

EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



Ministerium für Arbeit,
Integration und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen



UNIVERSITÄT
D U I S B U R G
E S S E N

Offen im Denken

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes *Jugend partizipiert*

Laufzeit

01.01.2016 – 31.08.2016

*Autor*innen*

Helmut Bremer

Tim Zosel

unter Mitarbeit von Mark Kleemann-Göhring, Greta Schanzmann, Laura Schlitt

Kontakt

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

Institut für Berufs- und Weiterbildung

Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung

Universitätsstr. 2

45141 Essen

www.uni-due.de/politische-bildung

Essen, 31.08.2016

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Projekthintergrund	5
1.2	Projektarchitektur.....	8
1.3	Projektvorstellungen	10
2	Anlage der wissenschaftlichen Begleitung	20
3	Quantitativer Projektteil	26
3.1	Zielsetzung und Aufbau	26
3.2	Schulform, Soziodemographie und soziale Lage.....	27
3.3	Flucht und Geflüchtete	30
3.4	Politische Partizipation und Selbstwirksamkeit.....	37
3.5	Erfahrungen mit dem Projekt und Bewertung	41
4	Qualitativer Projektteil	42
4.1	Vorgehen und Kontrastierung.....	42
4.2	Deliah: „Ich hab nichts gegen meine Landsleute, im Gegenteil, aber ich finde, man sollte sich dementsprechend verhalten.“	45
4.3	Rohat: „Wenn man mit Flüchtlingen geredet hat, ich drücks mal etwas härter aus, weiß man, was es heißt, Mist zu essen.“	51
4.4	Besjana: „Die flüchten ja nicht, weil es da so warm ist oder so halt, die haben schon einen bestimmten Grund, dass sie da abhauen.“	57
4.5	Michael: „Also ich hab nichts gegen die, aber langsam find ich das halt bisschen viel.“.....	64
4.6	Zusammenfassender Blick auf die Fälle	67
5	Zusammenfassung und Empfehlungen.....	70
6	Literatur.....	73
7	Anhang.....	76
7.1	Fragebogen der 1. Welle	76
7.2	Fragebogen der 2. Welle	80
7.3	Interviewleitfaden der 1. Welle.....	85
7.4	Interviewleitfaden der 2. Welle.....	86
7.5	Sozialdatenbogen.....	88

Zusammenfassung

Das Projekt *Jugend partizipiert* ist ein Projekt der Landeszentrale für politische Bildung NRW, bei dem Träger der außerschulischen politischen Bildung mit Schulen kooperieren. Es soll einen Beitrag dazu leisten, die Distanz zwischen Jugendlichen und etablierter Politik zu verringern und dabei jungen Menschen die Möglichkeit geben, ihre politischen Vorstellungen und Wünsche im Austausch mit Akteur*innen der etablierten Politik zu erarbeiten, zu reflektieren und umzusetzen. Dabei können viele Projektpartner bereits auf Erfahrungen der beiden Durchläufe des Vorgängerprojektes *Jugend für Politik gewinnen* verweisen, das in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 durchgeführt wurde (vgl. die Abschlussberichte Bremer/Ludwig 2014, 2015a unter www.politische-bildung.nrw.de/wir/projekte/jugend-fuer-politik-gewinnen).

Im Schuljahr 2015/2016 nahmen sieben außerschulische Träger der politischen Bildung teil, die mit neun nordrhein-westfälischen Schulen kooperierten: drei Gesamtschulen, zwei Gymnasien, einer Hauptschule, zwei Realschulen und einem Berufskolleg. Dabei erreichte das Projekt etwa 170 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 13 in verschiedenen Regionen Nordrhein-Westfalens.

Das Projekt wurde mit quantitativen und qualitativen Methoden durch die Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet. Die Erhebungen fanden zu einem Zeitpunkt während des Projektverlaufs und zu einem weiteren Zeitpunkt nach dem Abschluss der Projekte statt (sogenannte 1. und 2. Welle).

Die wichtigsten Ergebnisse sind:

1. Der zentrale Ansatz, der auf lebensweltliche Verankerung, Beteiligung und Erfahrung zielt, hat sich erneut bewährt und zu erheblichen Aktivierungs- und Sensibilisierungsprozessen geführt, insbesondere im Hinblick auf die Geflüchtetenthematik.
2. Das Projekt hat offenbar erheblich zur Meinungs- und Urteilsbildung beigetragen. Zu politischen Fragen (Wahlabsicht, Parteien, Schließen der Grenzen, Abschiebungen, Flucht/Flüchtlinge) haben die Schüler*innen im Projektverlauf häufig eine wie auch immer ausgeprägte gefestigte Meinung entwickelt.
3. In Bezug auf die etablierte Politik sind unterschiedliche Nähe-Distanz-Verhältnisse zur Lebenswelt der Jugendlichen auszumachen. Gerade vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass das Projekt durch die Vielzahl der Aktivitäten erkennbar zu einer stärkeren Selbstwirksamkeit und zu mehr Selbstsicherheit in der politischen

Artikulation geführt hat. Das lässt sich als Einübung eines „politischen Habitus“ bezeichnen.

4. Die Veränderungen führen nicht immer zu einem Transfer von der Erfahrungsebene des sozialen Nahraums zum politischen Feld im engeren Sinne. Die „große“ Politik bleibt oft abstrakter. Hier könnte sich das abzeichnen, was auch die neueste Shell Jugendstudie gezeigt hat: Das generelle Interesse an Politik nimmt (wieder) zu (bei starken Unterschieden nach sozialem Milieu), aber die Distanz zu den politischen Institutionen bleibt unverändert hoch (vgl. Schneekloth 2015).
5. Die Wahrnehmung, dass Parteien wenig Einfluss auf das gesellschaftliche Geschehen haben, korrespondiert mit dem im Projektverlauf gestiegenen Eindruck einer wachsenden Macht der Ökonomie (Unternehmen, Banken).
6. Der Kontakt mit Funktionsträger*innen erscheint noch ausbaufähig. Da, wo er stattgefunden hat, wird das durchaus positiv berichtet. Vielversprechend sind dabei Verstetigungen (weniger Einmal-Kontakte im Rahmen von Exkursionen). Dazu bedarf es, wie wir aus einzelnen Gesprächen erfahren haben, auch einer entsprechenden Bereitschaft auf Seiten der Politiker*innen.
7. Zum Teil sind wir auf starke Differenzen nach Schule und Schulform gestoßen, was neben der sozialen Zusammensetzung der Teilnehmenden auch Hinweise auf Durchführung und Schwerpunktsetzungen der Projekte gibt. Es gibt starke Hinweise darauf, sozial Benachteiligte von einer beteiligungs- und erfahrungsorientierten Vorgehensweise besonders profitieren.
8. Insgesamt ergibt sich das Bild einer hohen Zufriedenheit mit dem Projekt, die große Bedeutung von Erlebnis- und Erfahrungsaspekten, das subjektive Erleben von mehr Selbstbewusstsein und der Glaube an Selbstwirksamkeit und Wissenszuwachs.

1 Einleitung

1.1 Projekthintergrund

Das Projekt, auf das sich dieser Bericht bezieht, knüpft an die Pilotstudie *Jugend für Politik gewinnen* an, die in den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 durchgeführt wurde. Es wurde nunmehr unter dem Namen „Jugend partizipiert: Lebens- und Erwerbsweltorientierung im städtischen Sozialraum“ fortgesetzt und von drei auf neun Schulen erweitert. Im Vergleich zum letzten Durchgang ist eine Schule ausgeschieden und sieben sind neu hinzugekommen. Ziel des Projektes ist es, die häufig konstatierte Distanz zwischen jungen Menschen und der Politik ‚im engeren Sinne‘ zu bearbeiten und Schritte zu unternehmen, um diese zu überbrücken. Dazu wurden in Zusammenarbeit von Schulen und Trägern außerschulischer Jugendbildung partizipative, lebensweltlich bedeutsame Projekte entwickelt, in denen Schüler*innen politische Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. In diese Projekte sollten nach Möglichkeit auch direkte Begegnungen von Jugend mit verfasster Politik sowie mit politischen Entscheidungsträger*innen eingebaut werden.

Fachwissenschaftliche Einbettung: „Krise“ der politischen Partizipation?

Der fachwissenschaftliche Kontext wurde in den Berichten der wissenschaftlichen Begleitung zu den ersten beiden Durchläufen bereits dargestellt (vgl. Bremer/Ludwig 2014, 2015a; insbesondere 2014: 10-17). Er wird hier nur kurz umrissen:

So ist verschiedentlich herausgearbeitet worden, dass die „Politikdistanz“ eher eine „Oberflächenerscheinung“ ist. Jugendliche und junge Erwachsene haben demnach durchaus Meinungen, Interessen und Handlungsdispositionen in Bezug auf Politik, können diese aber oft nur bedingt ein- bzw. zum Ausdruck bringen (vgl. etwa Calmbach/Borgstedt 2012, Calmbach u.a. 2012, Bremer 2012, Bremer/Kleemann-Göhring 2015, Kleemann-Göhring 2013, Klatt/Walter 2011, Munsch 2010). Die Gründe sind unterschiedlich; häufig finden sich keine lebensweltlichen Anknüpfungspunkte zur Politik. Es bestehen (gerade bei sog. „Bildungsfernen“) Tendenzen des „Selbstausschlusses“ aufgrund geringer habitueller Ressourcen und kultureller Schranken (Bremer 2008). Auch gilt Politik oft als eine „fremde Welt“, in der die eigenen Interessen, Themen und Praxisformen nicht erwünscht sind. Allerdings gilt das oft auch umgekehrt, d.h., dass auch für Mandatsträger*innen die Lebenswelten und Sozialräume jugendlicher „fremd“ sind.

In der Folge ist es für Jugendliche oft schwierig, ihre Vorstellungen und Haltungen in den politischen Prozess einzubringen. Dies wird dadurch verstärkt, dass Jugendliche einen Prozess der politischen Sozialisation (Hopf/Hopf 1997) durchlaufen, in dem politische Einstellungen und Haltungen oft erst implizit und in jugendkulturellen Formen und Stilisierungen vorhanden sind (Pfaff 2006). Die möglichen Entwicklungswege, die sich zwischen *Moratorium* (Zinnecker 2003) als eigenlogischer Gegenwartsorientierung (Peers, Jugendkultur) und *Transition* (Reinders/Butz 2001) als Phase der Vorbereitung auf das Erwachsenenalter mit Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen (in Bezug auf Politik etwa: Wählen, Übernehmen politischer Funktionen und Aufgaben) bezeichnen lassen, sind noch weitgehend offen.

Theoretisch gefasst werden kann diese Distanz gleichwohl mit dem Begriff des „politischen Feldes“ (Bourdieu 2001). Dieses Feld ist der Ort, an dem die Politik ‚im engeren Sinne‘ stattfindet, wo Entscheidungen ausgehandelt und politische Diskurse organisiert werden. Zugleich wird hier bestimmt, welche Themen als politisch gelten und welche Menschen befugt sind bzw. sich als befugt sehen, an diesem Prozess teilzuhaben. Kennzeichnend sind Prozesse des Einschlusses und Ausschlusses, für die sich besonders die Trennung in „politische Expert*innen“ und „politische Laien“ als relevant erweisen, und bei denen Selbst- und Fremdausschluss sich überlagern können (vgl. etwa Bremer 2008, mit Bezug auf die wissenschaftliche Begleitung Bremer/Ludwig 2015b).

Die Frage der lebensweltlichen Relevanz von politischen Themen im weiteren und engeren Sinne ist damit unmittelbar mit dem Sozialraum verbunden. Gerade in Bezug auf sozial benachteiligte Milieus hat sich gezeigt, dass die Beachtung des Sozialraums für die Überbrückung von Bildungs- und Politikdistanz von erheblicher Bedeutung ist (vgl. Bremer u.a. 2015).

Ansatzpunkt von „Jugend partizipiert“ wie auch der Pilotstudie ist es, dass die Jugendlichen durch die Beteiligung an den Projekten Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und Kompetenzen in Bezug auf Teilhabe und Partizipation erwerben, die möglichweise auch auf andere Bereiche übertragen werden können. Erkenntnisse aus Arbeiten zum Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen lassen erwarten, dass zwar ein Automatismus des Transfers von Kompetenzen und Life-Skills nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Reinhard 2013), gemachte Erfahrungen in dem einen Bereich jedoch eine sehr wichtige Grundlage für Handlungspraxis in einem anderen Bereich darstellen können (vgl. Kleemann-Göhring 2013, Bittlingmayer u.a. 2013).

Das Phänomen der Distanz zum politischen Feld im engeren Sinne ist das eine. Das andere ist, dass nun der politischen Bildung eine Mitwirkung bei der Überbrückung dieser Distanz zugewiesen wird. Die damit verbundene Frage nach den möglichen Effekten politischer Bildung erweist sich bei näherem Hinsehen als höchst voraussetzungsreich. Sie ist einzuordnen in den Paradigmenwechsel von der „Input-“ zur „Outcome“-Orientierung“, der das Bildungswesen insgesamt betrifft und der sich in der zunehmenden Tendenz der messbaren Wirkung von Kompetenzen zeigt (für die außerschulische Erwachsenenbildung kritisch Ciupke 2016). In Kapitel 2 gehen wir kurz auf die „Wirkungsforschung“ ein und verorten unser Vorgehen in diesem Diskurs.

Anknüpfen an inhaltliche Vorerfahrungen

Mit der wissenschaftlichen Begleitung der Studie „Jugend partizipiert“ kann auch inhaltlich an die von 2013 bis 2015 durchgeführte Pilotstudie „Jugend für Politik gewinnen“ angeknüpft werden. Die zentralen Erkenntnisse seien hier kurz benannt:

1. Die an den Standorten durchgeführten Projekte haben einen erkennbaren Effekt in Bezug auf eine stärkere Mobilisierung und Sensibilisierung für Fragen der Politik.
2. Die Bedeutung der sozialen und kulturellen Ungleichheit von Jugendlichen spielt eine erhebliche Rolle. Inhalte, Formen und Methoden müssen eine „Passung“ zum Milieu und zum Sozialraum der beteiligten Schüler*innen haben.
3. Jugendliche aus eher niedrigen sozialen Positionen können in besonderem Maße von dem Projekt und der bedürfnisgerechten Form von Ansprache, Durchführung und lebensweltlichen Anknüpfungspunkten profitieren.
4. Wichtig ist, dass die teilnehmenden Schüler*innen die Inhalte der Projekte selbst mit bestimmen konnten. Dadurch konnten politische Themen bearbeitet werden, die lebensweltliche Relevanz haben und subjektiv mit Bedeutung und Sinn besetzt sind.
5. Zwischen politischen Akteur*innen und Institutionen ließen sich sowohl Interesse als auch Fremdheitserfahrungen und Distanzen beobachten. Auch wenn die beteiligten Politiker*innen ein hohes Interesse am Kontakt mit jungen Menschen haben, können auch (nicht intendierte) Distanzen etwa bedingt durch familiäre und lokale politische Sozialisation sowie das Herkunfts米尔ieu bestehen.
6. Für das Erreichen nachhaltiger Effekte zur Verringerung der Distanz zwischen jungen Menschen und Politik erscheint zum einen eine authentische Öffnung der Politik für die Beteiligung Jugendlicher, zum anderen eine intensive und stetige Ausgestaltung des Kontaktes notwendig.

7. Weiterhin bedeutsam war, dass die Projekte an den Standorten einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben, etwa in Bezug auf eine andere Zeittaktung, den Lernort, die Methoden und generell den pädagogischen Umgang.

Im Projekt „Jugend partizipiert“ wurde im Prinzip an diese Vorerfahrungen angeknüpft. In der ersten Phase des Pilotprojektes konzentrierte sich die wissenschaftliche Begleitung zum einen auf beobachtbare Effekte, die durch die Projektaktivitäten vor Ort ausgelöst wurden, in dem standardisiert und im Längsschnitt nach Veränderungen politischer Meinungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Projektverlauf gefragt wurde. Zum anderen ging es im Rahmen qualitativer Erhebungen darum, latente und manifeste politische Dispositionen, Interessen und Haltungen Jugendlicher zu explorieren, um hinter die „Oberflächenerscheinung“ der Politikdistanz zu blicken. In der zweiten Phase des Pilotprojektes wurden ausgehend von dem unterstellten wechselseitigen „Verständigungs-“ und „Entfremdungsproblem“ die Begegnungen von Jugend und Politik selbst aufgegriffen, sowie ferner die Perspektiven von Politiker*innen auf Jugend und Projekterfahrungen, die Perspektiven auf Politik, Politiker*innen und Erfahrungen mit dem Projekt bei Schüler*innen sowie ein Vergleich mit gleichaltrigen Schüler*innen, die nicht am Projekt teilnehmen.

Im nun durchgeföhrten Projekt „Jugend partizipiert“ spielt zum einen die biographische Perspektive der Lernenden eine größere Rolle. Zum anderen wurde mit dem Thema „Flüchtlinge“, das den öffentlichen Diskurs im Projektverlauf dominiert hat und auch in den meisten Standorten eine zentrale Rolle spielte, ein bestimmtes politisches Thema herausgegriffen und intensiver beobachtet. In Kapitel 2 wird dargestellt, wie das methodisch-konzeptionell umgesetzt wurde.

1.2 Projektarchitektur

Beteiligt am Projekt waren insgesamt neun Schulen aus verschiedenen Regionen NRWs, die mit sieben verschiedenen Trägern kooperierten. Abgedeckt wurde ein breites Spektrum von Schulformen. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes lag bei der Universität Duisburg-Essen (Fachgebiet Politische Erwachsenenbildung). Daneben gab es einen Steuerungskreis, in dem neben den Trägern der außerschulischen politischen Bildung und der Schulen auch die Landeszentrale für politische Bildung sowie die wissenschaftliche Begleitung vertreten waren. Im Steuerungskreis wurde der Projektverlauf diskutiert und analysiert.

Schulen und außerschulische Träger konnten die Projekte teilweise als eigene Politik-AGs und teilweise im politischen Fachunterricht implementieren. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Schulstandorte, die teilnehmenden Schulen, die außerschulischen Träger, die Einbindung der Projekte in die Schulen, die teilnehmenden Jahrgangsstufen und die inhaltlichen Themen. Diese Themen haben die Schüler*innen selbst ausgewählt.

Standort	Schule	Träger	Einbindung	Jahr gang	Themen
Aachen Ost	Gemeinschafts-hauptschule Aretzstraße	Nell-Breuning-Haus	Wahlpflichtun-terricht	9	Hilfe und Politik für Flüchtlinge
Aachen Ost	Hugo-Junkers-Realschule	Nell-Breuning-Haus	freiwillige AG	9, 10	Terror, Terrorismus und Terrororganisationen
Bielefeld Mitte	Luisenschule (Realschule)	Haus Neuland	freiwillige AG <i>Politik vor Ort</i>	9, 10	Schulordnung; Homophobie im Fußball, Kinderlandver-schickung und Kriegsbericht-erstattung mit Bildern; Flücht-linge, u.a. Stadtführer für Flüchtlinge
Bielefeld-Stieghorst	F.-W.-Murnau-Gesamtschule	Haus Neuland	Wahlpflicht-unterricht	11	Lebenswelt Schule: Umfrage zu Missständen, Onlinevertre-tungsplan
Bonn-Bad Godesberg	Friedrich-List-Berufskolleg	Gustav-Strese-mann-Institut	im Politik-unterricht	13	Flüchtlinge: Berichterstattung/ Medien, Begegnung/Kontakt mit Flüchtlingen, Fluchtursa-chen und Hintergründe
Duisburg-Marxloh	Herbert-Grillo-Gesamtschule	aktuelleres forum nrw	Ergänzungsstunden & freiwillige Politik-AG	9, 10	Flüchtlinge und Flüchtlingspol-i-tik; Staatsgewalt, Polizei und institutioneller Rassismus
Duisburg-Meiderich	Gesamtschule Meiderich	Bildungs-werk Stenden	im Sowi-Unterricht	11	Flucht, Flüchtlinge, Flucht-gründe, Bedrohungssituatio-nen
Köln-Mülheim	Genoveva-Gymnasium	Karl-Arnold-Stiftung	freiwillige Politik-AG	6-8	Flucht und Asyl unter Berück-sichtigung der Situation von Flüchtlingen in Köln-Mülheim
Köln-Sülz	Schiller-Gymnasium	Willi-Eichler-Akademie	3 Zusatzkurse mit SuS, die kein Sowi be-legt haben -> Noten abiture-relevant	12	Fluchtursachen, Fluchtweg, Asylpolitik, Kennenlernen von Flüchtlingen, Broschüre für Flüchtlinge am Schiller-Gymnasium

Die eingefügte Tabelle verdeutlicht die zentrale Bedeutung des Themas „Flüchtlinge“, das in den meisten der lokalen Projekte explizit aufgegriffen wurde.

Ein Problem war, dass die wissenschaftliche Begleitung erst im Januar beginnen konnte, so dass die erste Befragungswelle nicht zum Beginn der lokalen Projekte durchgeführt werden konnte. Veränderungen können daher nur über einen Zeitraum von etwa einem halben Jahr beobachtet werden.

1.3 Projektvorstellungen

Nachfolgend werden die genannten Projekte in ihren Aktivitäten und Strukturen vorgestellt, die auf den Zwischenberichten der außerschulischen Träger sowie der Datenauswertung und Telefoninterviews mit den außerschulischen Trägern basieren.

Aachen

Das Nell-Breuning-Haus (NBH) in Herzogenrath besteht seit 1979 als Bildungs- und Begegnungsstätte der Katholischen Arbeitnehmerbewegung und der Christlichen Arbeiterjugend. Im Projekt „Jugend partizipiert“ ist es der außerschulische Projektpartner für die Aachener Schulen Gemeinschaftshauptschule Aretzstraße und Hugo-Junkers-Realschule, die beide einem Schulverbund angehören und beide im Stadtteil Aachen Ost liegen. Die Projekte an den Schulen werden durch Mitarbeiter*innen des NBH begleitet.

Gemeinschaftshauptschule Aretzstraße (GHS)

An der GHS wurde das Projekt als Wahlpflichtunterricht der 9. Klasse verankert, an dem 17 Schüler*innen im Alter von 15 bis 17 Jahren teilnahmen. Den Fragebogen haben zum ersten Erhebungszeitpunkt 14 Schüler*innen ausgefüllt, von denen zwei das weibliche Geschlecht angaben, und zum zweiten Erhebungszeitpunkt acht Schüler, alle männlichen Geschlechts. Zwölf Schüler*innen gaben an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde. Da der Wahlpflichtunterricht zum Halbjahr an der Schule neu gewählt wird, sind zum Halbjahr teilweise auch neue Jugendliche zum Projekt dazu gekommen. Viele Schüler*innen blieben dem Wahlpflichtunterricht jedoch aufgrund des hohen Interesses treu und entschieden sich ein weiteres Mal für das Projekt „Jugend partizipiert“. Insgesamt haben im Rahmen des Projekts an der Hauptschule Aretzstraße seit dem 26.08.2015 mehr als 20 Termine stattgefunden, wobei jede Unterrichtseinheit 2 Schulstunden (2x 45 Minuten) dauert. Nach einem Kennenlernen folgte zunächst eine Einführung zur Frage „Was bedeutet Politik?“, die mit einem Zusammentreffen der Initiative „Das geht!“ ergänzt wurde, um gemeinsam zu diskutieren, welche Möglichkeiten es zur Partizipation und Kommunikation zwischen Jugend und Politik in Aachen gibt. So haben sich die Schüler*innen an der GHS für das Thema „Hilfe und Politik für Flüchtlinge“ entschieden und in diesem Zusammenhang den „FairKauf“ – einen Secondhandladen der Caritas in Aachen besucht, der durch die aktuelle politischen Lage zu einer Anlaufstelle für Flüchtlinge geworden war. Sie entschieden sich, den „FairKauf“ durch die Erstellung eines Flyers zu unter-

stützen und diesen so zu erweitern, dass Geflüchtete einen möglichst vollständigen und unkomplizierten Überblick über Hilfeangebote im Stadtgebiet Aachen erhalten. Der Flyer wurde layoutet und liegt nunmehr vor, ebenso wie eine App, die die Hilfsangebote für Geflüchtete in Aachen aufzeigt. Schließlich haben die Schüler*innen eine Exkursion zum Landtag nach Düsseldorf durchgeführt und einen Landtagsabgeordneten getroffen. Zum Abschluss des Projektes wurde an der Schule ein Fest mit Geflüchteten und Politiker*innen organisiert, um sich miteinander auszutauschen.

Die geplante Exkursion ins Europaparlament nach Brüssel musste aufgrund der höchsten Terrorwarnstufe abgesagt werden. Auch hatten einige Schüler*innen Angst nach Brüssel zu fahren, während andere sich davon explizit nicht abhalten lassen wollten. Stattdessen konnte eine Exkursion nach Berlin gemeinsam mit den Schüler*innen der Hugo-Junkers-Realschule angeboten werden (siehe nachfolgend).

Hugo-Junkers-Realschule (HJR)

An der HJR fand das Projekt als freiwillige AG für Schüler*innen der 9. und 10. Klasse im Alter zwischen 15 und 17 Jahren statt. Daran nahmen zum Abschluss noch 8 Schüler*innen teil. Den Fragebogen haben zum ersten Erhebungszeitpunkt 15 Schüler*innen ausgefüllt, von denen drei das männliche Geschlecht angaben, und zum zweiten Erhebungszeitpunkt vier weibliche Schülerinnen. Während an der GHS die Schüler die Mehrheit im Projektkurs stellten, waren es an der HJR die Schülerinnen. Alle Schüler*innen gaben an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde. Der Projektstart fand an der HJR erst am 15.03.2016 statt, sodass die Projektergebnisse hier nur für ein halbes Schuljahr betrachtet werden können. Jede Unterrichtseinheit dauerte 2 Schulstunden (2x 45 Minuten). Nach einem Kennenlernen haben die Schüler*innen Interessenschwerpunkte gesammelt und sich das Thema Terror, Terrorismus und Terrororganisationen ausgesucht. So setzten sie sich oft mit der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation in diesem Kontext auseinander. Im Rahmen der gemeinsamen Berlin-Exkursion mit der GHS setzten sich die Schüler*innen auch mit dem Thema Terror in der NS-Zeit auseinander und besuchten die Ausstellung „Topographie des Terrors“ in Berlin. Hierauf aufbauend setzten sie sich das Ziel, andere Menschen über den generellen Themenbereich zu informieren. Sie diskutierten, wie und aus welchen Gründen sich junge Menschen radikalisieren, investierten viel freiwillige „Heimarbeit“ und trafen sich außerhalb der Unterrichtseinheiten. Zum Abschluss des Projektes haben sie einen Vortrag in den neunten Klassen ihrer Schule zum Thema gehalten und hier auch den Terror der NS-Zeit mit einbezogen.

gen. Der Schwerpunkt lag aus aktuellem Anlass jedoch bei dem Terror des sogenannten „Islamischen Staates“ (IS/ISIS). Die Schülerinnen und Schüler trugen diesen in den 9. Klassen ihrer Schule vor.

