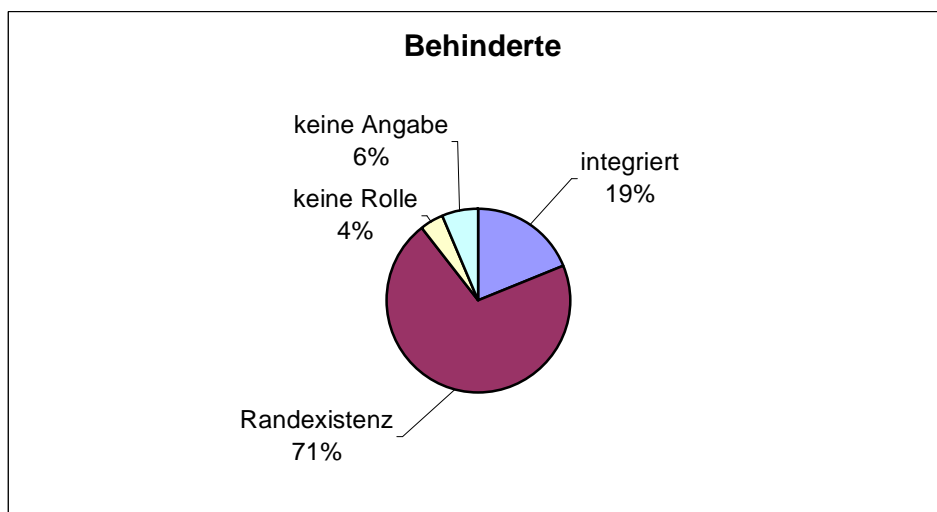
⁵¹ Obwohl es eine rechtliche Gleichstellung der Geschlechter in unserer Gesellschaft gibt, lassen sich de facto unterschiedliche Behandlungen feststellen, die sich vor allem im Berufsleben (bei Einstellung und Bezahlung), aber auch im Gesundheitswesen (bei der Einstufung in Versicherungen) und in anderen Lebensbereichen (Kindererziehung und Haushalt) niederschlagen. Vgl. z.B., www.bundesregierung.de – 16.02.05

⁵² Im Projektverlauf zeigte sich, dass aus dem Kollegium Kritik an dem Begriff und seiner Einbindung in das Projekt geübt wurde. Es wurde befürchtet, dass damit „normale“ Auseinandersetzungen auf den verschiedenen sozialen Ebenen überbewertet und problematisiert werden.



26% der Befragten haben Mobbing erlebt, die meisten (38%) haben es beobachtet, 29% halten die Thematik für unwichtig und 7% äußern sich nicht dazu. Für 64% spielt damit das Thema Mobbing eine gesellschaftlich relevante Rolle.⁵³

Ein weiteres zentrales Thema des Projektes ist der Umgang der Gesellschaft mit Personen mit Behinderungen. Die Schüler $innen$ wurden nach ihrer Einschätzung gefragt.



⁵³ Das Thema Mobbing ist vor allem in den letzten Jahren in der Gesellschaft und den Medien als ein Ausgrenzungsmechanismus in besonderer Weise thematisiert worden. Untersucht werden krankmachende Faktoren durch Ausgrenzung am Arbeitsplatz und in der Schule, wobei alle Verhaltensweisen von Kolleginnen sowie betriebsinterne Strukturen hier auf ihre ausgrenzende Wirkung hin betrachtet werden. Vgl. dazu auch Leymann 1993, 1995, 2000 und 2002.

19% der Schüler*innen* halten Behinderte für in unsere Gesellschaft integriert. 71% geben an, dass Behinderte oft am Rand unserer Gesellschaft leben, für 4% spielen sie in unserer Gesellschaft keine Rolle und 6% machen keine Angabe zu diesem Thema. Mit 71% wird Behinderung als ein deutlicher Ausgrenzungsfaktor beurteilt. Die Beurteilung „Randexistenz“ zeigt hier die Auswirkungen der öffentlichen Diskussion um diese Problematik.⁵⁴

Der Einfluss der Medien wird als sehr ausgeprägt beurteilt, 93% geben an, dass sie einen großen Einfluss auf die Gesellschaft haben.

Zusammenfassend konnte aus den erhobenen Daten folgendes Ranking der als Ausgrenzungsfaktoren wahrgenommenen gesellschaftlich relevanten Themenbereiche erschlossen werden.

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Fremdenfeindlichkeit und Rassismus | 93% (67% erlebt, 26% bekannt) |
| 2. Behinderung | 71% („Randexistenz“) |
| 3. Mobbing | 64% (26% erlebt, 38% beobachtet) |
| 4. Gleichberechtigung der Geschlechter | 45% (sollten gleiche Rechte haben) |

67% der Schüler*innen* gaben an, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus selbst erlebt zu haben. Dieses Ergebnis spricht für die hohe Relevanz dieser Ausgrenzungsfaktoren. Beim Thema „Mobbing“ handelt es sich offenbar eher um beobachtete Erfahrung, nur 26% haben es erlebt. Behinderung wurde als stark ausgrenzender Faktor gesehen. Fragen um Frauenemanzipation beschäftigten knapp die Hälfte der Schüler*innen*. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Befragten zu 86% um Männer handelt.

Beim Ausfüllen der beiden Schüler*innen*fragebögen entzogen sich ca. 15 Schüler*innen* durch gezielte Fehlinformationen der Teilnahme an der Auswertung.

3.3.3 Zusammenfassung der Lehrer*innen*befragung

Nur $\frac{1}{4}$ der Lehrer*innen* der GSO-Schule haben an der Befragung teilgenommen (21/80). Angesichts der Einschätzung der Schulleitung, dass ein großer Teil der Lehrer*innen* das Projekt befürwortet und unterstützt, ist dies ein nur geringer Prozentsatz. Er entspricht in etwa den Teilnahmezahlen der Schüler*innen*.⁵⁵

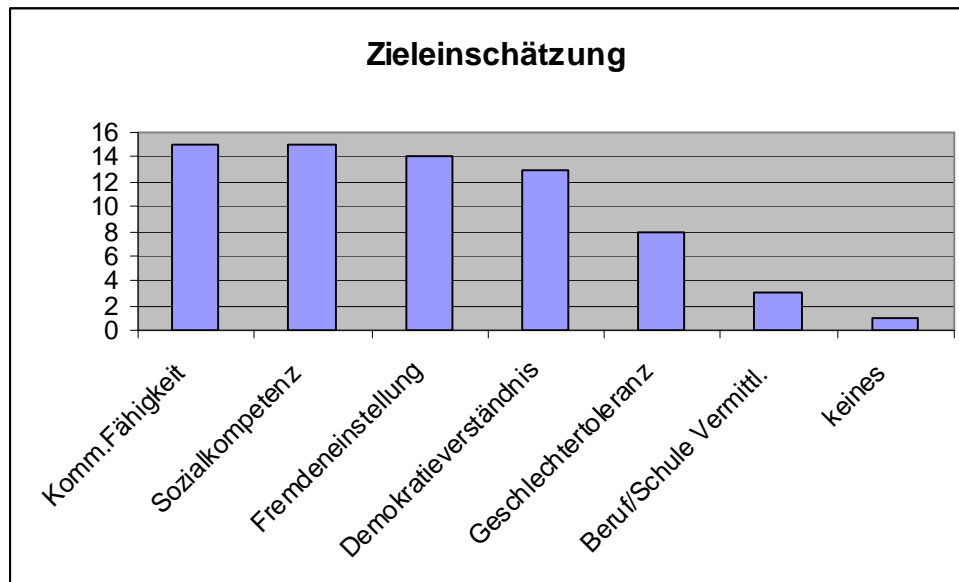
10% der Befragten waren weiblich, dies entspricht auch ungefähr der Geschlechterverteilung im Kollegium. 90% der Befragten hatten vom Projekt „Kick im Kopf“ Kenntnis erlangt und gaben an, dass es dabei um das Thema „Ausgrenzung“ geht. 57% hatten an Veranstaltungen des Projektes bereits teilgenommen; 33% hatten ein eigenes Projekt geleitet. Gute Beurteilungen gaben für die Information 38%, für die Planung 30% und für Veranstaltungen, Aktionen und Projektteile 42%.

⁵⁴ Zwar wurde die Integration von Personen mit Behinderungen in den letzten Jahren vorangetrieben, dennoch finden sich in vielen Bereichen wie z.B. der Arbeitswelt, im Zugang zu öffentlichen Einrichtungen und Verkehrsmitteln noch erhebliche Defizite. Vgl. z.B. www.de-consult.de

⁵⁵ Dies lässt sich daraus erklären, dass die Lehrer*innen* die Fragebögen an ihre Schüler*innen* weitergeben und das Ausfüllen unterstützen sollten.

Die Hälfte der Befragten (50%) beurteilte das Projekt insgesamt als „gut“, 23% als „mittel“ und 27% machten hierzu keine Angabe. 47% der Befragten sahen durch das Projekt eine Möglichkeit, neue Lernkonzepte umzusetzen.

Die teilnehmenden Lehrerinnen sahen die Chancen des Projektes vor allem in der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und der Sozialkompetenz, der Einstellung zu Fremden und Fremdem und des Demokratieverständnisses.



Eine größere Toleranz zwischen den Geschlechtern sahen acht Personen durch das Projekt gefördert. Nur drei glaubten, dass das Projekt bei der Vermittlung zwischen Schul- und Berufswelt greifen kann. Eine/r hielt keines der definierten Ziele für erreichbar.

Das Teilnahmeergebnis machte insgesamt eine stärkere Sensibilisierung der Lehrerinnen für das Thema und Projekt wünschenswert, die dann auf die Schülerinnen übertragen werden könnte.

Es wurde vorgeschlagen, diese im Rahmen von Lehrerfortbildungen, Vorträgen zum Thema, stärkerer Präsenz von Projektmitarbeiterinnen vor Ort und gezielten Hilfestellungen bei der Integration von Projektinhalten im Schulalltag zu unterstützen.

3.4 Auswertung ausgewählter Projekte

Im Folgenden sollen die von der Steuerungsgruppe zur Evaluation ausgewählten Projektteile zusammenfassend dargestellt und ausgewertet werden.

Der zum Ablauf der Sommerferien 2003 erstellte Zwischenbericht der Evaluation enthält die Darstellung und Beurteilung der folgenden Aktivitäten im Projektzusammenhang vom Zeitpunkt der Übernahme der Evaluation an:

- Auswertung des Projektteils „Afrikabild“ in allen Durchführungsstadien – Vorbereitungsworkshop (beobachtende Teilnahme), Eröffnung (beobachtende Teilnahme), Brainstorming der Schüler^{innen}, Gästebucheinträge, Schlussbewertung der Schüler^{innen}
- Teilnahme am Projektteil „In or Between“ und Beurteilung – Ein Videoprojekt zur Lebenssituation von Jugendlichen in Israel / Palästina und Deutschland in und zwischen den Kulturen
- Teilnahme am Sommerfest, welches durch das Projekt initiiert und getragen wurde sowie Auswertung von dort erhobenen Stichprobeninterviews⁵⁶

Nach den Sommerferien 2003 und somit nach Erstellung des Zwischenberichtes und Diskussion der Ergebnisse in der Steuerungsgruppe unter Anwesenheit der Schulleitung wurden die folgenden Projektteile in die Evaluation aufgenommen.

- Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen (September / Oktober 2003)
- Videoworkshops bundesweit (November/Dezember 2003, Frühjahr/Sommer 2004)
- TEASE Rollenspielseminar (Dezember 2003)
- Open-Space Veranstaltung (Dezember 2003)
- Projektwoche (Februar 2004)
- Studierendenbefragung FH Düsseldorf (Juni 2004)
- Musiktheater „Bleichgesicht“ (Oktober 2004)

3.4.1 "Afrikabilder"

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Thema Fremdenfeindlichkeit und Rassismus konnte die Ausstellung "Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?" des Vereins KopfWelten e.V. des Institutes für Afrikanistik der Universität zu Köln mit dem Untertitel "Afrika in der populären Kultur des 20. Jahrhunderts" an die Georg-Simon-Schule geholt werden. Die Ausstellung war vom 06.05.03 - 23.05.03 Mo - Fr von 8 - 21 h geöffnet und auch der Öffentlichkeit zugänglich. Begleitend wurde ein Filmfestival zur Thematik abgehalten.

Das Projekt umfasste folgende Teile:

- Workshop für Multiplikator^{innen}

⁵⁶ Die evaluierten Projektteile liegen in jeweils gesonderten Einzelberichten vor und wurden während des Projektverlaufs mit der Steuerungsgruppe diskutiert.

- Brainstorming von Schüler*innen* zum Thema
- Ausstellung und Filmfestival
- Bewertung der Ausstellung

3.4.1.1 Workshop für Multiplikatorinnen

In Vorbereitung auf die Ausstellung hielt Prof. Dr. Marianne Bechhaus-Gerst am Dienstag, den 09.04.03 von 13 - 15.30 Uhr einen Workshop für Multiplikator*innen* der GSO-Schule und dem Nikolaus-August-Otto Berufskolleg⁵⁷ ab.

Der Workshop konzentrierte sich vor allem auf die Reflexion negativer Stereotype von Afrikaner*innen*, ihre historischen Wurzeln und die Tradierung in den europäischen, vor allem deutschen, Kontext.

Im Workshop wurde deutlich, dass einige Lehrer*innen* sehr unkritisch mit Begriffen wie ‚Rasse‘ und ‚Neger‘ umgingen, was darauf hinweist, dass der wissenschaftliche Diskurs um „Rasse“, „Rassenkonstruktion“ und „Rassismus“ im Bewusstsein der Lehrer*innen* der Schule nicht durchgängig wahrgenommen wird.⁵⁸ Hier zeigte sich, dass fachspezifische Schulungen und Sensibilisierung von Multiplikator*innen* eine Grundvoraussetzung für den positiven Umgang mit der Verbreitung und Durchsetzung der Projektziele darstellt.⁵⁹

Des Weiteren wurde die Schwierigkeit thematisiert, den Schüler*innen* genetische Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen zu erklären. Auch hier zeigte sich ein grundsätzlicher Diskussionsbedarf darüber, wie mit solchen Themen im Unterricht umzugehen sei. Schließlich wurden Probleme angesprochen, die schwarze Schüler*innen* möglicherweise mit der Ausstellung haben könnten, falls diese sich durch die Reproduktion rassistischer Stereotype verletzt fühlten.

3.4.1.2 Brainstorming von Schülerinnen zum Thema

Als Vorbereitung der Ausstellungen wurden in einigen Klassen Begriffssammlungen unter dem Titel "Mein Bild von Afrika" durchgeführt. Teilweise wurden auch kurze Texte verfasst.

Insgesamt konnten 40 Schüler*innen*äußerungen ausgewertet werden, die sich alle auf geografische/geologische, wirtschaftliche, politische, soziale, kulturelle, religiöse und medizinische Aspekte bezogen. Es zeigte sich, dass das Afrikabild der Schüler*innen* stark von den Medien geprägt ist; nur einige wenige Schüler*innen* bezogen sich auf eigene Erfahrungen. Auf der einen Seite wurden wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Missstände herausgestellt, auf der anderen Seite

⁵⁷ Beim Nikolaus-August Berufskolleg handelt es sich um eine Kölner Fachschule für Technik, deren Schüler*innen* im Rahmen der Projektausweitung auf andere Kölner Berufkollegs in Projektteile einbezogen wurden.

⁵⁸ Lewontin/Rose/Kamin 1988.

⁵⁹ Dies gilt nicht nur für den Bereich Rassismus, sondern bezieht sich auf alle anderen thematischen Felder, die in Projekten behandelt werden.

wurden Besonderheiten positiv herausgestellt, die sich vor allem auf geografische und kulturelle Aspekte bezogen. Zusammenfassend wurde von den Schüler*innen* die auch in anderen Diskursen verbreitete Dichotomie „Exotik“ / „Schönheit“ versus „Rückständigkeit“ / „Chaos“ (re)produziert.⁶⁰

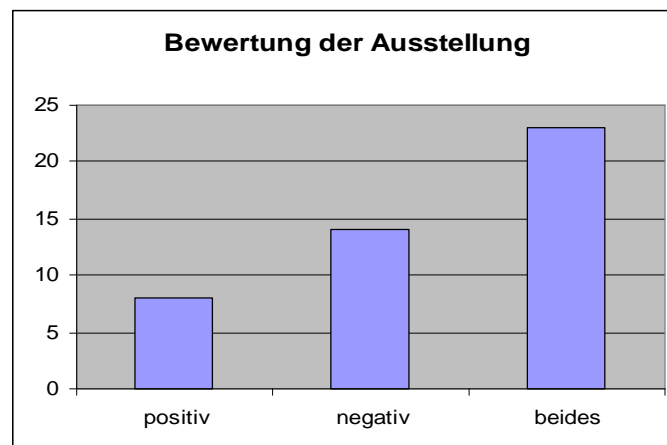
3.4.1.3 Ausstellung „Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann“

Am 05.05.03 wurde die Ausstellung durch die Kölner Regierungsvizepräsidentin Ulrike Schwarz in ihrer Eigenschaft als Schirmfrau des Projektes in der Pausenhalle der Georg-Simon-Ohm Schule eröffnet. Frau Prof. Bechhaus-Gerst, der kommissarische Schulleiter der GSO-Schule und der Leiter des Nikolaus-August-Otto Berufskollegs leiteten die Ausstellung vor ca. 60 Schüler*innen* ein.⁶¹ Zum Veranstaltungsauftritt war von Schüler*innen* ein afrikanisches Büffet hergestellt worden.

Im Filmfestival wurden ausgewählte Filme, die sich mit dem Thema beschäftigen, gezeigt, u.a. „Nirgendwo in Afrika“.⁶²

*Bewertung durch Schüler*innen* im Unterricht*

In Ergänzung zu dem vor der Ausstellung erhobenen Afrikabild wurden Schüler*innen* nach Besuch der Ausstellung im Unterricht um eine Bewertung gebeten. Diese erfolgte unter der Fragestellung, ob die Ausstellung ihr Ziel erreicht habe und dem Betrachter einen Spiegel vorhalte. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen* die Ausstellung sehr unterschiedlich wahrgenommen haben.



⁶⁰ Zu dieser Dichotomie vgl. u.a. Arndt/Hornscheidt (Hg.) 2004, Arndt (Hg.) 2001.

⁶¹ Die Veranstaltung wurde von den Schüler*innen* mitgeschnitten und ist anteilig in die Abschlusspräsentation des Projektes in DVD-Form eingegangen.

⁶² Bei dem Film „Nirgendwo in Afrika“ handelt es sich um ein Drama (2000), welches sich mit dem Themenfeld Exil, Heimatlosigkeit, Familie, Freundschaft und Holocaust beschäftigt. Dargestellt wird das Schicksal einer jüdischen Familie, die 1938 nach Kenia emigriert und deren Mitglieder nach dem Krieg vor die Entscheidung stehen, möglicherweise nach Deutschland zurückzukehren. (www.cyberkino.de/entertainment/kino/1110/111182.html - 25.11.04).

Im Hinblick auf die Vermittlung des Ausstellungszieles stellte sich ein Problem dar: Einige Schüler^{innen} schienen davon auszugehen, das Ziel der Ausstellung sei eine Darstellung der Kultur Afrikas. Sie kamen vor diesem Hintergrund zu dem Ergebnis, die Ausstellung sei diskriminierend und „man sollte nicht so abwertend sein“. Diese Fehlwahrnehmung zeigt, dass die historischen Wurzeln des Afrikabildes in der Ausstellung und das Ausstellungsziel nicht deutlich genug vermittelt werden konnten.

Auffallend ist die häufige Kombination von positiven und negativen Einschätzungen: So fanden einige die Ausstellung „nicht mehr zeitgemäß“, weil die „afrikanische Kultur heute wichtig“ sei und „keine Diskriminierungen bekannt“ seien. Andererseits stelle sie eine „gute Widerspiegelung des letzten Jahrhunderts“ dar.

Gästebuch des Veranstalters

Im ausliegenden Gästebuch der Ausstellung fanden sich ca. 27 Einträge, die insgesamt eine große Variationsbreite starker Emotionen aufwiesen. Es gab Lob und Zustimmung ("anregende und informative Ausstellung"), jedoch auch harsche Kritik ("gänzlicher Schwachsinn, schwarzer Humor"), dann wiederum Kritik an der Kritik ("an alle scheiß (sic) Glatzen in diesem Buch") bis hin zu dem Vorschlag, Kommentare aus diesem Buch auszustellen, sie seien "noch erschreckender, da man wirkliche Angst nur vor der fehlenden Intelligenz haben muss". Es fanden sich gehäuft rassistische Sprüche ("Lieber Farbe im Klo als Scheiße im Farbkasten", "Ich esse Neger(küsse)") sowie allgemein ausgrenzende Aussagen ("Ihr seid doch alle schwul") Satanistische und phallische Symbolik wurde teilweise mit rassistischen Aussagen gekoppelt.