Bielefeld

Das Haus Neuland in Bielefeld ist eine Einrichtung der außerschulischen Jugendbildung, politischen Bildung und Erwachsenenbildung in Trägerschaft eines eingetragenen Vereins. Die Geschichte von Haus Neuland geht bis in die 1930er Jahre zurück, als die sozialistische Arbeiterjugend im Sand der Senne ihre Zeltlager aufbaute. Im Projekt „Jugend partizipiert“ kooperiert Haus Neuland mit den Bielefelder Schulen Luisenschule (Realschule) in Mitte sowie der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Gesamtschule in Stieghorst. Alle Projekte werden durch eine Lehrperson und eine Pädagogin aus dem Haus Neuland begleitet und unterstützt. Das Vorhaben, die zweite AG an der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Gesamtschule zu etablieren, konnte aus organisatorischen Gründen erst zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres erfolgen.

Luisenschule (Realschule)

Mit Schuljahresbeginn 2015/16 ist Ende August das Projekt „Jugend partizipiert“ an der Luisenschule Bielefeld gestartet. Im Rahmen einer freiwilligen AG setzten sich 16 Jugendliche der Klassen 8 bis 10 einmal wöchentlich mit politischen Fragestellungen rund um ihre eigene Lebenswelt und ihrem Sozialraum auseinander. Den Fragebogen haben zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt zwölf Schüler*innen ausgefüllt, von denen vier das weibliche Geschlecht angaben. Sieben Schüler*innen gaben an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde. Die Schüler*innen waren im Alter von 14 bis 16 Jahren.

Im ersten Schulhalbjahr beschäftigte sich die AG „Politik vor Ort“ der Luisenschule in kleinen Arbeitsgruppen mit verschiedenen Themen. Vier Schüler*innen setzten die Überarbeitung der Schulordnung fort. Der fertige Entwurf wurde mit den anderen Jugendlichen abgestimmt, bevor er an die Schulleitung weitergeleitet und schließlich 1:1 übernommen wurde. Die weiteren Arbeitsgruppen widmeten sich im Rahmen des Schülerwettbewerbs Politische Bildung der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) drei weiteren Themen: Homophobie im Fußball, Kinderlandverschickung und Kriegsberichterstattung mit Bildern. Die Schüler*innen nutzten verschiedene Quellen für eine ausführliche Themenrecherche: Internet, Stadtarchiv und Stadtbibliothek und führten Interviews u. a. mit dem Fanclub „Blaue Bengel“ des DSC Arminia Bielefeld sowie mit

den Verantwortlichen des Bielefelder Fanprojekts. Alle Schüler*innen nahmen im ersten Halbjahr gemeinsam an einem Workshop des Projektes SchLAu NRW (Schwul-Lesisch Bi Trans* Aufklärung) zum Thema Antidiskriminierung teil. Nach der Vorarbeit zu den verschiedenen Themen wurde bei einem Intensivwochenende in Haus Neuland entschieden, gemeinsam ein Medienprodukt in Form einer Zeitungsseite beim Schülerwettbewerb der bpb zu „Homophobie im Fußball“ einzureichen. Die Ergebnisse aus den anderen Kleingruppen wurden zum Abschluss des Wochenendes für alle mündlich präsentiert. Schul- und Sportpolitik standen also im ersten Schulhalbjahr im Fokus der Arbeit der AG an der Luisenschule. Dabei wurde deutlich, dass Politik auch in die Welt des Sports und der Schule hineinwirkt.

Das zweite Schulhalbjahr stand im Zeichen der Ereignisse in der Silvesternacht in Köln und im Bahnhofsviertel in Bielefeld, so dass in der AG viel über sexuelle Gewalt, Achtung gegenüber Frauen und Gleichberechtigung der Geschlechter diskutiert wurde. Schließlich kam die Gruppe dem Aufruf der Lokalzeitung „Neue Westfälische“ nach, ein Zeichen gegen sexuelle Gewalt in Form eines Fotos zu setzen, das in der Folge veröffentlicht wurde. Zuletzt beschäftigten sich die Schüler*innen mit den Wahlerefolgen der Alternative für Deutschland (AfD) bei den Landtagswahlen im März. Sie analysierten die Wahlprogramme der AfD in den jeweiligen Bundesländern in Hinblick auf das Weltbild der Partei und ihre Vorstellungen im Umgang mit aktuellen Problem-lagen. Die Jugendlichen fragten sich, inwiefern eine solche Partei oder ihre Ansichten auch bei Bielefelder*innen Anklang findet und wie die anderen Parteien damit umgehen. Als Nachtrag aus dem letzten Schuljahr kann berichtet werden, dass zwei Schüler*innen den mit Politiker*innen gestalteten Stadtführer im Juni auf einer Veranstaltung in der Akademie Tutzing vorstellen konnten. Im März waren sie bereits mit dem Projekt bei der Regionalen Lernstatt in Mönchengladbach und stellten das Projekt NRW-Schulministerin Sylvia Löhrmann und teilnehmenden Schulen aus NRW vor.

Friedrich-Wilhelm-Murnau-Gesamtschule

Seit Februar 2016 und damit dem Beginn des zweiten Schulhalbjahrs nahmen insgesamt 14 Schüler*innen der 11. Klasse im Projekt „Jugend partizipiert“ im Rahmen eines Wahlpflichtfachs teil. Den Fragebogen haben zum ersten Erhebungszeitpunkt zwölf Schüler*innen ausgefüllt, von denen drei das weibliche Geschlecht angaben. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt haben zusätzlich zwei neu ins Projekt gekommene Schüler*innen den Fragebogen ausgefüllt. Sieben Schüler*innen gaben an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde. Die Schüler*innen waren

im Alter von 16 bis 18 Jahren. Nach einer ersten Auseinandersetzung und Reflexion demokratischer Prozesse, die sie in ihrer Lebenswelt betreffen, haben sich die Schüler*innen dazu entschieden, vor allem Fragen betreffend ihren Sozialraum „Schule“ zu bearbeiten. Durch eine eigens erstellte, durchgeführte und ausgewertete Umfrage konnten so Missstände an der Schule und Wünsche der Mitschüler*innen in Erfahrung gebracht und mit den Ergebnissen an verantwortliche Stellen herangetreten werden (Schulleitung, Bezirksbürgermeister). Dadurch wurde offengelegt, dass ein Mittagsangebot an der Schule fehlt und die Verpflegungssituation und Ausstattung der Schule insgesamt verbesserungswürdig ist. Außerdem wünschten sich viele Schüler*innen einen Onlinevertretungsplan, der seitdem an der Schule zum Einsatz kommt. Außerdem haben die Schüler*innen den Landtag in Düsseldorf besucht, um auch die Politik auf Landesebene kennenzulernen. Dabei kamen sie mit einer Bielefelder Abgeordneten ins Gespräch darüber, wie sie die ‚Politik im Kleinen und ganz praktisch in Bielefeld-Stieghorst erleben‘, und wie das auf das Land NRW übertragen werden kann. Dabei wurden auch wichtige Kontakte für die politische Weiterarbeit in Bielefeld hergestellt.

Bonn

Das Gustav-Stresemann-Institut (GSI) wurde 1951 als internationales Jugendsekretariat der Europäischen Bewegung gegründet und ist eine Einrichtung der europabezo genen außerschulischen politischen Bildung. Im Projekt „Jugend partizipiert“ kooperiert das GSI mit dem Friedrich-List-Berufskolleg im Bonner Stadtteil Bad Godesberg, an dem zwei 13. Klassen in ihrem Politikunterricht teilnehmen.

Friedrich-List-Berufskolleg (FLB)

Das Projekt am FLB startete zum zweiten Schulhalbjahr. Die am FLB im Projekt teilnehmenden Schüler*innen waren im Alter zwischen 18 und 22 Jahren. Den Fragebogen haben zum ersten Erhebungszeitpunkt 38 Schüler*innen ausgefüllt, von denen 50% das weibliche Geschlecht angaben, und zum zweiten Erhebungszeitpunkt 37 Schüler*innen. Etwa 40 % der Schüler*innen gaben an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde. Zu Beginn des Projektes haben sich drei Themengruppen zum Thema Flüchtlinge gebildet: (1) *Berichterstattung/Medien*, (2) *Begegnung/Kontakt mit Flüchtlingen*, (3) *Fluchtursachen und Hintergründe*. So hat die erste Gruppe im Projektverlauf einen Termin beim Sender Phoenix wahrgenommen, um mehr über die Berichterstattung zum Thema Fluchtursachen und Hintergründe zu

erfahren. Die zweite Gruppe hat am 25.02.2016 einen Kennenlerntag mit Schüler*innen einer internationalen Förderklasse organisiert, an dem interessierte Schüler*innen des FLBs teilgenommen haben. Aufgrund der unterschiedlichen Sprachkenntnisse wurde das Programm mit Methoden der interkulturellen Arbeit durchsetzt. Eine WhatsApp-Gruppe hat sich bereits spontan am Kennenlerntag gebildet. Auf Wunsch der Jugendlichen soll dieser Kontakt intensiviert werden. Eine weitere Aktion, um die Stadt Bonn, Kultur und Alltag in Deutschland/Bonn besser kennen zu lernen, war eine Stadterkundung per Rad. Weiterhin möchten die Jugendlichen andere jüngere Flüchtlinge zu einer gemeinsamen Freizeitaktion einladen und haben daher Kontakt zum Sozialen Dienst der Stadt Bonn aufgenommen. Vermittelt durch ehrenamtliche Koordinator*innen soll die von den Schüler*innen formulierte Einladung in verschiedene Sprachen übersetzt und verteilt werden. Die dritte Gruppe hat einen Workshop zu Fluchtursachen und Hintergründen organisiert, der in Zusammenarbeit mit CARE, einer der weltweit größten Hilfsorganisationen gegen Not und Armut stattfand.

Duisburg

An diesem Standort haben zwei Träger außerschulischer Bildungsarbeit mit zwei Duisburger Schulen kooperiert. Das aktuelle forum nrw (af) in Gelsenkirchen besteht seit den 1960er Jahren als Einrichtung der politischen Erwachsenenbildung und richtet sich vor allem an „bildungsungewohnte“ Zielgruppen. Das af kooperiert im Projekt mit der Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg-Marxloh. Das Bildungswerk Stenden in Düsseldorf wird von der Neuen Gesellschaft Niederrhein e.V. getragen und besteht seit 1975. Die Einrichtung der politischen Bildung kooperiert im Projekt mit der Gesamtschule Duisburg-Meiderich. Beide Projekte werden durch pädagogische Mitarbeiter*innen der Träger begleitet.

Herbert-Grillo-Gesamtschule (HGGs)

Das Projekt war im ersten Halbjahr 2015/2016 in die Ergänzungsstunden eingebunden, die wöchentlich stattfanden (2x45 min). Die Schüler*innen der 9. Klassen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren konnten zu Beginn des Schuljahres wählen, welches Angebot sie für das kommende Halbjahr nutzen wollen. Es meldeten sich 25 Schüler*innen an. Das Interesse war noch größer, jedoch musste im Sinne der Gruppodynamik diese obere Grenze eingeführt werden. Zum zweiten Halbjahr wurde das Projekt wieder in eine freiwillige AG überführt, in die auch Schüler*innen der 10. Klasse eintreten konnten. Rund zehn Jugendliche nutzten dieses Angebot, sieben der ur-

sprünghlich teilnehmenden Schüler*innen machten nicht in der AG weiter. Die Hauptgründe hierfür waren mangelnde Zeit durch schulische und außerschulische Aktivitäten und Desinteresse am Thema. Den Fragebogen füllten zum ersten Erhebungszeitpunkt 20 Schüler*innen aus (neun gaben männliches Geschlecht an) und zum zweiten Zeitpunkt ebenfalls 20 Schüler*innen (sechs männlich). Der Anteil der Schüler*innen, von denen mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde, liegt bei 15 (1. Welle) und 18 (2. Welle). Zu Beginn des Schuljahrs stellten sich die Schüler*innen die Frage, für welches Thema im Umfeld sie Handlungsbedarf sehen und wie sie sich sinnvoll beteiligen können. In diesem Jahr haben die Teilnehmenden das Thema „Flüchtlinge“ gewählt. Weitere Themenvorschläge waren u.a. die Umgestaltung des Wohnumfelds im Rahmen der Stadtentwicklung oder die Verbesserung der Müllentsorgung im Stadtteil. Interessant war hier, dass Themen, die die Schule und auch das Team des außerschulischen Trägers favorisiert hätten, bei den Jugendlichen nicht verfingen, wie bspw. die nähere Beschäftigung mit den Neuzugewanderten aus Bulgarien und Rumänien. Hier sahen die Beteiligten von Schule und Träger im Gegensatz zu den Jugendlichen einen großen Handlungsbedarf. In Plan- und Rollenspielen lernten die Schüler*innen grundlegende demokratische Meinungsbildungsprozesse kennen. Bei den Projektsitzungen und besonders den Besuchen der Politiker*innen, wie einem Duisburger Ratsherr sowie einem Landtagsabgeordneten stellte sich ferner heraus, dass für die Jugendlichen der Umgang mit der Polizei ein zusätzlich wichtiges Thema darstellt, weil sie selbst institutionellen Rassismus erfahren haben und sich durch die Staatsgewalt diskriminiert sahen. Dazu gab es ein Diskussionstreffen mit der Polizei, das beide Seiten miteinander ins Gespräch gebracht hat. Zudem waren die Jugendlichen in der Jugendbildungsstätte Welper in Hattingen und haben sich dort mit dem Thema Flüchtlinge beschäftigt. Sie wurden zu den Konnotationen von Begrifflichkeiten wie z.B. Wirtschaftsflüchtlingen sensibilisiert und haben die Migrationsgeschichte ihrer eigenen Familie als Ausgangspunkt für einen Perspektivenwechsel erprobt, um so Empathie für die Bedürfnisse der Geflüchteten zu fördern.

Mit dem Beginn des zweiten Halbjahres und den neu hinzugekommenen Teilnehmenden fand eine Fahrt nach Berlin statt, die den Besuch des Bundestags und einen Workshop zur Verfolgung der Sinti und Roma durch die Nazis beinhaltete. Die Gruppe war in Berlin sehr mit sich selbst beschäftigt. Zurück in Duisburg besuchte eine Teilgruppe von ca. zehn Schüler*innen mehrere Sitzungen des „Arbeitskreises Flüchtlinge“ des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und brachte sich dort aktiv ein. Als ihnen mitgeteilt wurde, dass Wäscheständer in den Aufnahmeeinrichtungen benötigt werden,

tigt werden, sammelten sie innerhalb weniger Tage so viel Geld, dass 13 Wäscheständer gekauft und der Flüchtlingshilfe öffentlichkeitswirksam übergeben werden konnten. Darüber hinaus fuhren acht Jugendliche der Gruppe zum Jugendkongress des Bündnisses für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt nach Berlin. Andere Teilnehmende haben sich in der Caritas-Kleiderkammer „Herz Jesu“ in Meiderich engagiert. Zum 31.05.2016 endete die Politik-AG mit der Zertifikatsübergabe und einem Abschlussgrillen, zu dem auch Vertreter der Landeszentrale für politische Bildung NRW und der Universität Duisburg-Essen kamen. Zahlreiche Publikationen und sonstiges Material, wie T-Shirts hoben darüber hinaus die Identifikation der Schüler*innen mit dem Projekt und signalisierten die Wertschätzung der Schüler*innen.

Gesamtschule Duisburg-Meiderich (GSM)

An der GSM fand das Projekt mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 11 statt, die sich im Alter zwischen 16 und 18 Jahren befanden. Zum ersten Erhebungszeitpunkt füllten 15 Schüler*innen den Fragebogen aus, wovon sieben männliches Geschlecht angaben und elf mindestens ein Elternteil, das in einem anderen Land geboren wurde. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt kurz vor den Ferien füllten noch acht Schüler*innen den Fragebogen aus, drei männlich und fünf mit mindestens einem Elternteil, das in einem anderen Land geboren wurde. Das Projekt fand im regulären Unterricht des Faches Sozialwissenschaften statt. Aufgrund dessen haben die Schüler*innen regelmäßig an den Veranstaltungen teilgenommen. Nachteilig war, dass der reguläre Unterricht Vorrang hatte und das Projekt hinten an stand und ausgesetzt wurde, wenn Klausuren anstanden. Die Schüler*innen haben sich für das Thema „Flucht“, „Flüchtlinge“, „Fluchtgründe“ und „Bedrohungssituationen“ entschieden und wollten bereits von Beginn an mit jungen Geflüchteten in Kontakt treten. Zu Beginn des Projektes erfolgte ein Besuch im Düsseldorfer Landtag. Die Schüler*innen haben an einer Plenarsitzung zum Thema Geflüchtete teilgenommen und diskutierten anschließend mit einer Abgeordneten über die Situation der Geflüchteten in Duisburg. Aktuelle Zahlen und die Darstellung der Lebenssituation der Flüchtlinge in den einzelnen Unterkünften waren Thema einer Gesprächsrunde mit einem Referenten des Duisburger Stadtdirektors. Um die Situation der Flüchtlingsunterbringung im Stadtteil Meiderich kennen zu lernen, hatte die Bezirksbürgermeisterin die jungen Erwachsenen in die Bezirksverwaltungsstelle eingeladen, wo sie über Probleme und Möglichkeiten der Unterbringung der Geflüchteten informierte. Auf Wunsch der Schüler*innen hat ein Vertreter von Amnesty

International die Klasse besucht. Er berichtete über die Organisation und zeigte den Jugendlichen, Möglichkeiten der Mitwirkung bei Amnesty International auf. Außerdem informierte er fundiert über Fluchtursachen und Fluchtwege. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen stand der Bürgerkrieg in Syrien und die Situation der syrischen Flüchtlinge. Das Thema „Flucht – gestern und heute“ stand dann auch im Mittelpunkt des dreitägigen Studienseminars in Berlin, das mit einem Informationsbesuch im Bundestag und Diskussionen über aktuelle Problemsituationen in den Themenfeldern „Flucht“ und „Bedrohung“ verbunden wurde.

Seit Februar stand die Klasse schließlich im engen Kontakt mit Personen, die sich ehren- und hauptamtlich in der Flüchtlingshilfe engagieren. Bei einem Infonachmittag in der Schule konnten die Jugendlichen Besuchstermine in unterschiedlichen Einrichtungen vereinbaren und sich in Listen eintragen, um persönliche Hilfsangebote zu unterbreiten. Im Anschluss daran sammelte die Klasse Ideen für ein gemeinsames Engagement im Rahmen des Projektes und konnte mit Unterstützung der Lehrer*innen der GSM Koffer und Taschen für Geflüchtete sammeln, die in andere Einrichtungen oder Wohnungen wechseln.

Köln

An diesem Standort betreuen zwei außerschulische Einrichtungen zwei Kölner Gymnasien. Die Karl-Arnold-Stiftung e.V. in Köln ist eine Einrichtung der politischen Bildung und wurde 1959 mit christlich-sozialen Beweggründen gegründet. Im Projekt kooperiert sie mit dem Genoveva-Gymnasium in Köln-Mülheim. Die Willi-Eichler-Akademie e.V. in Köln besteht seit 1977 und richtet sich an sozialdemokratischen Grundsätzen aus. Sie kooperiert mit dem Schiller-Gymnasium in Köln-Sülz. Beide Projekte werden von pädagogischen Mitarbeiter*innen der Träger begleitet.

Genoveva-Gymnasium

Am Genoveva-Gymnasium in Köln-Mülheim nahmen Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 8 im Alter zwischen 12 und 14 Jahren im Rahmen einer freiwilligen AG teil. Sie waren damit die jüngsten Teilnehmenden im gesamten Projekt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt füllten acht Schüler*innen den Fragebogen aus, wovon vier weibliches Geschlecht angaben und sechs mindestens ein Elternteil, das in einem anderen Land geboren wurde. In der zweiten Welle füllten neun Schüler*innen, fünf weiblich und ebenfalls sechs mit mindestens einem Elternteil, das in einem anderen Land geboren wurde, den Fragebogen aus. Die Schüler*innen haben entschieden, sich mit dem

Thema „Flucht und Asyl“ unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Geflüchteten in Köln und in ihrem Stadtteil Köln-Mülheim zu beschäftigen. Im Projekt wurden dazu mehrere Exkursionen durchgeführt, u.a. ins Haus der Geschichte in Bonn, um sich mit Flucht und Asyl aus historischer Perspektive zu beschäftigen, und in ein städtisches Geflüchtetenwohnheim, in dem es ein Gespräch mit der Leiterin gab und sich gemeinsame Unternehmungen mit Kindern und Jugendlichen aus diesem Wohnheim anschlossen. Ferner wurden mehrere Gespräche geführt, zum Beispiel mit dem ehemaligen Schulleiter des Genoveva-Gymnasiums, der sich in einer Kölner Willkommensinitiative für Flüchtlinge engagiert, und mit einem Vertreter des Kölner Kinder- und Jugendparlamentes über Mitbestimmung und politische Partizipation. Darüber hinaus haben die Schüler*innen an einem Aktionstag der Caritas in Köln-Mülheim zum Thema „Flüchtlinge“ teilgenommen und einen eigenen Stand der „AG Jugend partizipiert“ am Tag der Offenen Tür des Genoveva-Gymnasiums betreut. Zum Abschluss des Projektes wurde schließlich der Landtag in Düsseldorf besucht.

Bemerkenswerterweise wurden nahezu alle Kontaktaufnahmen zu externen Ansprechpartner*innen im Rahmen der AG-Sitzungen von den Schüler*innen selbst vorgenommen.

Schiller-Gymnasium

Das Projekt wurde in drei Zusatzkursen der Oberstufe in der Qualifikationsphase II während des regulären Unterrichts durchgeführt. Im Zusatzkurs nehmen Schüler*innen teil, die kein Fach Sozialwissenschaften in der Oberstufe belegt haben und diesen Kurs im letzten Jahr vor dem Abitur belegen müssen. Die Noten sind abiturrelevant. Der Unterricht wurde in Absprache mit dem gesamten Kurs gestaltet, damit ein demokratischer Prozess bereits hier stattfindet. Aufgrund des frühen Projektendes und des späten Einstiegs der wissenschaftlichen Begleitung konnte am Schiller-Gymnasium nur eine Erhebung durchgeführt werden, für die das Instrument der 2. Welle in leicht modifizierter Form verwendet wurde. Den Fragebogen füllten 43 Schüler*innen des Zwölferjahrgangs im Alter zwischen 15 und 19 Jahren aus. Dabei gaben 18 das männliche Geschlecht an (42 %) und 13 mindestens ein Elternteil, das in einem anderen Land geboren wurde (30 %). Die Schüler*innen haben sich für das Thema Flüchtlinge ausgesprochen und im Rahmen des Projekts die Informationsbroschüre „schiller guide – welcome to our school“ für die im Februar neu entstandenen Vorbereitungsklassen mit Geflüchtetenkindern an ihrem Gymnasium erstellt. Dabei wurden Kontakte zwischen den Schüler*innen dieser Klassen und denen des Projekts

geknüpft. Zum Abschluss des Projektes kamen die Schüler*innen an der Schule ins Gespräch mit der Bürgermeisterin der Stadt Köln.

Die lokalen Projekte haben also weit überwiegend das Thema Flucht und Geflüchtete in den Mittelpunkt gestellt. Der Überblick verdeutlicht auch den generell beteiligungsorientierten Ansatz. Die meisten Projekte haben auch Exkursionen in Institutionen der verfassten Politik (Landtag bzw. Bundestag) eingebaut. Gleichwohl zeigen sich auch Unterschiede in der Vorgehensweise, Gestaltung und Gewichtung, etwa in Bezug auf den Grad der Partizipation, die Intensität des Erfahrungs- und Erlebnisbezugs, den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie auch in der Art und Weise des Vorgehens. Dies hat sicherlich mit lokalspezifischen Präferenzen zu tun. Es zeigen sich hier aber auch milieu- und altersspezifische Dispositionen und Zugänge, die wir auch in den früheren Durchgängen feststellen konnten.

2 Anlage der wissenschaftlichen Begleitung

In diesem Abschnitt stellen wir konzeptionelle Überlegungen und das konkrete Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung vor. Wie schon in der vorangegangenen Pilotstudie wurden quantitative und qualitative Verfahren genutzt (vgl. Bremer/Ludwig 2014, 2015a). Der quantitative Projektteil wurde als Vollerhebung durchgeführt ($n=134$ bzw. 155) und zielte darauf, durch Befragungen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten Veränderungen der Wahrnehmung von Politik, der Geflüchtetenthematik und der Erfahrungen mit dem Projekt „in der Breite“ einzuholen. Im qualitativen Projektteil, bei dem auch die biographische Perspektive mit berücksichtigt wurde, wurden acht Teilnehmende befragt. Realisiert wurde ein vor allem nach sozialer Lage kontrastierender Vergleich von vier Projektstandorten, der politische Dispositionen und Veränderungen im Projektverlauf „in der Tiefe“ ausleuchtete und die lebensweltliche bzw. milieuspezifische Verankerung von Politik, der Geflüchtetenthematik und der lokalen Projekte aufzeigen konnte. Auch hier gab es zwei Befragungszeitpunkte.

Gerade mit dem Fokus auf die Beobachtung von Veränderungen im Kontext politischer Bildung knüpft die wissenschaftliche Begleitung der Sache nach an Arbeiten zur „Wirkungsforschung“ an. Dabei wird jedoch nicht von vereinfachenden Kausalzusammenhängen ausgegangen, wie das häufig der Fall im Paradigmenwechsel von der „Input-“ zur „Outcome“-Orientierung ist, der das Bildungswesen insgesamt betrifft und bei dem vor allem eine wie auch immer „messbare“ Wirkung von Kompetenzen fokus-

siert wird (für die außerschulische Erwachsenenbildung kritisch Ahlheim 2005, Ciupke 2016). Wir wollen deshalb an dieser Stelle kurz auf diese Forschungsrichtung eingehen, bevor wir unser Vorgehen im Projekt genauer darstellen.

Anschluss und Verortung in der „Wirkungsforschung“ der außerschulischen politischen Bildung

Festzustellen ist zunächst, dass es eine etablierte Wirkungsforschung in der außerschulischen politischen Bildung nicht gibt. Ein erster Grund dafür kann in dem generellen Missverhältnis zwischen konzeptionellen und empirischen Arbeiten zu politischer Bildung gesehen werden; nach wie vor ist die empirische Forschung zur Wirklichkeit politischer Bildung nur wenig entwickelt (Becker 2011). Ein zweiter Grund kann in der Schwierigkeit gesehen werden, wie überhaupt „Wirkungen“ (politischer) Bildung zu messen sind. Die Annahme, politische „Lernerfolge“ anhand bestimmter Kompetenzraster oder Verhaltensmuster „messen“ zu können, erweist sich bei genauem Nachdenken als naiv. Politisches Urteilen oder gar Handeln, das in den lokalen Projekten zumeist auch mit implementiert war, ist als komplexes Geschehen aufzufassen. Wir haben es mit einem vielschichtigen „Wirkungsgefüge“ zu tun, das sich kausalen Eindeutigkeiten widersetzt und das Fragen nach biographischen Verläufen sowie politischer Sozialisation in sozialen Milieus, Verbänden und sozialen Bewegungen und Peerzusammenhängen umfasst.

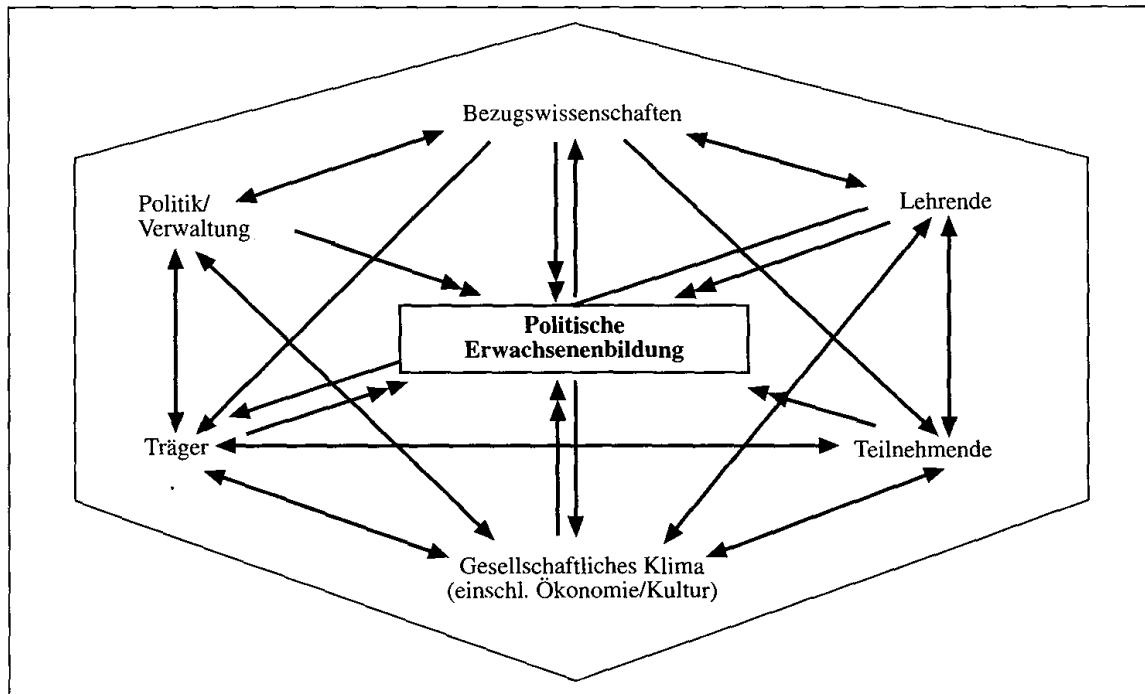
Bei Ahlheim/Heger (2006: 195) heißt es dazu in ihrer auf NRW bezogenen Studie zur politischen Erwachsenenbildung:

„Insgesamt finden sich in den Interviews zahlreiche kleine, nebenbei formulierte Hinweise darauf, dass Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung nachhaltige, biographisch wichtige Wirkungen hinterlassen haben, die sich freilich einem eindeutigen Input-Output-Schema und -Denken entziehen. Wirkungsspuren sind in der Regel da zu erkennen, wo die Erinnerung an bestimmte Themen und Personen, Referenten wie andere Teilnehmer, oft auch noch nach Jahren besonders intensiv ist, wo man oft lange oder doch eine längere Zeit nach der Veranstaltung mit Berufskolleginnen und -kollegen, mit Freunden, mit Verwandten, auch zuhause in der Familie, diskutiert und geredet hat.“

Die Frage nach den Wirkungen politischer Bildung ist also sehr voraussetzungsreich. Hinzu kommt, dass bei den Wirkungen stets nach der Perspektive zu fragen ist. Wirkungen können sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen abbilden. Zu fragen ist immer: Wer hat welches Interesse an „Wirkungen“ politischer Bildung?

Die eingefügte Abbildung zum Kräftefeld politischer Erwachsenenbildung verdeutlicht, dass es ganz verschiedene Akteure sind, die mit ihren spezifischen Erwartungen die Praxis außerschulischer politischer Bildung konstituieren. Bezogen auf den Projektkontext lässt sich daraus ableiten, dass je nach Position (Träger, Schulen, Lehrende, Lernende, Akteure der verfassten Politik/Verwaltung usw.) bestimmte Wirkungen politischer Bildung erwartet werden bzw. intendiert sind – oder nicht.

Das Kräftefeld politischer Erwachsenenbildung



Quelle: Reichling 1999: 146

Auch wenn es also – aus teilweise durchaus nachvollziehbaren Gründen – kaum Wirkungsforschung in der außerschulischen politischen Bildung gibt, ermöglichen einige Forschungsfelder eine Annäherung an Wirkungen außerschulischer politischer Bildung:

- Adressat*innen und Teilnehmendenforschung: Hinweise auf Erreichbarkeit bestimmter Teilnehmengruppen als Ausdruck von Wirksamkeit (Bilger u.a. 2013, Barz/Tippelt 2004, Bremer 2007).
- Evaluationsstudien: Fokus auf die institutionellen Strukturen vor dem Hintergrund des neuen Interesses an „Effizienz“ und „Qualität“ von Bildung/Weiterbildung (Fritz u.a. 2006, Schröder u.a. 2004).

- Biographische Wirkungen: (langfristige) „Spuren“ von politischer Bildung auf Ebene der Teilnehmenden (Eberwein/ Quante-Brandt 1998, Ahlheim/Heger 2006, Baltzer u.a. 2014).¹

Diesem dritten Typus lässt sich die Begleitforschung von „Jugend partizipiert“ zuordnen, da es in erster Linie darum ging, „Wirkungen“ der lokalen Projekte auf der Ebene der Schüler*innen aufzuspüren.

Bisherige Forschungen konnten folgende Effekte nachweisen (vgl. Becker 2011: 157ff.):

- umfassender informiert sein, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen; Denkanstöße aufnehmen
- politischen Standpunkt entwickeln, vertiefen oder festigen
- Eigene Anschauungen überdenken, Sichtweise verändern, Vorurteile korrigieren
- Das politische Geschehen aufmerksamer verfolgen
- mit anderen im eigenen Umfeld (Familie, Beruf, Clique) verstärkt über politische Themen diskutieren
- vorhandenes Engagement stärken, anregen
- eigenen Standpunkt besser vertreten, argumentieren, präsentieren
- Intensität von „Wirkungen“ hängt von Dispositionen und biographischer Passung ab
- „Schlüsselkompetenzen“ werden gefördert
- „Persönlichkeitsentwicklung“ unterstützen
- Bedeutung der Prinzipien „außerschulischer Bildung“: Freiwilligkeit, Teilnehmendenorientierung, Partizipation, Selbstbildung

Auf viele dieser Effekte sind wir auch in den verschiedenen Durchläufen von „Jugend für Politik gewinnen“ bzw. „Jugend partizipiert“ gestoßen.

Vorgehen und Methoden im Projekt „Jugend partizipiert“

Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung von „Jugend partizipiert“ suchte auf der Ebene der Lernenden nach Spuren und Veränderungen durch die Teilnahme an politischer Bildung. Dabei lassen sich noch einmal zwei methodische Ansätze unter-

¹ Weiterhin ermöglichen Programmanalysen (intendierte Wirkungen von Trägern und Professionellen) und die Kompetenzforschung („nachgewiesene“ Wirkung des „Inputs“) Annäherungen an Wirkungen politischer Bildung.

scheiden. Wirkungen lassen sich zum einen durch biographische Befragungen retrospektiv einholen, die oft hohe Plausibilität haben.² Gleichwohl ist in Rechnung zu stellen, dass sie nicht die „objektive“ Wirklichkeit abbilden, sondern dass es sich um subjektive und perspektivische Konstruktionen handelt. Zum anderen können Annäherungen an Wirkungen durch Befragungen im Längsschnitt aufgezeigt werden, also durch Befragung zu zwei verschiedenen Zeitpunkten. Beide Varianten wurden im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung umgesetzt, indem es zwei Befragungszeitpunkte gab und in den qualitativen Interviews der zweiten Welle eine retrospektive Perspektive eingenommen wurde.

Wie schon erwähnt war ein Problem für die wissenschaftliche Begleitung, dass sie erst im Januar systematisch beginnen konnte, so dass die erste Erhebung zum Teil auch schon in den seit Schuljahresbeginn laufenden Projekten stattfand und Erwartungen und Motivlagen der Teilnehmenden zu Beginn der lokalen Projekte nicht eingeholt werden konnten.

Zeitlicher Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung

Januar 2016	Einarbeitung Erste Treffen mit den Beteiligten an den Projektstandorten Vorbereitung/Konzeption quantitative und qualitative Erhebungen
Februar 2016	Vorbereitung, Konzeption und Durchführung quantitative Datenerhebung und Beginn der Erhebung qualitativer Daten (erster Erhebungszeitpunkt)
Februar 2016 bis Mai 2016	Auswertung der ersten Erhebungswelle quantitativer und qualitativer Daten der Erhebungen mit den Jugendlichen Einbezug von Telefoninterviews mit den Mitarbeiter*innen der beteiligten außerschulischen Einrichtungen in die Auswertung
Juni 2016	Zweite Erhebung mit Jugendlichen (quantitativ und qualitativ)
Juli bis August 2016	Integrierte Auswertung Abschlussbericht

² Bei Ahlheim/Heger (2006) liest sich das etwa wie folgt: „In den Interviews begegnen uns Lebensgeschichten, in denen ganz offenkundig von Veranstaltungen der politischen Bildung ein wichtiger, wenn nicht entscheidender Impuls für das weitere politische Interesse oder das politische Engagement ausging, ebenso wie Biographien, in denen politische Bildung ein ganz selbstverständlicher Teil des politischen Interesses ist, dieses Interesse gewissermaßen stabilisiert, differenziert, vorantreibt“ (ebd.: 189). - Baltzer/Schröder (2014) haben junge Erwachsene, die einige Jahre vorher an Veranstaltungen zur politischen Jugendbildung teilgenommen haben, lebensgeschichtlich befragt und dabei verschiedene Typen der Wirkungsrichtung und biographische Funktionen politischer Bildung herausgearbeitet.

Im Einzelnen wurden die Befragungen zu den nachfolgenden Daten durchgeführt. Im Kölner Schiller-Gymnasium konnte aufgrund des Projektfortschritts nur die Erhebung der 2. Welle stattfinden. Die Erhebungszeitpunkte der 2. Welle wurden mit den unterschiedlichen Zeitpunkten der Projektabschlüsse abgestimmt.

Quantitativer Projektteil

Schule	Außerschulischer Träger	1. Welle	2. Welle
Herbert-Grillo-Gesamtschule DU-Marxloh	aktueller forum NRW	19.01.2016	31.05.2016
Gesamtschule Duisburg-Meiderich	Bildungswerk Stenden	26.01.2016	07.07.2016
Friedrich-List-Berufskolleg Bonn-Bad Godesberg	Gustav-Stresemann-Institut	16.02.2016	03.05.2016
Luisenschule Bielefeld (Realschule) F.-W.-Murnau-Gesamtschule Bielefeld-Stieghorst	Haus Neuland	22.01.2016 25.02.2016	17.06.2016 30.06.2016
Genoveva-Gymnasium Köln-Mülheim	Karl-Arnold-Stiftung	02.02.2016	21.06.2016
Gemeinschaftshauptschule Aretzstr. AC Hugo-Junkers-Realschule Aachen	Nell-Breuning-Haus	24.02.2016 04/2016	06.07.2016 05.07.2016
Schiller-Gymnasium Köln-Sülz	Willi-Eichler-Akademie	nicht erho- ben	01.02.2016

Die eingesetzten standardisierten Fragebögen bestanden aus drei bis vier A4-Seiten (siehe Anhang) und enthielten auch zahlreiche offene Fragen, die in der Auswertung inhaltlich geclustert wurden. Sie wurden als „Class-Room-Interviews“ durchgeführt. Aufbau und Inhalte werden genauer in Kapitel 3 dargestellt.

Qualitativer Projektteil

Schule	Außerschulischer Träger	1. Welle	2. Welle
Herbert-Grillo-Gesamtschule DU-Marxloh	aktueller forum NRW	19.01.2016	31.05.2016
Friedrich-List-Berufskolleg Bonn-Bad Godesberg	Gustav-Stresemann-Institut	16.02.2016	03.05.2016
F.-W.-Murnau-Gesamtschule Bielefeld-Stieghorst	Haus Neuland	25.02.2016	30.06.2016
Gemeinschaftshauptschule Aretzstr. AC	Nell-Breuning-Haus	24.02.2016	06.07.2016

Im qualitativen Projektteil wurden vier Projektstandorte kontrastiert, über die gesamte Laufzeit mehrere Telefoninterviews mit den beteiligten Einrichtungen geführt und schwerpunktmäßig Schüler*innen zu den genannten Zeitpunkten mit Hilfe eines Interviewleitfadens interviewt.

Die Schüler*inneninterviews wurden zunächst inhaltsanalytisch gegliedert und spezifische Stellen hermeneutisch ausgewertet. Ziel der hermeneutischen Auswertung war es, milieuspezifische Positionen herauszuarbeiten. Die Kontrastierung der Standorte und das Vorgehen werden in Kapitel 4.1 beschrieben.

3 Quantitativer Projektteil

3.1 Zielsetzung und Aufbau

Mit den im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeföhrten quantitativen Erhebungen sollten unter anderem Rückschlüsse auf Wirkungen der an den jeweiligen Standorten durchgeföhrten Projekte eröffnet werden.

Befragte Schüler*innen im Projektverlauf

Schule	Außerschulische Träger	1. Welle	2. Welle
Herbert-Grillo-Gesamtschule Duisburg-Marxloh	aktueller forum NRW	20	20
Gesamtschule Duisburg-Meiderich	Bildungswerk Stenden	15	8
Friedrich-List-Berufskolleg Bonn-Bad Godesberg	Gustav-Stresemann-Institut	38	37
Luisenschule Bielefeld (Realschule) F.-W.-Murnau-Gesamtschule Bielefeld	Haus Neuland	12 12	12 14
Genoveva-Gymnasium Köln-Mülheim	Karl-Arnold-Stiftung	8	9
Gem.-Hauptschule Aretzstraße Aachen Hugo-Junkers-Realschule Aachen	Nell-Breuning-Haus	14 15	8 4
Schiller-Gymnasium Köln-Sülz	Willi-Eichler-Akademie	-	43
Summe		134	155

Um mögliche Veränderungen aufzuspüren zu können, erfolgte eine Befragung (1. Welle) zu Beginn des Jahres 2016 (n=134) und eine (2. Welle) zum Ende des Schuljahres

(n=155; siehe Tabelle in Kapitel 2).³ Beide Erhebungen wurden als Vollerhebungen durchgeführt.

Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen (siehe Anhang), der neben geschlossenen auch zahlreiche offene Fragen enthielt, gliederte sich in der 1. Welle in drei und in der 2. Welle in vier Themenblöcke:

1. *Soziodemographie und soziale Lage* (sieben Fragen): Neben Alter, Geschlecht und ethnischer Herkunft enthalten die Fragen auch Indikatoren zur sozialen Position/Lage.
2. *Flucht und Flüchtlinge* (13 Fragen): Hier wurde einerseits nach generellen Einstellungen zu Flucht und Flüchtlingen gefragt („große Politik“), andererseits aber auch zu konkreten Erfahrungen mit dem Thema („Alltagspolitik“).
3. *Einstellungen zu Politik, Partizipation und politischer Selbstwirksamkeit* (acht Fragen): Die schon in den ersten Durchläufen der Pilotstudie eingesetzten Fragen haben sich bewährt. Sie wurden teilweise aus anderen breiten Studien übernommen (Shell-Studien, Milieustudie zu Politikstilen von Vester u.a. 2001), um Vergleiche zu ermöglichen. Um mehr Raum für die Flüchtlingsthematik zu haben, musste dieser Block im Umfang etwas reduziert werden.
4. *Erfahrungen mit dem Projekt (nur 2. Welle)* (insgesamt 13 Fragen): Bei zehn Fragen aus den Blöcken „Flucht“ und „Einstellungen...“ wurde in der zweiten Welle danach gefragt, ob sich an der Einstellung durch das Projekt etwas geändert hat (subjektive Selbsteinschätzung). Drei weitere Fragen bezogen sich nur auf Erfahrungen und Einschätzungen zum Projekt, u.a. eine in sechs Einzelfragen differenzierte offene Abfrage nach dem Gesamteindruck zum Projekt.

3.2 Schulform, Soziodemographie und soziale Lage

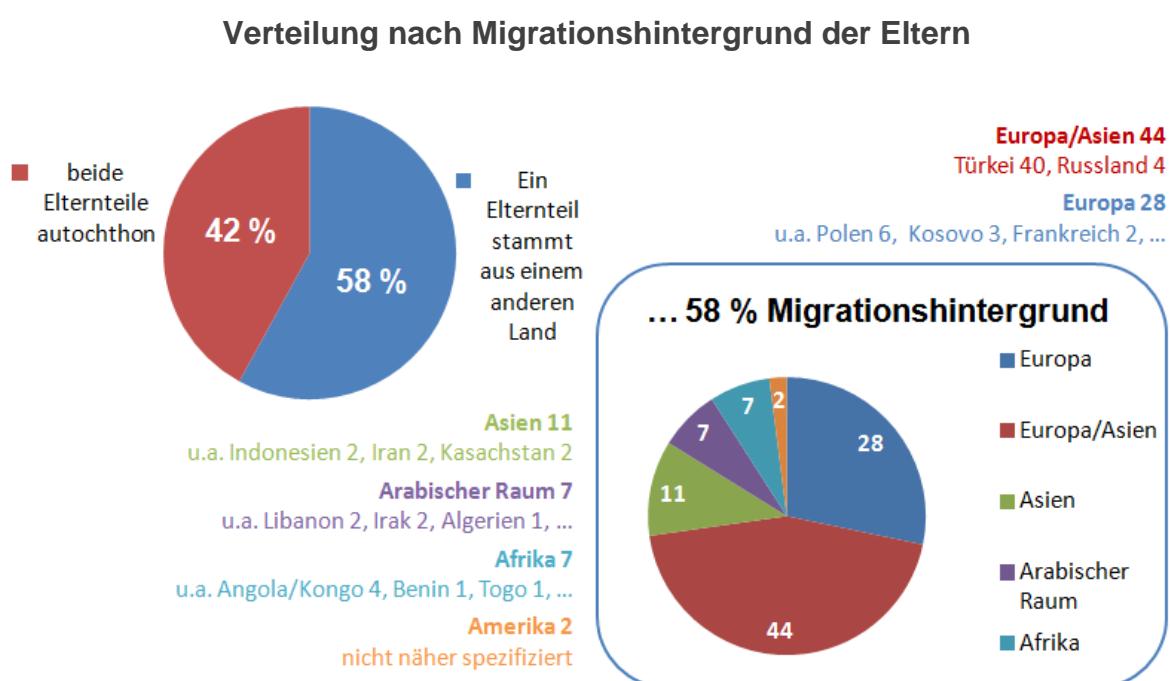
Der Blick auf die Schulform der Befragten (wir haben in der Stichprobe zu gleichen Anteilen Mädchen wie Jungen) zeigt, dass knapp die Hälfte der Befragten (44%) eine der drei „traditionellen“ weiterführenden Schulen besuchte (Gymnasium, Realschule, Hauptschule). Den größten Anteil bilden die Gesamtschulen (30%), bei denen auf-

³ Die Differenz ergibt sich daraus, dass am Schiller-Gymnasium Köln-Sülz aufgrund der Abiturvorbereitungen das Projekt nur im ersten Schulhalbjahr stattfinden konnte. Hier wurde ein Fragebogen eingesetzt, der sich stärker an der 2. Befragungswelle orientierte und auch die Erfahrungen mit dem Projekt mit berücksichtigt, so dass diese Befragung trotz des Zeitpunkts am Jahresanfang zur 2. Welle gezählt wurde.

grund der sozialräumlichen Lage davon ausgegangen werden kann, dass ein großer Teil dieser Schüler*innen eher untere bis mittlere Bildungsabschlüsse erwerben wird. Ein Viertel der Befragten besuchte im Projektverlauf ein Berufskolleg.

Neben der Schulform ist die Frage nach dem eigenen Zimmer ein weiterer Indikator für die soziale Lage.⁴ Die höchsten Anteile derjenigen, die kein eigenes Zimmer haben, finden sich bei den Gesamtschüler*innen (42%) und den Hauptschüler*innen (27%); bezogen auf die konkreten Standorte sind die höchsten Anteile bei den beiden Duisburger Gesamtschulen (Marxloh und Meiderich) sowie bei der Hugo-Junkers-Realschule in Aachen.

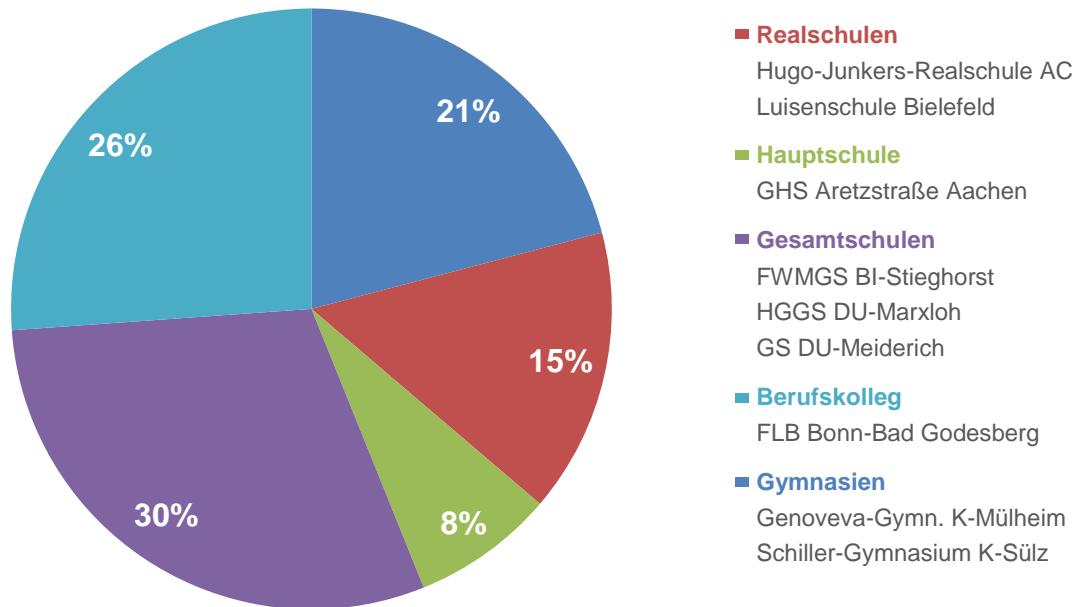
Knapp 60% der Befragten kommen aus einer Familie, bei der mindestens ein Elternteil Migrationserfahrung hat (Gymnasium und Berufskolleg: 40% bzw. 36%; die anderen Schulformen zwischen 68% und 74%). Der Blick auf die Herkunftsländer (hoher Anteil von Ländern wie der Türkei, aus denen bekanntlich viele Angehörige unterer sozialer Schichten eingewandert sind), untermauert den Eindruck, **dass im Projekt Schüler*innen aus sozial unprivilegierten Schichten stark repräsentiert sind.**



(n=177; Summe aus 1. Welle und einmaliger Erhebung am Schiller-Gymnasium)

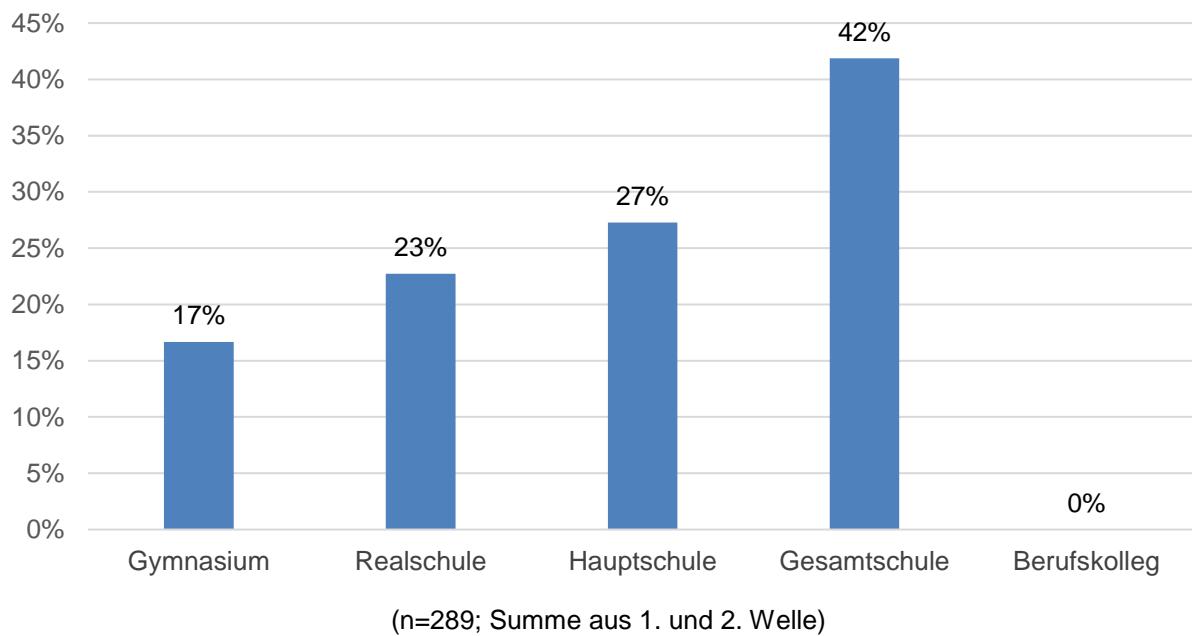
⁴ Als wenig aussagekräftig erwies sich dagegen hier die Frage nach der Anzahl der Geschwister.

Verteilung nach Schulform



Prozentuale Verteilung der befragten Schüler*innen nach Schulform
(n=289; Summe aus 1. und 2. Welle)

Kein eigenes Zimmer nach Schulform



Eine erhebliche Varianz gibt es bei den Jahrgangsstufen. Durch das Schiller-Gymnasium und das Berufskolleg haben wir relative große Werte in den Klassen 12 (24%) und 13 (21%). Sehr junge Schüler*innen sind im Genoveva-Gymnasium (Klassenstufen 6-8; zusammen aber nur 5% der Teilnehmenden). Mit den Klassenstufen

korrespondiert die Alterszusammensetzung (Spektrum von 12 bis 22 Jahren); jeweils zwischen 15 und 20% der Teilnehmenden sind entweder 15, 16, 17 oder 18 Jahre alt. Insgesamt lässt sich zudem sagen, dass die am Projekt Teilnehmenden sich zu einem großen Teil in einer **Übergangsphase befinden** (Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II), die **in der politischen Bildung gemachten Erfahrungen und die Einstellungen zur Geflüchtetenthematik mit Überlegungen zur Berufs- bzw. Bildungsgangwahl und somit mit biographischen Weichenstellungen zusammenfielen**. Wie sich das genau ausgewirkt hat, wird ein Stück weit in den qualitativen Fallstudien sichtbar; generell lässt sich aber sagen, dass in dieser Phase verschiedene biographische Perspektiven und Anforderungen, die gegeneinander abgewogen werden, bei den Jugendlichen präsent sind und in die Meinungs- und Urteilsbildung einfließen.