Da die Ausstellung der Öffentlichkeit zugänglich war und die Beteiligung der Öffentlichkeit nicht gesondert dokumentiert wurde, ist nicht sicher, ob die Beiträge ausschließlich von Schüler^{innen} stammen. In ihrer Gesamtheit spiegeln sie aber ein gesellschaftliches Bild von großer Bandbreite (und hier kann die Zielgruppe als ein Teil angesehen werden) im Hinblick auf Rassismus und Ausgrenzung wider, welches in deutlichem Widerspruch zu der Aussage steht, dass das rassistisch aufgeladene Afrikabild in unserer heutigen Gesellschaft keinen großen Stellenwert mehr habe und die Ausstellung nicht mehr zeitgemäß sei.

3.4.1.5 Zusammenfassung und Beurteilung

Insgesamt zeigte sich, dass die Ausstellung und die damit verbundenen Aktivitäten an der GSO-Schule wichtige Impulse für eine Reflektion rassistischer Stereotype geben konnten. Dabei wurde aber auch die Diskrepanz deutlich, die zwischen der Wahrnehmung und der Verbreitung von Rassismus besteht. Dass diese Kluft nicht geschlossen werden konnte, lag auch daran, dass das Ausstellungsziel den Schüler^{innen} im Vorfeld nicht deutlich gemacht werden konnte. Hier zeigte sich die Notwendigkeit der umfassenden fachspezifischen Schulung *aller* teilnehmenden Multiplikator^{innen}.

3.4.2 Filmvorführung: „In or Between“

Am 09.07.03 fand in der GSO-Schule eine Filmvorführung mit anschließender Diskussion mit den israelischen, palästinensischen und deutschen Filmemacher^{innen}, den Medienpädagog^{innen} des Medienprojektes Wuppertal e.V.,

Kölner Berufsschülerinnen und Vertreterinnen der jüdischen Gemeinde zu Köln und der Generaldelegation des palästinensischen Volkes in Deutschland statt.

Der Untertitel des Filmes „In or Between“ lautet: „Ein Video über das Leben von Jugendlichen in Israel / Palästina und Deutschland in und zwischen den Kulturen“.

Ca. 200 Schülerinnen von unterschiedlichen Schulen in Köln sowie Vertreterinnen der FH Düsseldorf nahmen teil.

Nach dem Film entwickelte sich eine angeregte Diskussion, die jedoch durch eine starke Fluktuation beeinträchtigt wurde, da viele Schülerinnen wieder in den Unterricht zurückgehen mussten. Die Meinungsäußerungen zeigten eine hohe Bandbreite und spiegelten das politische Interesse der Schülerinnen an der Thematik wider.

Bei dieser Veranstaltung zeigte sich ein strukturelles Problem des Projektes in der besonderen Schulform Berufskolleg: Da die Schülerinnen und Lehrerinnen zeitlich und inhaltlich eng an ihre Stundenpläne gebunden sind und deshalb zu unterschiedlichen Zeiten die Veranstaltung verlassen mussten, bot sich wenig Raum für eine gemeinsame Diskussion und Reflexion der Veranstaltung.

3.4.3 Sommerfest 25.07.03

Den Abschluss des Schuljahres bildete ein Sommerfest, zu dem auch Schülerinnen anderer Kölner Berufsschulen geladen waren. Insgesamt fanden sich ca. 300 bis 400 überwiegend männliche Schüler ein.

Es fanden sich professionell ausgerichtete Bühnen- und Gastronomieelemente. Geschicklichkeits- und Kooperationsspiele wurden unter umfassender Teilnahme der Schülerinnen durchgeführt. Ein Workshop erklärte das barrierefreie Webdesign⁶³. Es gab Informationsstände zum Projekt sowie von Organisationen, die sich mit dem Thema „Ausgrenzung“ befassen. Das in einem Schülerinnen-Wettbewerb hergestellte, ausgewählte und prämierte Logo für „Kick im Kopf“ wurde auf dem Sommerfest verbreitet. Die Schülerinnen konnten sich in umfassender Weise an der Organisation und Durchführung dieses Festes beteiligen. Sie hatten Stände errichtet, an denen sie selbst hergestellte Spezialitäten aus verschiedenen Ländern anboten, sie unterhielten eine Saftbar. Eine Schülerinnengruppe präsentierte ihre Hip-Hop-Show und auf einer Bühne gab es eine Schleiertanzpräsentation.

Von Seiten der Evaluation wurde das Sommerfest für eine stichprobenartige Befragung von Teilnehmerinnen genutzt. Dabei ging es vor allem darum, die Wahrnehmung des Projektes „Kick im Kopf“ und seiner Ziele und Inhalte bei den Schülerinnen auszumachen sowie darum, gesellschaftliche und individuelle Ausgrenzungserfahrungen anzusprechen.

⁶³ Bei dem „barrierefreien Webdesign“ handelt es sich um ein Teilprojekt von „Kick im Kopf“ zur Integration von Menschen mit Behinderungen im Computerbereich, das nicht in die Evaluation einbezogen wurde.

Viele der befragten Schüler*innen* konnten das Projekt „Kick im Kopf“ nicht als Veranstalter des Sommerfestes ausmachen, obwohl der Veranstalter eindeutig benannt und auch vorgestellt wurde, Plakate und Informationen gut sichtbar waren.

Die Thematik „Ausgrenzung“ wurde von den meisten Befragten zwar als gesellschaftlich relevant eingestuft. Diese Relevanz scheint jedoch nicht innerhalb der eigenen Erfahrungswelt zu liegen. Selbst das Beobachten von Ausgrenzungsphänomenen wurde nur zögerlich geäußert, Beispiele wurden nicht angeführt, eine eigene Einbindung in die Thematik abgewiesen. Die einzige konkrete Äußerung kehrte das Ausgrenzungsphänomen zwischen Einwander*innen* und Deutschen um und erklärte die Deutschen zum Opfer von Ausgrenzung. Die Einschätzung, dass Ausgrenzungsphänomene in der Stadt stärker seien, als auf dem Land ist möglicherweise durch die Tatsache zu erklären, dass die meisten Befragten in der Stadt leben und/oder Ausgrenzungsphänomene nur aufgrund von Berichten in den Medien beurteilen. Insgesamt scheinen die Schüler*innen* die gesellschaftliche Relevanz der Thematik zwar wahrzunehmen, stehen ihr aber sehr reserviert und „nicht betroffen“ gegenüber.

Bei diesen persönlichen Gesprächen zeigte sich ein Unterschied zu den Ergebnissen der Fragebogenauswertung (Nr. 2), bei der Fremdenfeindlichkeit und Rassismus durchaus als „erlebt“ bezeichnet worden waren. Offenbar scheint es den Schüler*innen* leichter zu fallen, in einer anonymen Befragung Stellung zu nehmen, als im Gespräch erlebte Situationen zu beschreiben. Dies zeigt wiederum, dass es wichtig ist, Projektteile so anzulegen, dass sie zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und der von den Schüler*innen* erlebten Realität vermitteln. Offensichtlich handelt es sich hierbei um „zwei Welten“, die als sehr unterschiedlich erfahren werden.⁶⁴

Insgesamt hielten die Veranstalter*innen* das Sommerfest – trotz der relativ geringen Besucherzahl – für gelungen.⁶⁵ Die Festaktivitäten waren in der Hauptsache unter Mitarbeit der Schüler*innen* umgesetzt worden. Hier konnten ihre Fähigkeiten im Bereich der Veranstaltungstechnik zum Einsatz kommen. Dies ist deshalb besonders positiv zu bewerten, da hier eine Verbindung von Fähigkeiten, die in Schule und Betrieb erlernt wurden, stattfinden konnte.

3.4.4 Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen

Ausgehend davon, dass Sozialkompetenz die Grundlage für das Erkennen von Konflikt- und Ausgrenzungssituationen und auch für ein adäquates Handeln in diesem Zusammenhang ist, wurde mit einem externen Sozialpädagogen ein Konzept

⁶⁴ Es wurde deshalb angeregt, im Rahmen des Projektes weiter darüber nachzudenken, wie den Schüler*innen* die gesellschaftliche Relevanz der Thematik stärker nahe gebracht werden könnte, ohne dabei die Problematik überzubewerten. In diesem Zusammenhang ist eine auch an eine stärkere Anbindung solcher Fragestellungen an den Politikunterricht zu denken.

⁶⁵ Die geringe Besucherzahl erklärt sich durch die Besonderheit einer Berufsschule. Die Schüler*innen* haben z.T. nur Blockunterricht. Ihr Leben findet mehr in den Betrieben als in der Schule statt, auf dieser Grundlage kann keine starke Verbundenheit mit einem Klassenverband und der Schule erwachsen. Außerdem hatten viele Schüler*innen* einen weiten Anfahrtsweg.

entwickelt, das als Seminar und/oder Workshop einsetzbar ist und in drei Blöcken (Informieren, Lösen, Vorsorgen) auf die Thematik zugeht. Ziel dieses Projektes war es, die Schüler*innen* über den Einsatz von neuen Medien für Themen der politischen Bildung zu gewinnen. Da dies bei der Zielgruppe „Mediengestalter*innen*“, für die neue Medien zum Arbeitsalltag gehören besonders schwierig ist, wurde ein Arbeitskonzept entwickelt, das zum Ziel hatte, die Schüler*innen* in hohem Maße an der Erarbeitung und Umsetzung der Inhalte zu beteiligen.

Im Rahmen dieses Projektes wurden für sechs Mediengestalter*innen*-Gruppen eintägige Seminare durchgeführt, die auf die Erstellung von Multiplikator*innen*material vorbereiten sollten. Ziel war die Erstellung eines Lehrfilmes im folgenden Schuljahr, der nach dem „Lola-rennt-Prinzip“⁶⁶ unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Ausgänge darstellt und von Lehrer*innen* auch ohne Rollenspielausbildung als Material im Unterricht eingesetzt werden kann.⁶⁷

Zu Beginn des Seminars wurde über verschiedene Rollenspiele die zugrunde liegende Problematik von Ausgrenzungssituationen aufgezeigt. Dann schloss sich ein Brainstorming an, in dem die Schüler*innen* selbst erlebte oder beobachtete Ausgrenzungssituationen schilderten. Schließlich wurden Ausgrenzungssituationen vorgegeben und in Rollenspielen Möglichkeiten einer Konfliktlösung oder -eskalation durch die Schüler*innen* dargestellt. Danach erfolgte eine theoretische Auseinandersetzung mit Konfliktlösungsmodellen. In Gruppenarbeit sondierten und diskutieren die Schüler*innen* ein Thema und eine Struktur für das Video, das während des Schuljahres produziert werden sollte.⁶⁸

Die Workshops wurden beobachtet und folgende Ebenen in der Befragung zur Auswertung angesprochen:

- Seminarbeurteilung
- Projektbeurteilung
- Projektthemen
- Verbesserungsvorschläge

Die Eindrücke aus den Interviews wurden mit den Veranstaltern besprochen und konnten sofort in das Seminar einfließen. So wurde zu Beginn der Staffel die Frage angesprochen, ob der Seminartitel "Einbinden statt Ausgrenzen" als angemessen

⁶⁶ Bei dem Film "Lola rennt" (1998) handelt es sich um einen Genre-Mix, der die zeitgenössischen filmtechnischen Möglichkeiten ausschöpft. Er soll veranschaulichen, dass alles möglich ist, das ganze Leben auf Zufall und Schicksal beruht und ist – wie ein Computerspiel – im Rahmen der Vorgaben des Programmierers interaktiv. Es gibt eine Ausgangssituation und drei verschiedene Möglichkeiten eines Endes sowie einen durch Zeitrafferaufnahmen hyperschnell gestalteten Zukunftsausblick. (vgl. Dirk Jasper Filmlexikon, www.cyberkino.de – 22.10.04).

⁶⁷ Die Seminare fanden am 30.09.03, 01.10.03, 14.10.03, 15.10.03, 25.11.03 und 26.11.03 statt. Eine Evaluation, die Aspekte auf Seminar-, Projekt- und Gesellschaftsebene mit einbezieht wurde im ersten und letzten zweitägigen Seminarblock durchgeführt. Grundlage bildeten die beobachtende Teilnahme sowie Gruppen- und Einzelinterviews mit den Teilnehmer*innen*.

⁶⁸ Hierfür wurden junge professionelle Schauspieler*innen* engagiert.

empfundene wird. Auf dieser Grundlage wurde der Seminartitel in "Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen" umgewandelt.⁶⁹

3.4.4.1 Seminarbeurteilung

Die Ergebnisse und Einschätzungen der Seminarteilnehmenden waren erstaunlich homogen. Es wurde die gute Durchführung des Seminars durch die Moderatoren herausgestellt. Inhaltlich wurde es allerdings als nicht altersentsprechend und der bestehenden Sozialkompetenz nicht angemessen angesehen. Kritik wurde an der langsamen Erschließung des Zieles geübt. Diese ergab sich aus der vorwiegend auf persönlicher Ebene stattfindenden Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen.

3.4.4.2 Projektbeurteilung

Das Projekt „Kick im Kopf“ wurde im Fachbereich Mediengestaltung des GSO-Berufskollegs aufgrund schlechter Erfahrungen mit Projektteilen eher negativ gesehen. Kritik wurde am Projekttitle, am Informationsfluss, an der fehlenden Einbindung in den Unterricht sowie an der „geschäftsmäßigen“ Abwicklung von Projektteilen aufgrund von „Sachzwängen“ wie Fördergeldern geübt. Das Projekt wurde als nicht zielgruppengerecht empfunden und die Schule nicht als angemessener Zielort, da es sich nicht um eine Brennpunktschule handele.⁷⁰

3.4.4.3 Projektthemen

Den meisten – jedoch nicht allen - Schüler^{innen} waren die Projektthemen bekannt.

Die Seminar- und Projektthemen wurden in unterschiedlichem Ausmaß als gesellschaftlich relevant beurteilt. Hierbei wurden „Fremdenfeindlichkeit“ und „Rassismus“ am ehesten genannt. Auf der persönlichen Ebene fand eine deutliche Abgrenzung von diesen gesellschaftlichen Problemen statt. Es wurden in der Hauptsache Ausgrenzungssituationen in der eigenen Peer-Group geschildert.⁷¹ Dagegen standen jedoch die Beschreibungen von konkreten Ausgrenzungssituationen und das starke Interesse an der Vertiefung bestimmter Spielsituationen. Es zeigte sich bei den Schüler^{innen} die Tendenz, die vom Projekt ins Auge gefassten Ausgrenzungsmechanismen abzuwehren und durch andere – individuellere – zu ersetzen. ("Wir grenzen zwar auch aus, aber anders ..."). Im Endeffekt wurde aber das Vorhandensein von Ausgrenzungsmechanismen anerkannt. Möglicherweise spielt bei diesem Vorgang die Zurückweisung von

⁶⁹ Dies war bereits die dritte Änderung des Seminartitels. Die ursprüngliche Bezeichnung als "Anti-Mobbing-Seminar" wurde aufgegeben, da dieser Terminus als zu negativ empfunden wurde und – vor allem im Lehrerkollegium – auch Stimmen laut wurden, dass durch einen solchen Titel der Themenbereich "Mobbing" überbewertet werde.

⁷⁰ Dem ist jedoch entgegen zu halten, dass Ausgrenzungsmechanismen, v.a. Fremdenfeindlichkeit und Rassismus auch in „der Mitte der Gesellschaft“ zu finden sind (Vgl. Butterwegge 2002; Jäger 1998).

⁷¹ Diese Distanzierung war bereits in den persönlichen Befragungen während des Sommerfestes aufgefallen.

"Täterrollen" im Kontext der KIK zugrunde liegenden gesellschaftlichen Problematik eine Rolle. Trotz aller Distanzierung zeigte sich jedoch, dass Ausgrenzungssituationen von den Schüler*innen* im Alltag vor allem an den Themenbereichen „Fremdenfeindlichkeit“ und „Rassismus“ bzw. "Andersartigkeit", „Gender“ und „Mobbing“ am Arbeitsplatz⁷² festgemacht werden.

3.4.4.4 Verbesserungsvorschläge

Seminarebene

Im Hinblick auf das Seminar, wurde es als notwendig gesehen, gleich zu Beginn eine deutliche Aufklärung über das Seminarziel mit Diskussion und Darstellung des Zeitplans und der einzelnen Arbeitsschritte (Vorbereitung einer Filmproduktion zum Thema Ausgrenzung) durchzuführen, um die Schüler*innen* zielgerichteter mit der Aufgabe umgehen zu lassen.

Projektebene

Es wurde vorgeschlagen, möglicherweise auswärtige Moderator*innen*, die in der zu vermittelnden Thematik speziell geschult sind und frei vom „normalen Schulalltag“ agieren können, stärker für die Durchsetzung der Projektziele einzusetzen.

Eine weitere Streuung des Projektes in unterschiedliche Berufsschulen und auch „Brennpunktschulen“ mit kurzen, greifbaren Projekten, die ein präsentierbares Ergebnis bringen, wurde angeregt, um einer „Themenmüdigkeit“ entgegenwirken.

3.4.5 Videoworkshops mit externen Medienpädagog*innen*

Im Rahmen der Ausweitung des Projektes "Kick im Kopf" wurden von Medienpädagog*innen* an verschiedenen Berufsschulen in den Bundesländern Thüringen und Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Brandenburg Videoworkshops durchgeführt. Ziel dieser Workshops waren die Auseinandersetzung mit der Thematik „Ausgrenzung“ sowie der Filmtechnik sowie die Publikation der von den Schüler*innen* weitgehend in Eigenarbeit hergestellten Ergebnisse als Aufklärungsmedien.

Soweit dies organisatorisch möglich war, wurden die Schüler*innen* auch in den relevanten Fächern (Ethik, Sozialwissenschaften etc.) auf die Thematik und ihre gesellschaftliche Relevanz vorbereitet. Zu Beginn eines jeden Workshops fand zudem eine Einführung durch die Veranstalter*innen* statt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation der Workshops aus Erfurt, Köln und Wuppertal dargestellt. Anschließend werden die Auswertungen verglichen und

⁷² Die Schüler*innen* berichten über Ausgrenzungsprozesse in den Betrieben, in welchen sie arbeiten und dieses Prozesse scheinen für ihr Berufsleben besonders relevant, auch wenn sie nicht mit dem Stichwort „Mobbing“ belegt werden. Vgl. hierzu auch die eingangs erwähnte Diskussion um den Seminartitel, wobei das Wort „Mobbing“ abgelehnt wurde.

im Hinblick auf das Gesamtprojekt bewertet.⁷³

3.4.5.1 Erfurt

In Erfurt fanden die Workshops vom 26.11.03 bis 28.11.03 in der Staatlichen Berufsbildenden Schule 5 (SBBS 5) statt. Die Schüler*innen* streben hier einen Realschulabschluss an und werden dabei berufsvorbereitend mit verschiedenen Schwerpunkten unterrichtet. Es wurden drei Arbeitsgruppen aus 21 Schüler*innen* gebildet.⁷⁴ Das Alter lag zwischen 15 und 16 Jahren. Alle Schüler*innen* gaben als Staatsangehörigkeit „deutsch“ an.

Es entstanden Filme zu folgenden Themen:

- Verhältnis Jungen / Mädchen
- Ausgrenzung aufgrund von Aussehen / Verhalten
- Ausgrenzung von Schwulen und Lesben

Die Veranstalter „waren mit dem gesamten Ablauf sehr zufrieden“ und hoben die gute Zusammenarbeit mit der Schule hervor.

Zusammenfassung der vor dem Workshop erhobenen Angaben

Es zeigte sich, dass die Schüler*innen* für gesellschaftlich relevante Themen sensibilisiert sind. Der Einfluss der Medien auf die Gesellschaft wurde als sehr hoch eingeschätzt. 15 von 19 Befragten sahen die Ausgrenzung von Behinderten. 5 Personen hatten Mobbing selbst erlebt, 13 hatten Mobbing beobachtet. 10 sahen Männer und Frauen als nicht gleichberechtigt und sprachen sich für eine Gleichberechtigung aus. 9 hatten Fremdenfeindlichkeit und Rassismus erlebt – für eine Gruppe mit ausschließlich deutscher Staatsangehörigkeit ein sehr hoher Anteil. Dennoch scheint diese persönliche Erfahrung nicht zu einer Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich geführten Diskussion um Einwanderung in Deutschland zu führen, die von nur 3 der Schüler*innen* verfolgt wird.