3.3 Flucht und Geflüchtete

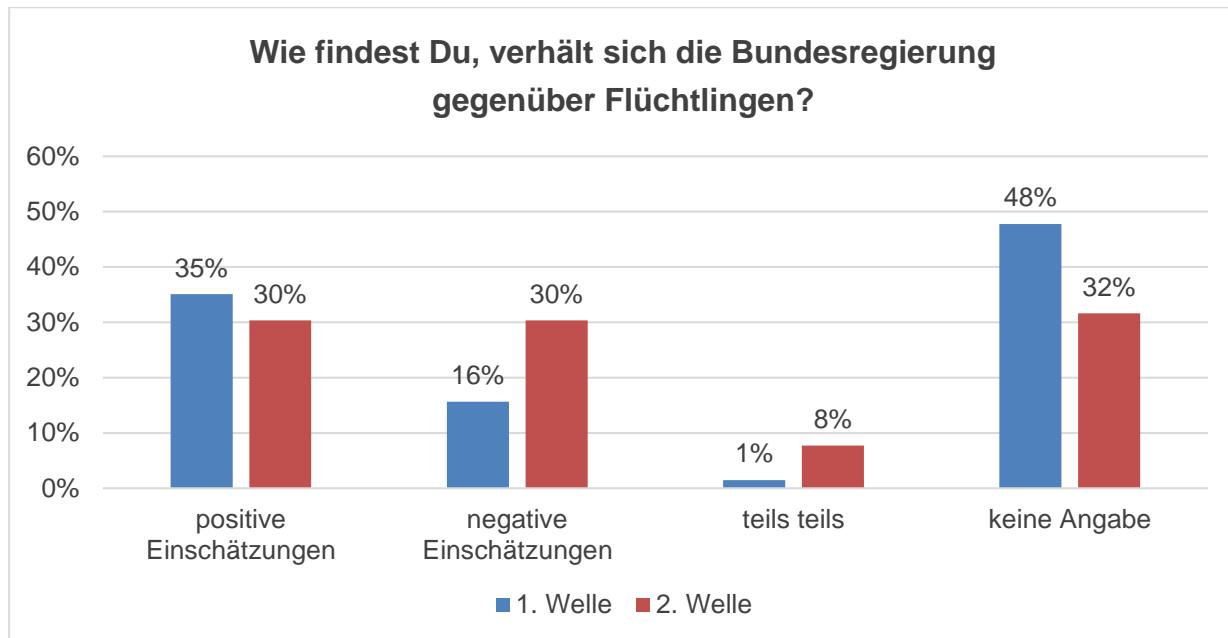
In diesem Themenkomplex wurden einerseits Fragen gestellt zu generellen Einstellungen zum Thema Flucht und Flüchtlinge sowie zum Umgang damit auf der Ebene der verfassten Politik. Andererseits beinhaltete der Bereich auch Fragen, die sich auf konkrete Erfahrungen beziehen. Damit wird in Rechnung gestellt, dass es zwischen Einstellungen zur „großen“, auch medial vermittelten Politik und der Ebene der unmittelbaren Erfahrung Diskrepanzen geben kann.⁵ Beispielsweise war das öffentliche Klima zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle im Januar/Februar stark geprägt von den sexuellen Übergriffen in der Silvesternacht, vor allem in Köln.

Einstellungen zur Flüchtlingsthematik

Wir blicken zunächst auf die allgemeinen Einstellungen zum Thema. Nicht überraschend auch angesichts der medialen Präsenz ist, dass insgesamt 85% der Schüler*innen angaben, es sei wichtig, sich mit diesem Thema zu beschäftigen (kaum Unterschiede zwischen 1. und 2. Befragungswelle).

In einer offenen Frage wurde jeweils nach der Einschätzung zum Verhalten von Bundesregierung und Öffentlichkeit gegenüber Flüchtlingen gefragt.

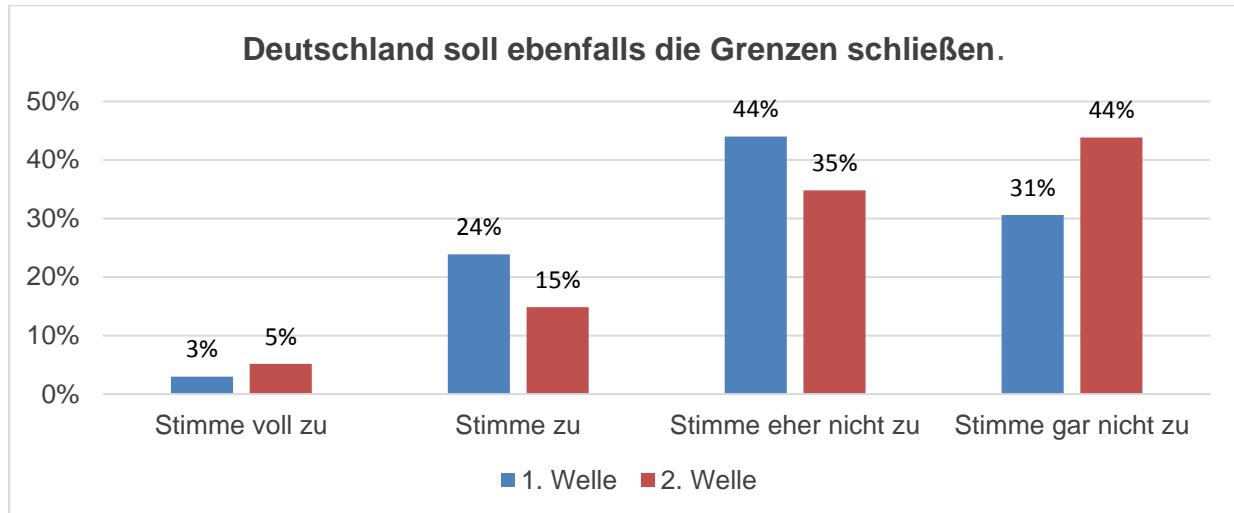
⁵ Das ist zuletzt etwa in der Gesellschaftsbildforschung wieder herausgearbeitet worden; Gesellschaftsbilder schließen demnach als Schemata der Weltdeutung die Lücke zwischen der unmittelbaren Erfahrung und der Wahrnehmung der gesellschaftlichen und politischen Funktionsweise (Bremer u.a. 2015: 11ff.).



Aussagen, die positiv konnotiert sind, nehmen hier im Projektverlauf etwas ab (vor allem: „setzt sich angemessen für Flüchtlinge ein“). Negativ konnotierte Aussagen verdoppeln sich nahezu (kritisiert wird vor allem: „findet keine Lösungen/wirkt überfordert“, „tut zu wenig“; aber auch „behandelt Flüchtlinge zu gut“). Auffallend ist, dass die Rubrik „keine Angabe“ stark abgenommen hat. Dieselbe Tendenz lässt sich im Übrigen bei der gleichen Frage bezogen auf das Verhalten der Bevölkerung feststellen. Hier wird u.a. kritisch auf Vorurteile in der Bevölkerung verwiesen (nahezu Halbierung der Rubrik „keine Angabe“ zwischen 1. und 2. Welle – 71% bzw. 37%). **Während des Projektverlaufs haben die Schüler*innen sich also offensichtlich eine wie auch immer ausgeprägte Meinung zu diesen Fragen gebildet.**

Aufgenommen wurden auch einige Fragen, die seinerzeit tagespolitisch in Parteien und Medien stark diskutiert wurden. Dazu gehört die Frage nach einer Schließung der Grenzen gegenüber Geflüchteten, die zum Zeitpunkt der 1. Befragungswelle von vielen vehement gefordert wurde.⁶

⁶ Der genaue Wortlaut der Frage war: „Nicht alle Länder nehmen Flüchtlinge auf, einige schließen sogar ihre Grenzen, um Flüchtlinge an der Einreise zu hindern. Sollte Deutschland die Grenzen ebenfalls schließen?“

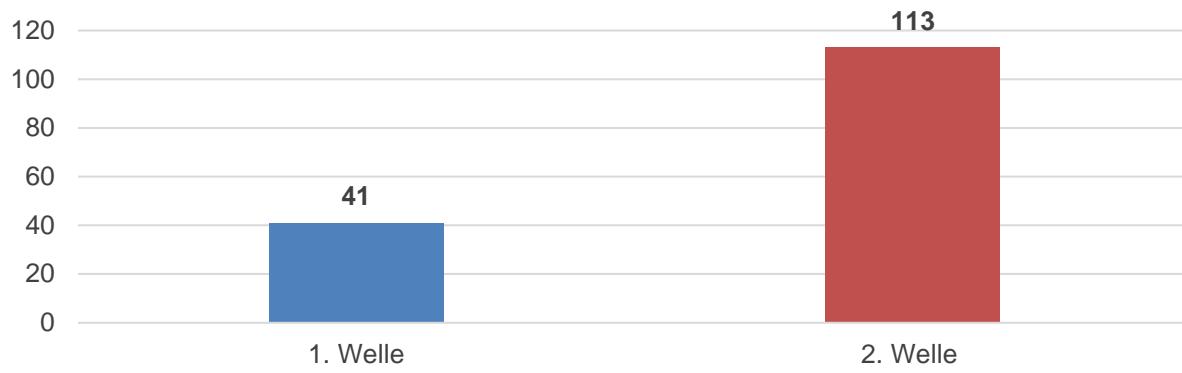


Vor diesem Hintergrund ist erstaunlich, dass in der Summe („stimme eher nicht zu“ plus „stimme gar nicht zu“) drei von vier der am Projekt beteiligten Schüler*innen schon bei der 1. Befragungswelle eine Schließung der Grenzen ablehnte. Bei der 2. Welle erhöhte sich dieser Wert noch geringfügig; vor allem zeigt sich aber eine deutlich stärkere Ausprägung der Ablehnung („stimme gar nicht zu“). Dieser Effekt wurde durch die Hereinnahme der Daten aus dem Schiller-Gymnasium in der 2. Welle nochmal verstärkt (n=43; davon stimmen 28 der Aussage gar nicht zu). Auch wenn es sein kann, dass sich am Projekt stärker die engagierten und kritischen Schüler*innen beteiligten, ist zum einen doch bemerkenswert, dass diese scheinbar dominante öffentliche Stimmung in den Projekten **nur relativ wenig Resonanz hatte. Zum anderen zeigt sich, dass sich im Verlauf des Projektes die Meinung zu dieser Frage stärker gefestigt hat.** An den einzelnen Schulen fallen diese Ergebnisse durchaus unterschiedlich aus, was wiederum auf die lokalen Bedingungen und Projektkonstellationen hinweisen kann.

Bei der offenen Frage nach Gründen für mögliche Abschiebungen von Geflüchteten machten immerhin gut die Hälfte der Schüler*innen (53%) Angaben. Am häufigsten genannt wurde hier Kriminalität/Fehlverhalten (ca. zwei Drittel der Nennungen), wirtschaftliche Gründe/Bereicherungsabsicht (1. Welle 7%, 2. Welle 14%) sowie vermutete mangelnde Integrationsbereitschaft (1. Welle 15%, 2. Welle 6%).

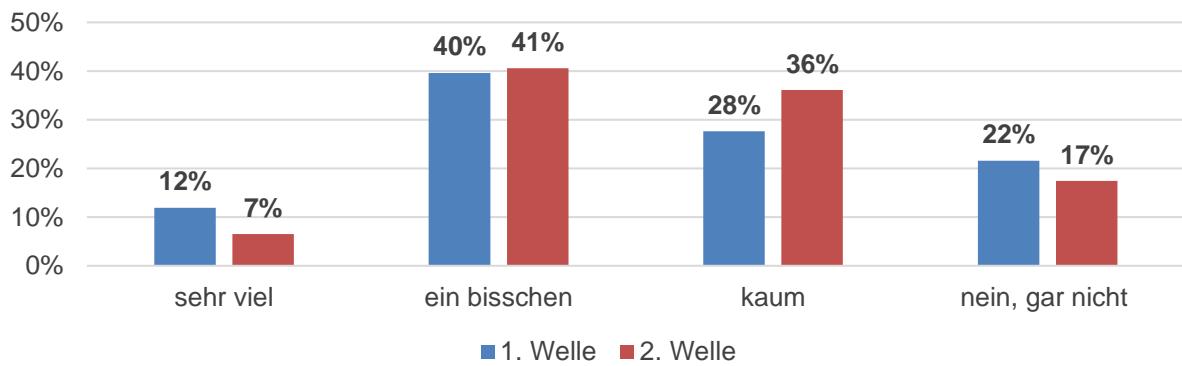
53% der befragten Schüler*innen geben Gründe an, Geflüchtete abzuschieben.

1. und 2. Welle nach Anzahl der Nennungen



Auffällig ist, dass sich im Vergleich der 1. und 2. Welle die Anzahl der Nennungen beinahe verdreifacht hat (41 bzw. 113). Unabhängig von der inhaltlichen Ausprägung kann auch dies als **Zeichen für eine stärker gefestigte Meinungsbildung im Projektverlauf gewertet werden**.

Manche Leute glauben, dass durch die Flüchtlinge die Situation in Deutschland schwieriger wird. Wie ist das mit Dir? Machst du dir deswegen Sorgen?



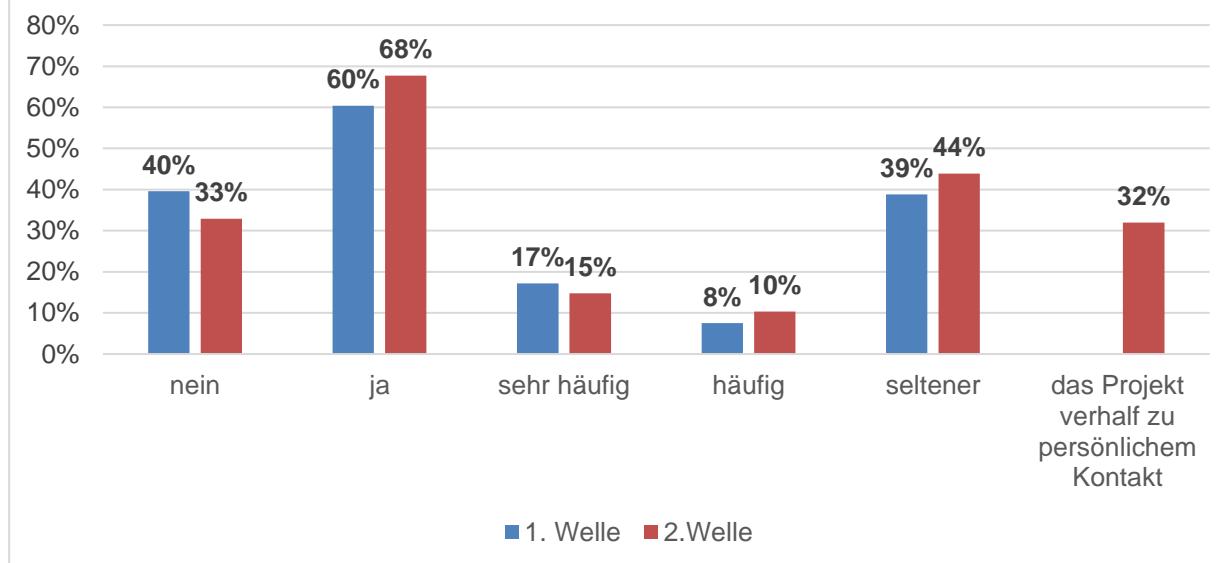
Zu den eher auf der „großen Politikbühne“ verhandelten Themen zählte auch, inwiefern die Aufnahme von Flüchtlingen eher als Bedrohung oder Bereicherung empfunden wird. Etwas mehr als die Hälfte (52%) gab bei der 1. Welle an, dass sie sich (sehr oder ein bisschen) Sorgen machen; bei der 2. Welle fiel dieser Wert geringfügig kleiner aus (48%), wobei die „weicheren“ Formen der Zustimmung („ein bisschen“, „kaum“) deutlich zunahmen, was als Hinweis auf eine Art „diffuse“ Sorge gewertet werden kann.

Andererseits nahm die Zustimmung zu der Frage, dass es für Deutschland gut ist, Flüchtlinge aufzunehmen, **im Projektverlauf zu** (etwa 50% bei der 1., etwa 70% bei der 2. Welle). Als Gründe wurden hier häufig eine Bereicherung durch kulturelle Vielfalt und positive Bedeutung für den Arbeitsmarkt genannt.

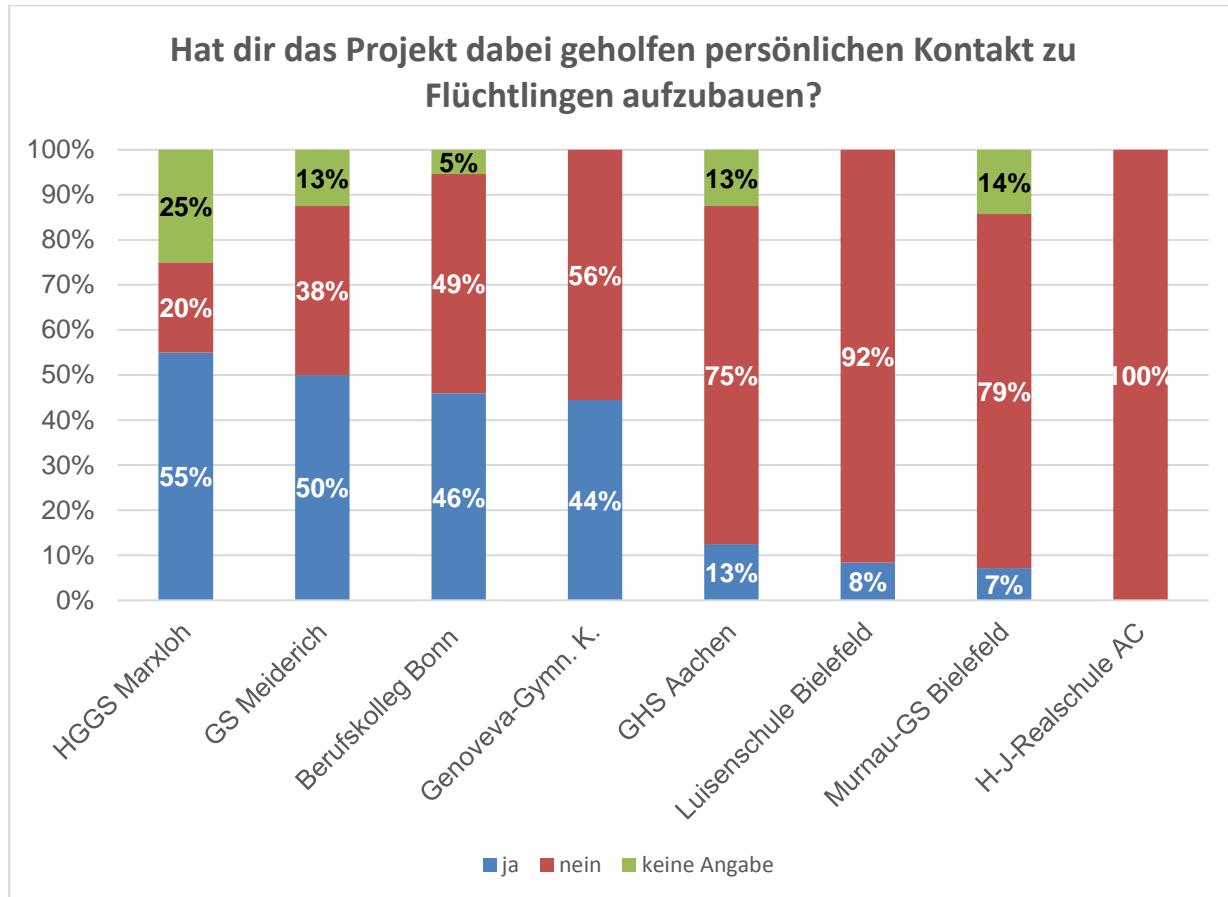
Ebene der konkreten Erfahrungen mit Flüchtlingen bzw. Thema Flucht

Schon bei der 1. Befragungswelle gaben 60% der Schüler*innen an, bereits persönlichen Kontakt zu Geflüchteten gehabt zu haben. Der hohe Wert kann schon Folge der lokalen Projekte sein, da an allen Standorten (bis auf Gesamtschule Murnau) Flucht/Geflüchtete explizites Thema war und die Projekte zum Befragungszeitpunkt bereits einige Monate liefen. In der 2. Befragungswelle stieg dieser Wert noch einmal auf 68%.

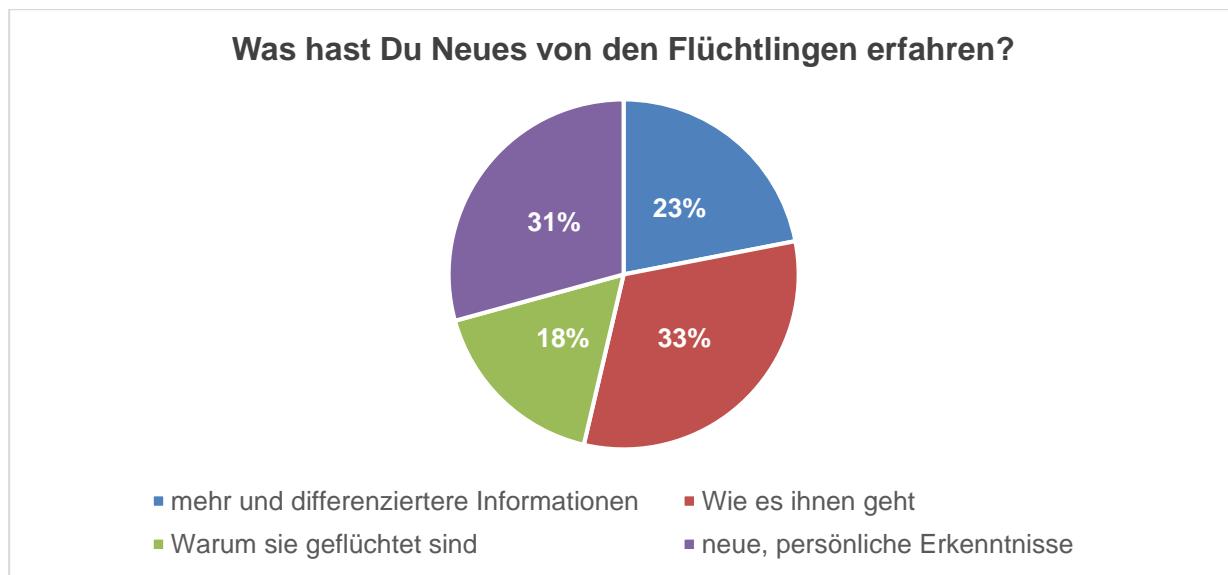
Hattest Du bereits persönlichen Kontakt zu Flüchtlingen?



Hervorzuheben ist, dass **etwa ein Drittel (32%) der beteiligten Schüler*innen angegeben, das Projekt habe zu persönlichem Kontakt mit Flüchtlingen verholfen**. Der Blick auf die einzelnen Schulen zeigt, dass dies nach Schulen noch einmal erheblich differiert, was damit zusammenhängen kann, welchen Stellenwert das Thema lokal jeweils hatte und wie es methodisch umgesetzt wurde.



Bei der offenen Frage danach, wodurch dieser Kontakt zustande gekommen ist, wurden besonders häufig Exkursionen, arrangierte Gespräche und besondere Aktionen (etwa eine Sammlung) genannt (insgesamt 33 Nennungen).

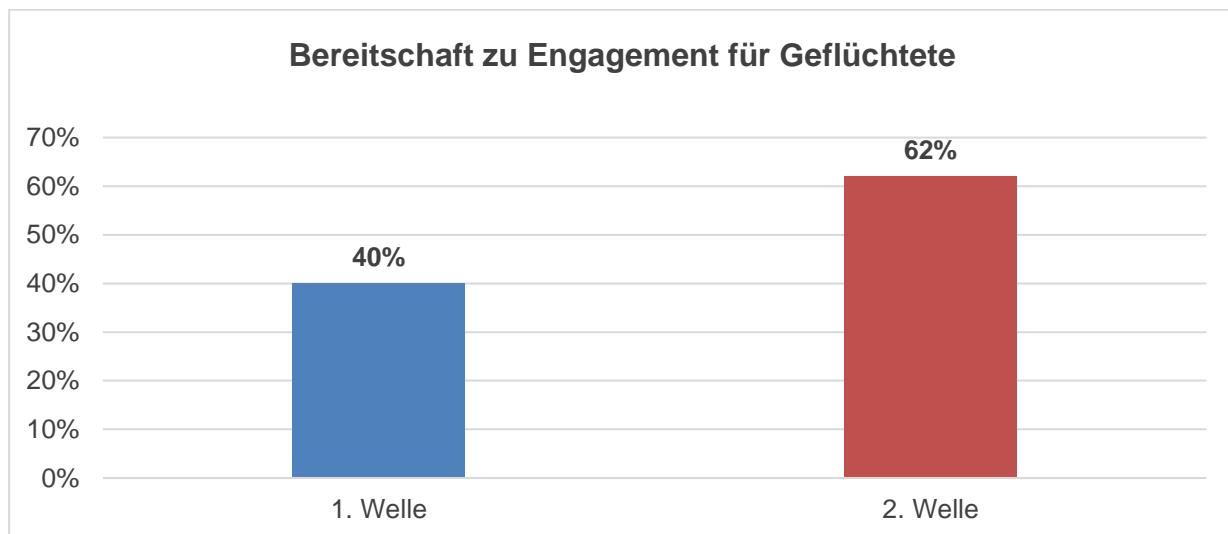


37% gaben an, dass sie auf diese Weise auch etwas Neues über die Flüchtlinge erfahren haben, davon etwa je ein Drittel über deren Lebensumstände bzw. neue per-

sönliche Erkenntnisse, knapp ein Viertel differenziertere Informationen und knapp ein Fünftel etwas über die Fluchtursachen (Clusterung der Antworten auf offene Frage).⁷

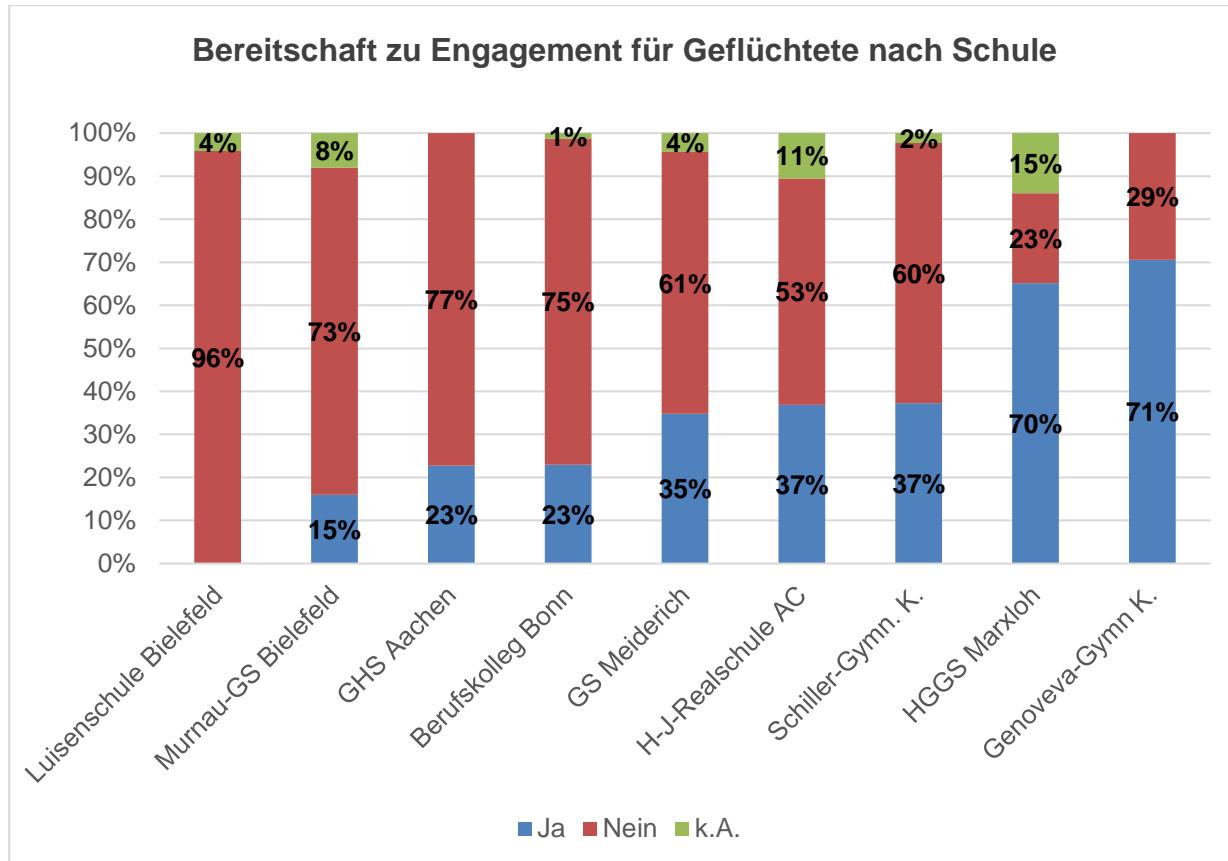
In jedem Fall kann festgehalten werden, dass das Thema Flucht/Geflüchtete tatsächlich lebens- und alltagsweltliche Relevanz für die Befragten hatte, dass die lokalen Projekte dazu beigetragen haben, solche Erfahrungsräume mit einem politisch hoch brisanten Thema herzustellen und neue Erkenntnisse zu vermitteln.

Wirkungen zeigte das Projekt auch in Bezug auf das **Engagement** für Flüchtlinge bzw. die Bereitschaft, sich dafür zu engagieren. Bei der 1. Welle gaben dies 40% an, bei der 2. Welle annähernd zwei Drittel (62%). Die Angaben bei der offenen Frage nach den Gründen für ein stärkeres Engagement verweisen auf die Bedeutung von persönlichen Begegnungen und eine generell stärkere Empathie für die Situation der Geflüchteten.



Insgesamt lässt sich eine deutliche Aktivierung durch das Projekt feststellen, die auch in früheren Durchgängen der Pilotstudie schon festzustellen war. Die erhebliche Differenzierung nach den Schulen kann wiederum Hinweise auf den Stellenwert des Themas vor Ort und die Bedeutung der inhaltlich-methodischen Gestaltung der lokalen Projekte geben.

⁷ Bei der gesonderten Befragung am Schiller-Gymnasium wurden Fluchtursachen und die persönliche Situation der Geflüchteten besonders häufig angegeben.



Dabei gaben 15% der Schüler*innen an, dass sich ihre Meinung über Flüchtlinge durch das Projekt geändert habe (häufig genannt wurde hier mehr Verständnis für Flüchtlinge und eine positivere Sicht auf die Thematik), während mehr als die Hälfte (59%) der Schüler*innen hier äußerte, bei ihrer Meinung geblieben zu sein.

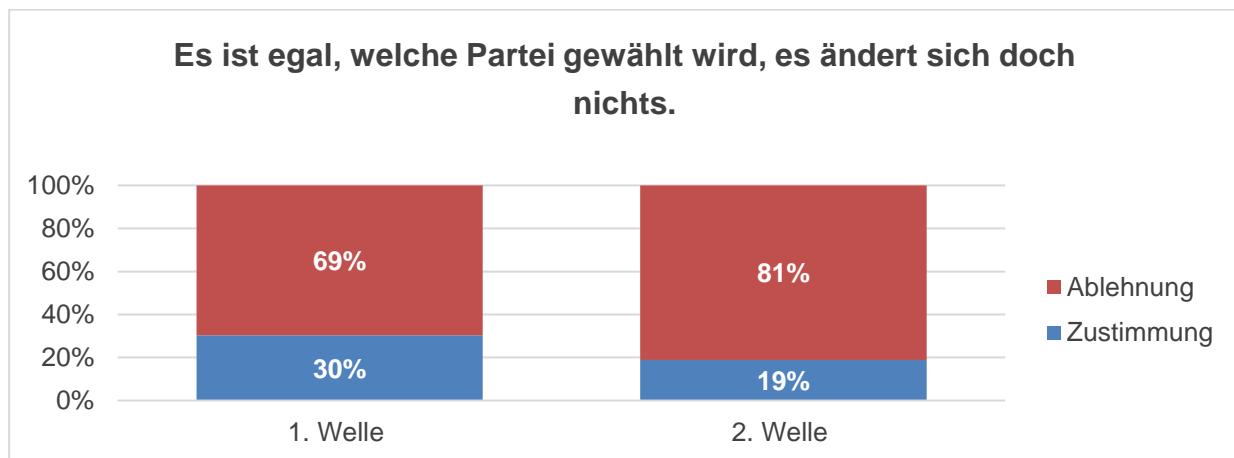
3.4 Politische Partizipation und Selbstwirksamkeit

Wie in den vorangegangenen Durchläufen der Pilotstudie wurden auch allgemeinere Fragen zu politischer Partizipation und Selbstwirksamkeit gestellt.

Als Indikator für *Partizipation im engeren Sinne*, d.h. auf die verfasste Politik bezogene, kann die Bereitschaft zu wählen gezählt werden. Etwa jede*r Vierte gab an, schon einmal gewählt zu haben, weitere knapp zwei Drittel (62%) können sich das vorstellen, etwas mehr als jede*r Zehnte kann sich nicht vorstellen, später wählen zu gehen. Es gibt kaum Veränderungen zwischen 1. und 2. Welle; allerdings sagten 6%, das Projekt habe ihnen bei der Entscheidung geholfen.⁸ Waren bei der 1. Befragungswelle noch fast ein Drittel (29,8%) der etwas fatalistischen Meinung, es sei egal welche Partei man wähle, da sich doch nichts ändern würde, reduzierte sich dieser Wert bei der 2.

⁸ Schiller-Gymnasium wurde dafür nicht berücksichtigt; hier gaben zwei Drittel an, schon einmal gewählt zu haben, ein Drittel kann sich das vorstellen. Nicht zu wählen war für niemanden eine Option.

Welle auf knapp ein Fünftel (18,7%). **Das spricht für ein differenzierteres Bild auf verschiedene Parteien.**



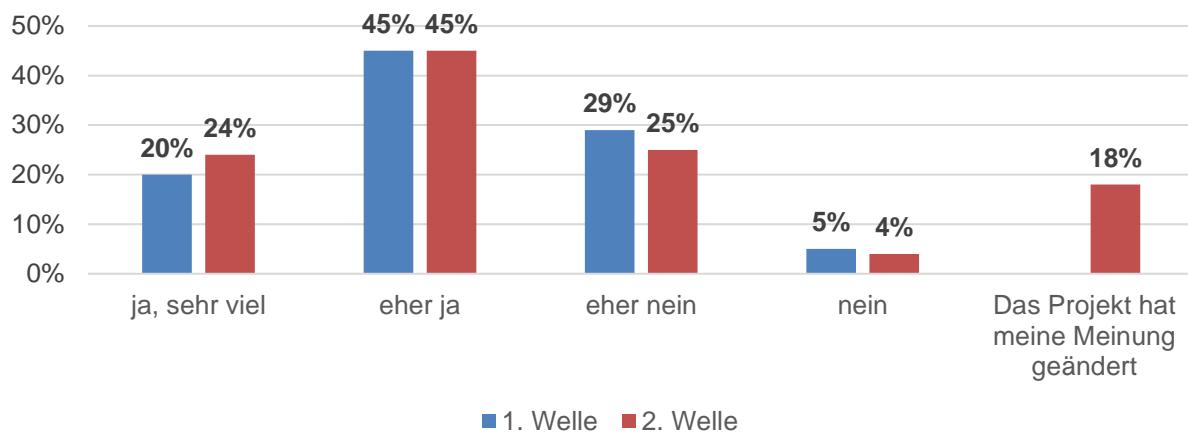
Wenige Veränderungen zwischen 1. und 2. Welle gab es beim Statement nach der Wichtigkeit von Politik. Insgesamt ergibt sich eine relativ aufgeschlossene Einstellung zu Partizipation im engeren Sinne. Das Projekt hat teilweise zu differenzierteren Meinungen beigetragen, aber im Gesamtblick ansonsten relativ wenig verändert. Ein Blick auf einzelne Schulen bzw. Schulformen lässt vermuten, dass **von einer intensiven Beteiligungsorientierung sozial Benachteiligte Schüler*innen besonders profitieren im Hinblick auf Vertrauen in das politische System.**

Die Bereitschaft, sich im *weiteren Sinne* an politischen Partizipationsmöglichkeiten zu beteiligen (gefragt wurde nach SV-Arbeit, Internetpetition, Unterschriftenaktion und Graffiti/Sticker) war zum Teil deutlich höher; Veränderungen zwischen der 1. und 2. Welle, wie wir es bei den Durchläufen zur Pilotstudie in diesen Bereichen hatten, gab es hier jedoch kaum.

Allerdings gaben 39% der Schüler*innen an, durch das Projekt neue Möglichkeiten kennengelernt zu haben, um ihre Meinung auszudrücken. Häufig genannt wurden hier aktive Beteiligung an Diskussionen, Teilnahme an Projekten oder AGs oder selbst Umfragen machen. **Hier zeigt sich ein deutlicher Aktivierungsprozess sowie eine Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit bei der politischen Artikulation.**

Etwa ein Viertel der Schüler*innen (1. Welle: ein Fünftel) sind der Meinung, dass sie viel Einfluss auf das Geschehen in der Gesellschaft haben; weitere 45% stimmen dem „eher“ zu. Demgegenüber meinen 29% (1. Welle: 34%), wenig oder keinen Einfluss zu haben. Immerhin fast jede*r Fünfte (15%) gibt aber an, durch das Projekt seine Meinung hierzu geändert zu haben. Das Projekt hat demnach **erkennbar zu mehr Selbstwirksamkeit beigetragen.**

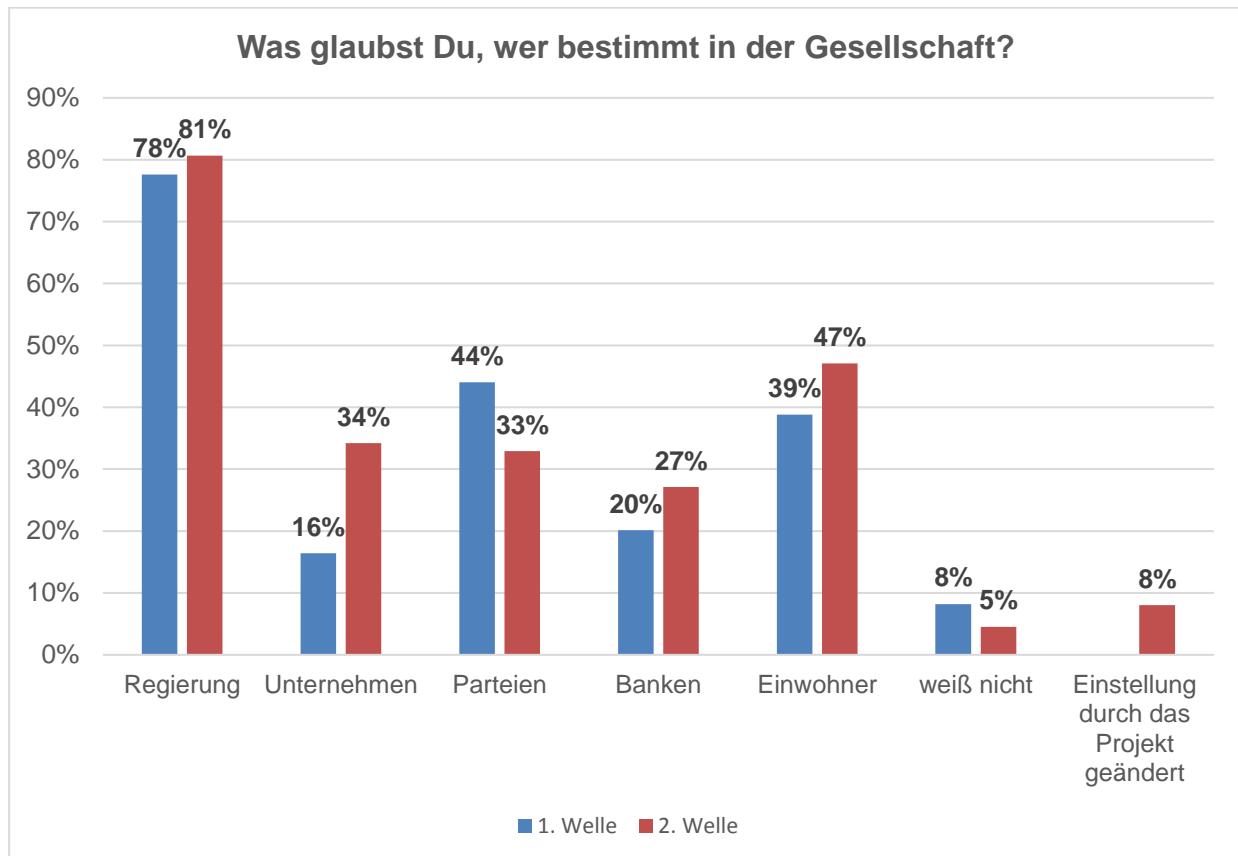
Können Menschen wie Du Einfluss darauf nehmen was in der Gesellschaft passiert?



Relativ viele Schüler*innen stimmen der Aussage zu, die meisten Menschen, die im Leben nichts erreichen sind selbst schuld. Allerdings hat sich dies im Projektverlauf deutlich verringert (1. Welle: 60%, 2. Welle 47%). Das lässt darauf schließen, dass durch die intensive Beschäftigung mit Flucht und Flüchtlingen auch **Einsichten und Verständnis für Menschen in unverschuldeten Notlagen gewachsen sind.**

Vier von fünf Schüler*innen sind der Meinung, dass die Regierung in der Gesellschaft bestimmt. Während es hier zwischen 1. und 2. Welle wenige Veränderungen gibt, ist es bei anderen Akteuren zu Verschiebungen gekommen (Mehrfachnennungen möglich). Etwa jede*r Dritte (34%; 1. Welle: 16%) ist der Meinung, die Unternehmen bestimmen, ein weiteres Viertel (27%; 1. Welle 20%) nennt zudem die Banken. Demgegenüber haben in der Wahrnehmung der Befragten Parteien deutlich an Gewicht verloren (33%; 1. Welle: 44%). Im gleichen Zug wird „den Einwohner*innen“ mehr Macht zugeschrieben (47%; 1. Welle 39%), was einerseits für Selbstbewusstsein und den Glauben an Selbstwirksamkeit spricht, andererseits auch Ausdruck einer Haltung sein kann, wonach einem nichts anderes übrig bleibt, als die Dinge selbst in die Hand zu nehmen. **Insgesamt zeigt sich ein skeptisch-ernüchterndes Bild, bei dem – unterhalb der Regierung – die Ökonomie als Faktor mit steigendem Einfluss gesehen wird.** Noch drastischer zeichnet sich das auf der Ebene der Stadt – also im eher überschaubaren Nahbereich – ab. 35% der Schüler*innen und damit sieben Mal so viel wie der 1. Welle sehen hier die Unternehmen als bestimmend (Bürgermeister*in: 1. Welle 74%, 2. Welle 58%; Einwohner*innen: 1. Welle 34%, 2. Welle 48%). **Fast je-**

de*r Zehnte schreibt im Übrigen dem Projekt zu, die Einstellung zu dieser Frage verändert zu haben.



Informationen über das Geschehen vor Ort und in der Welt werden überwiegend über soziale Medien (70%), Freunde (55%), die Eltern (54%) und Tageszeitungen (45%) eingeholt. Hier geben 17% an, dass sich das Informationsverhalten durch das Projekt verändert hat.

Der Blick auf einzelne Schulen lässt bei den Fragen zu diesem Themenblock erkennen, dass sozial Benachteiligte von einer beteiligungs- und erfahrungsorientierten Vorgehensweise besonders profitieren, besonders in Bezug auf politische Selbstwirksamkeit. Weiterhin zeigt sich, dass die Schüler*innen in den höheren Altersstufen im Sample, die aber oft zugleich aus privilegierteren Verhältnissen kommen, häufiger Parteien einen größeren Stellenwert zubilligen. Das kann damit zusammenhängen, dass sie sich stärker mit der Möglichkeit, zur Wahl zu gehen, auseinandergesetzt haben bzw. selbst schon gewählt haben; es kann aber zugleich auch Ausdruck einer größeren Affinität zu den Institutionen des politischen Feldes sein.

3.5 Erfahrungen mit dem Projekt und Bewertung

Eine Besonderheit des Projektes „Jugend partizipiert“ ist, dass neben dem partizipativen Ansatz immer auch Begegnungen mit Institutionen und Funktionsträger*innen des politischen Feldes auf dem Programm stehen. Hintergrund ist, dass durch solche Erfahrungen Distanz und gegenseitige Fremdheit zur Politik „im engeren Sinn“ mit abgebaut werden können.⁹ Dies haben viele lokale Projekte wie beschrieben einerseits durch Exkursionen und darin eingebettete Begegnungen realisiert. Andererseits wurden Begegnungen in die Prozesse der Projekte integriert.

Wir haben die Schüler*innen insbesondere noch einmal zu ihren Begegnungen mit Politiker*innen und Funktionsträger*innen befragt. Insgesamt gaben etwa ein Drittel (35%) an, im Projekt Politiker*innen getroffen zu haben. Etwa vier Fünftel (81%) derjenigen, die geantwortet haben, hatten den Eindruck, dass die Politiker*innen sich für die Anliegen der Jugendlichen interessiert haben. Etwa genauso viele (82%) äußerten, dass sie die Politiker*innen gut verstanden haben. Deutlich weniger (62%) gaben an, diese Begegnungen hätten geholfen, Politik besser zu verstehen. Insgesamt ergibt sich ein Bild, **wonach die Begegnungen mit politischen Funktionsträger*innen positiv erfahren wurden**. Dass dies nicht in gleichem Maße zu einem besseren Verstehen von Politik führt, ist nicht verwunderlich. Es bestärkt aber den Eindruck aus der Pilotstudie, wonach eine gewisse Stetigkeit des Kontakts und der Kommunikation anzustreben ist (vgl. Bremer/Ludwig 2015a: 45). Zu berücksichtigen ist gleichwohl, dass **zwei Drittel der Befragten angegeben haben, keine*n Politiker*in im Projekt getroffen zu haben** (aus welchen Gründen auch immer).

Zu sechs Aspekten konnten die Schüler*innen schließlich ihre Meinung zum Projekt in offenen Antworten mitteilen. Als *besonders gut* wurde häufig genannt (88% der Schüler*innen haben sich hierzu geäußert): Ausflüge, Veranstaltungen und Fahrten, Themen/freie Themenwahl, Kontakt zu Geflüchteten. **Das unterstreicht die Bedeutung von Erlebnis- und Erfahrungsaspekten sowie der Mitgestaltung.** Das zeigt sich auch bei den *Verbesserungsvorschlägen*. Die Hälfte der Schüler*innen machte solche und nannte häufig: mehr Ausflüge, bessere Organisation, intensivere Auseinandersetzung, stärkerer Alltagsbezug. Dinge, *die ihnen gar nicht gefielen*, nannten 23% der Schüler*innen. Hier tauchte häufiger auf: Zeitrahmen (zu lang/zu kurz), unklare Struk-

⁹ Vgl. auch den Abschlussbericht zum Durchlauf 2014/2015, in dem wir dies ausführlicher analysiert haben (Bremer/Ludwig 2015a: 24ff. und 45f.)

tur, Wiederholungen. Knapp die Hälfte (47%) nannte *Dinge, die zu kurz kamen*, und zwar: Intensität der Auseinandersetzung/Alltagsnähe, zu wenig Zeit, zu wenig Exkursionen/Fahrten. 55% der Schüler*innen gaben an, *etwas aus dem Projekt mitgenommen* zu haben. Folgendes wurde am häufigsten genannt: politisches Wissen/Wissen über Flüchtlinge und Rassismus; Selbstbewusstsein und Erkenntnis, etwas erreichen zu können und sich engagieren zu müssen; Toleranz/Verständnis für andere.

Zur *Stimmung im Projekt* äußern sich etwa drei Viertel (74%) der Schüler*innen. 82% empfanden sie positiv, 2% negativ, 16% teils teils.

Insgesamt ergibt sich das Bild einer hohen Zufriedenheit mit dem Projekt sowie die große Bedeutung von Erlebnis- und Erfahrungsaspekten, das subjektive Erleben von mehr Selbstbewusstsein und der Glaube an Selbstwirksamkeit und Wissenszuwachs.

4 Qualitativer Projektteil

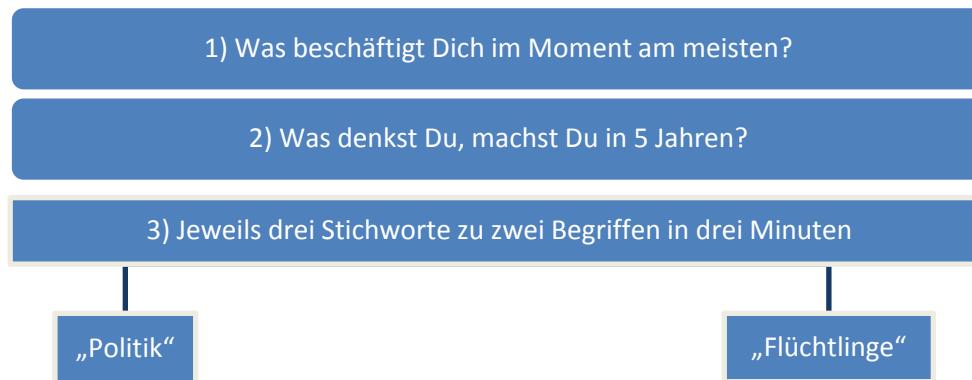
Im Mittelpunkt des qualitativen Projektteils standen Interviews mit Teilnehmenden verschiedener lokaler Projekte. Während die standardisierte Befragung einen Überblick über politische Einstellungen, Einstellungen zur Geflüchteten Thematik und Veränderungen im Projekt gibt und dabei naturgemäß nur an der Oberfläche bleiben kann, zielten die qualitativen Interviews darauf, wie die Einstellungen und Haltungen in Milieu und Lebenswelt verankert und mit dem Habitus und dem biographischen Entwurf verbunden sind. Hierzu mussten wir eine Stichprobenauswahl treffen, die wir nachfolgend kurz begründen und darstellen.

4.1 Vorgehen und Kontrastierung

Im qualitativen Projektteil wurden acht Schüler*innen jeweils zu einem frühen Zeitpunkt (1. Welle) und zum Ende des Projektes interviewt (2. Welle), so dass wir auch hier zwei Befragungszeitpunkte für einen Längsschnitt realisieren konnten. In der 1. Welle erfolgte zunächst ein Kurzinterview, das zum Ziel hatte, die aktuell lebensweltlich relevanten Themen der Schüler*innen zu identifizieren und ihre Zukunftsvorstellungen u.a. in privater, beruflicher, schulischer und/oder sozialer Hinsicht zu erheben. Abgeschlossen wurde das Kurzinterview mit einem Assoziationstest zu den Begriffen „Politik“ und „Flüchtlinge“, welche eng an die Projektinhalte anknüpfen und sowohl eine abstraktere Ebene als auch eine konkrete politische und soziale Ebene ansprechen. Es geht hierbei darum, spontane Konnotationen zu explorieren, die (ohne inten-

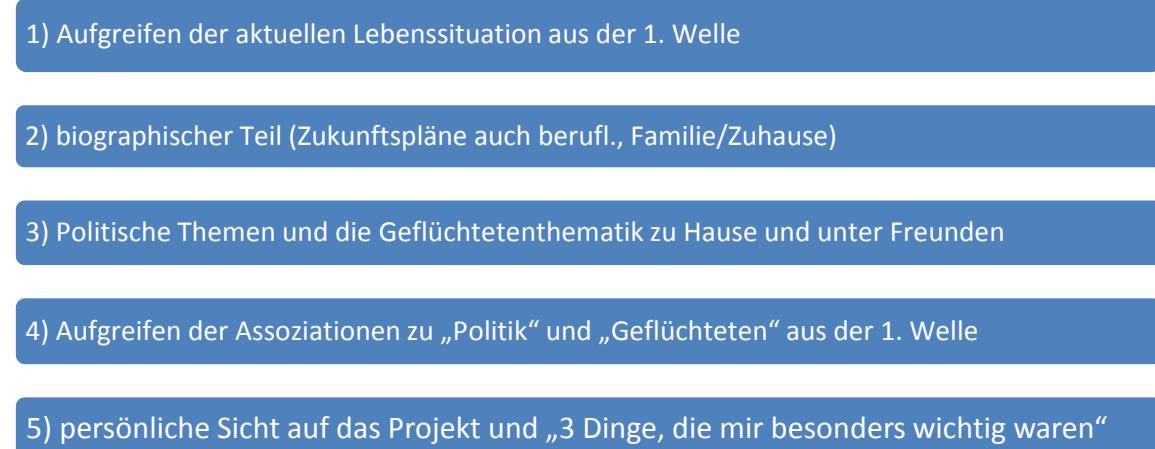
sives Nachdenken und Rationalisieren) zeigen, wie diese Begriffe für die Schüler*innen in unterschiedlichen Bildungsgängen besetzt sind und was sie konkret damit verbinden (vgl. methodisch auch Bremer 2007).

Schematischer Ablauf des Kurzinterviews in der 1. Welle



Zum Projektende erfolgte mit der 2. Welle ein ausführliches leitfadengestütztes Interview, das die Schüler*innen vor allem in ihrer biographischen Entwicklung und milieuspezifischen Sozialisation fokussierte. Zudem wurden die Aussagen aus dem ersten Kurzinterview nochmals aufgegriffen und die Schüler*innen gebeten, dazu Stellung zu beziehen und diese zu vertiefen. Diese Strategie sollte freilegen, ob sich ggf. Veränderungen in den politischen Haltungen ergeben haben oder Themen wie beispielsweise die Geflüchtetenthematik durch das Projekt mit einer anderen Brille betrachtet werden. Schließlich wurden die Schüler*innen nach ihrer persönlichen Bewertung des Projekts befragt. Für die Darstellung der Bildungsbiographie und sozialstatistischen Daten haben die Schüler*innen außerdem einen zweiseitigen Sozialdatenbogen ausgefüllt.

Schematischer Ablauf des ausführlichen Interviews in der 2. Welle



Die detaillierten Interviewleitfäden und der Sozialdatenbogen befinden sich im Anhang. Die Interviews wurden aus forschungsökonomischen Gründen teiltranskribiert und ansonsten paraphrasiert zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte nach Prinzipien der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013), d.h. es wurde besonders auf die Entschlüsselung von Bewertungs- und Klassifikationsschemata im empirischen Material geblickt.