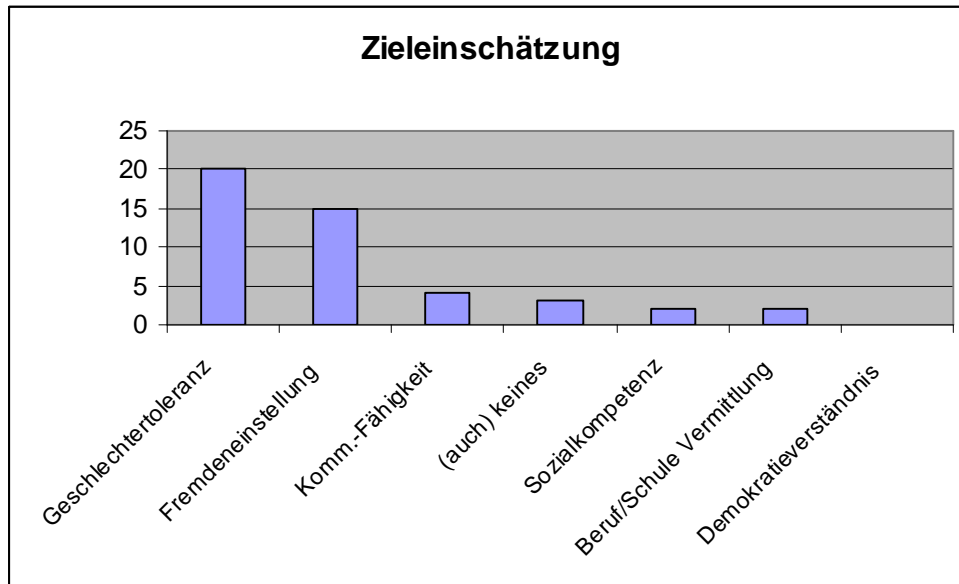
Zusammenfassung der nach dem Workshop erhobenen Angaben

Während Informationsfluss und Planung von ca. 2/3 der Befragten als "gut" beurteilt

⁷³ Die Auswertung erfolgte auf der Grundlage der entwickelten Fragebögen für die Schüler*innen* (Nr. 1 und 2), die im Hinblick auf die Zielgruppe modifiziert wurden und vor und nach den Videoworkshops zum Einsatz kamen. Die Ergebnisse der Evaluation weiterer Videoworkshops in Wuppertal (hier als Wuppertal II beschrieben) sowie der Workshops Eberswalde, Leipzig und Lübeck im Jahre 2004 werden in der Zusammenfassung berücksichtigt. Dabei fand der Workshop Wuppertal II nicht mit Berufsschüler*innen*, sondern mit Schüler*innen*, die den Hauptschulabschluss nachholen wollten, statt. Tabellarische Auswertungen der einzelnen Angaben finden sich in der Anlage. Hierbei lassen sich doppelte Zahlenangaben auf unterschiedliche Gruppenstärken zu Beginn (z.B. 19) und zum Ende (z.B. 21) des Workshops zurückführen. Bei den Angaben wird immer auf die jeweilige Gruppenstärke Bezug genommen, z.B. 9 / 19 oder 19 / 21.

⁷⁴ Die drei Arbeitsgruppen bestanden zu Beginn aus 4 Mädchen, 2 Jungen; 5 Mädchen, 2 Jungen; 6 Mädchen. Da zu Beginn zwei Jungen fehlten, nahmen zum Ende des Workshops 21 Schüler*innen* teil.

wurden, fanden den Workshop mit einer Ausnahme alle "gut". Knapp 2/3 der Schüler^{innen} sahen hier neue Lernkonzepte verwirklicht.



Die Schüler^{innen} sahen durch den Workshop vor allem positive Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis und die Einstellung zu Fremden und Fremdem. Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz sowie die Vermittlung zwischen Schul- und Berufswelt hielten nur wenige Befragte für realisierbar, und niemand gab an, dass das Projekt zu politischem Wissen und Demokratieverständnis beigetragen habe.

Zusammenfassung

Zum Abschluss bewerteten 20 von 21 Schüler^{innen} das Videoprojekt als „gut“. Die höchste Einschätzung der Erreichbarkeit von Projektzielen ergab sich im Hinblick auf die Verbesserung der Geschlechtertoleranz sowie der Einstellung zu Fremden und Fremdem. Die starke Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen Männern und Frauen erklärt sich möglicherweise aus der Zusammensetzung der Gruppen mit vorwiegend weiblichen Teilnehmer^{innen}. Somit scheint Geschlechtertoleranz im Lebensalltag der Jugendlichen eine große Rolle zu spielen, obwohl 9 Schüler^{innen} bei der Befragung vor dem Workshop angaben, Männer und Frauen hätten in unserer Gesellschaft die gleichen Rechte.

Obwohl sich nur wenige Befragte mit der gesellschaftlichen Thematik der Einwanderung auseinandersetzten, scheint für die Schüler^{innen} persönlich das Thema Fremdenfeindlichkeit und Rassismus jedoch wichtig zu sein.

Aus diesen Ergebnissen wird wieder einmal deutlich, dass die Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz bei den Befragten offensichtlich nicht mit der persönlichen Relevanz einhergeht. Die persönliche Betroffenheit wird von ihnen hervorgehoben. Dies mag daran liegen, dass Schüler^{innen} der befragten Altersgruppe zwischen 15 und 16 Jahren viel stärker an persönlichen Wahrnehmungen interessiert sind als an gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. Darauf verweist auch ihre

Einschätzung, das Projekt könne nicht zu Demokratieverständnis und politischem Wissen beitragen.

3.4.5.2 Köln

Die Durchführung des Workshops in Köln war mit Multiplikatorinnen des GSO-Berufskollegs geplant und terminlich für den 01.12.03 bis 03.12.03 festgelegt. Aus organisatorischen Gründen wurde der Workshop kurzfristig an die Berufsschule für Wirtschaft und Verwaltung in Köln verlegt. Da die Vorbereitung hier aus zeitlichen Gründen nicht in den relevanten Fächern stattfinden konnte, erfolgte sie durch die Veranstalterinnen.

26 Schülerinnen (14 w, 12 m) zwischen 17 und 20 Jahren bildeten drei Kleingruppen. In einer der Gruppen hatten vier Schülerinnen einen familiären Migrationshintergrund, eine weitere Gruppe setzte sich vollständig aus Einwanderinnen zusammen. Zum Workshopende fehlten zwei Schüler.⁷⁵

Die filmischen Produkte beschäftigen sich mit folgenden Themen:

- Deutsch-türkische Beziehungen
- Mobbing

Von den Veranstaltern wurde dieser Videoworkshop „trotz der kurzen Vorbereitung als sehr gelungen“ beurteilt. Auch die Disziplinprobleme, die es in einer der drei Kleingruppen anfänglich gab, konnten positiv gewendet werden. Es wurden Videos produziert, welche die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse sichern und „auch außerhalb dieser Schule als Bildungsmittel und Diskussionsgrundlage zu verwenden“ seien.

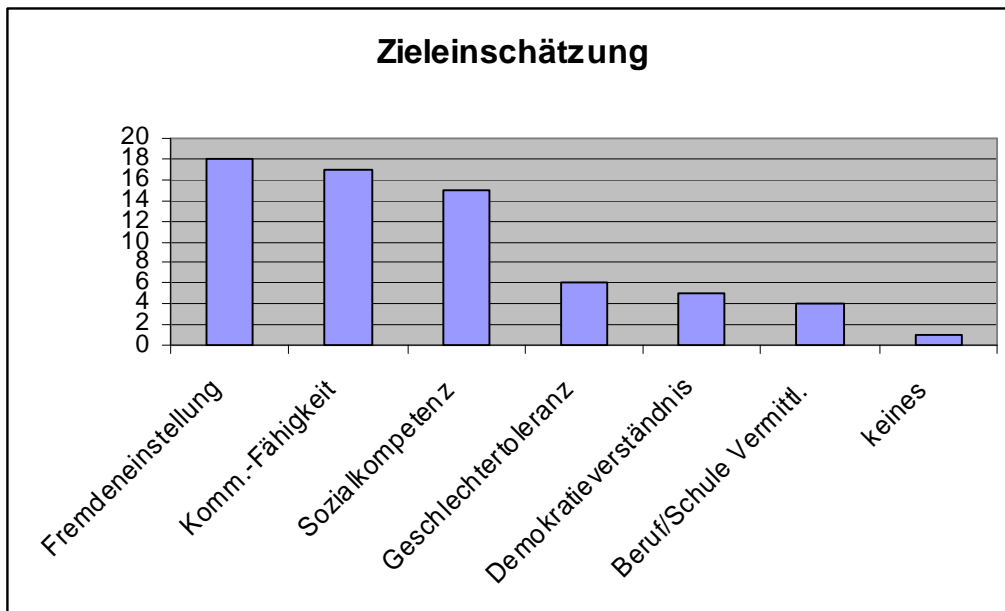
Zusammenfassung der vor dem Workshop erhobenen Angaben

Es zeigte sich, dass die Schülerinnen für gesellschaftlich relevante Themen relativ stark sensibilisiert sind. Der Einfluss der Medien auf die Gesellschaft wurde als sehr hoch eingeschätzt. 23 Befragte sahen eine Ausgrenzung von Behinderten, 22 Schülerinnen hatten Mobbing entweder selbst erlebt (9) oder beobachtet (13). 17 Befragte sahen Männer und Frauen als nicht gleichberechtigt und sprachen sich für eine Gleichberechtigung der Geschlechter aus. 18 Personen hatten Fremdenfeindlichkeit und Rassismus erlebt.

Zusammenfassung der nach dem Workshop erhobenen Angaben

Den Informationsfluss bewerteten 16 der Befragten als "gut", die Planung 19, während 21 die Aktion als solche "gut" fanden.

⁷⁵ Es liegen nur zwei Kleingruppen-Berichte der Veranstalter vor. Die „Einwanderinnengruppe“ wurde als „problematisch“ beschrieben.



Die Teilnehmerinnen sahen die Wirksamkeit des Projektes vor allem in der Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit und der Verbesserung von Kommunikations- und Sozialkompetenzen.

Zusammenfassung

Der Videoworkshop wurde von 22 Schülerinnen gut aufgenommen und hat sie offenbar stark motiviert, sich mit den Projektinhalten auseinanderzusetzen. Dies ist besonders hervorzuheben, da eine Arbeitsgruppe vom Veranstalter als "problematisch" beschrieben wurde. Auch die vielfachen freiwilligen und sehr positiven Bemerkungen, mit denen der Fragebogen versehen wurde, spiegeln den Erfolg des Projektes wider, das darüber hinaus durch die Einsatzmöglichkeiten des Videoproduktes auch in Zukunft weiter seine Wirksamkeit zeigen kann.

Die Zielrichtung des Projektes, zur Toleranz gegenüber Fremden beizutragen, wurde den persönlichen Erfordernissen der Schülerinnen offenbar gerecht: 18 Schülerinnen gaben an, Rassismus erlebt zu haben. 10 Personen verfolgten die aktuelle Diskussion um Einwanderung. Die Herausbildung von Kommunikations- und Sozialkompetenzen wurde als sehr hoch angesehen. Da diese Kompetenzen dazu beitragen können, eine größere Toleranz gegenüber Fremden zu praktizieren, kann gesagt werden, dass die Teilnehmerinnen die drei miteinander korrelierenden Hauptziele des Projekts als realisierbar ansahen.

Eine Vermittlung zwischen Berufs- und Schulwelt fand für die meisten Schülerinnen (20) nicht statt. Sie fühlten sich jedoch durch neue Lernkonzepte motiviert (14).

3.4.5.3 *Wuppertal*

Vom 10.12.03 bis 13.12.03 fand der Workshop am Ev. Berufskolleg für Pädagogik, Straßburger Straße statt. Hier hatten sich in der Vorbereitungsphase bereits drei Kleingruppen gebildet:⁷⁶ Es handelte sich um 25 Personen (21 w, 4 m). Das Alter lag zwischen 17 und 24 Jahren.

Folgende Themenbereiche wurden als Filmgrundlage gewählt:

- Alltägliche Ausgrenzung in unterschiedlichen Lebenssituationen⁷⁷
- Biographischer Kulturvergleich
- Ausgrenzung in Schule und Beruf aufgrund von Aussehen / Behinderung / Verhalten

Die Veranstalter beurteilten die Gruppenarbeiten von "sehr positiv" bis "für alle zufriedenstellend". Die Schwierigkeiten bei der Festlegung auf ein Thema und die Beobachtung, dass sich "Vorkenntnisse"⁷⁸ hemmend auf die Kreativität und den Mut, eine Geschichte zu erzählen, auswirken können" wurden kritisiert.

Zusammenfassung der vor dem Workshop erhobenen Angaben

Es zeigte sich, dass die Schüler*innen* für gesellschaftlich relevante Themen relativ stark sensibilisiert sind. Der Einfluss der Medien auf die Gesellschaft wurde als sehr hoch eingeschätzt. 23 Befragte sahen eine Ausgrenzung von Behinderten. 14 hatten Mobbing selbst erlebt, 9 hatten Mobbing beobachtet. 12 Schüler*innen* sahen Männer und Frauen als nicht gleichberechtigt und sprachen sich für Gleichberechtigung aus. 21 Personen hatten Fremdenfeindlichkeit und Rassismus erlebt. Dies ist für eine Gruppe mit nur einem nicht-deutschen Mitglied eine sehr hohe Prozentzahl.

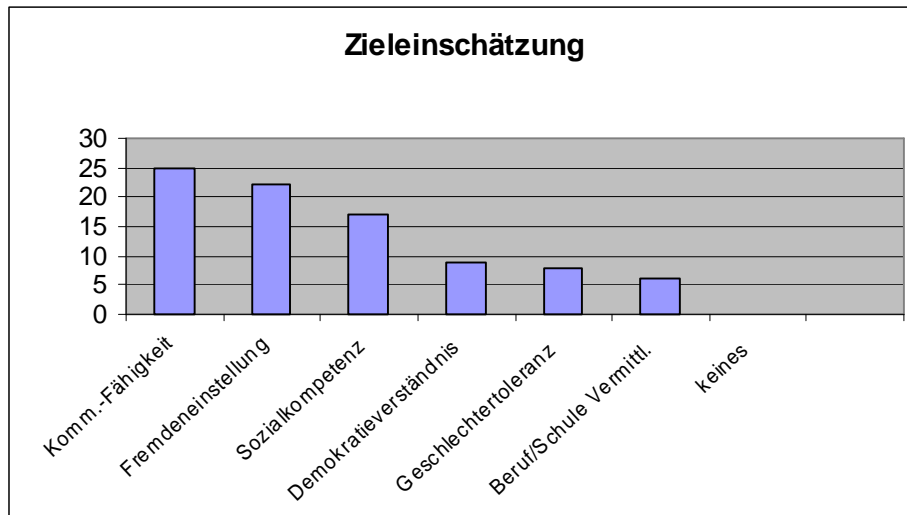
Zusammenfassung der nach dem Workshop erhobenen Angaben

Der Informationsfluss wurde von 19 Schüler*innen* als "gut" beurteilt, die Planung von 17 und die Aktion von 21. Das Gesamtprojekt bekam von 23 Personen die Bewertung "gut". Neue Lernkonzepte sahen 7 Schüler*innen* verwirklicht, während 9 dies nicht beurteilen konnten.

⁷⁶ Hier liegen der Evaluation jedoch nur zwei Berichte seitens der Veranstalter vor.

⁷⁷ In dieser Gruppe gab es bei der Themenfindung "ein klares Votum gegen einen Film, der sich 'schon wieder mit Rassismus' beschäftigt".

⁷⁸ Die Schüler*innen* hatten bereits Erfahrungen mit der Videoerstellung.



Die Wirksamkeit des Projektes wurde vor allem in der Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und einer Verbesserung der Einstellung zu Fremden und Fremdem, aber auch in einer Erhöhung der Sozialkompetenz gesehen.

Zusammenfassung

Das Projekt wurde von den Schüler^{innen} gut aufgenommen. Sie sahen Behinderung, Rassismus und Mobbing als gesellschaftlich besonders relevante Phänomene an und glaubten, dass das Projekt, an dem sie teilnahmen, besondere Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeit, die Verbesserung von Einstellungen zu Fremdem und Fremden und die Sozialkompetenz habe. Die von den Veranstalter^{innen} geäußerte Kritik an der Entscheidungsfindung und Drehdurchführung schien bei den Jugendlichen nicht zu Irritationen geführt zu haben. Die eigenen Bemerkungen waren durchweg positiv.

Elf Befragte verfolgten die Diskussion um Einwanderung, 21 hatten Fremdenfeindlichkeit und Rassismus erlebt. Es ist zu erwarten, dass über die persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik "Ausgrenzung" auch das Interesse für gesellschaftliche Prozesse intensiviert wird, obwohl nach Aussage der Veranstalter "ein klares Votum gegen einen Film, der sich 'schon wieder mit Rassismus' beschäftigt", vorlag. Das Projekt kann durch die Erhöhung der Kommunikationsfähigkeit und der Sozialkompetenz mit dazu beitragen.

3.4.5.4 Sichtung der Videos

Es entstanden folgende Kurzfilme in der ersten Workshopstaffel, 2003:

Erfurt

- EDV – Ende der Vernunft

- Rotznase
- Lesbos

Köln

- Chicas
- Was ist Mobbing?
- Kloschüssel

Wuppertal

- Immer und überall
- 3 deutsche Mädchen
- Ausgegrenzt

In der Workshopstaffel in 2004 wurden diese Filme produziert:

Wuppertal II

- Wie gewonnen so zerronnen
- Ausländerfeindlichkeit
- Grenzerfahrung - Ausgrenzung

Lübeck

- Ihr nehmt uns die Arbeitsplätze weg
- Platzverweis
- Zivilcourage in Lübeck

Leipzig

- Ein Tritt frei
- Fall der Luise M.T.
- EU-Ostbeschluss

Eberswalde

- Intoleranz macht einsam
- Liebevoller Kontakt führt zur Vereinigung
- Keiner hat mich lieb

Beurteilung

Wie die Titel bereits nahe legen, setzen sich die Filme auf unterschiedliche Weise mit

der Grundthematik „Ausgrenzung“ auseinander.⁷⁹ Auch der Einsatz filmischer Mittel variiert zwischen Rollenspiel, Interview- und Montagetechniken. Einige Filme beschäftigen sich mit Einzelschicksalen von Ausgrenzung, andere beleuchten die Thematik sehr umfassend in verschiedenen gesellschaftlichen Facetten.

Die meisten Filme zeichnen ein abgerundetes Bild und können die Basis für Diskussionen im Unterricht bilden. Dies ergibt sich in besonderem Maße dadurch, dass sie von Jugendlichen gestaltet sind und die Thematik leicht verständlich aufbereitet wurde.

3.4.5.5 Gesamtbeurteilung der Workshopreihen

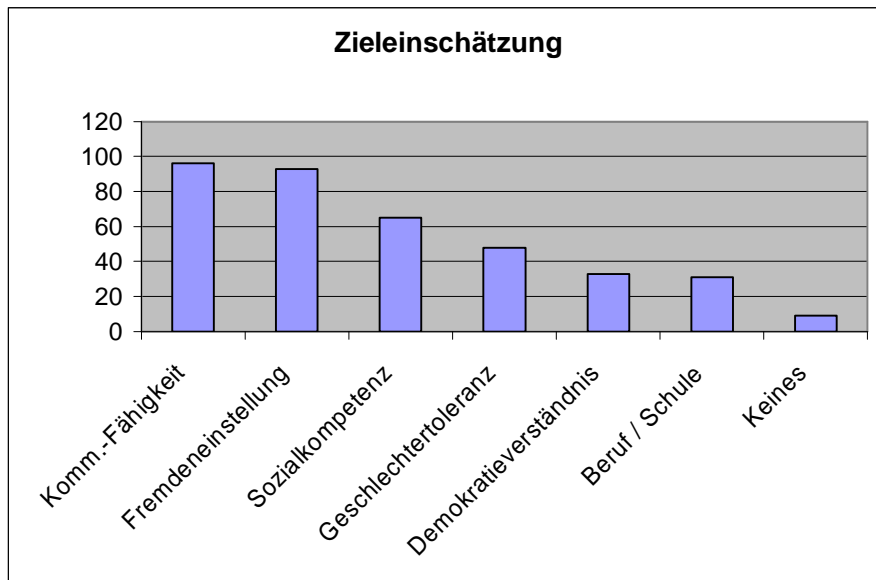
Mit Durchführung der Videoworkshops ist neben der Ausweitung des Projektes „Kick im Kopf“ auf andere Berufskollegs in Westdeutschland auch die angestrebte Ausweitung des Projektes auf ostdeutsche Berufskollegs realisiert worden. Ein direkter Vergleich zwischen den in Ostdeutschland und Westdeutschland ermittelten Ergebnissen erscheint jedoch aufgrund unterschiedlicher Gruppenstärken und Sozialmilieus innerhalb der Schüler^{innen}gruppen nicht sinnvoll. Die Gesamtbeurteilung bezieht sich deshalb vor allem auf die Einschätzung der Erreichbarkeit der wesentlichen Projektziele sowie der Gesamtbeurteilung der Workshops durch die Teilnehmenden.

Hier kann festgestellt werden, dass die Gesamtveranstaltung in allen drei Gruppen der im Jahre 2003 evaluierten Workshops sehr positiv (über 90%) beurteilt wurde. In der Workshopstaffel aus 2004 lag in drei von vier Städten (Leipzig, Eberswalde und Wuppertal II) die eindeutige Positivwertung im 2/3 Bereich. In Lübeck wurde der Workshop von allen Schüler^{innen} (100%) mit „gut“ bewertet.

An Informationsfluss und Planung könnte nach Angaben der Schüler noch gearbeitet werden, ca. 2/3 werteten hier mit „gut“.

Eine Gesamtbetrachtung der Zieleinschätzung aller Teilnehmenden an den Videoworkshops zeigt, dass eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und eine Verbesserung der Einstellung gegenüber Fremden und Fremden hinsichtlich der Erreichbarkeit am höchsten eingeschätzt werden. Die Stärkung von Sozialkompetenz sowie Geschlechtertoleranz rangieren auf Platz 3 und 4. Diese Einschätzungen weisen darauf hin, dass es durch die Videoworkshops gelungen ist, den Teilnehmer^{innen} die Relevanz der von „Kick im Kopf“ in der Hauptsache anvisierten Ziele deutlich zu machen.

⁷⁹ Auf eine Einzelbeurteilung wird an dieser Stelle verzichtet, da für die Projekt die Gesamtbeurteilung der Ergebnisse im Vordergrund steht.



Insgesamt ergaben die Auswertungen der vorliegenden Berichte der Veranstalterinnen, der Schülerinnen-Fragebögen und des produzierten Filmmaterials ein deutlich positives Bild. Wenn auch in einigen Gruppen Probleme überwunden werden mussten, so konnten diese doch für den Ausgang des Workshops vornehmlich positiv gewendet werden.

Das Filmmaterial zeigt, dass sich die Schülerinnen intensiv mit der jeweiligen Thematik auseinandergesetzt haben. In nur 3 1/2 Tagen sind Videos entstanden, die sich teilweise gut in anderen Schulen als Unterrichtsmaterial und zur Diskussionsanregung einsetzen lassen. In diesem Projekt wurde der Aspekt der Nachhaltigkeit der Projektergebnisse sichergestellt und die Thematik für Jugendliche lebensnah und realistisch aufbereitet. Die Präsentation ihres „Werkes“ gab ihnen Möglichkeit zum Vergleich, zur Diskussion und zur Wertschätzung ihrer Arbeit.

Im Gesamtzusammenhang des Projektes erschien diese Form des gezielten, gut eingeführten und im Vorfeld diskutierten Workshops zur Grundthematik mit der Möglichkeit der Spezifizierung durch die Teilnehmerinnen eine sehr gute Möglichkeit, die Projektthemen und Ziele im Schulalltag zu verankern. Die Schülerinnen konnten hier kreativ mitarbeiten, erlernten unter Anleitung neue Methoden und setzten sich intensiv auf kommunikativer Ebene mit der Thematik auseinander. Sie konnten sich untereinander besser kennenlernen, gruppensdynamische Prozesse besser verstehen und bekamen so auch die Gelegenheit, persönliche Erfahrungen und gesellschaftliche Prozesse in einen Gesamtzusammenhang zu setzen. Die jeweilige Abschlussveranstaltung mit der Präsentation der Ergebnisse gab die Möglichkeit zum Vergleich und zur Reflexion. Das Ergebnis ist greifbar, kann vervielfältigt werden und bietet den Schülerinnen eine gute Basis, ihre Arbeit einzuschätzen, Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit zu entwickeln. Durch die Möglichkeit, aus einer Spanne von Themenbereichen das Beschäftigungsfeld selbst zu wählen, wurde

"Ermüdungsprozessen" vorgebeugt, wie sie offenbar im Hinblick auf die Beschäftigung mit dem Themenbereich "Fremdenfeindlichkeit und Rassismus" vorliegen. Auch der Abschluss der Arbeit in einer kurzen Zeit verhinderte hier Abwehrhaltungen wie sie bei der Einschätzung des Projektes an der GSO-Schule gefunden wurden. Wichtig ist auch, dass die Veranstalterinnen motiviert und sowohl in der Thematik als auch ihrer möglichen filmischen Umsetzung geschult waren und als Mediatorinnen zwischen Schule und Projekt projektspezifische Prozesse dynamisieren können.

3.4.6 TEAsE⁸⁰ Rollenspielseminar

Unter dem Titel „Ich werd' dir schon helfen!“ wurde gemeinsam mit einem externen Pädagogen ein Rollenspiel-Seminar zum Thema „Macht und Ohnmacht“ im pädagogischen Alltag entwickelt.

Der gesellschaftliche Umgang mit Menschen mit Behinderung oder Personen mit besonderem Hilfebedarf löst in Deutschland häufig heftige Diskussionen aus.⁸¹ Die Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlichte noch im April 2004 ein Heft im Themenkomplex Vorurteile – Stereotype - Feindbilder, in dem das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft kritisiert wird.

„Während gegenüber sozial Benachteiligten ein vorwurfsvoller und lautstarker Ton vorherrscht, vollzieht sich die Ausgrenzung von Behinderten leiser. Viele Behinderte sehen sich von der Umwelt isoliert, weil Nichtbehinderte sie aus Angst, falsch zu reagieren, zu übersehen versuchen. Wo Kontakte zustande kommen, bleiben sie oft befangen, etwa weil Nichtbehinderte aus ihrer Unsicherheit heraus die Behinderung ihres Gegenübers krampfhaft überspielen, um der Situation den Anschein der Normalität zu geben.“ (bpb 2004, S. 55)

Der „Pflegenotstand“, der sich unter anderem in einer Überlastung des medizinischen Personals äußert, trägt dazu bei, Menschen mit Behinderungen an den Rand zu drängen bzw. dort zu halten und sie zu Objekten zu degradieren. In solchen Kontexten können die Pflegebedürftigen oft ihre Wünsche und Vorstellungen nicht äußern und der Heilerziehungspfleger handelt – oft gut gemeint – überfürsorglich.

Wie Hilfe und Assistenz aus der Sicht des Menschen mit Behinderung empfunden werden können und welche Mechanismen im Arbeitsalltag greifen, war Inhalt eines Seminars, das im Rahmen des Projekts „Kick im Kopf“ durchgeführt wurde.

Das Seminar wurde für eine Gruppe von sieben Heilerziehungspflegerinnen in der Ausbildung, die über mindestens zweijährige Praxiserfahrungen verfügten, in Essen-

⁸⁰ Das Akronym TEAsE steht für „Team zur Entwicklung von Assistenz in sozialen Einrichtungen“.

⁸¹ Der Terminus „Behinderte“ wird heute zunehmend abgelehnt und es wird vorgeschlagen, diese Personen z.B. als „Menschen mit besonderem Hilfebedarf“ zu beschreiben. In diesem Bericht wird versucht, sprachliche Begriffe zu vermeiden, die diese Personen auf ihre Behinderung reduzieren und sie allein als hilflos charakterisieren. Wenn dies nicht durchgängig der Fall ist, so verweist dies darauf, dass sich die Kritik diskursiv noch nicht durchgesetzt hat.

Karnap durchgeführt.⁸² Sie sollten in dieser Zeit für die Empfindungen und Probleme derer, denen sie assistieren, sensibilisiert und kritikfähig gemacht werden. Dazu nahmen die Teilnehmerinnen für 24 Stunden die Perspektive eines Menschen mit besonderem Hilfebedarf ein. Ihre „Rolle“ als Mensch mit besonderem Hilfebedarf legen die Teilnehmerinnen selbst fest. Die Seminartrainer assistierten ihnen dann in heilpädagogischen Alltagssituationen, wie z.B. Körperpflege, Nahrungsaufnahme, kreatives Gestalten, Ausflüge, Einkaufen, Feste feiern etc.

Um das Seminar als Teilprojekt von „Kick im Kopf“ in die Evaluation einzubeziehen, wurden Fragebögen entwickelt, die von den Teilnehmenden zu Beginn und nach der Veranstaltung ausgefüllt wurden.⁸³

Der Fragebogen zum Seminarbeginn enthielt neben den Angaben zur „Rolle“ im Seminar und der Wahrnehmung von „Behinderung“ / „Behinderten“ auch die Wahrnehmung von Diskriminierung anderer Personengruppen. Außerdem wurde um eine Beurteilung des Umgangs mit Menschen mit besonderen Hilfebedarf in professionellen Einrichtungen gebeten sowie um die Artikulation der Erwartungen an das Seminar. Zum Ende des Seminars wurden die Teilnehmenden vor allem um die Beurteilung der Seminarwirkung, um die Skizzierung der wichtigsten Seminarerfahrungen sowie um mögliche Anregungen für ihre berufliche Tätigkeit gebeten.

3.4.6.1 Zusammenfassung der Befragung zu Beginn des Seminars

Alle Teilnehmenden nahmen eine Rolle ein, bei der die körperliche Behinderung im Vordergrund stand. Sechs der sieben Teilnehmerinnen gaben zusätzlich noch eine geistige Behinderung an. Hilfebedarf wurde vor allem bei den alltäglichen Tätigkeiten in Zusammenhang mit Nahrungsaufnahme und Kleidungswechsel definiert.

Die Wahrnehmung des Umgangs der Gesellschaft mit Menschen mit Behinderungen durch die Teilnehmenden war durchaus unterschiedlich: Die meisten glaubten, dass diese Menschen nicht integriert bzw. diskriminiert seien. Demgegenüber wurde von ebenso vielen die Setzung geäußert, Menschen mit Behinderungen seien „mit eigenen Rechten“ ausgestattet. Neben Menschen mit Behinderungen sahen die Teilnehmenden vorwiegend Einwanderinnen als Gruppe an, die ebenfalls Ausgrenzungen erfahren. Die Frage nach der Beurteilung des Umgangs mit Menschen mit Behinderung in professionellen Einrichtungen polarisierte die Gruppe. Die eine Hälfte beurteilte den Umgang als „eher negativ“, die andere als „eher positiv“. Die meisten Teilnehmenden erwarteten vom Seminar, das es sie für die Perspektive behinderter Personen sensibilisiere.

⁸² Das Seminar fand vom 12.12. bis 14.12.2003 statt.

⁸³ Um die Anonymität wahren zu können, wurden die Fragebögen von den Teilnehmerinnen mit einem Kennwort versehen. Außerdem bestand am Seminarende die Möglichkeit, den zu Beginn ausgefüllten Fragebogen erneut einzusehen.

3.4.6.2 **Zusammenfassung der Befragung zum Seminarende**

2/3 der Teilnehmerinnen sahen sich in ihrer Situationseinschätzung nach dem Seminar bestätigt, obwohl dies nicht den tatsächlichen gemachten Aussagen entsprach. Die Auffassung, dass Menschen mit Behinderung gesellschaftlich eher diskriminiert werden, hat sich nach dem Seminar um 100% erhöht.

Die Frage nach der Beurteilung des Umgangs mit Menschen mit Behinderung in professionellen Einrichtungen wurde nach dem Seminar mehrheitlich als „eher kritisch“ beurteilt. Die wichtigsten Erfahrungen wurden in der Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen der eigenen Tätigkeit und dem Wunsch der Menschen mit Behinderung sowie in der Erkenntnis gesehen, dass es durch die Pflegerinnen häufig zu einer Machtausnutzung gegenüber hilflosen Menschen kommt.⁸⁴

Insofern kann gesagt werden, dass das Seminar die Auseinandersetzung der Beteiligten mit der Thematik gefördert und sie kritikfähiger gemacht hat. Dies zeigt auch der Blick auf die Aussagen zum gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung: Nach dem Seminar hielten 6 der 7 Teilnehmerinnen Menschen mit Behinderung für „eher diskriminiert“, während vorher nur drei so deutlich geurteilt hatten. Dabei ist bemerkenswert, dass nur zwei ihre eigene Einschätzung nachher als „verändert“ wahrgenommen haben, und dies obwohl sie bei einem der beiden sogar im Wortlaut noch gleich geblieben ist. Das Seminar hat offenbar unterschwellig bereits vorhandene kritische Einschätzungen so festigen können, dass diese im Nachhinein als bereits vorher existent wahrgenommen wurden.

3.4.6.3 **Diskussion der Ergebnisse**

Das Seminar kann in mehrfacher Hinsicht als erfolgreich beurteilt werden.

- In der Endauswertung haben die Teilnehmerinnen das Seminar uneingeschränkt als „gut“ beurteilt.
- Die Teilnehmerinnen wurden in ihrer Kritikfähigkeit bestärkt und in die Lage versetzt, diese durch eigene Erfahrungen zu begründen und in den Arbeitsalltag einfließen zu lassen.
- Die Teilnehmerinnen wurden sensibel auf die Probleme ihres Arbeitsalltags gestoßen.⁸⁵

⁸⁴ Zwei Teilnehmerinnen haben ihre Meinung zum Umgang mit Menschen mit Behinderung in Hilfseinrichtungen nach dem Seminar verändert. Beurteilten sie den Umgang vorher als „eher positiv“, so beurteilten sie ihn nach als „eher kritisch“. Auch der/die einzige Teilnehmerin, der/die im Nachhinein bei der positiven Beurteilung blieb, schränkte diese ein, indem er/sie Unsicherheiten einräumte.

⁸⁵ Dies ist für das Gelingen eines solchen Seminar von grundlegender Bedeutung. Wenn die Teilnehmerinnen so in ihrer eingenommenen Rolle etabliert und angesprochen werden können, dass sie diese auch als „aktuelle Lebenssituation“ akzeptieren und nicht infolge von Überforderung, Peinlichkeit, Abscheu oder anderen negativen Gefühlen aussteigen und/oder sich zurückziehen, kann ein solches Seminar positiv wirken. Dies bedarf einer engmaschigen psychosozialen Auseinandersetzung der Veranstalter mit den Teilnehmerinnen und einer ständigen Supervision mit Hinterfragung der durchgeführten Seminarteile. Dazu wurde vom Veranstalter ein Reflexionsbogen eingesetzt.

Als Hauptproblem im Umgang mit Menschen mit Behinderung stellte sich die Asymmetrie der Beziehungen zu den Pflegenden dar. Den Teilnehmerinnen wurde bewusst, wie oft und in welcher Weise die Wünsche und Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung durch die Pflegenden umdefiniert, übergangen oder gar nicht befriedigt wurden. Es konnte ihnen deutlich werden, was es bedeutet, selbst in intimen Situationen auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein und zu welchen Macht- bzw. Ohnmachtgefühlen dies führen kann.

Seminare in dieser Form können den Grundstein für Veränderungen im Arbeitsalltag von Einrichtungen legen, die alten und kranken Menschen sowie Menschen mit Behinderung assistieren. Die Umkehrung der Situation - vom Assistenzgeber zum Assistenznehmer - und somit die Wahrnehmung von Empfindungen und Wünschen, von Macht und Ohnmacht konkret zu verdeutlichen ist ihre besondere Stärke und kann nicht allein durch theoretische Fortbildungen erfolgen.

Insofern kann das Seminar als besonders geeignet angesehen werden, in den oben genannten Einrichtungen eingesetzt zu werden und sollte zukünftig als Bestandteil von Fortbildungsprogrammen etabliert werden.

3.4.7 Open-Space Veranstaltung (Dezember 2003)

Am 16. und 17. Dezember 2003 fand an der GSO-Schule eine Open-Space Veranstaltung statt.⁸⁶ Die Open-Space-Veranstaltung stand insgesamt unter dem mit dem Projekt abgestimmten Titel „Berufsausbildung weltweit – Chancen, Chancengleichheit, Schwierigkeiten“. Die Veranstaltung war ein schulischer Prototyp dieser partizipativen Großgruppenmoderationmethode. Sie diente der konkreten Unterthemenfindung für die Projektwoche 2004. Durchgeführt wurde die Veranstaltung von der Open-Space Moderatorin Ilse Debler-Grant und ihrem Team. Für die Schülerinnen war die Teilnahme verpflichtend; ca. 400 Schülerinnen aus dem Vollzeitbereich sowie einige Lehrerinnen kamen zu der Veranstaltung.⁸⁷

3.4.7.1 Verlauf der Open-Space-Tage

Nach einer Begrüßung durch den Schulleiter der GSO-Schule stellte die Moderatorin den vorgesehenen Ablauf der Veranstaltung dar.

Dabei fand jedoch keine inhaltliche Anbindung der geplanten Projektwoche an die

⁸⁶ Das Open-Space Verfahren ist ein handlungsorientiertes Verfahren, welches die Produktivität von Gruppen nutzt. Es geht zurück auf Harrison Owen (1983) und wird heute weltweit für Planungsworkshops in Gruppen von unter 10 Personen bis zu 2000 Personen genutzt. Es gibt zunächst eine Wand, an der die Teilnehmenden ihre Anliegen veröffentlichen können. Anschließend werden die Anliegen in vorbereiteten Räumen von Kleingruppen bearbeitet. Es gibt die Möglichkeit, diese jederzeit zu wechseln. Die Arbeitsergebnisse und Kontaktlisten werden veröffentlicht. Die Teilnehmenden übernehmen selbstverantwortlich die Umsetzung der nächsten Schritte. Vgl. www.openspaceworld.com (die Website von Harrison Owen) sowie www.boscop.de (die Website der berlin open space kooperative).

⁸⁷ Die Evaluation erfolgte durch beobachtende Teilnahme, gezielte längere Interviews und durch weitere Gespräche, die mit Schülerinnen und Lehrerinnen am Rande der Veranstaltung geführt wurden.

Themen von „Kick im Kopf“ statt.

Den Schüler*innen* wurde die Möglichkeit gegeben, ihre Projektideen über Mikrofon zu präsentieren, auf Organisationswänden auszuhängen oder unter vorgeschlagenen Themen auszuwählen. Gegen Mittag waren 27 Projektvorschläge an einer „Anliegenwand“ formuliert. Sie bezogen sich vielfach auf computertechnische Fragen und/oder auf die Möglichkeiten neuer Kommunikationssysteme. Nur einige der Projektvorschläge befassten sich direkt mit Fragen der Berufsausbildung.

In der Folge arbeiteten die Schüler*innen* diese Projektideen weiter aus. Die Themenliste der Projektwünsche wurde unter www.kopf.gso-koeln.de ins Netz gestellt und bot den Schüler*innen* die Möglichkeit, „ihr“ Projekt auszuwählen.

Ein Team von Schüler*innen* dokumentierte die gesamte Veranstaltung.

3.4.7.2 Beurteilung

Während die Veranstaltung von den befragten Schüler*innen* relativ positiv beurteilt wurde, äußerten die befragten Lehrer*innen* zunächst vor allem Kritik und Skepsis. Zusammenfassend lassen sich einige Problemfelder festhalten, die sich zwischen Lehrer*innen* und Projektleitung/Open-Space-Team zeigten. Sie beziehen sich vor allem auf unterschiedliche Arbeitsansätze sowie auf unterschiedliche Interessenslagen von Schulvertreter*innen* und der Projektleitung von „Kick im Kopf“:

Eine Open-Space-Veranstaltung bevorzugt eindeutig einen „Bottom-up“-Ansatz, bei dem den Teilnehmenden nur wenige Ziele vorgegeben werden, um Freiräume für Kreativität zu schaffen. Dieser Ansatz setzt insgesamt auf die Produktivität freiwilliger Arbeit. Es zeigte sich jedoch, dass dies an einer ansonsten zeitlich und inhaltlich stark durchstrukturierten Schule nur schwer umzusetzen ist: Die Schüler*innen* waren einerseits enge Vorgaben gewöhnt und vermissten entsprechend deutliche Ansagen durch die Projektleitung. Andererseits kritisierten sie aber auch die Einschränkung, die bereits durch die Vorgabe eines Themas der geplanten Projektwoche entstand. Sie schätzten so zwar die Freiheit und Kommunikationsmöglichkeit, die ihnen durch den Open-Space eröffnet wurde, vermissten aber Führungsimpulse und entwickelten Langeweile und Frust, wenn das von ihnen favorisierte Projekt in der Durchführung bedroht schien.⁸⁸

Die Vernetzung der Interessen der GSO-Schule und des Projektes „Kick im Kopf“ fand fast ausschließlich auf einer organisatorischen Ebene statt. Es gelang nur schwer, einen inhaltlichen Zusammenschluss zwischen Projektinhalten und Projektwoche herzustellen. Viele vorgeschlagene Themen waren rein technisch orientiert und hatten mit den Inhalten des Projektes nicht viel oder gar nichts zu tun. Eine Hinführung und Kopplung der Themen fand nicht statt, so dass den Schüler*innen* die Möglichkeit, in der Projektwoche an KIK-Themen zu arbeiten, nicht

⁸⁸ Ein weiteres Konfliktfeld lässt sich auf der Grundlage der Geschlechterverteilung bei der Veranstaltung beschreiben. Während nur sehr wenige Frauen an der Veranstaltung teilnahmen, wurde diese hauptsächlich von Frauen durchgeführt und organisiert. Hieran knüpften sich unterschiedliche Erwartungen und Arbeitsimpulse.

ausreichend eröffnet wurde.