Kontrastierung der Schulen

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte nach mehreren Kriterien: erstens war entscheidend, dass sowohl niedrigere als auch höhere Bildungsgänge vertreten waren: so sind in der Auswahl eine Hauptschule, eine bis zum Abitur führende Gesamtschule¹⁰ und ein Berufskolleg mit weniger geradlinigem Bildungspfad enthalten. Der erfolgreiche Pretest an einer Duisburger Gesamtschule führte dazu, das Sample um diese Schule zu erweitern, auch wegen ihrer – das ist das zweite Kriterium – regionalen Lage im Ruhrgebiet. Die anderen Schulen befinden sich sowohl im Rheinland als auch in Westfalen. Drittens waren die sozialräumlichen Bedingungen eine relevante Kontrastfolie: Aachen Ost, Bonn-Bad Godesberg und Duisburg-Marxloh sind sozialstatistisch eher benachteiligte (großstädtische) Gebiete mit teilweise hohem Anteil von Migrant*innen aus benachteiligten sozialen Lagen. Demgegenüber kann Bielefeld-Stieghorst eher als vorstädtisches Gebiet bezeichnet werden, das stärker von sozial begünstigten Gruppen und Faktoren geprägt ist. Gegen die Aufnahme des Gymnasiums in Köln-Sülz sprach die vierte Kategorie: Stand im Projekt. Hier waren die Schüler*innen bereits so weit fortgeschritten, dass eine Erhebung im Projektverlauf für die wissenschaftliche Begleitung nicht mehr möglich war. Dies war an den anderen Schulen gegeben. Vor Ort wurde dann jeweils danach gefragt, ob sich eine Schülerin und ein Schüler bereit erklären, an einem Interview teilzunehmen. Bei nicht-volljährigen Schüler*innen wurde eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt. Schließlich wurden für die Darstellung in diesem Bericht vier Interviews ausgewählt, die unterschiedliche Bildungsgänge, Altersstufen, Geschlechter, regionale Kontraste und Migrationshintergründe (MH) berücksichtigen. Dies sind im Folgenden:

¹⁰ Das Projekt wurde hier mit einer 11. Klasse durchgeführt.

Kap.	Pseu-donym	Alter	Ge-schlecht	MH	Schule	Region	Interv. 1. Welle Interv. 2. Welle
4.2	Deliah	20	weiblich	ja	Berufskolleg	Rheinland	16.02.2016 25.05.2016
4.3	Rohat	18	männlich	ja	Gesamtschu-le (Oberstu-fe)	Westfalen	25.02.2016 30.06.2016
4.4	Besjana	16	weiblich	ja	Gesamtschu-le	Ruhrgebiet	19.01.2016 31.05.2016
4.5	Michael	15	männlich	nein	Hauptschule	Rheinland	24.02.2016 06.07.2016

Wichtige Erkenntnisse aus den anderen Interviews fließen „en passant“ mit ein. Nach der Darstellung der vier Fälle diskutieren wir diese noch einmal im Zusammenhang vor dem Hintergrund einer ersten hypothetischen Verortung im „sozialen Raum“ (4.6).

4.2 Deliah: „Ich hab nichts gegen meine Landsleute, im Gegen teil, aber ich finde, man sollte sich dementsprechend ver halten.“

Deliah ist 20 Jahre alt und besucht seit dem Abschluss der Realschule ein Berufskol leg. Sie strebt hier das Fachabitur an und hat zum Zeitpunkt des Interviews gerade ihre letzte schriftliche Prüfung abgelegt. „Ich hab mein Bestes getan und was raus kommt, wird rauskommen, und je nachdem, wenn's klappt ‚super‘, wenn's nicht klappt, dann wollte es der liebe Gott nicht.“ Sie hat für 2016 keine Ausbildungsstelle mehr ge funden, aber für 2017 Aussichten auf eine Ausbildung im Gesundheitswesen bei einer Versicherung. Bis dahin will sie Geld verdienen und ihren Führerschein machen. Wenn das nicht klappt, könnte sie sich eine Beschäftigung im sozialen Bereich vorstellen. Deliahs schulische und berufliche Laufbahn zeugt also von einer gewissen Bildungs- und Aufstiegsorientierung; diese ist aber nicht geradlinig und endet nun zu nächst mit dem Ziel des Fachabiturs.

Zuhause, Freizeit und Beruf

Deliah wurde im Emsland geboren. Sie ist muslimischen Glaubens und hat vor drei Jahren begonnen, ein Kopftuch zu tragen. Sowohl Mutter als auch Vater sind unab hängig voneinander aus zwei nordafrikanischen Ländern nach Deutschland einge wandert und haben sich in einer westdeutschen Großstadt kennengelernt. Vor drei

Jahren, als Deliah 17 Jahre alt war, haben sich ihre Eltern getrennt und leben seit diesem Zeitpunkt in separaten Wohnungen in derselben Stadt in NRW. Während Deliah mit ihrer Mutter in einer 3-Zimmer-Wohnung in einem anderen Stadtteil lebt, wohnen ihre beiden Geschwister Sarah und Sinan (16) bei ihrem Vater in der ehemals gemeinsamen Wohnung: so groß „wie ein Haus“, wie sie sagt, in einer der beliebtesten Wohnlagen dieser Stadt. Ihr Vater hat studiert, „hat sich aber super was Cooles aufgebaut“ und ist heute Import-/Export-Manager. Aufgrund der beruflichen Situation des Vaters ist die Familie mehrmals umgezogen. Zudem haben rassistische Vorfälle (die Deliah nicht näher benennt) im Zusammenhang mit der Schwester die Familie dazu bewogen, von Baden-Württemberg nach Nordrhein-Westfalen zu ziehen. Deliah findet: „Seitdem ich lebe, habe ich irgendwie immer ‘nen neuen Wohnort und auch öfters Schule gewechselt.“ Ihre Mutter sieht sie nicht sehr oft, weil diese in Vollzeit in einer Festanstellung in einer Einzelhandelskette in der Innenstadt arbeitet.

In ihrer Freizeit geht Deliah gern mit Freunden raus, um „das gute Wetter in vollen Zügen zu genießen“. Freizeit bedeutet für Deliah abzuschalten, nichts zu machen und „keine Gedanken an relevante Sachen [...] zu verschwenden“. Sie treibt darüber hinaus gerne Sport, ist aber nach einer Knieverletzung stark eingeschränkt. Seit einem halben Jahr ist Deliah „glücklich“ in einer Beziehung mit ihrem Freund. Er wohnt in einer 30 km entfernten Großstadt und arbeitet bei den dortigen Verkehrsbetrieben. Damit ist Freizeit eine sorgenfreie Zeit, bei der Genuss und Entspannen im Vordergrund stehen.

Deliahs Vater ist in seinem Beruf anscheinend sehr erfolgreich und viel unterwegs. Es scheint, dass eine gewisse Leistungsorientierung in der Familie wichtig ist, denn diese Leistung wird von Deliah öfters hervorgehoben, um sich von anderen Menschen abzugrenzen. Auch auf die alte Wohnung „so groß wie ein Haus“ ist Deliah stolz, betont damit den gehobenen Status der Familie. Die finanziellen Spielräume für Deliah und ihre Mutter scheinen hingegen nicht (mehr) derart üppig zu sein (Nebenjob, kleinere Wohnung, anfänglich auch 1,5 Zimmer). Mitunter muss Deliah nun nach Abschluss ihrer Schullaufbahn umdenken und existentiellen Notwendigkeiten mehr Aufmerksamkeit schenken. In Deliahs Schilderungen zu ihrem Schulabschluss und der beruflichen Zukunft ist zum einen erkennbar, welche Mühe der Abschluss der 12. Klasse bereitet und wie schwierig sich die Suche nach einer Ausbildungsstelle gestaltet. Hier reagiert sie entsprechend flexibel und stellt sich auf Gelegenheiten und Angebote ein, die sich

ihr bieten. In fünf Jahren, sagt sie, möchte sie ihren Wunschberuf PTA ausüben. Zum anderen ist da aber auch eine Leichtigkeit in der Darstellung zu spüren, die auch mit der finanziellen Sicherheit des Vaters begründet sein könnte: wenn es bei der Versicherung nicht klappt, „wird's ,ne andere Ausbildung“. Sie gibt sich damit selbstbewusst, auf jeden Fall etwas zu finden.

Geflüchtetenthematik

Der „Flüchtlingsstrom“ beschäftigt Deliah sowohl im ersten als auch im zweiten Interview und ist für sie ein emotional besetztes Thema. Insgesamt steht sie Geflüchteten nach eigener Aussage positiv gegenüber, knüpft aber ihre Bleibeberechtigung an Konditionen. Ihre ersten Assoziationen zum Thema Flüchtlinge im Februar 2016 sind: (1) *Chancen*, (2) *Integration* und (3) *Verständnis*. Während „Kriegsflüchtlinge“ eine Chance bekommen sollten, sieht sie das bei „Wirtschaftsflüchtlingen“ anders: „Ich will jetzt auch nicht kalt wirken, [...] wir müssen jetzt Prioritäten setzen.“ Dann erwartet sie von den Flüchtlingen den Willen zur Integration und dazu „in der Gesellschaft mit[zu]wirken und das westliche Weltbild [zu] akzeptieren.“ Unter deutlichem Verweis darauf, dass sie selbst ein Kopftuch trägt, lehnt sie eine stärkere Verschleierung und auch das islamisch-arabisch geprägte Bild ihres Schulstadtteils ab und „findet es persönlich unhöflich“. Verständnis zeigt sie sowohl für die schwierige Situation, in der sich Geflüchtete befinden, als auch für die schwierige Situation der Opfer der „Aktion Köln“. Sie betont, wie wichtig es ihr ist, nicht alle in eine Schublade zu stecken.

Beim zweiten Interview drei Monate später betont Deliah, dass sie zusätzlich zu diesen drei Nennungen (4) *klare Grenzen ziehen* hinzufügen würde: „Also Grenzen ziehen in dem Sinne, dass wenn Du merbst, dass diese Menschen es nicht ernst meinen, sagen: Sorry, aber für Euch kann man auch nichts tun.“ Sie spricht sich also indirekt für eine Ausweisung dieser Menschen aus und begründet das im Interview mit der scharfen Trennung zwischen „Kriegs- und Wirtschaftsflüchtlingen“. In ihren Augen haben zwar alle ein Recht darauf zu fliehen, aber die Wirtschaftsflüchtlinge „haben sich einfach den unpassenden Zeitpunkt dafür ausgesucht“. Sie begründet ihre Haltung vor allem damit, dass „wir einfach äh viel zu wenige Kapazitäten haben auch noch für die. Wir sind total mit den Kriegsflüchtlingen beschäftigt und müssen gucken, wie wir die integrieren, sprich, ins Berufsleben reinbekommen und etc., also alles, was dazu gehört“. Deliah spricht dabei in der *Wir*-Form, sodass sie die Integration von Flüchtlingen sowohl als eine kollektive als auch als ihre persönliche Aufgabe versteht. Mit dem „*Wir*“ ordnet sie sich der Mehrheitsgesellschaft zu (auch oben schon) und übernimmt

die im Verlauf des Jahres zunehmend dominant gewordene Position: Wer hier herkommt, hat sich an die Regeln zu halten und muss sich integrieren. Gleichzeitig verweist die Hervorhebung der Überforderung darauf, dass sie die deutsche Situation als Basis für die Bewertung von Zuwanderung und Bleiberecht versteht oder anders gesagt: was auch immer im Ausland passiert, zunächst gilt es in Deutschland den Kahn vorm Kentern zu bewahren.

Einen besonderen Bezug hat Deliah durch die Herkunft ihrer Eltern zu den nordafrikanischen Flüchtlingen, die sie als ihre Landsleute bezeichnet und besonders kritisch sieht „Was mich so'n bisschen aufregt ist, dass die meisten Wirtschaftsflüchtlinge, muss man leider sagen, aus den nordafrikanischen Ländern kommen, und die 'n bisschen auf gut Deutsch „Scheiße bauen“, ne. Das sieht man durch den Silvestervorfall eventuell auch, und ich selber merk das einfach, [...] wir haben super viele davon jetzt. Ich hab nichts gegen meine Landsleute, im Gegenteil, aber ich finde man sollte sich dementsprechend verhalten und das machen sie einfach nicht.“ Dass es genau diese Gruppe ist, die in der Silvesternacht in Köln auffiel, bringt sie dabei auch in einen Zwiespalt („muss man leider sagen“). Bereits im ersten Interview im Februar 2016 schämt sich Deliah für „diese Menschen“. Sie fordert daher ein „dementsprechendes“ Verhalten von ihnen ein, ohne konkret zu benennen, was sie damit meint. Gleichzeitig ist im Längsschnitt eine Veränderung zu erkennen. Während sie im ersten Interview noch energisch fordert, die Prioritäten auf die „Kriegsflüchtlinge“ zu legen und dabei „die Wirtschaftsflüchtlinge mehr aus[zu]grenzen, versuchen mehr zu kontrollieren“, versucht Deliah im zweiten Interview im Mai 2016 und nach dem Kontakt mit der internationalen Flüchtlingsklasse deren Perspektive stärker zu verstehen und mit der Migrationsgeschichte ihrer Eltern zu verknüpfen:

„Ich finde, wenn die meinen hierherzukommen, finde ich cool. Ich meine, meine Mutter ist auch hierhingekommen [...], die ist nicht geflüchtet, ich weiß jetzt nicht, die hatte 'n Heiratsvisum, hat dann hier geheiratet, aber sie hat sich auch nicht daneben benommen. Das Gleiche gilt auch für meinen Vater, der ist auch [...] hierhingekommen, ist geflüchtet sogar aus politischen Gründen, muss ich sagen, hat sich aber super was Cooles aufgebaut hier, hat studiert, ist Import- und Exportmanager und alles läuft super, aber er hat sich integriert. So, was ich nicht verstehe, wieso das die anderen Leute nicht machen können.“

Deutlich wird, dass sie die Geflüchteten mehr aus einer Milieu- als aus einer ethnisch-kulturellen Perspektive betrachtet. Sie formuliert Erwartungen und Verhaltensmuster, die aus ihrer Sicht für ‚erfolgreiche Integration‘ stehen (mit eigentlich wenig Empathie

für die spezifische Situation der Geflüchteten) und in denen Werte ihres Milieus wie Leistungsbereitschaft und sich einfügen zentral sind. Das ist ziemlich hart. Verhalten sich Geflüchtete nicht korrekt, spricht sich Deliah dafür aus, diese auszuweisen und verknüpft damit individuelles und kollektives Verhalten im Gastland mit dem aufenthaltsrechtlichen Status. Sie sagt:

„Und wenn die sich wirklich daneben benehmen, dann sollen die doch gehen, also sag ich wirklich doch, sorry, dann kann man nichts für die tun, dafür haben wir die Zeit nicht, Punkt A, und Punkt B dafür haben wir das Geld nich [leiser] und die Nerven einfach nicht dazu. Ja, wenn die keinen Bock haben, dann sollen die doch gehen. So einfach isses [lacht]. Aber für alle anderen, die wirklich meinen, sich 'n neues Leben aufzubauen zu möchten, herzlich willkommen in Deutschland [lacht]“.

In diesem Statement werden in gewisser Weise auch Erziehungsnormen in einem paternalistischen Sinne deutlich: für Flüchtlinge/Kinder kann etwas getan werden, wenn sie das dankend honorieren und sich in vorgegebenen Bahnen bewegen.

Schließlich verändert der „Flüchtlingsstrom“ in Deliahs Augen das gesellschaftliche Klima. So macht sich ihr Vater nach den Vorfällen in Köln Sorgen um Angriffe auf Kopftuchträgerinnen und befürchtet, dass „die Rechtsradikalen natürlich sich da irgendwo rächen wollen und äh du dann als Opfer dastehst obwohl du gar nichts mit der ganzen Sache zu tun hattest oder hast“. Das deutet daraufhin, dass von der Familie weniger antimuslimischer Rassismus oder rechtsextreme Überfälle problematisiert werden, als vielmehr die sich falsch benehmenden „Wirtschaftsflüchtlinge“ dafür verantwortlich gemacht werden, wenn es zu Übergriffen auf Muslime kommt.¹¹ Das bestätigt, dass bestimmte Flüchtlinge eher als Bedrohung für die eigene, von Erfolg, Leistungsbereitschaft und einer gewissen Angesehenheit gekennzeichnete milieuspezifische Lebensweise gesehen werden.

Dispositionen zu Politik

Anknüpfend an die Geflüchtetenthematik sagt Deliah, sie fände es langweilig, wenn alle einer Meinung wären. Diskurs, Streiten und Konflikte werden von ihr positiv gefasst, was mitunter ein Indikator für ein gewisses Selbstbewusstsein ist und auch dafür, dass sie es gewohnt ist, mit ihrer Meinung auch wahrgenommen zu werden. Ge-

¹¹ Passend dazu: <http://www.der-postillon.com/2016/02/mann-hasst-fluechtlinge-weil-es.html>: „Mann hasst Flüchtlinge, weil es ihretwegen plötzlich so viele Nazis gibt“ (abgerufen am 31.08.2016).

fragt nach ihren ersten drei Assoziationen zum Begriff Politik“ nennt sie zuerst *Freiheit*, weil jede*r sich frei bewegen und frei anziehen können sollte und sie nicht das Gefühl haben möchte, kontrolliert zu werden. Zweitens nennt sie *Meinungsfreiheit* und sagt, dass sie zu allem ihre eigene Meinung haben möchte, und spricht drittens *Gerechtigkeit* an, die sie auf eine gleiche Behandlung vor dem Gesetz und u.a. auch auf die Entlohnung von Frauen und Männern bezieht. Drei Monate später, als sie mit ihren drei Nennungen wieder konfrontiert wird, sagt sie, dass sie diese „definitiv“ wieder nennen würde, sie jedoch viertens *Solidarität* ergänzen möchte. Hierbei ist ihr wichtig, auf die „Nebenmenschen“ zu achten, insbesondere „wenn du ‘ne Regierungsposition hast, denkst du solidarisch, du denkst an dein Volk. Und bist ja kein Diktator, in der Demokratie natürlich gesehen.“ Das Hineindenken in eine Regierungsposition stellt für sie kein Problem dar, es scheint fast, als ob sie selbst schon einmal darüber nachgedacht hat, worauf es beim Regieren ankommt. Dabei blitzt eine fast absolute Herrschaftsperspektive eines ‚guten Königs‘ hervor, die geradezu patriarchalisch daher kommt („dein Volk“). In Zusammenhang mit den oben genannten Perspektiven zu Geflüchteten zeigt die Nennung von *Solidarität* einerseits, dass sich im Projektverlauf bei ihr etwas bewegt hat. Andererseits bleibt noch unklar, was genau mit Solidarität gemeint ist, gerade bezogen auf die Geflüchteten. Mit den anderen genannten Begriffen betont sie sehr stark individualistische Orientierungen, die ja auch zu ihrer deutlich gewordenen individuellen Leistungsorientierung passen.

Ferner betont Deliah, dass sie sich regelmäßig über das aktuelle Geschehen informiert und die Nachrichtenkanäle sehr genau auswählt: „Was ist bitte RTL? Was ist bitte ProSieben-Nachrichten? Was kriegst Du da bitte mit? Wie? Arabische Sender, Nachrichtensender, da läuft Nachrichten eine Stunde, und das fest. [...] Al Jazeera, das ist ein Nachrichtensender!“ Hierin wird deutlich, dass sich Deliah durchaus distinkтив von Boulevardsendern abgrenzt und sich detaillierte Informationen wünscht, wie sie vor allem mehrsprachigen Angebot eines Nachrichtensenders wie Al Jazeera verfügbar sind. Eine Politikverdrossenheit kann hier nicht abgelesen werden. Zugleich kann auch eine Rolle spielen, dass sie sich gegenüber einem Universitätsmitarbeiter, der sich für das politische Interesse von Schüler*innen interessiert, positionieren will. Das würde auch zu der Neigung passen, sich den als dominant wahrgenommenen Positionen zu fügen und sich diese zu eigen zu machen.

Sicht auf das Projekt

Das Projekt bewertet Deliah positiv und hebt besonders hervor: „was ich ganz toll fand war dieser eine Tag, wo wir die internationale Klasse bei dem [außerschulischen Träger] hatten. Du hast dich direkt mit den Menschen austauschen können. Das ist das, was ich schon immer wollte.“ Dieser direkte Austausch mit jugendlichen Flüchtlingen hat es ihr ermöglicht, sich ein Bild von deren Situation zu machen und auch den Flüchtlingen etwas von ihr mitzugeben: „du hast gemeinsame Zeit miteinander verbracht, hast etwas über deren Lebensgeschichte auch ‘n bisschen erfahren, [...] das hat mir sehr gut gefallen“. Ändern würde sie die knappe Zeit im Projekt, es war ihrer Meinung nach zu kurz. Gefragt nach den drei wichtigsten Punkten im Projekt nennt sie abschließend: (1) *neue Erkenntnisse*, (2) *neue Leute* und (3) *neue Eindrücke*. Darin sieht man, dass die Begegnung mit der Flüchtlingsklasse Deliah nachhaltig beeindruckt und zum Gelingen des Projektes für sie selbst einen wichtigen Beitrag geleistet hat. Auf die Frage, ob es etwas gibt, was ihr gar nicht gefallen habe, sagt sie, dass „wenn es so wäre, würde ich mich zu hundert Prozent daran erinnern. Also ich hab jetzt nichts, nein.“ Insgesamt kann also eine gewisse Veränderung bei Deliah beobachtet werden, die in einer stärkeren Sensibilisierung für die Situation der Geflüchteten zu suchen ist, ohne dass es (bisher) zu einer völligen Umkehr ihres Blicks auf das Thema gekommen ist.

4.3 Rohat: „Wenn man mit Flüchtlingen geredet hat, ich drucks mal etwas härter aus, weiß man, was es heißt, Mist zu essen.“

Rohat ist 18 Jahre alt und hat vor kurzem die 11. Klasse einer Gesamtschule abgeschlossen. Zuvor besuchte er im gleichen Ort eine Grundschule mit offenem Ganztag. Anders als bei Deliah ist seine Biographie nicht durch häufigen Wohnortwechsel gekennzeichnet. Er strebt derzeit das Abitur an. Aufgrund der beruflichen Tätigkeiten der Mutter als Köchin und Putzkraft und des Vaters als Koch in einem Restaurant ist anzunehmen, dass Rohat aus weniger privilegierten Verhältnissen kommt und einen Bildungsaufstieg macht, der ihn durchaus herausfordert: „jetzt muss man wirklich so seinen ganzen Kopf auf die zwölfte Klasse stellen, geht ja um Punkte sammeln, dass man am Ende durchkommt, sonst war das ja hier drei Jahre umsonst.“ Er unterstreicht mehrmals im Interview, dass er jetzt „investieren“ muss und es ihm nicht leicht fällt, weil „manchmal hat man auch ehrlich gesagt kein Bock auf Schule so.“ Darin wird deutlich, dass Rohat einen Leistungsdruck empfindet und Schule für ihn ein Ort der Anstrengung ist, an dem er für den erfolgreichen Abschluss kämpft. Möglicherweise

wird in der Familie über die Investitionen in die Bildung des ältesten Sohnes („Geld ist ein Thema zu Hause“) ein Erwartungsdruck aufgebaut, der für Rohat schwer auszuhalten ist und er deshalb jetzt vor allem den Ferien entgegen sieht.

Zuhause, Freizeit und Beruf

Im Interview stellt sich Rohat als Kurde vor und gibt nur im Sozialdatenbogen bei Religionszugehörigkeit „Yezide“ an. Dies lässt er im Interview unerwähnt. Rohats Eltern sind in den Kurdengebieten der südöstlichen Türkei geboren und in den 1980er Jahren nach Deutschland gekommen. Zuerst kam Rohats Onkel nach Deutschland und hat den Vater nachgeholt. Später kam dann die Mutter dazu. Sie haben zusammen drei Kinder in Deutschland zur Welt gebracht: Rohat ist der älteste und hat einen jüngeren Bruder und eine noch jüngere Schwester. Zuhause sprechen sie deutsch und kurdisch. Die Familie lebt etwa 10 Minuten fußläufig entfernt von Rohats Schule. Mit seinem Bruder teilt sich Rohat ein Zimmer, während die jüngste Schwester ein eigenes Zimmer bewohnt: „das gehört sich so in der Kultur“. Damit spielt Rohat auf das Geschlechterverhältnis an; es „ist immer noch so in der Kultur, dass man wenig mit dem anderen Geschlecht zu tun hat, außer bei Besuch, dann ‚Hallo‘ und ‚Tschüss‘“. So haben sich auch seine Eltern über die Familie kennengelernt: „früher war das noch so, da haben deine Eltern für dich gesagt, hör ma zu, so und so“, sie haben Partner gesucht für die Kinder und „es war einfach in der Kultur gang und gäbe“. Rohats Vorstellungen von der Partnersuche heute sind anders; er möchte selbst entscheiden und betont:

„Das ist ‘ne ganz andere Welt, das ist 2016 hier. Hier laufen Frauen schon nackt rum, früher gab’s das gar nicht. Hier eigentlich bist du deines eigenen Glückes Schmied, sag ich mal so, wie deine Eltern damit klarkommen, ist dann was anderes. Bei uns in der Kultur gilt einfach nur gleiche Religion. Das gehört zu den Sachen.“

Aus Rohats Aussagen, besonders zum Geschlechterverhältnis, wird deutlich, dass er sich in einem nicht gerade einfachen Prozess der Auseinandersetzung mit der Herkunfts- und der hiesigen Kultur befindet. Gleichzeitig klingt aus seiner Erzählung ein Vergleichskontrast heraus, der nicht unbedingt typisch für einen 18-Jährigen ist: „früher gab’s das gar nicht“. Ähnliche Verweise auf „früher“ und Lebensweisheiten baut Rohat immer wieder in seine Narration ein, was ein Indiz dafür sein könnte, dass er derzeit eine schwierige Identitätsarbeit leistet. Er muss sich u.a. in Fragen betreffend Geschlechterverhältnis, Religion und Tradition orientieren (Jugendphase). Rohat kündigt bei der freien Partnerwahl einen Bruch mit den bisherigen Traditionen an und

verweist darauf, dass das möglicherweise nicht konfliktfrei mit den Eltern von statten geht. Aber er kann weder so leben wie seine Eltern, noch wie biodeutsche Gleichaltrige.

In seiner Freizeit trifft sich Rohat gern mit Freunden und mag am PC „bisschen zocken“. Dabei ist ihm zum einen Freizeit generell sehr wichtig: „Wo keine Freizeit ist, dann wird auch keine Ruhe in deinem Inneren geben, dann wirst du immer Stress haben“. Zum anderen will er die freie Zeit selbst abwechslungsreich gestalten, „von allem was“. Aktuell steht für ihn zu Beginn der Ferien die Frage auf dem Plan, wer mit ihm Zeit verbringen wird: „Jetzt kommen die Ferien, man hat sechs Wochen frei, man kann bestimmt was starten, aber man weiß ja nicht, welche Leute bleiben hier, welche Leute machen überhaupt was mit dir“. Das deutet darauf hin, dass Geselligkeit für ihn wichtig ist und er diese in den Ferien noch nicht garantiert sieht. Als ein Hobby nennt er die Musik und träumt „schon gaaaaanz lange von ein Keyboard, aber das ist zu teuer, verstehen Sie, anderthalbtausend Euro“. Finanzielle Zwänge ermöglichen ihm schon seit langer Zeit nicht, diesen Traum zu verwirklichen, aber er würde gern selbst Musik machen und unterstreicht: „Also ich höre kein Englisch und auch kein Deutsch, ich höre hauptsächlich Volksmusik, da geht es viel um Probleme und Konflikte.“ Zu vermuten ist, dass er jesidische bzw. kurdische Volksmusik hört, die es ihm ermöglicht, mit der traditionellen Kultur in Verbindung zu bleiben. Sein Traum geht also über eine bloße Rezeption der Kultur hinaus. Er möchte mitunter selbst zum Ausdrucksmedium und damit fester Bestandteil der Community werden.