Trotz dieser Kritik kann die Veranstaltung insgesamt als Erfolg gewertet werden. Sie gab den Schüler*innen* Freiräume für eigene Projekteingaben und gemeinsame Diskussionen und schuf so die Voraussetzung für eine produktive Umsetzung der Konzepte in der Projektwoche.

Von Multiplikator*innenseite* wurde angeregt, das Konzept der Open-Space Veranstaltung auf die Bedingungen der Schule zuzuschneiden und auch in Zukunft einzusetzen.

3.4.8 Projektwoche 2004

Zum zweiten Mal während des Projektes „Kick im Kopf“⁸⁹ wurde die regelmäßig stattfindende Projektwoche in den Projektzusammenhang „Ausgrenzung“ gestellt.⁹⁰ Das Rahmenthema „Berufsausbildung hier und anderswo – Chancen, Chancengleichheit, Schwierigkeiten“ war auf die Vermittlung zwischen Schule und Beruf angelegt und trug dem Hinweis im Evaluationszwischenbericht Rechnung, die Verfolgung dieses Projektzieles stärker in den Vordergrund zu stellen.⁹¹

Die Projektgruppen wurden bereits während der Open-Space Veranstaltung im Dezember 2003 gebildet und wurden auf der Homepage der GSO-Schule veröffentlicht.⁹²

Folgende Projekte wurden in die Evaluation einbezogen:

- Berufsperspektiven von Schülern (Nr. 2)⁹³
- Karrierechancen? Neue Studiengänge im Test: Bachelor, Master etc. (Nr. 3)
- Kurzfilm über die Projektstage (Nr. 4)
- Kann Kino das Leben beeinflussen? (Nr. 6)
- Chancengleichheit beim Zugang zu digitalen Information (WLAN in der Schule) (Nr. 9)
- Musik machen (Chancen auf dem Arbeitsmarkt) (Nr. 10)

⁸⁹ Zur 1. Projektwoche 2002 siehe Debler-Grant 2002.

⁹⁰ Der Termin für die Projektwoche war bereits im Sommer 2003 festgelegt worden und es war vereinbart, das Thema mit den Projektinhalten von „Kick im Kopf“ abzustimmen. Durch einen Entschluss des Lehrerkollegiums wurde die Projektwoche auf 2004 verschoben und das Thema ohne Absprache mit der Steuerungsgruppe festgelegt. Im Nachhinein wurde dieses Thema dann an die Projektthematik angepasst.

⁹¹ Siehe Tonks 2003.

⁹² Siehe Abschnitt 3.4.7 dieses Berichtes. Von der Steuerungsgruppe wurden die Projekte zur Evaluation ausgewählt, die in das Themenspektrum von „Kick im Kopf“ passten. Hier fand eine stichprobenartige Evaluation statt.

⁹³ Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Liste der Projektgruppen, so wie sie auf der homepage der GSO-Schule erschienen.

- Linux, Betriebssystem mit Zukunft (Chancen im Beruf verbessern) (Nr. 11)
- Berufsausbildung hier und anderswo (z.B . Frankreich und andere Länder) (Nr. 20)
- HipHop-Projekt (Texte zum Thema „Chancengleichheit“) (Nr. 22)

Zu Beginn der Projektwoche wurden 165 Fragebögen an die Schüler*innen* dieser Projektgruppen und 25 Fragebögen an Lehrer*innen* ausgeteilt.⁹⁴ Die Projektziele von „Kick im Kopf“ sollten zuvor in den Gruppen angesprochen und die Schüler*innen* um ihre Mitarbeit gebeten werden.

Der Fragebogen erfasste die Einschätzung der Open-Space Veranstaltung zur Themenfindung sowie die Erfassung des Zusammenhanges von Projektthema „Ausgrenzung“ und Projektwochenthema „Chancengleichheit“.

Die Lehrer*innen* wurden des Weiteren gebeten, am Ende einen weiteren Fragebogen zur Erfassung der Projektarbeit, der Ergebnisse und der Erreichbarkeit der übergeordneten Projektziele ausfüllen zu lassen.

3.4.8.1 Zusammenfassung und Beurteilung der Lehrer*innen*befragung

Der Rücklauf der Fragebögen war mit 4 von 25 Fragebögen ausgesprochen gering. Im folgenden werden nur die Hauptziele der Befragung angesprochen.

Zwei der Befragten sahen in der Open-Space-Veranstaltung eine besonders gute Möglichkeit, Themen für eine Projektwoche zu finden. Dennoch wurde an der Durchführung Kritik geübt. Drei Befragte sahen einen engen Zusammenhang zwischen dem Thema von „Kick im Kopf“ – Ausgrenzung – und dem Thema der Projektwochen – Chancengleichheit und ebenfalls drei Befragte sahen die Umsetzung neuer Lernkonzepte als gegeben. Gruppenarbeit und Projektergebnisse wurden von allen positiv beurteilt.

Die herausgearbeiteten Projektziele wurden in ihrer Verwirklichung in der konkreten Projektgruppenarbeit unterschiedlich beurteilt. Die Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz wurden als am ehesten durch die Arbeit in der Projektwoche vermittelt angesehen. Positiv hervorzuheben ist, dass die Projekte als fähig angesehen wurden, zwischen Berufs- und Schulwelt vermitteln zu können.

Bei dieser Auswertung muss allerdings berücksichtigt werden, dass nur vier von 25 Befragten teilgenommen haben. Hier zeigten sich die bereits bekannten Probleme, die durch eine gewisse „Projektmüdigkeit“ entstehen. Die Evaluation einzelner Projektteile, die im Rahmen von „Kick im Kopf“ durchgeführt wurden, zeigte deutlich, dass die Schüler*innen* durchaus zur Mitarbeit zu aktivieren sind und sich auch mit den Projektinhalten auseinandersetzen. (s.u.) Hierzu sind jedoch der Einsatz und die Unterstützung durch die Multiplikator*innen* unerlässlich.

⁹⁴ Bei den Lehrer*innen* handelte es sich um die als Projektwochenlehrpersonal angegebenen Personen.

3.4.8.2 Zusammenfassung und Beurteilung der Schülerinnenbefragung

Der Rücklauf der Fragebögen war – vor allem zu Projektbeginn mit 117 Fragebögen – sehr gut und zum Ende der Projektwoche mit 54 Fragebögen noch gerade zufriedenstellend.

Einschätzung der Open-Space Veranstaltung zur Themenfindung für die Projektwoche

Die Meinungen zur Open-Space-Veranstaltung gehen bei den Schülerinnen weit auseinander. Positive und negative Einschätzungen hielten sich die Waage. Etwa $\frac{1}{4}$ der Befragten sah in der Open-Space Veranstaltung keine Verbesserung im Vergleich zu anderen Verfahren für die Themenfindung einer Projektwoche.

Zusammenhang „Ausgrenzung“ und „Chancengleichheit“

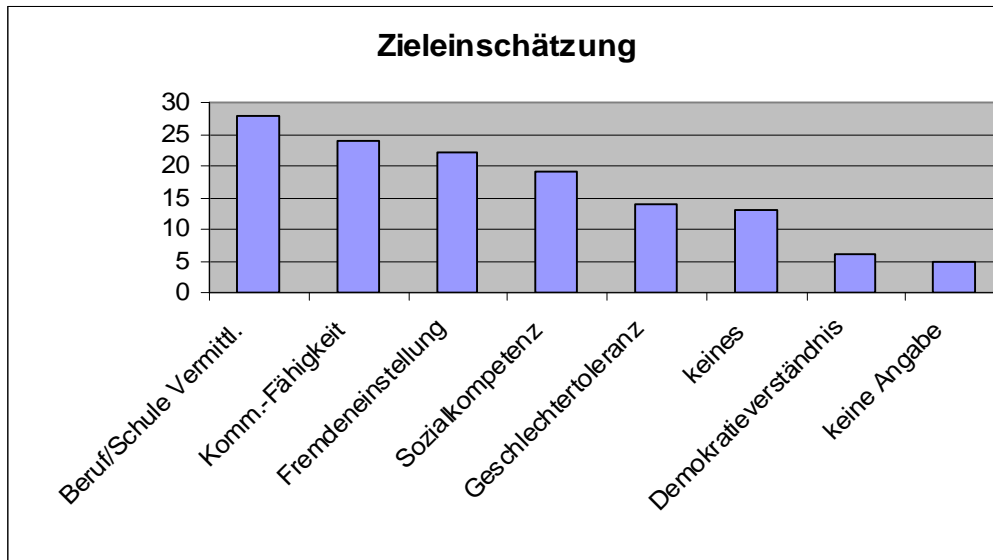
Trotz der Tatsache, dass die Projektwoche unter „Kick im Kopf“ in den Zusammenhang „Ausgrenzung – Chancengleichheit“ gestellt wurde, konnte nur ein relativ geringer Anteil an Schülerinnen diesen Zusammenhang auch tatsächlich benennen. Dies weist auf Lücken im Dialog zwischen Veranstalterinnen, Multiplikatorinnen und Schülerinnen hin.

Einschätzung der Projektgruppenarbeit

Der Informationsfluss wurde von der Mehrheit als „gut“ beurteilt, die Organisation als „mittelmäßig.“ Es fand sich eine hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit in den Gruppen. Das Projektergebnis wurde von einer noch höheren Anzahl an Schülerinnen als „gut“ beurteilt. Damit ist die Projektwoche für die Schülerinnen offenbar positiv verlaufen.

Beurteilung der Projektgruppenarbeit im Hinblick auf die übergeordneten Projektziele

Die Auswertung der Frage, welche Projektziele durch die Projektwoche verwirklicht werden können, zeigte, dass für die Schülerinnen in dem von ihnen durchgeführten Projekt die Vermittlung zwischen Schule und Berufswelt im Vordergrund stand.



Die Kommunikationsfähigkeit wird an zweiter Stelle als verbessert angesehen und die Verbesserung der Einstellung zu Fremdem und Fremden steht für die Schüler*innen* an 3. Stelle.

*Gesamtbeurteilung der Projektwoche durch die Schüler*innen**

Mehr als die Hälfte der Schüler*innen* fand die Projektwoche gut. Damit wird die Projektwoche in ihrer Gesamtheit vom überwiegenden Anteil der Schüler*innen* positiv beurteilt, neue Lernkonzepte sehen fast die Hälfte verwirklicht. Hauptkritikpunkt war der Unterrichtsverlust, der durch die Veranstaltung und die Projektwoche stattfand.⁹⁵

3.4.8.3 Gesamtbeurteilung der Projektwoche

Die Projektwoche kann insgesamt durchaus als Erfolg gewertet werden, da sie den Schüler*innen* hilft, eine wichtige Brücke zwischen Schulalltag und Berufsalltag zu schlagen und mit aufkommenden Problemen kritisch und eigenverantwortlich umzugehen. Die Schüler*innen* produzierten Filmmaterial und Texte, die den Verlauf ihrer Arbeit dokumentieren und für weitere Arbeiten eingesetzt werden können und zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Projektes beitragen können. Der in diesem Zusammenhang produzierte Hip-Hop-Clip „Chancengleichheit“ wurde im Rahmen der „Netd@ys Deutschland 2004“ prämiert.⁹⁶

⁹⁵ Hier zeigt sich, dass die Projektarbeit offenbar nicht von allen Schüler*innen* als Lernmöglichkeit aufgefasst wird. Es wäre zu hinterfragen, inwieweit prüfungsrelevante Stoffe in einer Projektwoche aufgenommen bzw. gefestigt werden können.

⁹⁶ Bei den „Netd@ys Deutschland 2004“ handelt es sich um ein Projekt im Rahmen der „Netd@ys

Es wäre zu begrüßen gewesen, wenn die Vorbereitung und Ausrichtung der Projektwoche stärker in den Projektzusammenhang gerückt worden wäre. Als Ursache hierfür kann eine mangelnde interne Kommunikation gesehen werden, die bereits in der Vorbereitungsphase zu den oben erwähnten Termin- und Themenverschiebungen führte. Ein verstärkter Dialog zwischen Projektleitung / Steuerungsgruppe und Multiplikatorinnen hätte möglicherweise auch dazu beitragen können, der „Projektmüdigkeit“, die sich hier auch in der mangelnden Teilnahme an der Evaluation niederschlug, entgegenzuwirken.

3.4.9 Produktion einer DVD zum Projekt

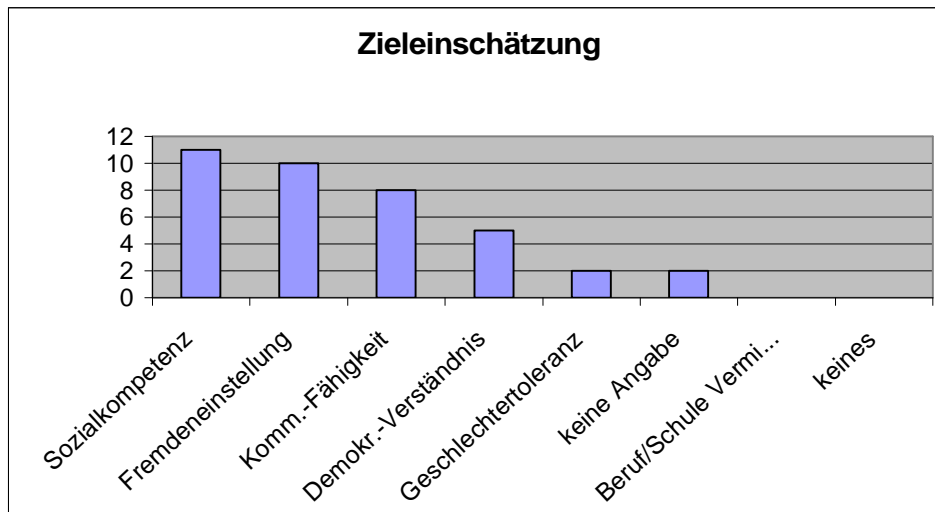
Im Sommersemester 2004 wurde von Herrn Prof. Marmann an der FH Düsseldorf ein Seminar zum DVD-Authoring angeboten. Es hatte Materialien und Inhalte des Projektes „Kick im Kopf“ als Grundlage.⁹⁷ Materialgrundlage des Seminars waren Filmmaterialien unterschiedlicher Projektteile von „Kick im Kopf“. Es war die Aufgabe der Studierenden, daraus eine DVD zu erstellen, die sowohl einen Überblick über das Gesamtprojekt bieten soll sowie als Informations- und/oder Schulungsmaterial weiträumig eingesetzt werden kann.

An dem Seminar nahmen 15 Studierende teil (8 männlich, 7 weiblich). Alle gaben als Studienziel Diplom-Ingenieur Medientechnik an und studierten dieses Fach im 4. – 10. Semester. Die Altersangaben lagen zwischen 21 und 29 Jahre.

13 Personen benannten das Thema von „Kick im Kopf“ mit Begriffen aus dem Bedeutungsfeld „Ausgrenzung“; eine Person konnte keine Angabe machen und eine Angabe fasste das Thema allgemein als „Zwischenmenschliches“. Das Thema „Ausgrenzung“ wurde somit weiträumig von den Studierenden als Projektinhalt erfasst und oft auch in weiteren Einzelheiten ausgeführt.

Europe, welches seit 1997 besteht und in diesem Jahr unter dem Thema „Discover Diversity - Dialog zwischen den Kulturen“ Jugendlichen die Möglichkeit bot, sich diesem Thema in Zusammenhang mit den „neuen Medien“ zu nähern. Vergleiche www.netdays.de

⁹⁷ Die Auswahl der Materialien und das konkrete Vorgehen erfolgten in Absprache mit der Steuerungsgruppe. Das FH-Seminar wurde als Gelegenheit wahrgenommen, die Studierenden der FH Düsseldorf sozusagen auf einer Meta-Ebene in die Evaluation mit einzubeziehen. Sie hatten die Möglichkeit, sich das produzierte Material anzusehen und auszuwerten, wurden über das Projekt, seine Inhalte und Ziele informiert und produzierten dann in Eigenarbeit die DVD. Somit waren sie nicht direkt Zielgruppe des Projektes, sondern über das Material vermittelt angesprochen.



Die Studierenden sahen den Wert des Projektes vor allem in einer Verbesserung der sozialen Kompetenz, der Einstellung zu Fremden und Fremden sowie in einer Erhöhung der Kommunikationsfähigkeit. Damit wurde das Projekt in seiner Hauptzielsetzung, Ausgrenzungsphänomen entgegenzuwirken und Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu bekämpfen als wirksam eingeschätzt. Die hierzu notwendigen Grundkompetenzen sozialer Art sowie die notwendige Kommunikationsfähigkeit lassen sich nach Einschätzung der Studierenden durch das Projekt gut herstellen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die meisten Studierenden die Ziele und Inhalte des Projektes wahrgenommen haben. 2/3 der Befragten schätzten es insgesamt als „gut“. Es zeigte sich jedoch, dass für die Studierenden persönlich die technische Seite ihrer Aufgaben und das Arbeiten im Team im Vordergrund standen. Die Studierenden der FH bestätigten somit nicht nur die Wirksamkeit des Projektes, sie setzten sich auch mit seinen Inhalten auseinander und lieferten mit der von ihnen produzierten DVD „Kick im Kopf 2004“ ein Informations- und Schulungsmaterial, welches den Bestand der Projektteile und ihrer Ergebnisse über die Laufzeit von „Kick im Kopf“ hinaus sichern kann.

3.4.10 Musiktheater „Bleichgesicht“

Im Rahmen der bundesweiten XENOS-Aktionswochen führte die Kölner Theatergruppe „Monteure“ am 06.10. und am 07.10.04 ihr Musiktheater „Bleichgesicht“ für Jugendliche und Erwachsene zum Thema Rassismus in der Aula der Georg-Simon-Ohm Schule statt. Zur Eröffnung sprachen der Schulleiter Helmut Raabe sowie die Schirmherrin des Projektes „Kick im Kopf“, Ulrike Schwarz. Anwesend waren die Projektleitung und Mitglieder der Steuerungsgruppe.

Dargestellt wurde eine Begebenheit aus dem Sommer 1996. Drei Farbige waren von einer Gruppe Rechtsextremer verfolgt und abgedrängt worden. Ihr Wagen landete

vor einem Baum vor der Schule in Mahlow, die von den rechtsextremen Jugendlichen besucht wurde. Ein farbiger britischer Insasse des Wagens ist seitdem vom Hals an abwärts gelähmt. Das Theaterstück arbeitet mit Tagebuchzitate der deutschen Freundin des Opfers, Musik- und Spracheffekten sowie szenischen Effekten, die die Sinnlosigkeit des Angriffes offenlegen. Die beiden Schauspieler erzeugten eine konzentrierte Atmosphäre und bekamen viel Beifall. Die 4 Aufführungen waren jeweils von 150-180 Schülerinnen des „Campus Deutz“ besucht.

Ca. 25 Personen beteiligten sich an der anschließenden Diskussion.⁹⁸ Es wurde Anerkennung für die schauspielerische Umsetzung geäußert und Unverständnis für Rassismus. Der Intendant und die Schauspieler berichteten aus ihren Erfahrungen und beschrieben, dass es Fälle gegeben habe, in denen Schüler^{innen} den Perspektivwechsel, mit dem das Stück arbeitet, nicht nachvollziehen konnten und die Schauspieler^{innen} für Rechtsextreme hielten.

Die Aufführung wird im Projektzusammenhang als gut geeignet angesehen, ein junges Publikum zu erreichen. Jedoch sollte hierzu durch die jeweiligen Multiplikator^{innen} eine Vor- und Nachbereitung stattfinden, die Missverständnisse und Irritationen vermindern kann.⁹⁹ Dies ist vor allem dann wichtig, wenn die anschließende Diskussion keine Pflichtveranstaltung ist und die Möglichkeit besteht, dass die Jugendlichen mit einem möglicherweise falschen Verständnis des Theaterstückes allein gelassen werden.