Beruflich möchte er nach dem Abitur ein duales Studium anschließen, „so Wirtschaft“. Die Kombination aus Arbeiten und Studieren und sich anschließende Zukunftsperspektiven erscheinen ihm attraktiv, denn „es ist ja besser, wenn man so die Praxis hat und die Theorie. Dann weiß man schon eigentlich, wie es danach weitergehen muss.“ Konkretere Vorstellungen kann Rohat derzeit noch nicht nennen und macht im Feld „Wunschberuf“ im Sozialdatenbogen einen Strich. Diese Orientierung an einem engen Praxisbezug, mit der eine Abgrenzung gegenüber dem „klassischen“ akademischen Studium und der damit verbundenen studentischen Kultur verbunden ist, verweist auf seine Herkunft aus einem nicht-akademischen, eher praktisch-arbeitnehmerischen Herkunfts米尔ieu.

Geflüchtetenthematik

Gefragt nach drei Assoziationen zum Thema Flüchtlinge schreibt Rohat (1) *Hilfe*, (2) „*neu*“/„*fremd*“ und (3) *Hoffnung auf die Zukunft* auf die Karten. Zunächst führt er aus,

dass Geflüchtete Hilfe suchen und sich in ihrem Herkunftsstaat nicht mehr sicher fühlen. Hier unterscheidet er zwischen „Kriegs- und Wirtschaftsflüchtlingen“, wobei er letzteren nur eine temporäre Bleibeberechtigung zugesteht und sich für deren Abschiebung einsetzt, auch wenn das „ein bisschen hart ausgedrückt“ ist. Mit der zweiten Karte verweist Rohat darauf, dass sich Flüchtlinge „auf alles neu einstellen“ müssen, weil „vieles für sie hier fremd“ ist, angefangen beim Wetter über die Sprache bis hin zur Kultur. Damit erkennt er die große Herausforderung an, die Geflüchtete zu bewältigen haben und betont auch ihre Ängste und Sorgen, wie die unsicheren Zukunftsperspektiven und die Angst vor Abschiebung. Er schildert, dass die Geflüchteten hoffen, wirklich bleiben zu dürfen und Arbeit, Wohnung und eine gute Ausbildung für die Kinder zu bekommen. Zwischen den Assoziationskarten für Politik und Flüchtlinge fügt er noch einen beidseitigen Pfeil ein, denn Politik muss auf die Flüchtlingssituation eingehen. Anders als Deliah sieht Rohat sich nicht selbst bei den Integrationsaufgaben beteiligt, sondern verweist die Aufgabe explizit an die zuständigen Institutionen und Akteure des politischen Feldes.

Auch Rohat bringt die gesellschaftliche Rezeption von Flüchtlingen mit der eigenen familialen Migrationsgeschichte und der Akzeptanz von Migrant*innen in der Mehrheitsgesellschaft in Verbindung. Er berichtet: „Man merkt auch, wie die Leute mit einem anders reden halt“ und führt aus, dass nach seiner Beobachtung Deutsche beispielsweise in Geschäften freundlicher behandelt werden, während mit ihm nur das Nötigste gesprochen wird. Ähnlich wie Deliah führt auch er an, dass das Fehlverhalten einzelner Migrant*innen stets auf alle zurückfällt: „Aber es macht auch ein schlechtes Bild auf uns selber, verstehn Sie, macht der eine Mist, läuft der andere Schwarzhaarige so rum, und man redet sogar noch Deutsch, dann sind die vielleicht sogar erstaunt davon, sagen ‚ach, wir dachten du bist einer von denen‘.“ Rohat befürchtet oder hat schon erlebt, dass er persönlich mit ‚schwarzhaarigen‘ nicht Deutsch sprechenden Geflüchteten gleichgesetzt wird. Anders als Deliah macht er dafür nicht die Geflüchteten verantwortlich, sondern rassistische Praktiken. Generell steht er Geflüchteten positiv und empathisch gegenüber und betont, dass ihm und seiner Familie das Leid der Menschen nahe geht und sie sich für eine Aufnahme von Geflüchteten aussprechen, „weil das auch eigene Landsleute sind, aber auch alle anderen Menschen in Not sollen generell aufgenommen werden“. Er hat auch schon mit Geflüchteten gesprochen: „Wenn man mit Flüchtlingen geredet hat, ich drücks mal etwas härter aus, weiß man, was es heißt Mist zu essen [...] und die erklären dir dann richtig, was sie ehrlich erlebt haben. Ich würd mir das zweimal überlegen, dass die den Tod aufs Spiel setzen, mit

Booten über mehrere hundert Kilometer“. Rohat erkennt damit den besonderen Mut von Geflüchteten an und reflektiert, ob er dieses Wagnis auf sich nehmen würde. Besonders interessiert ihn auch, ob Geflüchtete, die in seiner Nachbarschaft wohnen, bei ihrer Flucht den „IS gesehen“ haben oder ob der IS „was mit deiner Familie gemacht“ hat. Ihm ist es wichtig, über die Gräuel des IS informiert zu sein, eventuell auch wegen der Ermordung und Vertreibung von Jesid*innen durch den IS. Ferner macht Rohat stark, dass er von Geflüchteten eine Menge lernt – vermutlich gerade von jesidischem: „Ich bin hier geboren und ich kenn meine Religion nicht zu hundert Prozent. Was die mir erzählt haben – was ich weiß über meine Religion ist vielleicht die Hälfte, fünfzig Prozent – was die halt erzählen, sie zeigen dir auch neue Sachen so; und umgekehrt kannst du ihnen auch helfen mit deutsch und so, sie sind ja auch dankend, wenn du ihnen hilfst“. Rohat ist damit auf Ausgleich bemüht, auf ein Geben und Nehmen als Prinzip praktischer Solidarität, und versetzt sich in die Situation anderer hinein. Kurdische/jesidische Geflüchtete („Landsleute“) werden als urtümlich und als authentische Expert*innen gesehen, die ihm als deutschen Diaspora-Kurden/-Jesiden den Kern der Religion und Lebensweise zeigen können, was er dankend annimmt. Damit sind gerade kurdisch-jesidische Geflüchtete für Rohat ein Gewinn, weil sie ihn in seiner Identität bestärken können.

Auch im Freundeskreis wird die Geflüchtetenthematik diskutiert. Solchen Freunden, die sich gegen die Aufnahme von Flüchtlingen aussprechen und zum Teil selbst nach Deutschland geflüchtet sind, stellt er häufig die Frage, was sie machen würden, wenn sie fliehen müssten. „Wenn man sagt, ‚hört ma zu Jungs, morgen kann's uns erwischen‘, das kommt bei denen auf jeden Fall an, dann merkt man schon, okay, die verstehn dich auch“. Seinem Gefühl nach kann er sich in der Diskussion mit Freunden also Gehör verschaffen. Gleichzeitig versucht er, sich die politische Situation zu erklären und rätselft, wie es kommt, dass sich der sog. islamische Staat durchsetzen kann und die anderen Länder „die Nase rümpfen“. Er vermutet, dass sie mit Waffengeschäften am IS verdienen und deshalb nichts dagegen unternehmen. Denn die Attentate in der Türkei und Aktivitäten des IS in Syrien oder im Irak beschäftigen seine Freunde und ihn, „da redet man schon drüber“. Dieser Prozess lässt sich als ein mit politischen Lernprozessen verbundenes Ringen um ein Gesellschaftsbild deuten, mit dem erklärt werden kann, was eigentlich nicht zu erklären ist.

Dispositionen zu Politik

Seine ersten drei Assoziationen zu Politik sind (1) *Macht*, (2) *Leiter des Landes* und (3) *negativ/positiv*. Unter dem Punkt *Macht* versteht Rohat, dass die gewählten Parteien sich in einer Koalition zusammentun und beispielsweise gegen den Willen der Bevölkerung entscheiden können, „weil sie haben das letzte Wort. Die Politik ist so stark, die könnte so vieles bestimmen, z.B. diese Flüchtlingssache, deswegen habe ich Macht geschrieben.“ Vor allem wird hier eine Trennung zwischen Repräsentant*innen und Bevölkerung deutlich, die Rohat durchaus als Distanz wahrnimmt: Politik entscheidet und dies zum Teil auch gegen den Willen der Bevölkerung. Gleichzeitig verweist er mit *Leiter des Landes* darauf, dass Politiker*innen den Überblick zum Beispiel über die Finanzen haben und es daher teils auch zu legitimieren ist, wenn sich die Politik gegen den Willen der Bevölkerung stellt. Darin wird eine hierarchische Logik sichtbar, die die Macht der Politik über die von ihm vermuteten besonderen Kenntnisse legitimiert (was nicht heißen muss, dass Rohat selbst hierarchische Denkmuster hat, sondern dass er Politik so wahrnimmt). Der dritte Punkt *negativ/positiv* bezieht sich darauf, dass die ausgeübte Macht sowohl zum Vor- als auch zum Nachteil der Bevölkerung gebraucht werden kann. Die Bevölkerung bzw. „das Volk“ ist in seinen Darstellungen nicht Teil des Souveräns und eher eine homogene Masse. Vier Monate später ergänzt Rohat den Begriff (4) *Vorbildfunktion*, und meint damit: „Politiker können dich so lenken und manipulieren, dass du nach ihrer Pfeife tanzt. [...] Politiker können jemanden auch dazu bringen, komplett anders zu denken.“ Auch hier wird eine hierarchische Ordnung sichtbar, wonach Politiker*innen so viel Einfluss haben, mit ihrer Macht die Individuen für ihre Zwecke zu missbrauchen. Zugleich zeigt sich hierin ein tiefes Misstrauen gegenüber der etablierten Politik. In Rohats Dispositionen zu Politik wird neben der wahrgenommenen streng hierarchischen Ordnung auch die Ohnmacht der Individuen deutlich, weil sie mitunter keinen freien Willen mehr aufweisen und manipulierbar, aber auch machtlos sind. Diese Verletzlichkeit und Fremdbestimmung ist auch ein Indiz für Rohats niedrigere Position im sozialen Raum, von der aus er auf die etablierte Politik schaut, und weist auf Prozesse von Selbstausschließung hin (vgl. Bremer 2008). Auch den rassistischen Praktiken, die er erdulden muss, steht er gefühlt machtlos gegenüber. So blickt er misstrauisch und mit Distanz auf die Mächtigen, deren Handeln er als zwielichtig darstellt. Er sieht sich damit weiter vom politischen Feld entfernt als Deliah und übernimmt für sich auch keine Repräsentationsansprüche. Mitunter hängt diese Sichtweise auch mit der kollektiven Erfahrung von Unterdrückung von Kurd*innen und Jesid*innen zusammen. Gleichwohl versucht Rohat die politi-

schen Zusammenhänge, zum Beispiel in der Geflüchtetenthematik, zu verstehen und erklären zu können und zeigt sich mit Geflüchteten empathisch und solidarisch.

Sicht auf das Projekt

Gefragt nach den drei wichtigsten Punkten im Projekt schreibt Rohat zuerst *Diskussion* auf: „Wir haben hier eine Problemstellung gehabt und haben darüber diskutiert, was man ändern könnte.“ Die zweite Karte ist *Miteinander*, weil die AG gemeinschaftlich an Themen gearbeitet hat und die Gruppe in seinen Augen Zusammenhalt gezeigt hat. Als dritte Karte hat Rohat *Unternehmen* aufgeschrieben und meint damit Ausflüge oder Exkursionen. So war das Highlight des Projektes für ihn die Fahrt nach Düsseldorf, wovon er auch zu Hause berichtet hat: „Du bist ungewiss, wenn du nicht weißt, wo es hin geht, dann ist das nochmal ‘ne Nummer aufregender“. Das könnte darauf hindeuten, dass Rohat vorher noch nicht in Düsseldorf gewesen ist oder gerade der Landtagsbesuch eine Art Einblick in eine neue Welt war. Es zeigt den hohen Stellenwert, den solche Fahrten für Schüler*innen haben können, die sonst nicht so häufig ihre Heimatstadt verlassen (können). Folglich spricht sich Rohat auch dafür aus, in weiteren Projektdurchgängen noch mehr Unternehmungen zu machen, so „dass der Kurs dann noch mehr Spaß macht [...] Das bringt nochmal etwas für die ganze Gruppe“. Auch merkt er kritisch an, dass die Auswertung der Daten nicht reibungslos verlief, weil der Gruppe mitunter die Arbeitsgrundlage fehlte „und dann konnten wir nicht arbeiten und dann waren wir zwei Stunden umsonst hier“. Zum Erfolg des Projektes sagt Rohat schließlich, dass sie mit der Befragung in der Schule und dem Online-Vertretungsplan „Neues geschaffen“ haben, „also wir haben schon was erreicht würde ich sagen“. Zukünftigen Schüler*innen im Projekt würde er dann auch gerne mitgeben, dass sie es zu schätzen wissen sollen, wenn sie Änderungen durchsetzen können. Das scheint auch für Rohat eine gute Erfahrung gewesen zu sein.

4.4 Besjana: „Die flüchten ja nicht, weil es da so warm ist oder so halt, die haben schon einen bestimmten Grund, dass sie da abhauen.“

Besjana ist eine 16-jährige Schülerin einer Gesamtschule im Ruhrgebiet. Derzeit beschäftigen sie zwei Dinge. Das Erste ist, einen guten Realschulabschluss zu machen, „weil ich möchte später einen guten Beruf haben. Erst mal meine Schule fertig machen und dann überlege ich, was ich eigentlich noch machen kann.“ Dabei ist ihre Schwester ihr Vorbild, „die ist jetzt als Krankenschwester unterwegs“. Sie hat ihr Abitur abge-

schlossen und einen „guten Beruf“ erlangt. Das Zweite ist ihr Stadtteil und ihr Umfeld, wo sie seit 2011 wohnt und gemerkt hat, dass der Stadtteil „was Schönes braucht“ und sie gerne aktiv werden will; „mich interessiert sowieso Politik“. Sie möchte eine „Gruppe eröffnen“ die aus Schüler*innen, aber auch „Älteren“ besteht und in der „jeder herzlich willkommen ist“, um gemeinsam daran zu arbeiten, den Stadtteil zu verschönern, sich für neue Jugendzentren einzusetzen und für Kinder auch tagsüber etwas anzubieten, damit sie, wie sie betont, nicht kriminell werden. Dann wäre der Stadtteil auch „keine, wie man das sagt, No-Go-Area mehr“. Ihre Freunde finden das eine „geile Idee, weil dann isses nie langweilig zu Hause und wir machen was für [den Stadtteil]“. Dabei spielt für ihr Engagement auch eine Rolle, dass sie sich selbst abends nicht mehr sicher in ihrem Stadtteil fühlt und ihre Mutter ihr verboten hat, nach 19 Uhr raus zu gehen.

Zuhause, Freizeit und Beruf

Besjana ist mit ihrer Familie 2011 aus einer Stadt in Thüringen ins Ruhrgebiet gezogen. Ihr Vater arbeitet bei einem großen Kohlekonzern und ist vorher nur an den Wochenenden nach Thüringen gekommen. Die Kinder waren noch klein und hätten sehr gelitten, weil sie ihren Vater vermisst haben. „Meine Mutter hat das dann so entschieden, dass wir nach [Stadtteil im Ruhrgebiet] ziehen“. In Thüringen hat Besjana noch viele Freunde und Bekannte, die sie jährlich einmal besucht. Ihre Eltern kommen beide aus dem Kosovo und wurden sich dort damals versprochen, „früher war das ja so“. Dann hätten sich ihre Eltern verliebt und sind jetzt schon seit ca. 30 Jahren zusammen. Sie haben mit 16 oder 17 Jahren „sehr früh“ geheiratet und mit 19 Jahren das erste Kind bekommen. Wegen der Jugoslawien-Kriege sind sie über die Schweiz nach Deutschland geflüchtet, damit die Kinder ein besseres Leben haben. „Das wollte meine Mutter halt erreichen. Weil sie wollte immer viele Kinder haben.“ Ohne „meine Mutter wären wir jetzt nicht hier. Deswegen danke ich meiner Mutter auch sehr, von Herzen.“ Die Familie mit fünf Söhnen und fünf Töchtern wohnt seit über 20 Jahren in Deutschland. Besjana ist die jüngste Tochter. Deutlich wird an diesen Schilderungen, dass Familie und der familiäre Zusammenhalt eine wichtige Rolle spielt. Und es wird, in der Erzählung verkörpert durch die Mutter, ein gewisser Ehrgeiz und Eigeninitiative deutlich, die auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen zielen.

In ihrer Freizeit geht Besjana gern ihrem Hobby nach: Fußballspielen. Sie hat schon einmal in einem Verein gespielt, aber weil sie die beste Spielerin war, passte das „Niveau“ für sie nicht. Jetzt sucht sie wieder die Herausforderung und will sich verbes-

sern. Daher wird sie sich in naher Zukunft wieder bei einem lokalen Verein anmelden und nennt im Interview schon zwei mögliche Anlaufstellen. Darüber hinaus spielt sie gern Volleyball und Basketball, „Sport ist mein Ding. Ich liebe Sport.“ Schließlich geht sie gern mit ihren Freund*innen aus. Auch wenn sie mitunter wenig Zeit hat, versucht sie sich dennoch die Zeit für ihre Freunde zu nehmen. Auch hier wird die große Bedeutung von Gemeinschaft und körperlicher Aktivität deutlich.

Beruflich schweben Besjana zwei Perspektiven vor: „Mein Traumberuf ist es ja Polizistin zu werden [...] Meine Mutter will das auch. Die erwartet das auch von mir.“ Ihre Mutter hat bei ihr große Hoffnungen, weil sie was „im Köpfchen“ hat. „Ich will meine Mutter jetzt auch nicht enttäuschen. [...] Meine Mutter sagt, ich soll's versuchen. Wenn ich das nicht schaffe, soll ich das lassen.“ Falls das nicht klappt und ihre Zeugnisse dafür nicht ausreichen, möchte sie gern Versicherungskauffrau werden.

Besjana hat in Thüringen keine Diskriminierungserfahrungen gemacht und verweist darauf, dass die Wahrscheinlichkeit dort eigentlich sehr hoch gewesen ist, weil „da auch sehr viele Nazis leben“. Hingegen berichtet sie von einer vor kurzem erlebten Diskriminierungserfahrung auf der Suche nach einem Schulpraktikum bei einer türkisch-deutschen Steuerberatung. Diese habe sie anfänglich für das Praktikum nehmen wollen, aber dann einen Rückzieher gemacht, da sie keine Türkin sei und sie nur Türken annehmen würden. Besjanas Reaktion darauf war: „Dann empfehle ich meinen ganzen anderen Freunden, die nicht Türken sind, auch nicht hierherzukommen“, woraufhin das Steuerbüro versuchte zu beschwichtigen. „Das fand ich Scheiße, dass man hier nur Türken annimmt.“ Sie unterstreicht, dass sie nichts gegen Türken und sogar sehr viele „Türkenfreunde“ hat, aber dass sie diese Ungleichbehandlung als diskriminierend empfand. Das Beispiel belegt das Handlungsmuster, Dinge nicht hinzunehmen, sondern aktiv zu werden, um eigene Interessen durchzusetzen, in diesem Fall bezogen auf eine gegen ihre Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen bezogene Erfahrung.

Geflüchtetenthematik

Gefragt nach den ersten drei Assoziationen zum Thema „Flüchtlinge“ schreibt Besjana (1) *Flucht (Krieg)*, (2) *Besseres Leben* und (3) *Wollen ihre Familie schützen* auf jeweils eine Karte. Zur ersten Karte sagt sie, „die flüchten ja nicht so, weil es da so warm ist oder so halt, die haben schon einen bestimmten Grund, dass sie da abhauen, also Krieg oder Bürgerkrieg halt, oder weil sie da verfolgt werden. [...] Auch wegen der Politik. Die Ärmeren werden da scheiße behandelt und die Reichen werden da gut be-

handelt“. Darin wird deutlich, dass Besjana beim Thema Flüchtlinge zuerst an Fluchtursachen denkt und sich im Diskurs pro Flüchtlinge positioniert, indem sie vielfältige Gründe nennt, die Menschen zur Flucht bewegen. Neben Krieg nennt sie auch Politik, Verfolgung und Armut und zeigt sich damit solidarisch mit den sogenannten Wirtschaftsflüchtlingen. Die „Arm-Reich“-Metapher verweist auf Aspekte eines von Extrempolen gekennzeichneten dichotomischen Weltbildes. Die zweite Karte bezieht sich darauf, dass sich Geflüchtete ein besseres Leben als in ihrer Heimat wünschen, was für Besjana gut nachvollziehbar ist, wenn sie in ihrer Heimat jeden Tag in Angst leben müssen. Es erinnert auch an die in der Familie kolportierte eigene Fluchtgeschichte. Ähnliches gilt für die dritte Karte, bei der sie auch die Motivation der Flüchtlinge sieht, für ihre Familien einen besseren Schutz zu finden, „damit nicht ihre Kinder am Morgen tot im Bett liegen“. All dies sind für Besjana nachvollziehbare Gründe, aus dem eigenen Land zu fliehen.

Die Geflüchtetenthematik bewegt Besjana und ihre Familie auch zu Hause. Besjana hat die Berichterstattung genutzt, um ihre Mutter zu fragen: „Ich so, Mum, bist du Flüchtling oder wie war das?“ Und dann sagt sie: „also dein Opa, der ist kein Flüchtling, der wohnt schon länger hier in Deutschland.“ Besjana stellt dann klar, „aber meine Oma, meine Mutter und so, mein Vater: das sind Flüchtlinge“, sie sind vor den Jugoslawien-Kriegen geflüchtet. Und deshalb, so Besjana, fiebert ihre Mutter gerade mit und beleuchtet die aktuelle Thematik vor dem Hintergrund der eigenen Flucht. „Meine Mutter weiß ja, wie das ist.“ Sie findet es schlimm, dass es wieder so wie damals ist, als in Jugoslawien Krieg war, und hat zum Teil „Tränen in den Augen“, wenn sie sieht, wie Kinder auf der Straße leben und mit Müll spielen. Die Mutter zeigt sich damit solidarisch allen Flüchtlingen gegenüber, die wegen eines Krieges ihr Land verlassen haben. Anders als Besjana regt sie sich aber auf, dass es nicht schon längst eine Lösung gibt: „Man soll nicht aus den anderen Ländern, die jetzt grad sicher sind, hier Leute annehmen, sondern nur die, die jetzt grad wirklich in Not sind. [...] Also meine Mutter, die ist da echt auch sehr kritisch bei sowas.“ Besjana distanziert sich damit ein Stück weit von der Sichtweise ihrer Mutter, wonach Menschen, die aus anderen Gründen geflohen sind, nicht aufgenommen werden sollten. Besjana selbst treibt gerade um, dass die Bundeskanzlerin und Europa schnell eine Lösung finden müssen und betont gerade im ersten Interview von Januar 2016 die Wohnsituation der Flüchtlinge; in den Flüchtlingszelten sei es kalt und einige Flüchtlinge lebten schon seit Monaten darin.

Das Projekt ermöglichte ihr ferner, sich mit Flüchtlingen in einer Jugendbildungsstätte anzufreunden und sich ein eigenes Bild zu machen. „Eigentlich sind die Flüchtlinge ganz nett.“ Es gab „keine Begrabschungen oder Anmachen [...] die waren sehr nett, sehr freundlich, fürsorglich.“ Sie betont ferner, dass sie von den Negativ-Meldungen über Flüchtlinge in den Medien bei dieser Begegnung nichts gemerkt hat und macht dabei deutlich, dass genau dieses Medienecho auch bei ihr im Freundeskreis breit und kontrovers diskutiert wird, konkret etwa die Ereignisse in Köln in der Silvesternacht.

Dispositionen zu Politik

Über das aktuelle Geschehen informiert sich Besjana mit Nachrichten auf RTL2, RTL, NTV und dem Ersten, „aber mehr RTL und RTL2“. Darüber hinaus informiert sie sich bei bild.de, wenn sie etwas Interessantes findet oder in den Medien sieht. Sie besitzt keinen Facebook- oder Instagram-Account, wie sie selbst betont, aber erhält von ihrem Zwillingsbruder Facebook-Neuigkeiten, die er an sie weitergibt. Auch er war mal in der Politik-AG des Projektes „Jugend partizipiert“, konzentriert sich jetzt aber stärker auf seine Freizeit und Fußball.

Im Bereich Politik fallen Besjana drei Assoziationen ein, die auch als eine Kritik an den Akteuren und Institutionen des politischen Feldes zu verstehen sind. Sie schreibt auf die Karten (1) *Finden keine gute Lösung*, (2) *Sollten einer Meinung sein (positiv)*, und (3) *Sollten gerecht bleiben*. Zuerst ist ihr wichtig festzustellen, dass „Angelika Merkel eine ganz gute und nette“ ist, und, „dass die bestimmt ein Ziel haben, was sie machen wollen, zum Beispiel Angelika will, dass Europa zusammenhält und so“. Besjana aber ärgert sich dann, dass „die keine Lösung finden“. Politik wird personalisiert und die Bundeskanzlerin mit Bezug auf ethisch-charakterliche Eigenschaften („gute“, „nette“) klassifiziert und erscheint als (weibliche) Identifikationsfigur. Thematisch liegt ihrer Sichtweise die Diskrepanz zwischen dem Ziel der gerechten Flüchtlingsverteilung innerhalb Europas und der Realisierung dieses Ziels zu Grunde. Sie erwartet, dass die Politik dieses Ziel umsetzt oder ggf. nach Alternativen sucht und sagt: „Also ich find das, was Angelika Merkel gut gesagt hat, also dass Europa zusammenhalten sollte, das finde ich eine gute Lösung“, aber prangert an, dass die Politik keine Mittel und Wege findet, dieses Ziel umzusetzen. Das Zusammenhalten ähnelt dabei der Bedeutung des familiären Zusammenhalts und von Gemeinschaft bei ihr generell. Gefragt nach einem persönlichen Lösungsvorschlag sagt Besjana, „wenn ich zum Beispiel Angelika Merkel wäre, hätte ich ein Stück Land noch genommen und hätte da doch die Flüchtlinge rein gemacht, so in der Art [...] Russland ist ja gerad nicht klein (lacht)“.