3.5 Steuerungsgruppe

Im Folgenden sollen einige Aspekte beleuchtet werden, die durch die beobachtende Teilnahme an den Sitzungen der Steuerungsgruppe, herausgearbeitet wurden.¹⁰⁰

3.5.1 Zeitmanagement

Ein überwiegender Anteil der Steuerungsgruppensitzungen beschäftigte sich mit organisatorischen Fragen, welche sich aus den inhaltlichen Aspekten ergaben. Eine vorgeschlagene Trennung in organisatorische und inhaltliche Sitzungen wurde aufgrund der Kopplung von Organisation und Inhalt als nicht zweckmäßig betrachtet.

⁹⁸ Viele Jugendliche kamen nach der eingelegten Pause nicht zurück. Einige von ihnen hatten geäußert, dass die Musik „nerve“.

⁹⁹ Diese Erfahrung konnte auch bei der Aufnahme der Ausstellung „Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann“ an der GSO-Schule gemacht werden. (Siehe 3.4.1.3). Möglicherweise könnte das Stück zuerst Multiplikator^{innen} vorgeführt und mit ihnen diskutiert werden, damit sie im Unterricht die Möglichkeit haben, ihre Schüler^{innen} auf die verwendeten Stilmittel wie Perspektivwechsel (möglicherweise auch in Zusammenhang mit einer anderen Thematik) vorzubereiten.

¹⁰⁰ Die Zwischenergebnisse der Evaluation hierzu wurden auf einer außerordentlichen Sitzung zur Diskussion am 11.11.03 in der GSO-Schule gestellt. Bei dieser Sitzung waren Reiner Albert (Komm. Schulleiter GSO-Schule), Horst Reinhard (GSO-Schule), Volker Stern (GSO-Schule), Eilika Kohlhaase (Projektleitung), Nicolas Kauffmann (FH-Düsseldorf), Dr. Margarete Jäger (DISS), Iris Tonks (DISS, Evaluation) anwesend. Helmut Raabe (damals zukünftiger Schulleiter) und Axel Tecklenburg (GSO-Schule) waren entschuldigt. Der Text der Zusammenfassung wurde allen Beteiligten auch digital zur Verfügung gestellt.

Es zeigte sich allerdings in der Praxis häufig, dass inhaltliche Diskussionen aus Zeitgründen immer wieder zurückgestellt werden mussten.

Projektleitung

Die Tatsache, dass die Projektleitung die gesamte Organisation, auch der finanziellen und personellen Mittel, allein übernehmen musste, wirkte sich auf die inhaltliche Planung verlangsamernd aus. Ein weiteres Problem im Hinblick auf das Management dieses zeitlich begrenzten Projektes stellte sich im letzten Jahr des Projektverlaufs besonders deutlich heraus. Das Ende der Laufzeit des Projektes bedeutet für einige Projektmitarbeiterinnen auch das Ende ihrer Arbeitsverträge. Zur Sicherung der Lebensverhältnisse sind daher Bewerbungen aus dem laufenden Projekt unerlässlich. Dies zieht Energie und Arbeitskraft vom Projekt ab.

Für die Zusammenarbeit und Transparenz wäre es sicherlich von Vorteil gewesen, wenn die Projektleitung ihren Hauptsitz an der GSO-Schule gehabt hätte. Dies war auch zu Projektbeginn so angedacht und eingerichtet, wurde aber de facto aufgrund von Raumverteilungsproblemen und unzureichender technischer Ausstattung nicht realisiert.

Lehrerentlastung

Die Auslastung der an den Steuerungsgruppensitzungen teilnehmenden Lehrpersonen durch Unterricht und Prüfungen führte dazu, dass während der Sitzungen Teilnahmefluktuationen stattfanden, welche dann behandelte Aspekte für diese Teilnehmer nur über das Protokoll wahrnehmbar machten. Auch führte die starke Arbeitsauslastung der Multiplikatorinnen dazu, dass angedachte Projektteile nicht ausgeführt bzw. ausgeführte Projektteile nicht vertieft werden konnten.

3.5.2 Konfliktmanagement

Konfliktpotential

Die Beschlüsse in der Steuerungsgruppe wurden meist zügig und effektiv gefasst. Dennoch existierte ein großes Konfliktpotential. Auf der personellen Ebene kam dieses zwischen den Vertreterinnen der FH Düsseldorf und Vertretern der GSO-Schule zum Tragen – die Problematik war allen bekannt und wurde auch in der Anfangsphase des Projektes durch eine externe Supervision zu entschärfen versucht.

Die Eskalation dieses Konfliktes schlug teilweise hohe Wellen und kann anderenorts nachgelesen werden.¹⁰¹ Hier soll nur auf die mögliche Grundlage des Konfliktes, wie sie durch die beobachtende Teilnahme wahrgenommen wurde, eingegangen werden.

Die stärksten Friktionen ergaben sich entlang den Themenbereichen „Finanzen“, „Projektausweitung“ und „Kompetenzen“.

¹⁰¹ Hierzu existiert Korrespondenz, die der Projektleitung sowie der GSO-Schule vorliegt.

Finanzen

Die GSO-Schule stellte einen hohen Anteil an Eigenmitteln zur Projektdurchführung zur Verfügung. Die Steuerungsgruppe bestand aus Mitarbeiterinnen der FH Düsseldorf und der GSO-Schule. Aus dieser Konstellation erwuchsen Kompetenzansprüche, die die Weiterführung und die Ausweitung des Projektes auf weitere Schulen betrafen.

Projektausweitung

Insgesamt zeigten die Vertreter der GSO-Schule eine zögerliche Einstellung zur Ausweitung des Projektes. Zwar wurden im Projektzusammenhang andere Berufskollegs, etwa das Nikolaus-August-Otto Berufskolleg der Stadt Köln, in die Planung und Durchführung von Teilprojekten einbezogen. Auch wurde eine Kooperation mit dem Weimarer GRONE-Bildungszentrum vorbereitet. In diesem Rahmen fand auch der Besuch einer Schülerinnen-Gruppe aus Weimar statt, die ein Video produzierte. In diesem Workshop wurden technische Aspekte der Videoproduktion vermittelt, nicht aber die Inhalte des Projektes verankert.¹⁰² Die Einbeziehung von externem Schulungspersonal konnte von der Projektleitung nur schwer durchgesetzt werden. Als die Kooperation mit externen Mitarbeiterinnen erfolgreich zeigte, wurde sie jedoch akzeptiert.

Kompetenzen

Ferner gab es Konflikte im Hinblick auf die Kompetenzen der Beteiligten, wie z.B. Personalentscheidungskompetenz und/oder Verwendung der Projektlogos.

Als Grundlage einer Auseinandersetzung um die fachliche Kompetenz der Projektleitung ließ sich ein Interessenkonflikt zwischen Projektleitung und Projektbeteiligten der GSO-Schule ausmachen. Der Projektleitung war daran gelegen, gesellschaftliche Missstände aufzuzeigen und dabei auch durch Provokationen Reaktionen hervorzurufen. Die Projektbeteiligten der GSO-Schule sahen darin möglicherweise eine Untergrabung ihrer Interessen, die in einer guten Zusammenarbeit zwischen Schule und Vertreterinnen der Betriebe gesehen werden konnte.¹⁰³

3.5.3 Zusammenfassung der Evaluation der beobachtenden Teilnahme

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass trotz des bestehenden Konfliktpotentials alle Beteiligten an einer produktiven Durchführung des Projektes orientiert waren. Die Evaluationsergebnisse wurden grundsätzlich positiv

¹⁰² Die Weiter- und Tiefenführung dieser Kooperation musste in der Folgezeit aufgegeben werden, einerseits da der Koordinator längerfristig erkrankte, andererseits da sich Probleme bei der Rückführung des von der GSO-Schule zur Verfügung gestellten Materials ergeben hatten.

¹⁰³ Nach der Diskussion der Zwischenergebnisse wurden Veränderungen eingeleitet. In der Restlaufzeit des Projektes entspannten sich die Konfliktsituationen.

aufgenommen und es wurde weitgehend versucht, diese in den Arbeitsablauf zu integrieren.

3.6 Multiplikatorinnenschulung

Zur Fortbildung der Multiplikatorinnen wurde von der Projektleitung in Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen der FH Düsseldorf eine Vortragsstaffel zu projektrelevanten Themen entworfen, die auch Multiplikatorinnen anderer Berufskollegs angeboten wurde. Die Zeiten waren in Absprache mit der Schulleitung auf mittwochs nachmittags 15 – 18 h gelegt worden. Es handelte sich um folgende Veranstaltungen, jeweils mit anschließender Diskussion:

- „Am rechten Rand“ (Video-Doku zu Rechtsextremismus)
- „Rechte Musik“ (Vortrag mit Musikbeispielen)
- „Die Skinhead-Szene“ (Vortrag zu Entstehung und Geschichte)
- „Dress and Code“ (Vortrag zu rechter Symbolsprache und Kleiderstilen)

Die Veranstaltungen wurden frühzeitig mit der Bitte um Anmeldung angekündigt. Trotz mehrfacher Terminanpassungen konnte keine dieser Veranstaltungen durchgeführt werden, da die Mindestteilnehmerzahl von fünf Personen in allen Fällen unterschritten wurde.

Die Diskussion dieses Sachverhaltes in der Steuerungsgruppe erbrachte, dass aufgrund von Arbeitsüberlastung kein Interesse bestehe; es fände keine angemessene Freistellung für diese Fortbildung statt.

3.7 Fachtagung in Berlin

Am 01. und 02.10.2004 fand an der FU-Berlin in Berlin Dahlem im Gebäude „Silberlaube“ eine Fachtagung im Rahmen der Xenos-Aktionswochen zum Thema „Lassen sich interkulturelle und soziale Kompetenz vermitteln? Möglichkeiten und Grenzen der Projektarbeit in Aktionsprogrammen“ statt.

Hier sollte auch der Frage nachgegangen werden, ob es sich bei Projekten gegen Ausgrenzung um aussichtsreiche Vorgehensweisen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus handelt oder aber mehr um Instrumente einer symbolischen Politik.¹⁰⁴

Veranstalter waren die Freie Universität Berlin, Erziehungswissenschaften und die Fachhochschule Düsseldorf, Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Veranstaltung war aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert.

Die Moderation übernahm Matthias Klockenbusch, Sozialarbeiter und Clown, der durch das Programm führte und auch für unterhaltsame Denkpausen sorgte.

Im Anschluss an den Vortrag von Dr. Said Ibaidi von der Freien Universität Berlin wurde die Frage nach der Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen erörtert und ein Versuch unternommen, diese begrifflich von sozialen Kompetenzen

¹⁰⁴ Vgl. hierzu Benno Hafenecker, Roland Roth, Albert Scherr, Frankfurter Rundschau vom 02.12.02.

abzugrenzen.

Dann wurden vorläufigen Evaluationsergebnisse des Projektes „Kick im Kopf“ dargestellt und an ausgewähltem Material diskutiert. Es fand eine Podiumsdiskussion statt, die sich vor allem um die Zielgruppen, die Implementierung und den Stellenwert von Programmen gegen Ausgrenzung drehte.

Am Nachmittag wurde die zusammenfassende DVD zum Projekt „Kick im Kopf“ von der Projektleitung Eilika Kohlhaase und Studierenden der FH Düsseldorf, die an der Produktion beteiligt waren, uraufgeführt.¹⁰⁵

Prof. Dr. Dreßen von der FH Düsseldorf gab ein „Plädoyer für Intoleranz“ ab, indem er vor der Ökonomisierung der Einwanderungsdiskussion warnte.

Am 2. Konferenztag wurde im Anschluss an die Ausführungen von Eka Neumann von *globalcontact consulting Berlin* erneut das Thema des Stellenwertes interkultureller und sozialer Kompetenzen aufgegriffen.

Matthias Klockenbusch stellte im Anschluss die Rollenspiele vor, die er an der GSO-Schule hinführend zum Seminar „Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen“ entwickelt und eingesetzt hatte.¹⁰⁶

Am Nachmittag zeigte und kommentierte Norbert Weinrowsky, freier Mitarbeiter des Medienprojektes Wuppertal, exemplarisch vier der während des Projektes in verschiedenen Bundesländern in Ost und West von Berufsschülerinnen gedrehten Videofilme zum Thema Ausgrenzung und diskutierte ihre Qualität und Einsetzbarkeit im Unterricht mit den Anwesenden.

In einer Abschlussrunde konnte sich jeder im Hinblick auf die Veranstaltung positionieren.

Insgesamt handelte es sich um eine gelungene, produktive, angenehme Veranstaltung in lockerer Atmosphäre. Es bestand viel Diskussionsbedarf und auch bei konträrer Diskussion waren kaum Aggressionen spürbar.¹⁰⁷ Die Pausen boten ausreichend Raum zum Austausch.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Siehe 3.4.9.

¹⁰⁶ Siehe 3.4.4.

¹⁰⁷ Von der Projektleitung „Kick im Kopf“ wurde kritisch angemerkt, dass Teilnehmerinnen aus der Privatwirtschaft die für sie kostenfreie Veranstaltung als Forum für ihre Arbeit nutzten.

¹⁰⁸ Möglicherweise wird der Mitschnitt der Veranstaltung verschriftlicht. Die Teilnehmerinnenliste wurde als Rundmail angekündigt und kann als Grundlage für ein Networking zum Tagungsthema genutzt werden.

3.8 Gesamtbeurteilung des Projektes

Im Folgenden sollen die dargestellten Evaluationsergebnisse auf die übergeordneten Projektziele und auf die gewonnenen Zielindikatoren rückgekoppelt werden. Es sollen also Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit der angestrebte Projektverlauf verwirklicht werden konnte und auf welche Weise die Ergebnisse des Projektes nachhaltig gesichert und umsetzbar gemacht wurden bzw. gemacht werden können. In diesem Rahmen werden auch Vorschläge für die Umsetzung möglicher zukünftiger Projekte im hier vorliegenden Themenzusammenhang erarbeitet.

An dieser Stelle soll ein tabellarischer Überblick über die evaluierten Projektteile im Hinblick auf die Projektart, die Laufzeit, die Zielgruppe, die ungefähre Anzahl der Teilnehmerinnen sowie die zur Umsetzung eingesetzten Mittel Aufschluss geben.

Projekt	Laufzeit	Zielgruppe	Teilnehmerinnen	Mittel
„Afrikabilder“	06.05.- 23.05.03	Schülerinnen und Lehrerinnen der GSO-Schule sowie anderer Berufskollegs, Öffentlichkeit	Auftaktveranstal- tung: ca. 60 Personen; insgesamt Anzahl offen, freier Zugang in Pausenhalle	Multiplikatorinnen- schulung, Vortrag, Ausstellung, Vor- und Nachbereitung im Unterricht, Gästebuch
„In or Between“	09.07.03	Schülerinnen der GSO-Schule sowie anderer Berufskollegs	Ca. 200 Personen, Vertreterinnen der jüdischen Gemeinde zu Köln, Generaldelegation des palästinensischen Volkes in Deutschland, Vertreterinnen der FH Düsseldorf	Film, Podiumsdiskussion
Sommerfest	25.07.03	Schülerinnen der GSO-Schule sowie anderer Kölner Berufsschulen	Ca. 300 – 400 Personen	Workshops, Musikveranstaltung, Tanzaufführungen, Kooperationsspiele, Informationsstände
Videowork- shops	11-12/03 04-08/04 7 Workshop- reihen, jeweils 3- tätig	Schülerinnen von Berufskollegs in West- und Ostdeutschland	Ca. 150 Personen	Kontextbezogene Vorbereitung, Anleitung zur Produktion eines Videos zur Thematik, Präsentation, Eröffnung der Möglichkeit des Materialeinsatzes zu Schulungszwecken
Reagieren und Handeln in Konflikt- situationen	09/03 10/03 11/036 Workshops, jeweils eintätig	Schülerinnen der GSO-Schule	Ca. 80 Personen	Rollenspielseminar, theoretische Kontexteinbettung, Workshop zur Skripterstellung, Planung und Produktion einer

				interaktiven DVD, Eröffnung der Möglichkeit zum Schulseinsatz
TEAsE Rollenspiel-seminar	12.12.-14.12.03	Mitarbeiterinnen heilpädagogischer Berufe	7 Personen	Rollenspielseminar mit Perspektivwechsel
Open-Space Veranstaltung	15.12.-16.12.04	Schülerinnen der GSO-Schule	Ca.600 Personen	Kreativ-Veranstaltung zur Themenfindung für die Projektwoche 2004
Projektwoche 2004	09.02.-13.02.04	Schülerinnen und Lehrerinnen der GSO-Schule	Ca. 200 Personen	Projektgruppenarbeit, z.T. mit Abschlusspräsentation
DVD-Produktion FH D'dorf	Sommersemester 2004	Studierende der FH Düsseldorf	15 Personen	Produktion einer DVD zum Projekt
Musiktheater „Bleichgesicht“	06.10.-07.10.04	Schülerinnen und Lehrerinnen der GSO-Schule	Ca. 150 Personen	Theateraufführung mit Perspektivwechsel, Diskussion
Fachtagung Berlin	01.10.-02.10.04	Wissenschaftlerinnen und Projektinteressierte	Ca.35 Personen	Fachtagung, Vorträge, Diskussion, Networking

3.8.1 Umsetzung des Projektverlaufs

Während der Projektlaufzeit konnten zeitweise vor allem weitere Berufskollegs in Köln in das Projekt einbezogen werden. Darüber hinaus wurden weitere Berufskollegs in Wuppertal, Leipzig, Lübeck und Eberswalde beteiligt.¹⁰⁹

Eine Einbeziehung von Betrieben konnte nach anfänglichen Versuchen aufgrund der Überlastung des Lehrpersonals nicht weiter verfolgt werden.¹¹⁰ Dennoch wurde die Thematik von Ausgrenzungsphänomenen in Betrieben durchgängig in das Projekt einbezogen. Dies schlug sich vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Mobbing“ sowie im Seminar „Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen“ nieder.

Damit konnte der angestrebte Projektverlauf nur in Teilen verwirklicht werden. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Ziele hier sehr hoch gesteckt waren. Dass die Ausweitung nicht in vollem Umfang und auf internationaler Ebene erfolgte, lag an verschiedenen Faktoren. Das Projekt konnte seine Arbeit erst mit einer Zeitverzögerung aufnehmen. Dies hatte zur Folge, dass die zu einer Kooperation notwendigen Kontaktaufnahmen und inhaltlichen Absprachen nicht im erforderlichen Umfang stattfinden konnten. Die Vergabe der Mittel, die beschränkten Freistellungsstunden der teilnehmenden Lehrpersonen des GSO-Berufskollegs sowie Kompetenzunsicherheiten ließen eine umfassendere Projektausweitung nicht zu. Zu diesem Umstand trug die Tatsache bei, dass die Projektleitung sowohl für inhaltliche

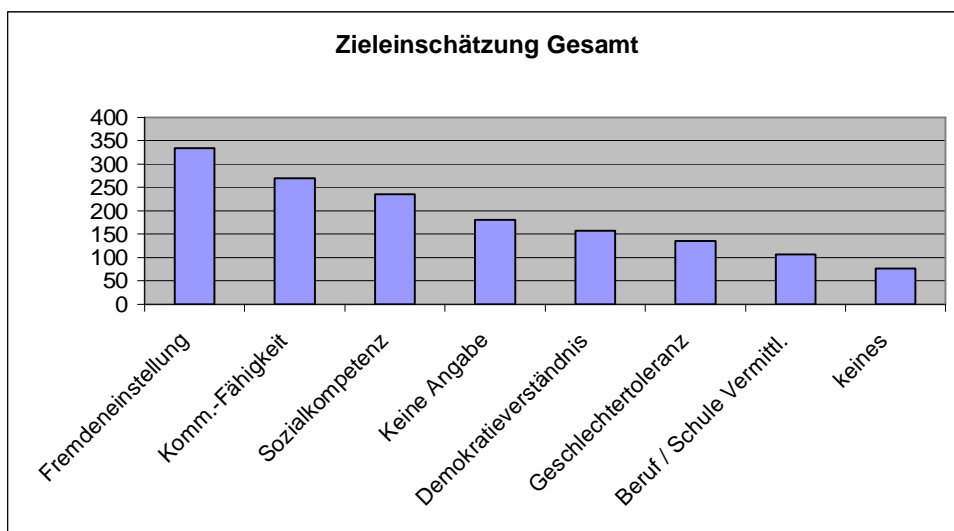
¹⁰⁹ Dies erfolgte über das Wuppertaler Medienprojekt in Form von Videoworkshops, nachdem sich die Steuerungsgruppe auf den Einsatz externer Trainer hatte einigen können.

¹¹⁰ So war z.B. ein e-learning-Projekt in Zusammenarbeit mit der Telecom geplant gewesen.

als auch für Organisations- und Finanzierungsfragen zur Verfügung stehen musste. Dies allerdings minderte nicht die Qualität der zustande gekommenen Kooperationen.

3.8.2 Übergeordnete Projektziele

Bei der Beurteilung der Frage, ob Projektziele und Zielindikatoren (siehe 1.5) erreicht wurden, gelten die bereits angesprochenen Einschränkungen hinsichtlich der Messbarkeit der Ergebnisse persuasiver Projekte.¹¹¹ Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse kann aber herausgestellt werden, welche Projektziele von den Beteiligten als zu verwirklichen angesehen werden.



Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der im Projektrahmen befragten und interviewten Personen vor allem drei Ziele des Projektes als in der Verwirklichung möglich ansahen.¹¹² Dies waren die Verbesserung des Verhältnisses zu Fremden und Fremdem sowie die Verbesserung von Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz. Diese drei Projektziele standen bei der Auswertung der einzelnen Projektteile beinahe durchgängig, jedoch in variierender Reihenfolge, vornan.

Mit dieser Gesamteinschätzung wurden die wichtigsten Zielindikatoren des Projektes angesprochen und in ihrem Zusammenhang bestätigt: Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit bilden Grundvoraussetzungen für die Auseinandersetzung mit und die Anerkennung von Strukturen, Kulturen, Lebensweisen und Einstellung, die als „fremd“ empfunden werden, d.h. einer Auseinandersetzung von Mehrheiten mit Minderheiten und umgekehrt.¹¹³ Damit wird das Projekt von den Zielgruppen als

¹¹¹ Diese Messbarkeit wäre nur über eine Langzeitstudie herzustellen, die vor dem Projekt einsetzt und nach Ablauf des Projektes weitergeführt wird. Hier bietet das Instrumentarium der Kritischen Diskursanalyse gute Möglichkeiten, Untersuchungen durchzuführen. (Hierzu: Jäger 2004⁴)

¹¹² Hierbei waren Mehrfachnennungen möglich.

¹¹³ Vgl. hierzu auch Ilse Debler-Grant 2002.

in der Lage angesehen, seine wichtigsten Ziele zu erreichen.

Eine konkrete Wirkungskontrolle war bei einzelnen Projektteilen möglich. So zeigte z.B. die Auswertung des TEAsE-Seminars deutliche Einschätzungsänderungen vor und nach dem Seminar, die einen besonderen Sachverhalt aufwiesen. Die veränderten Einstellungen nach dem Seminar, die die Gesamtsituation hinsichtlich der zugrunde liegenden Thematik nun deutlich kritischer beleuchteten als vorher, wurden von den Teilnehmerinnen nicht als Bewusstseinsveränderungen wahrgenommen, sondern als bereits vor dem Seminar Für-Wahr-Gehaltenes. Dieser Befund lässt vermuten, dass ein ähnlicher Effekt auch auf anderen Ebenen zum Tragen kommt. Hierdurch wurden die eingesetzten Mittel in ihrer Wirksamkeit bestätigt.

3.8.3 Zielindikatoren

Im Folgenden werden die durch die Evaluation herausgearbeiteten Sachverhalte auf die eingangs formulierten Fragestellungen bezogen und diese beantwortet.

Ist das Projekt die richtige Antwort auf die gesellschaftliche Problematik?

In Kapitel 3.1 wird thematisiert, dass Zusammenhänge zwischen Ausgrenzungsphänomenen und der Institution Schule bestehen. Es zeigte sich im Projektverlauf, dass es Schulen und Schulformen gibt, die stärker von Ausgrenzungsphänomenen betroffen sind, als Berufskollegs. Wie sich im Expertengespräch mit dem damaligen Schulleiter, Harry Voigtsberger, und auch in den Interviews mit Schülerinnen zeigte, werden Ausgrenzungsphänomene an der GSO-Schule als wenig vordergründig beschrieben. Als Grund hierfür wird eine gewisse Reife und Lebenserfahrung der (zumeist erwachsenen) Schülerinnen benannt. Dieser Einschätzung gegenüber stehen jedoch die bei der Tiefenanalyse herausgearbeiteten Sachverhalte, die sowohl beim Expertengespräch als auch bei den Interviews durchaus Hinweise auf Ausgrenzungsphänomene im Schul- und Arbeitskontext ergaben.¹¹⁴ Vor allem die von Schülerinnengruppen hergestellten Videofilme wiesen auf eine umfangreiche Kenntnis des Ablaufs von Ausgrenzungsprozessen hin. Auch wenn an den beteiligten Berufskollegs keine besondere Problematik im Hinblick auf die Projektziele beschrieben wurde, bilden die Schulen einen Bestandteil innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Diskurses und darin stattfindender Ausgrenzungsprozesse und haben als Institution und auch vermittelt über Schülerinnen und Multiplikatorinnen einen Einfluss auf diesen. Es hat sich gezeigt, dass die Potentiale des Projektes „Kick im Kopf“ vor allem in den Bereichen der Verbesserung der Einstellung zu Fremden und Fremdem sowie der

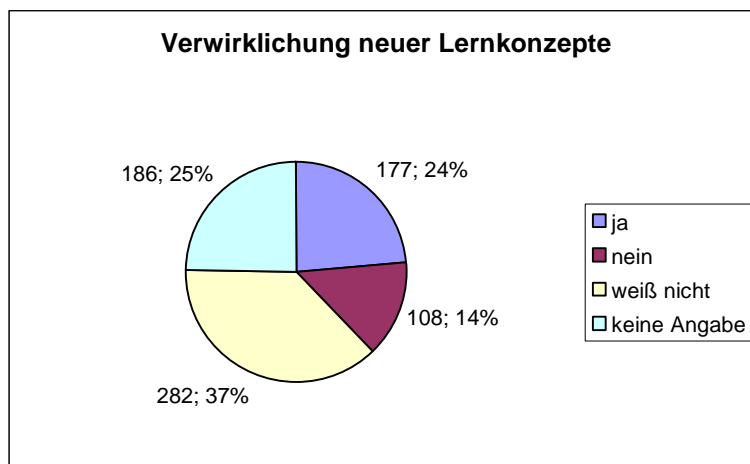
¹¹⁴ Interessant war in diesem Zusammenhang besonders die Diskussion um das Thema „Mobbing“. Dieses hatte sich bei der Suche nach Themen für Projekt innerhalb der Schülerschaft als besonders relevant herausgestellt. In der Folgezeit fand eine Diskussion um den Begriff „Mobbing“ statt. Die Multiplikatorinnen zeigten sich zum Teil diesem Begriff gegenüber sehr kritisch. Projektteile, die anfangs mit diesem Begriff arbeiteten wurden im Verlauf auf dieser Grundlage umbenannt. Hintergrund hierzu war die Befürchtung, dass durch die Benennung sozialer Prozesse als Mobbing ein Sachverhalt in seiner Ausprägung überbewertet werden könnte.

Erhöhung von Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz gesehen werden. In einer Gesellschaft können nur Veränderungen herbeigeführt werden, wenn die Grundlagen für bestehende Zustände erkannt, als relevant wahrgenommen und diskutiert werden. In diesem Sinne konnte das Projekt KIK im Hinblick auf die gesellschaftliche Problematik wichtige Grundsteine für einen kritischen Umgang mit Ausgrenzungsphänomenen legen.

Ist es sinnvoll, die Projektziele durch die eingesetzten Mittel zu erreichen?

Die starke Medienausrichtung der GSO bot den Vorteil, dass die technische Ausstattung für die Herstellung von Material, welches zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Projektes dient, zur Verfügung stand. Das ausgesprochen professionelle Equipment konnte nicht in dem erhofften Umfang für alle Schüler^{innen} des Berufskollegs sowie für weitere Kooperationspartner^{innen} bundesweit eingesetzt werden, so dass zusätzlich semi-professionelle, mobile Technik beschafft werden musste. Darüber hinaus bildete die GSO als Medienfachschule an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf sowie privater und öffentlicher Sphäre eine besondere Plattform zur Diskussion gesellschaftlicher Problemfelder. Denn die Schüler^{innen} der Georg-Simon-Ohm Schule werden zu einem großen Anteil in Medienberufen tätig werden, wodurch sie eine diskursmächtige Position¹¹⁵ einnehmen können.

Es wurde im Rahmen des Projektes versucht, durch den Einsatz neuer Lernkonzepte, die projekt- und medienorientierten Ansätzen mehr Raum bieten und die Dimensionen der Demokratieelemente aufnehmen lassen, konkrete, lebensnahe Projekte und Initiativen zu entwickeln. Bezogen auf das gesamte Projekt sahen ca. ein Viertel (24%) der Befragten neue Lernkonzepte verwirklicht; die Mehrzahl (62%) konnte oder wollte hierzu keine Angabe machen.



Die Einschätzung, dass das Projekt zum Demokratieverständnis beitragen könne, lag eher im unteren Bereich, hier votierten 157 Schüler^{innen} mit einem klaren „Ja.“¹¹⁶

¹¹⁵ Zur Diskursposition vgl. Jäger 2003.

¹¹⁶ Damit ist nicht ausgeschlossen, dass das Demokratieverständnis durch das Projekt trotzdem

Das Projekt konnte die Erfahrungen im Umgang mit neuen Medien ausweiten und hat den beteiligten Schüler^{innen} die Möglichkeit eröffnet, durch Perspektiven- und Rollenwechsel eine andere Position einzunehmen, als sie im Alltag gegeben ist und durch die Auseinandersetzung mit den Projektinhalten die Möglichkeit für eine Sensibilisierung hinsichtlich gesellschaftlich stattfindender Ausgrenzungsprozesse und der Rolle der Medien in diesem diskursiven Feld eröffnet. Hierzu konnte die Methodenvielfalt, die in den einzelnen Projektteilen zum Einsatz kam, beitragen. Die Projektinhalte wurden über Workshops, Seminare, Vorträge, Podiumsdiskussionen, Ausstellungen etc. vermittelt und konnten in zahlreichen Bereichen das kreative Potential der Schüler^{innen} nutzen, um diese eigenverantwortlich an Projektteilen mitarbeiten zu lassen.

Die Projekterfahrenheit der GSO-Schule, welche auf eine Vielzahl von EU-Projekten sowie umfassende internationale Kooperationen zurückschauen kann, hatte im Hinblick auf das Projekt „Kick im Kopf“ zwei gegenläufige Effekte. Einerseits konnte das Projekt von der Projekterfahrenheit der GSO-Schule profitieren und die Sachkenntnis sowie die bestehenden Netzwerke der an der Projektsteuerung beteiligten Mitarbeiter^{innen} nutzen. Auf der anderen Seite zeigte sich im Projektverlauf eine gewisse „Projektmüdigkeit“.¹¹⁷ Die Durchführung verschiedener Projekte zur gleichen Zeit kann zwar möglicherweise Synergieeffekte herstellen, hat aber hier auch Energie und Kapazitäten vom Projekt „Kick im Kopf“ abgezogen. Dieser Prozess wurde verstärkt durch einige zeitlich ausgeweitete Projektteile, die für Multiplikator^{innen} und Schüler^{innen} zudem nicht zu dem gewünschten Erfolg führten (z.B. die Produktion des Logos für KIK). Dieser Sachverhalt konnte während der Projektlaufzeit korrigiert werden. Nach Darstellung der Zwischenergebnisse zur Evaluation kamen die durchgeführten kompakten Projektteile mit kurzer Laufzeit und konkreten Ergebnissen stärker zum Einsatz. Als vorteilhaft erwies sich hierbei auch die Tatsache, dass es sich hauptsächlich um Projektteile handelte, die von externem Schulungspersonal durchgeführt wurden. Dadurch konnten ohne eine Vermehrung des Arbeitsaufwandes für die Multiplikator^{innen} der GSO-Schule im laufenden Projekt positive Effekte erzielt werden.

In einigen Phasen seiner Durchführung wirkte das Projekt etwas entfernt von seinen Akteuren. Dies zeigte sich bei der Verankerung der Projektinhalte in einigen durchgeführten Projektteilen.¹¹⁸ Die Multiplikator^{innen} waren nicht hinreichend auf die Projektinhalte vorbereitet und sahen nur geringe Möglichkeiten, diese in ihre Curricula einzuarbeiten. Es wird als unverzichtbar angesehen, in allen Projektphasen Multiplikatorⁱⁿⁿenschulungen durchzuführen, da vor allem über die Multiplikator^{innen} den Schüler^{innen} der Zugang zu den Projektteilen und zum Themenzusammenhang vermittelt wird. Im Rahmen der Steuerungsgruppe wurden einige Konzepte entwickelt, die Multiplikatorⁱⁿⁿenschulungen stärker in den Vordergrund rücken sollten. Bedingt durch die Tatsache, dass ein Zusammenspiel von

erhöht wurde. Dies wird von den Beteiligten lediglich nicht verbalisiert. Ein möglicher Grund hierfür sind mangelnde Indikatoren zur Messung von Demokratieverständnis.

¹¹⁷ Als Grund hierfür wurde immer wieder auch auf die anderen Projekte verwiesen, die an der GSO-Schule in der Laufzeit von „Kick im Kopf“ installiert waren.

¹¹⁸ Hierfür bietet u.a. die Projektwoche 2004 ein Beispiel.

Steuerungsgruppe, Schulleitung und Projektleitung durch Faktoren wie Termindruck, Arbeitsüberlastung, räumliche Trennung beeinträchtigt war, konnten hier aber die Kooperationsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft werden.

Welche Auswirkungen hat das Projekt und wie lässt es sich in Zukunft verankern?

Die hier angesprochene Frage der Sicherung der Nachhaltigkeit lässt sich unter Rekurs auf die dargestellte Problematik beantworten. Dabei soll abschließend eine Beleuchtung des sozialen Kontextes des Projektes zum Projektende einbezogen werden.

Es wurde bereits einleitend darauf hingewiesen, dass in Deutschland zum Projektende ein deutlicher Rechtsruck zu verzeichnen ist. Im Anschluss an die Einstellung des NPD-Verbotsverfahrens durch den Zweiten Senat des Bundesverfassungsgerichtes vom 18.3.03 konnte die NPD in einen Landtag einziehen.¹¹⁹ Kundgebungen, die früher nur im Geheimen möglich waren, finden heute unter Absicherung durch die Staatsmacht statt.¹²⁰ Einwanderung wird aus der Mitte der Gesellschaft heraus stark problematisiert. So zeigt die neuste Langzeitstudie von Wilhelm Heitmeyer, dass 60% der Befragten der Ansicht sind, „dass zu viele Ausländer in Deutschland leben“. 36% sind der Meinung, diese sollten in ihre Heimat zurückgeschickt werden. (Heitmeyer, 2004).

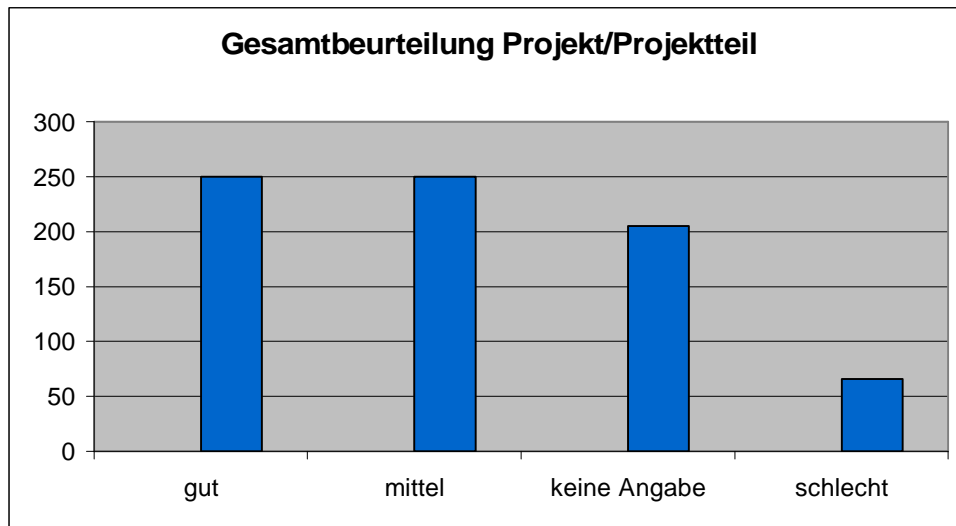
Vor diesem Hintergrund bekommen Programme und Projekte gegen Ausgrenzung eine besondere Bedeutung. Es kann die Frage aufgeworfen werden, welchen Erfolg die bisher durchgeführten Programme und Projekte zeitigen, wenn die Entwicklung sich derart darstellt. Dieser Frage kann man jedoch mit einer Gegenfrage begegnen: Wie wäre die Situation, gäbe es Programme und Projekte gegen Ausgrenzung nicht?

An dieser Stelle möchte ich mit der abschließenden Bewertung ansetzen. Es hat sich gezeigt, dass das Projekt von der Mehrheit der erreichten Lehrerinnen und SchülerInnen durchaus positiv – in der Bewertung im Bereich „gut“ bzw. „mittel“ aufgenommen wurde.¹²¹

¹¹⁹ Vgl. Beschluss vom 18.03.2003 – 2 BvB 1/01 u.a., <http://www.bundesverfassungs-gericht.de>

¹²⁰ Siehe z.B. die NPD-Kundgebung gegen den Neubau einer Synagoge in Bochum am 26.06.2004. Ein Verbot dieser Kundgebung war kurz vorher vom Bundesverfassungsgericht aufgehoben worden. Gegendemonstranten wurden durch einen massiven Polizeieinsatz weiträumig ferngehalten. Eine der Reden hielt der Beisitzer im Landesvorstand der NPD in Nordrhein-Westfalen, Claus Cremer. Diese Rede zeigt, dass es eine neue Qualität der antisemitischen Propaganda in der Bundesrepublik Deutschland gibt. Vgl. Dietzsch 2004.

¹²¹ Hierzu wurden die Einschätzungen aus allen Fragebögen, die zur Evaluation eingesetzt wurden, zusammengefasst.



Es handelte sich um 771 abgegebene Bewertungen, davon werteten 250 „gut“, 250 „mittel“, 205 entzogen sich der Angabe und 66 bewerteten das Projekt oder den Projektteil als „schlecht“.

Die während des Projektverlaufs produzierten Materialien zeigen einen Querschnitt dessen, was an Ausgrenzungsprozessen in der Gesellschaft wahrgenommen wird und bilden eine gute Grundlage für den weiteren Einsatz als Schulungsmaterial.

Es zeigte sich deutlich, dass die gesellschaftliche Relevanz von Ausgrenzungsprozessen als höher eingeschätzt wird, als die Bedeutung auf der persönlichen Ebene. Da die Befragten aber nicht im „diskursleeren“ Raum leben, muss man hier von einem Verdrängungs- bzw. Umdefinierungsprozess von Ausgrenzung ausgehen. Dies schlug sich auch in den Gesprächen nieder.¹²² Eine Sensibilität zu schaffen, für das, was in der Gesellschaft passiert, wie es passiert und was man im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben verbessern kann, muss weiterhin Inhalt von Programmen und Projekten an Schulen sein. Denn nur so kann es gelingen, diejenigen, die möglicherweise durch ihre soziale oder individuelle Situation verunsichert in die Zukunft schauen und sich rechten Parolen und Vereinigungen öffnen, am rechten Rand abzufangen und kritikfähig, weltoffen und an demokratischen Grundwerten orientiert zu machen.

Das hier evaluierte Projekt hat dies in großem Umfang versucht und vor allem in den kontextorientierten, kompakten Projektteilen mit konkreten Ergebnissen sehr produktive Resultate erbracht. Diese wurden in einer umfassenden Öffentlichkeitsarbeit zugänglich gemacht. Bereits zu Projektbeginn wurde eine Web-Seite über die GSO-Schule installiert, die das Projekt darstellte, Inhalte und Verlauf

¹²² So wurde von einem Schüler geäußert, dass die Schüler heute auch ausgrenzen, „aber anders“.

beschrieb und die Möglichkeit zur direkten Stellungnahme bot.¹²³ Leider wurden zum Projektende hin wurden nicht alle Projektinhalte hier aufgenommen.¹²⁴

Projektbegleitend wurden Flyer erstellt; die Schüler*innen* entwarfen ein Logo für das Projekt sowie Plakate, die ausgestellt wurden. In zeitlichen Intervallen wurden Pressemeldungen an regionale und überregionale Zeitungen herausgegeben, die über den Projektverlauf informierten oder Projekte ankündigten, die auch der Öffentlichkeit zugänglich waren. Auch in Radiosendungen wurde auf das Projekt hingewiesen und es wurden seine Inhalte diskutiert. Vor Einsetzen der Evaluation wurde eine Fachtagung mit Vertreter*innen* von Betrieben an der GSO-Schule abgehalten. Eine Fachtagung in Berlin, die u.a. die Sicherung von Projektergebnissen zum Inhalt hatte, bildete den Abschluss und die Grundlage für einen Verteiler, über den sich die Interessierten fachspezifischen austauschen können.

Im Projekt wurden die Grundsteine für eine nachhaltige Wirkung der Inhalte und Ergebnisse gelegt. Diese in der Zukunft zu verankern und im Schul- und Berufsalltag wirken zu lassen, ist eine Aufgabe, die nicht mehr im Rahmen der Projektlaufzeit unter zeitlich begrenzten Verträgen, durchgeführt werden kann. Für dieses Problem eine Lösung zu finden, stellt eine Herausforderung an Programme wie dieses und die damit verbundene Projektarbeit dar, der auf einer übergeordneten Ebene nachgegangen werden sollte. Hier sollten auch Überlegungen zur Systematisierung von Projektergebnissen der verschiedenen XENOS-Projekte zum Thema getroffen werden. Im Rahmen des Projektes „Kick im Kopf“ ist umfassendes Medien-Material entstanden, welches zum Einsatz in Schulen, beziehungsweise zur Veröffentlichung in Handbüchern, zum Einfließen in Lehrpläne oder zur Umsetzung in Multiplikator*innen*- oder Schüler*innen*-Workshops geeignet ist. Einen möglichen Entwurf für die Sicherung der Nachhaltigkeit der gewonnenen Ergebnisse werde ich nach meinen Vorschlägen für zukünftige Projekte auf der Grundlage dieser Evaluation umreißen.

Vorschläge hinsichtlich zukünftiger Projekte gegen Ausgrenzung¹²⁵

Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse wird es als strukturgebend angesehen, Projekte wie „Kick im Kopf“ in Planungs-, Koordinations- und Durchführungsphasen einzuteilen. Hierzu sollten die Arbeitskompetenzen im Vorfeld festgelegt und durch Kooperationsverträge fixiert werden. An der Planungsphase sollten alle Projektverantwortlichen beteiligt sein und sollte ein Arbeitsplan erstellt werden, der zeitlich und finanziell realisierbar ist. In der Koordinationsphase sollten Absprachen

¹²³ Informationen zum Projekt waren über verschiedene Web-Seiten zu erlangen. Siehe: www.kickimkopf.de; www.gso-koeln.de; www.kickimkopf@fh-duesseldorf.de.

¹²⁴ So findet sich kein Hinweis auf die Projektwoche 2004 und den dort entwickelten und bei den Netd@ys 2004 prämierten Hip-Hop-Clip „Chancengleichheit“. Die Produktion dieses Clips wurde von der GSO-Schule auch nicht als Produkt des Projektes „Kick im Kopf“ gekennzeichnet. Siehe www.netdays.de

¹²⁵ Hierbei werden sowohl Aspekte aufgezeigt, die im Projekt „Kick im Kopf“ verwirklicht wurden, als auch Aspekte, die sich im Nachhinein als sinnvoll für Projekte dieser Art zeigten.

mit allen Kooperationspartnern getroffen werden. Dann sollte das Projekt in seinen spezifischen Projektteilen ausgearbeitet und durchgeführt werden. Eine durchgängige Diskussion von Ergebnissen sollte in einer Steuerungsgruppe, die aus Projektleitung sowie Vertreterinnen der Kooperationspartner und der Evaluation besteht, erfolgen. Es wird vorgeschlagen, Steuerungsgruppensitzungen getrennt nach organisatorischen und inhaltlichen Aspekten abzuhalten. Zur Sicherung einer Wirkungskontrolle durch die Evaluation, wird empfohlen, möglichst frühzeitig innerhalb der Planungsphase eine Erhebungsphase zu installieren, die eine qualitative Auswertung zu Projektbeginn ermöglicht.

Hinsichtlich der zugrunde liegenden Problematik – gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse - soll noch auf ein tief greifendes Problem hingewiesen werden, welches im Projektverlauf immer wieder tangiert wurde. Wie eingangs dargestellt, stellen Ausgrenzungsprozesse ein gesamtgesellschaftliches Problem dar. Jedes Individuum, welches in sozialen Zusammenhängen lebt, ist in den Diskurs eingebunden, bestimmt ihn mit und wird von ihm mitbestimmt. In diesem Zusammenhang nehmen die Individuen unterschiedliche Diskurspositionen ein und haben auch unterschiedliche Möglichkeiten, Macht über Diskurse auszuüben. Multiplikatorinnen nehmen eine diskursmächtige Position ein, da sie ihr Wissen und ihr Für-Wahr-Halten an Schülerinnen weitergeben. Somit werden auch persönliche Erfahrungen und Einstellungen transportiert. Im Rahmen von Projekten gegen Ausgrenzung wird es deshalb als notwendig angesehen, die Multiplikatorinnen von Anfang an als Zielgruppe einzubeziehen. Eine Verortung der am Projekt beteiligten Multiplikatorinnen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs¹²⁶ sollte die Grundlage für die Erarbeitung von Schulungsmaterial bilden, auf dessen Basis die Multiplikatorinnen auf die Grundproblematik, das Projekt, seine Durchführungsbedingungen und ihre eigenen Möglichkeiten, sich einzubringen adäquat vorbereitet werden können. Eine solche Vorbereitung sollte vor Ausweitung des Projektes auf Zielgruppe „Schülerinnen“ stattfinden. Multiplikatorinnenschulungen, die sich mit spezifischen Inhalten befassen, sollten die gesamte Projektlaufzeit begleiten und so implementiert werden, dass sie von allen Beteiligten besucht werden können. Hierfür wird eine wissenschaftliche Begleitung als sinnvoll erachtet, die an der den Inhalten und dem Vermittlungsinteresse orientiert ist und in Absprache mit der Steuerungsgruppe die Organisation und den Ablauf dieser Schulungen durchführen kann.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit und Transparenz sollte die Projektleitung an einem für das Projekt zentralen Ort ansprechbar sein. Dieser Ort sollte über den notwendigen technischen Standard zur Durchführung aller anfallenden Tätigkeiten verfügen. Es wäre von Vorteil, wenn Sprechstunden eingerichtet werden könnten, in denen sich Lehrerinnen und Schülerinnen über das Projekt informieren und möglicherweise Anregungen geben können.

Eine stärkere Entlastung für Lehrpersonen, die direkt mit dem Projekt befasst sind, wird als grundlegend angesehen, um die in den Projektteilen gewonnenen Erfahrungen in lehrplanrelevantes Material umsetzen zu können und so die Nachhaltigkeit des Projektes zu garantieren. Die freigewordene Arbeitskapazität

¹²⁶ Dies könnte durch die Erhebung und Auswertung von Alltagsinterviews auf Grundlage der Kritischen Diskursanalyse erfolgen.

könnte auch für eine verstärkte Diskussion mit den weiteren am Projekt beteiligten Multiplikatorinnen und deren Schulen zu nutzen, d.h. mit den Lehrerinnen der Schule, die nicht der Steuerungsgruppe angehören, gezielte Gespräche über das Projekt zu führen, Inhalte und Ziele zu verdeutlichen, damit diese auch in den verschiedenen Unterrichtsarten verankert werden können.

Im Hinblick auf zeitlich begrenzte Projekte sollte über einen günstigeren *Modus operandi* hinsichtlich der Personalpolitik nachgedacht werden. Eine Sicherung des Arbeitsvertrages der Projektmitarbeiterinnen über die eigentliche Projektlaufzeit hinaus könnte hier zu einer Stabilisierung der Arbeitssituation führen. Auch wäre eine Sicherung von Arbeitsstellen für Projektmitarbeiterinnen durch Vernetzungsaktivitäten der Auftraggeber mit Angeboten von Anschlussprojekten bzw. Arbeitsmöglichkeiten in nahe liegenden Bereichen denkbar (im Sinne einer Jobbörse im projektwissenschaftlichen Bereich). Auf diese Weise könnten die Projekterfahrungen der Mitarbeiterinnen genutzt und diese weiterqualifiziert werden; Synergieeffekte zwischen verschiedenen Projekten können erzeugt und die Nachhaltigkeit von gewonnenen Ergebnissen gesichert werden.

Entwurf für die Sicherung der Nachhaltigkeit

Im Projektverlauf hat sich ein Bündel von Projekten als besonders produktiv erwiesen. Im Folgenden soll versucht werden, diese in einen Cluster einzubinden, welcher an Schulen in einem konkreten, überschaubaren Themenpaket angeboten werden kann. Denkbar wären etwa einwöchige Workshops, die sich aus den folgenden Bestandteilen zusammensetzen lassen. Dabei könnten je nach Vermittlungsinteresse Variationen stattfinden.

Das Musiktheater „Bleichgesicht“ führte den Schülerinnen Perspektivenwechsel auf der Bühne vor und wird als mögliche Grundlage angesehen, Perspektivenwechsel selbst durchführen zu können. Das Theaterstück könnte eine eintägige Auftaktveranstaltung bilden, die die Auseinandersetzung mit der Thematik einleitet und die Diskussion mit Schülerinnen und Multiplikatorinnen strukturiert. Anschließend könnten die Seminare „Reagieren und Handeln in Konfliktsituationen“ und/oder die Videoworkshops in modifizierter Form zum Einsatz kommen. Die Beurteilungen zeigen, dass diese Veranstaltungen von den Schülerinnen fast durchgängig sehr positiv aufgenommen wurden und die Ergebnisse, die auf der DVD „Kick im Kopf“ dokumentiert sind, zeigen die Ernsthaftigkeit, mit der sich die Schülerinnen mit der Thematik beschäftigt haben und weisen z.T. ein hohes kreatives Potential auf. Das Seminar „TEAsE“, im dargestellten Rahmen für eine kleine, fachspezifisch orientierte Gruppe aufgebaut, konnte durch eine Rollenspielsituation eine sehr konkrete Auseinandersetzung mit einer Lebenssituation ermöglichen und führte zu einer deutlichen Reflexion des Sachverhaltes. Dieses kreative Potential zu nutzen und auf dieser Grundlage eine Sensibilisierung für gesellschaftliche Prozesse zu schaffen, könnte Ziel von Workshops an Schulen in ganz Deutschland sein.

Ein konkret auf das Vermittlungsinteresse zugeschnittenes Programm könnte Schulen angeboten werden und die Nachhaltigkeit der Projektarbeit im Rahmen von „Kick im Kopf“ langfristig sichern. Hierdurch würde auch dem Befund dieser Evaluation Rechnung getragen, dass kompakte Workshops, die viel Eigeninitiative von den Beteiligten fordern und zu konkreten, vorzeigbaren Ergebnissen führen, sich als besonders geeignet darstellten, den Schülerinnen gesellschaftlich relevante

Themen nahezubringen und sie hinterfragbar machen. Hierzu wäre es sinnvoll, die DVD „Kick im Kopf“ mit ihren differenzierten Unterthemen in die Curricula der Bildungsministerien ab Sekundarstufe II einzubinden. Hierzu wäre noch eine didaktische Aufbereitung notwendig.

4 Literatur

Ahlheim, Klaus 2000; Heger, Bardo: Der unbequeme Fremde. Schwalbach.

Amt für Statistik und Wahlen (Hg.) 2000: Ausländer in der Stadt Leipzig.

Arndt, Susan (Hg.) 2001: Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland, Münster.

Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.) 2004: Afrika und die deutsche Sprache, Münster.

Auernheimer, Georg 1990: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

Bielefeld, Uli (Hg.) 1992: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt, 2. Auflage. Hamburg.

Bremekamp, Elisabeth 2000: Praxisbuch: Total digital und multimedial, Schwalbach/Ts.

Broeck, van den Lida 1988: Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden, Berlin.

Bromba, Michael / Edelstein, Wolfgang 2001: Das anti-demokratische und rechtsextreme Potential unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2004: Sozial Schwache und Behinderte im Urteil der Gesellschaft, Heft 271, (April).

Butterwegge, Christoph u.a. 2002: Themen der Rechten – Themen der Mitte. Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein. Leverkusen.

Cleve, Gabriele 2002: Völkisches Denken im Alltag. In: Disselnkötter, Andreas / Jäger, Siegfried / Kellershohn, Helmut / Slobodzian, Susanne (Hg.): Evidenzen im Fluß. Demokratieverluste in Deutschland. Duisburg 1997, S. 244-260.

Debler-Grant, Ilse 2002: Zur ‚qualitativen Evaluation‘ der Projektwoche „Leben und Arbeiten in Vielfalt“ der Georg-Simon-Ohm Schule, Berufskolleg 13 der Stadt Köln vom 04. – 08.11.2002, unveröffentlichtes Manuskript.

Delhey, Jan 2000: Gesellschaftliche Konflikte und soziale Integration, in: Statistisches Bundesamt (Hg.) in Zusammenarbeit mit dem WZB und dem ZUMA: Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland (Auszug aus Teil II), Bundeszentrale für politische Bildung, S. 592-601.

Deutsche Shell (Hg.) 1997: Jugend ,97 – Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement – Politische Orientierung. Opladen.

Deutsche Shell (Hg.) 2000: Jugend 2000. 2 Bände. Opladen.

Dietzsch, Martin (Red.) 2004: Archiv-Notizen November 2004, DISS, Duisburg.

Drews, Axel / Gerhard, Ute / Link, Jürgen 1985: Moderne Kollektivsymbolik. Eine diskurstheoretisch orientierte Einführung mit Auswahlbibliographie. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL) (Hg.): 1. Sonderheft Forschungsreferate. Tübingen, S. 256 – 375.

Eckert, Roland / Reis, Christa / Wetzstein, Thomas A. 1998: „Ich will halt anders sein, wie die anderen.“ Gruppen und Gruppengrenzen bei Jugendlichen. Projektbericht Stiftung Volkswagenwerk. Trier.

Foucault, Michel 1988: Archäologie des Wissens, 3. Aufl., Frankfurt a. M..

Gille, Martina / Krüger, Winfried (Hg.) 2000: Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen.

Gössner, Rolf 2003: Im Namen der Sicherheit, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 11/2003, S. 1292-1296.

Heitmeyer, Wilhelm u.a. 1993: Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München, 2. Auflage,.

Heitmeyer, Wilhelm 2004: Deutsche Zustände. Frankfurt.

Hoffmeister, Dieter / Sill, Oliver 1992: Zwischen Aufstieg und Ausstieg. Autoritäre Einstellungsmuster bei Jugendlichen / jungen Erwachsenen. Opladen.

Jäger, Margret et al. 1994: Probleme antirassistischer Jugendarbeit. Entwicklung und Durchführung eines Projektes mit Auszubildenden des RWE. Ein Erfahrungsbericht. In: Jäger, Siegfried (Hg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg, S. 134-159.

Jäger, Margret / Jäger, Siegfried 1999: Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens, Berlin.

Jäger, Margarete; Kauffmann, Heiko 2002: Leben unter Vorbehalt – Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg.

Jäger, Siegfried 1996⁴: BrandSätze. Rassismus im Alltag. Duisburg.

Jäger, Siegfried et al. 1998: Der Spuk ist nicht vorbei. Völkisch-nationalistische Ideologeme im öffentlichen Diskurs der Gegenwart. Duisburg.

Jäger, Siegfried 2001: Kritische Diskursanalyse. Duisburg.

Jäger, Siegfried et al. 1998: Der Spuk ist nicht vorbei. Völkisch-nationalistische Ideologeme im öffentlichen Diskurs der Gegenwart. Duisburg.

Jäger, Siegfried 2004: Paradoxe Entschärfungen im Interesse der Nation. Der deutsche Einwanderungsdiskurs im Umfeld der Terroranschläge vom 11.9.01 und sein Beitrag zur Verfestigung eines völkischen Verständnisses deutscher Identität, in: Schobert, Alfred, / Jäger, Siegfried (Hg.) 2004: Mythos Identität. Fiktion mit Folgen,

Münster.

Kalpaka, Annita / Rätzzel, Nora 1994: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Köln.

Kiesel, Doron / Messerschmidt, Astrid / Scherr, Albert (Hg.) 1999: Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M.

Kleff, Sanem 1990: BRD-DDR. Alte und neue Rassismen im Zuge der deutsch-deutschen Einigung. Frankfurt/M..

Leymann, Heinz 1993: Mobbing, Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann, Reinbek.

Leymann, Heinz 1995: Der neue Mobbing-Bericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote, Reinbek.

Leymann, Heinz 2000: Die Mobbing-Spirale. Über die Ausgrenzung der Opfer und ihren Kampf um Gerechtigkeiten, Reinbek.

Leymann, Heinz 2002: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann, Reinbek.

Lewontin, Richard; Rose, Steven; Kamin, Leon 1988: Die Gene sind es nicht ..., Biologie, Ideologie und menschliche Natur. München – Weinheim.

Link, Jürgen 1982: Kollektivsymbolik und Mediendiskurse, kultuRRRevolution 1, Essen, S. 6-21.

Link, Jürgen 1996: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen.

Link, Jürgen 1995: Grenzen des flexiblen Normalismus? (Dezember 1994), in: Ernst Schulte-Holtey (Hg.): Grenzmarkierungen, Duisburg.

Link, Jürgen 2002: Institutioneller Rassismus und Normalismus, in: Margarete Jäger, Heiko Kauffmann (Hg.): Leben unter Vorbehalt – Institutioneller Rassismus in Deutschland, Duisburg.

Lynen von Berg, Heinz; Roth, Roland (Hg.) 2003 : Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet, Opladen.

Maier, Jürgen 2000: Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

Meulemann, Heiner 1996: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wiedervereinten Nation. Weinheim/München.

Pflüger, Friedbert 1994: Deutschland driftet – nach rechts. Die Konservative Revolution entdeckt ihre Kinder. Düsseldorf.

Projektbeschreibung: „Kick im Kopf“ – Vielfalt in Deutschland; Kooperationsprojekt zwischen der FH-Düsseldorf Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus und Neonazismus und der Georg-Simon-Ohm-Schule Berufskolleg 13 der Stadt Köln, unveröffentlichtes Manuskript.

Quehl, Thomas (Hg.) 2000: Schule ist keine Insel – Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik, Münster.

Quehl, Thomas 2002: Institutioneller Rassismus – ein Lackmустest auch für die Schule? In: Jäger, Kaufmann (Hg.): Leben unter Vorbehalt. Duisburg.

Rommelspacher, Birgit / Polat, Ülger / Wilpert, Czarina 2003: Die Evaluation des CIVITAS-Programms, in: Lynen von Berg / Roth (Hg), S. 51-75.

Sanders, James R. (Hg.) 2000 – Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen.

Seidel, Eberhard 2003: Islam und Islamismuskritik in Deutschland, Blätter für deutsche und internationale Politik 11/2003, S. 1352-1360.

Statistisches Bundesamt (Hg.) 1999: Statistisches Jahrbuch.

Stöss, Richard 1999: Rechtsextremismus im vereinten Deutschland. Bonn.

Stöss, Richard: 2003 Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von persuasiven Programmen, in: Lynen von Berg / Roth (Hg), S. 95-100.

Sturzbecher, Dietmar 1997: Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Göttingen.

Sturzbecher, Dietmar; Freytag, Ronald 2000: Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine. Göttingen.

Tonks, Iris 2003: Zwischenbericht zur Evaluation des Projektes „Kick im Kopf“ 01.03. – 15.09.2003, unveröffentlichtes Manuskript.

Wagner, Bernd 1998: Rechtsextremismus und kulturelle Subversion in den neuen Ländern, Berlin.

Weidacher, Alois (Hg.): 2000 In Deutschland Zuhause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher Erwachsener im Vergleich. Opladen.

Weiss, Rudolf H. 2000: Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen.

Wirtz, Peter 2000: Multimedia, Internet und katholisch-sozial orientierte politische Bildung, in: Bremekamp, Elisabeth: Praxishandbuch: Total digital und multimedial, Schwalbach/Ts..

www.behindertefrauen.org/bosnew/sites/berathan1/beratB.php - 28.01.04

www.boscop.de - 30.11.04

www.bundesregierung.de – 16.02.05

www.bundesverfassungsgericht.de - 09.12.04

www.de-consult.de – 16.02.05

www.gso-koeln.de

www.fh-erfurt.de/so/homepages/spiesz/oeffentliches.htm - 28.01.04

www.kickimkopf.de

www.kickimkopf@fh-duesseldorf.de

www.kopf.gso-koeln.de

www.koeln-kalk.net/3kalk/Kknkew0s.htm; Koeln-Kalk.net > Köln-Kalk >
Einwohnerstruktur – 22.10.04

www.@netdays.de

www.openspaceworld.com vom 30.11.04

www.selbststaendige-schule.nrw.de/S:tm8JVB38/service/News/Beirat - 22.11.04

www.soziale-stadt.nrw.de/stadtteile/profil_koeln.html - 22.10.04

www.uni-leipzig.de/pressespiegel/1646.html - 25.11.04

www.uni-marburg.de – 04.12.04

Anlagen

Skizze: Projektvorlauf vor Einsetzen der Evaluation

Fragebögen: Lehrer*innen*befragung

Fragebögen: Schüler*innen*befragung

Tabellarische Auswertung der Videoworkshops in West- und Ostdeutschland