Besjana muss selbst über ihren Vorschlag lachen und rahmt ihn damit möglicherweise als nicht ganz ernst zu nehmen. Dazu passt, dass sie an anderer Stelle im Interview Überforderung ausdrückt, die Geflüchtetenthematik umfassend zu beurteilen: „Ich bin ja nicht Bundeskanzlerin. Ich weiß ja nicht, was ich dazu sagen soll“, und verweist auf eine Distanz zur großen Politik und auch eine Delegierung von großen Problemen an die große Politik, wie sie für in der sozialen Hierarchie unten stehende Milieus typisch ist. Ähnlich wie bei Rohat schwingt hier eine Tendenz zum Selbstausschluss mit. Mit der zweiten Karte ist ihr wichtig festzuhalten, dass Politiker*innen versuchen sollten, anders Gestimmte zu überzeugen und dadurch Mehrheiten zu beschaffen. Das scheint ihr bisher nicht ausreichend gegeben. Zugleich scheint hier eine gewisse Harmonisierung durch; zugunsten etwas ‚wichtigerem Ganzen‘ soll Einigkeit hergestellt werden. Ebenso zeigt sie mit der dritten Karte auf, dass Politiker*innen „gerechte Sachen machen“ sollen und erörtert das am Beispiel Kosovo, aus dem nach ihren Angaben derzeit auch viele Flüchtlinge kommen. Von ihren regelmäßigen Sommerbesuchen im Kosovo weiß sie, dass dort problematische und prekäre Lebensverhältnisse herrschen und sagt, dass es hier gerade arme und große Familien, Kranke und Behinderte schwer hätten (auch hier erinnert die Argumentation an ein dichotomisches Weltbild). Deshalb dürfe Deutschland auch nicht pauschal alle Kosovar*innen abschieben und müsse gerecht bleiben: „ich finde, die hätten hier so eine Chance verdient“. Einerseits wird also deutlich, dass Besjana die Lösung der großen Herausforderungen an die große Politik delegiert und sich selbst dafür nicht in der Verantwortung sieht. Gleichzeitig positioniert sie sich in der Geflüchtetenthematik, lobt und kritisiert die große Politik und traut sich ein Urteil zu, das zumeist auf ethischen Prinzipien gründet. Dies macht sie überwiegend am Schicksal der Geflüchteten fest, deren Perspektive sie gut nachvollziehen kann. Selbst aktiv möchte sie in der lokalen Politik werden und sich dort in einer Gruppe einbringen. Sie hat für ihren Stadtteil mehrere Ziele vor Augen, die sie umsetzen will. Hier scheint sie (vielleicht auch durch Erfahrungen im Projekt unterstützt) selbstbewusst genug, fragt nicht nach Erlaubnis und scheint auch keine Zugangshürden zu verspüren.

Sicht auf das Projekt

Besjana gehört zu den Schüler*innen, die in der Politik-AG regelrecht aufgehen. „Dieses Jahr hat es sich sehr gelohnt in der Politik-AG zu sein. [...] Ich würd auch nächstes Jahr wieder da rein.“ Entsprechend findet ihr Engagement von zu Hause große Unterstützung: „Ja, habe ich meiner Mutter erzählt. Meine Mutter ist begeistert. Also,

die findet das ganz toll. Die fand das richtig toll. Die hat gesagt: „Ich find das schön, dass du dich bei sowas interessierst, Besjana“. [...] Die ist so auf mich stolz.“ Gefragt nach den drei wichtigsten Punkten des Projektes nennt sie sechs. Zunächst spricht sie die (1) *Aktion Wäscheständer* an (eine Initiative praktischer Hilfe), bei der sie durch das Sammeln von Geld und durch einen Waffelverkauf 13 Wäscheständer kaufen konnten. Über den Arbeitskreis Flüchtlinge eines katholischen Verbands hat sie erfahren, dass „es sehr viele [waren], die ihre Wäsche gewaschen haben und die nur so aufgehängen haben an den Heizungen, und die bräuchten unbedingt Wäscheständer, und dann haben wir gesagt, ja okay, dann holen wir dann Wäscheständer“. Punkt (2) ist die *Berlin-Fahrt*, bei der ihr besonders die zahlreichen Sehenswürdigkeiten, der Besuch im Kanzleramt und des Holocaust-Mahnmales gefallen haben. Ferner hebt sie hervor, dass sie Seminare und Diskussionen über Flüchtlinge hatten; das „war auch ganz geil. Also, cool jetzt.“ Selbstreflexiv unterstreicht Besjana mit Punkt (3), dass sie beim Zusammentreffen mit Geflüchteten auf der *Fahrt [in eine nahegelegene Jugendbildungsstätte]* zuerst dachte, „die öffnen erst mal nicht so. Bestimmt sind die auch so schüchtern, aber die waren ganz und gar nicht schüchtern. Die waren sehr offen.“ Ihr Bild von Geflüchteten wurde dadurch irritiert und sie bewertet das positiv: „fand ich ganz toll“. Den *Besuch eines Ratsherrn* aus der Stadt nennt Besjana als Punkt (4), weil er sich insbesondere für den Stadtteil einsetzt und etwas verändern möchte. Das hat sie in ihren Anliegen unterstützt. Punkt (5) ist der *Besuch eines Landtagsabgeordneten*: „ein sehr sehr netter Mann. Hört auch gerne zu.“ Das ist ein Indiz dafür, dass die Gruppe es mitunter gar nicht gewohnt ist, dass sie mit ihren Perspektiven gehört wird. Darüber hinaus hat der Landtagsabgeordnete ihnen den Kontakt zur *Polizei* vermittelt, was Besjana schließlich als Punkt (6) anspricht und angesichts ihres politischen Engagements und Berufswunsches besonders imponiert hat. Besjana interessierte vor allem, warum die Polizei sie „manchmal so ungerecht, 15-Jährige aus dem Stadtteil, behandeln. Also die Kinder so, manchmal.“ Besjana will oder kann die Antwort nicht mehr benennen, aber gibt zu verstehen, dass die Polizist*innen alle Fragen gut beantwortet haben, sodass sie keine Gegenargumente mehr vorbringen konnten. „Deswegen, so in der Art haben wir verloren, die Schlacht. [...] Aber waren auch sehr sehr nette Polizisten. [...] Also das war einer der besten Highlights, fand ich, dass die Polizei da war.“ Darin wird deutlich, dass das Verhältnis zur Staatsgewalt im Stadtteil angespannt ist und sich Jugendliche zum Teil diskriminiert fühlen. Gleichwohl strebt Besjana genau diesen Beruf an, sodass sie dann in gewisser Weise die Seiten wechseln würde. Besjana sagt, dass vielen ihrer Freund*innen ihr Berufswunsch nicht ge-

fällt und sie dann „keinen guten Status“ mehr genießen würde: „Besjana bist du doof. Dann weißt du doch ganz genau, du bist unsere Feindin.“ Versicherungskauffrau fänden sie besser. Besjana hat das reflektiert und sagt „Scheiß auf meinen Status“, sie wüsste, wie sie als Polizistin mit den 15-Jährigen aus dem Stadtteil umgehen müsste. Sie kennt sich hier aus: „ruhig reden, sich anfreunden und dann wird's schon.“

4.5 Michael: „Also ich hab nichts gegen die, aber langsam find ich das halt bisschen viel.“

Michael ist 15 Jahre alt und besucht die neunte Klasse einer Hauptschule. Er hat nach eigener Aussage „ganz gute Noten“ und strebt einen Realschulabschluss an. Anschließend möchte er ein Fachabitur an einem Berufskolleg erwerben. Im ersten Interview im Februar beschäftigt ihn das Thema Flüchtlinge noch stark, im zweiten Interview im Juli 2016 ist es eher das Thema Terror. Besonders bereitet ihm Sorge, „dass es überall passieren kann. Kann auch jetzt gleich irgendwo hier passieren.“ Daher macht er sich Gedanken darüber, „was man dagegen machen kann“.

Zuhause, Freizeit und Beruf

Michaels Mutter kommt ursprünglich aus Niederbayern und sein Vater aus Hessen. Beide haben sich in einem Fitnessstudio kennengelernt und lange Zeit in Hessen gelebt, wo Michael auch aufgewachsen ist. Michaels Mutter arbeitet als Zahnarzthelferin. Aufgrund der Beschäftigung des Vaters als Schichtleiter bei einem großen Schokoladenhersteller (erlernerter Beruf Konditormeister) sind sie vor etwa zwei Jahren in die erste niederländische Ortschaft hinter der Grenze mit Deutschland gezogen. Der Ort „ist halt schön“ und wird zu etwa einem Viertel von Deutschen bewohnt. Die Familie wohnt dort zu dritt in einem Haus, in dem Michael sein eigenes Zimmer hat. Sie haben auch einen Hund. Seinen Vater sieht Michael nur am Wochenende und seine Mutter nur abends. Sein Bruder ist in Hessen geblieben und macht dort eine Ausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik. Michael gibt evangelisch als Religionszugehörigkeit an. Wenn Michael von der Schule kommt, gibt es keine festen Routinen, „jeder Tag ist anders“. Auf dem Freizeitprogramm können Fußball, Playstation und Freundetreffen stehen. Zudem fährt er Downhill und ist in einem Geländefahrradverein und Tischtennisclub aktiv.

Seine berufliche Zukunft ist noch nicht festgelegt. Während er im ersten Interview noch angab, eine Ausbildung im Bereich Lagerlogistik oder „Lebensmittel“ machen zu wollen (ähnlich wie sein Bruder), spricht er sich im zweiten Interview vier Monate spä-

ter dafür aus, zum Zoll zu gehen: „Also ich wohn in Holland, da muss ich ja immer über die Grenze, und da sind dann manchmal Kontrollen, aber ich würd dann eher am Flughafen am Zoll machen“. Michaels aktuelles Berufsziel ist damit eine staatliche Behörde, die mit der Überwachung von Waren- und Personenverkehr betraut ist. Insgesamt ergibt sich das Bild einer Familie aus geordneten Verhältnissen, die sich an Respektabilitätsnormen orientiert und sich einen gewissen Wohlstand erarbeitet hat.

Geflüchtetenthematik

Bei Michael ist über den zugegebenermaßen kurzen Längsschnitt von vier Monaten eine leichte Veränderung in der Haltung zu Geflüchteten zu beobachten. Während er sich im Februar 2016 noch dafür aussprach, Flüchtlinge aufzunehmen und kritisierte, dass andere Länder das nicht tun würden, äußert er im zweiten Interview im Juli 2016, es sei schon „etwas zu viel“. Gefragt nach den ersten drei Assoziationen zu „Flüchtlingen“ schreibt er im Februar (1) *Krieg*, (2) *Armut* und (3) *Nazi* auf. Er sagt, dass Menschen meistens wegen Krieg flüchten, aber dass einige auch aus Armut fliehen „weil die haben kein Geld, die kommen hier her“. Ausdrücklich findet er beide Fluchtgründe legitim, findet aber auch wichtig, dass die Flüchtlinge etwas dafür tun. Dann macht er deutlich, dass es „in Deutschland noch viele Nazis gibt. Da gibt es ja auch viele Fälle, wie das Flüchtlingslager, das da abgebrannt ist.“ Er bezieht sich vermutlich auf die Vorfälle von Tröglitz in Sachsen-Anhalt und nimmt generell einen Stimmungswandel wahr. Er nennt die vielen Demos gegen Flüchtlinge mit „Wir sind das Volk und so Sachen“ und findet „dass es jetzt wieder mehr geworden ist mit den Nazis in Deutschland, seitdem das mit den Flüchtlingen ist“; seiner Meinung nach werden rechte Straftaten nicht ausreichend verfolgt.

Im ersten Interview beschäftigt Michael das Thema Flüchtlinge also noch stark, insbesondere „wie die hierherkommen und wie die hier leben“. Darüber hinaus hat er Interesse an den Fluchtgründen und auch einen persönlichen Bezug durch etwa sechs bis sieben Flüchtlinge in der Klasse, wovon einige aber schon länger in Deutschland sind und „fließend Deutsch sprechen“, aber „paar nicht, die sind aus der IFL-Klasse gekommen“¹². Danach gefragt, was er erfahren hat, sagt er in pragmatischer Weise: „Ja, keine Ahnung. Die sind halt wegen Krieg hier her gekommen. Der Vater braucht irgendwie eine Operation, die haben kein Geld dafür. Da sind die nach Deutschland gekommen. So Sachen.“

¹² Das ist vermutlich die Bezeichnung für eine internationale Förderklasse.

Vier Monate später ist das Thema Flüchtlinge für ihn nicht mehr aktuell, er sagt „mit den Flüchtlingen ist das alles geregelt so, hab ich so das Gefühl“. Auch in der Familie thematisieren sie das jetzt nicht mehr, was die Vermutung nahe legt, dass vor allem während der ausführlichen Berichterstattung zu Beginn des Jahres darüber gesprochen wurde und was auch erklären könnte, warum gerade jetzt der Terror Michael beschäftigt und Angst macht. Mit seinen Freund*innen redet Michael inzwischen darüber, „wie es wär, keine Ahnung, ob die Grenzen zugemacht werden sollen oder so“. Es wird also über außenpolitische Maßnahmen gesprochen und simuliert, was deren Folgen wären. Das ist möglicherweise insbesondere für Michael wegen seiner Wohnlage brisant und er begründet auch, warum ihm diese Gedanken kommen: „also ich hab nix gegen die, aber langsam find ich das halt bisschen viel“. Darin wird deutlich, dass Michael sich ohnmächtig fühlt und inzwischen Sorge hat, dass es zu viele Flüchtlinge werden. Ohne es zu benennen, hat er offenbar die Befürchtung, dass sich dies in irgendeiner Weise negativ auf das Leben hier auswirken kann. Er sagt über seine Freunde: „Manche haben auch andere Meinungen, aber viele denken genauso“. Es erscheint plausibel, dass die als stark empfundene Bedrohung durch islamistischen Terror auch Einfluss auf die politischen Haltungen zu Geflüchteten hat und sich anschließen lässt an seine Gedankengänge, was man gegen die Terrorgefahr machen könnte. Die Antwort wäre dann, den Geflüchtetenzug zu begrenzen.

Dispositionen zu Politik

Michael informiert sich über das aktuelle Geschehen durch „Fernseh-Nachrichten einfach“, nennt das Erste und die Tagesschau, aber auch „RTL2-News, oder wie das heißt?“. Ihm ist wichtig zu betonen, dass er jetzt nicht extra einschaltet, „sondern nur wenn's halt gerade kommt, dann guck ich's“. Nachrichten werden damit von ihm bei Gelegenheit und eher nebenbei verfolgt.

Auch bei den Assoziationen zu Politik sind zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt leichte Veränderungen zu beobachten. Zu Beginn schreibt Michael auf drei Karten die folgenden Begriffe: (1) *Merkel*, (2) *Flüchtlinge*, (3) *CDU*. Merkel nennt er „weil's die Bundeskanzlerin ist“, Flüchtlinge, weil es „ist halt so zur Zeit“ und CDU, weil das die Partei ist, „wo die Merkel drin ist“. Im ersten Interview unterstützt er deren Linie, erstmal viele Flüchtlinge aufzunehmen. Im zweiten Interview ergänzt er weitere Parteien, die für ihn „im Vordergrund stehen: die Piraten mag ich eigentlich, also ich find das gut, was die durchsetzen wollen. Da ist zwar keiner dafür so richtig, aber ich find das gut. AfD weil die halt Nazis sind für mich. Die Grünen sind ja eher so Umwelt,

und CDU halt wegen der Merkel, SPD einfach so (lacht)“. Ihm ist es jetzt wichtig, weitere Parteien zu nennen und sich explizit zu positionieren auf der Seite einer Partei, die derzeit wenig Zustimmung erfährt. Das hat er im ersten Interview in dieser Art noch nicht getan. Schließlich möchte er noch die Karte (4) *Terror* ergänzen, weil „das ist halt einfach in den Nachrichten, viele Politiker reden halt darüber, was man dagegen machen könnte“. Und ihn persönlich beschäftigt das Thema aktuell auch. Politik ist bei Michael also stark durchzogen von aktuellen Bezügen, beispielsweise aus der Berichterstattung, wobei Sorge und Bedrohung mitschwingen. Weder nimmt er für sich Repräsentationsansprüche noch Verantwortlichkeiten in Anspruch. Gleichwohl bringt er kritische Punkte wie „Nazis“ (was auf ein eher egalitäres Weltbild und Toleranz schließen lässt) und die Terrorgefahr an.

Sicht auf das Projekt

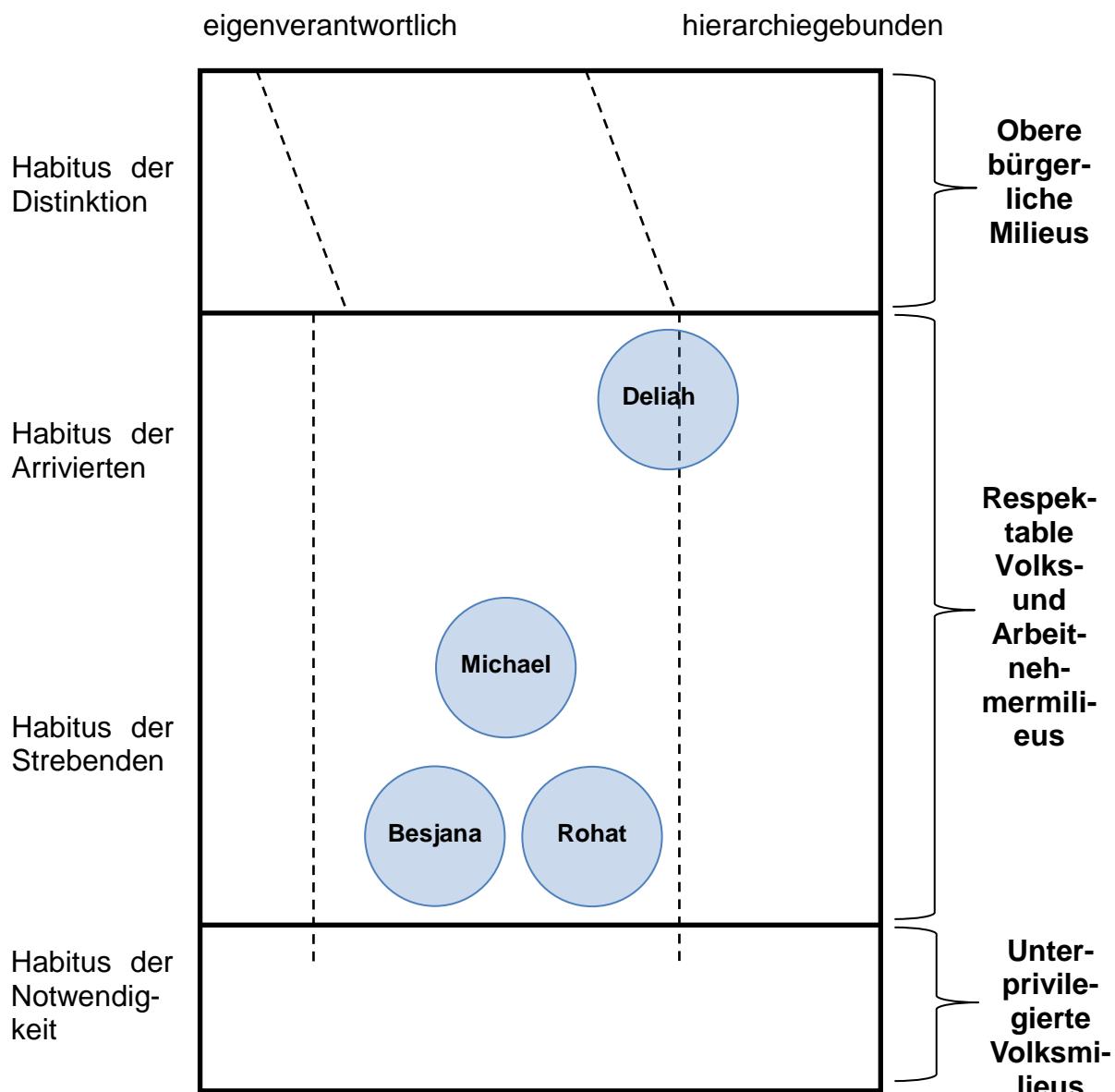
Das Projekt bewertet Michael positiv. Besonders gefallen haben ihm die Fahrten nach Düsseldorf und Berlin. Gefragt nach den drei wichtigsten Punkten im Projekt schreibt er zuerst die (1) *Berlinfahrt* auf. Er sagt dazu, dass er das Projekt eigentlich erst angefangen hat wegen Berlin, auch wenn er schon das zweite Mal da war. Die Reise hatte für ihn damit eine hohe Anziehungskraft, aber er würde sich beim nächsten Mal einen längeren Aufenthalt vor Ort wünschen, „damit man mehr sehen kann“. Ferner war die (2) *lockere Arbeit* für ihn hervorhebenswert, also dass er mit den Pädagog*innen „halt locker sein konnte, nicht so angespannt wie mit Lehrern halt“. Für ihn war es besonders positiv, dass alle sich duzen konnten. Hier kommt die Bedeutung des Kontrasts zur Schule zum Ausdruck, wobei implizit Schule als Ort der Anstrengung, Konformität und des Zwangs konstruiert wird. Schließlich hat es ihm gefallen, dass (3) *zwei verschiedene Themen* behandelt wurden, „dass wir nicht nur in einem Bereich gearbeitet haben, sondern in mehreren“. Zuletzt merkt er an, dass es während des Projektes auch immer ein bisschen chaotisch an der Schule war.

4.6 Zusammenfassender Blick auf die Fälle

In den vorliegenden Fallportraits kamen vier Schüler*innen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren in unterschiedlichen Bildungsgängen zu Wort. Die vorgestellten Fallstudien dienen dazu, ein Feld aufzuspannen zwischen möglichen Zugangswegen, Umgangsweisen und Formen der Verarbeitung politischer Themen, insbesondere der Geflüchtetenthematik. Dabei zeigt uns ein Blick auf die anderen Fälle, die wir hier aus Platzgründen nicht näher darstellen können, dass diese teilweise Aspekte bestätigen, teil-

weise auch neue Aspekte hinzubringen und das aufgespannte Feld noch stärker füllen könnten. Deutlich geworden ist, dass die Schüler*innen je nach ihrer biographischen Vorerfahrung und ihrem biographischen Entwurf eine bestimmte Perspektive auf das Thema haben. Durch diese eröffnen sich auch in den lokalen Projekten bestimmte Lernräume und Aneignungsmöglichkeiten.

Jeder der vier Fälle steht für eine solche spezifische Umgangsweise mit der Thematik. Ihnen haftet insofern immer etwas Individuelles an. Aber da Biographien immer auch milieuspezifisch gefärbt und Ausdruck eines bestimmten Habitus sind, der die Perspektive auf Politik im engeren und weiteren Sinn „steuert“, zeigt sich in den Fällen mehr. In der eingefügten Grafik haben wir die Fälle anhand ihres Habitus in den Raum der sozialen Milieus nach Bourdieu und Vester (2001) hypothetisch eingefügt.



In *Deliah* zeigt sich ein Habitus, der teilweise distinktive Züge trägt. Sie steht – gestützt auf relativ privilegierte familiale Ressourcen – für eine bestimmte Form von „erfolgreicher“ Migrationsgeschichte, die sie auf eine hohe Leistungsorientierung und Integrationsbereitschaft zurückführt. Genau das trägt sie nun auch an andere Geflüchtete heran und nimmt von da aus u.a. auch Einteilungen in „legitime“ (Kriegs-) und „nicht-legitime“ (Wirtschafts-)Flüchtlinge vor. Nicht zufällig spricht sie vom „wir“ und ordnet sich selbst der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft zu, zum Teil mit „Blick von oben“ auf „ihre“ Landsleute, die sich ihrer Vorstellung von „Integration“ nicht fügen. Ihre Perspektive auf Politik zeigt deutlich idealistische und teilweise auch hierarchieorientierte Züge. Das Projekt hat bei ihr gleichwohl Reflexions- und Lernprozesse ausgelöst, wie mit Geflüchteten umzugehen ist (insbesondere die persönliche Begegnung). Diese sind vermutlich noch nicht abgeschlossen.

Demgegenüber wird bei *Rohat* ein Habitus erkennbar, der – korrespondierend mit dem weniger privilegierten Herkunftsmilieu – stärker von Pragmatismus, Realismus und Notwendigkeit geprägt ist. Sein Blick auf die Geflüchtetenthematik ist deutlich stärker von einer Empathie geprägt, die vermutlich damit zu tun hat, dass er selbst „am eigenen Leib“ die Schwierigkeiten des Verbindens von Herkunfts- und Anommenskultur kennt. Seine Perspektive auf Politik ist stärker von einem Delegationsprinzip getragen; Politik (jedenfalls die „große“) ist etwas für ausgewiesenen Expert*innen („Selbtausschluss“), denen gegenüber er sich relativ machtlos sieht, denen er zugleich aber mit einem gewissen Misstrauen begegnet. Der Blick auf die Geflüchtetenthematik folgt anders als bei Deliah der Devise „praktischer Solidarität“ – wer in Not ist, dem muss geholfen werden – wie sie in traditionellen Arbeitermilieus verbreitet war und ist. Aus der Mitwirkung am Projekt scheint er gleichwohl eine stärkere Selbstwirksamkeit mitzunehmen, die gekoppelt ist an gemeinschaftliche Unternehmungen und das Gefühl, etwas bewirkt zu haben. Dies kann auch ein Stück weit Aufbrechen des Selbtausschlusses bewirken.

Bei *Besjana* zeigt sich ein Habitus, der einerseits in vielerlei Hinsicht eine dichotomische Sicht auf die Welt zeigt, wie sie für unterprivilegierte Arbeitermilieus typisch ist. Das ist allerdings nicht fatalistisch, sondern verbunden mit ausgeprägter Aktivität. Auch hier ist dies mit der Migrations- bzw. Fluchtgeschichte der eigenen Familie verbunden, die auf diese Weise gewissermaßen auch eine „erfolgreiche“ Migrations- und Integrationserfahrung bewältigt hat. Auch bei ihr folgt der Blick auf („große“) Politik einem Delegationsprinzip und zeigt daher Züge eines Selbtausschlusses. Im sozialen

Nahraum allerdings zeigen sich erstaunliche Handlungsressourcen, begleitet bzw. gestützt durch wiederholte Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen des Projektes. Die ethischen Prinzipien, die sie etwa auch an „gute“ Politiker*innen heranträgt, sowie die Vorliebe für aktives Handeln, zeigen sich auch in der Geflüchtetenthematik; es geht vor allem um praktisches Helfen, das zugleich immer mit Reflexivität und Lernprozessen verbunden ist.

Michael steht für einen Habitus mit einem gewissen Pragmatismus, wie er typisch ist bei Milieus der gesellschaftlichen Mitte. Als einziger der vier Fälle liegt in seiner Familie keine Migrations- bzw. Fluchtgeschichte vor. Das kann ein Indiz dafür sein, dass er die Geflüchtetenthematik „unaufgeladener“ und mit weniger emotionaler Intensität beschreibt. In die „große“ Politik sieht auch er sich weniger involviert; er wirkt hier nüchtern-distanziert. Zugleich zeigen seine kurzen und prägnanten Charakterisierungen der Parteien, dass er durchaus relativ klare Einschätzungen hat. Die diffuse Bedrohung, die er in Bezug auf Geflüchtete andeutet und die in der Beschreibung der Terrorgefahr deutlich wird und an der Lernprozesse im Projekt anknüpfen, verweisen auf eine gewisse Sorge um eigene und gesellschaftliche Stabilität.

Insgesamt zeigt sich bei allen Fällen, dass die Auseinandersetzung mit Politik und der Geflüchtetenthematik mit eigenen biographischen Erfahrungen und lebensweltlichen Problemstellungen verbunden wird und auf Prinzipien des erworbenen Habitus beruht. Auch sind bei allen aus den lokalen Projekten (insbesondere durch Exkursionen und Erlebnisse) Erfahrungen und Lernprozesse angeregt worden, die sich um diese Gemengelage drehen, teilweise Gewohnheiten verstärken, aber auch Irritationen auslösen. Insofern zeigen auch die qualitativen Ergebnisse, dass die Projekte sich als Räume erweisen, in denen ein „politischer Habitus“ eingeübt und weiter entwickelt werden kann.

5 Zusammenfassung und Empfehlungen

Abschließend wollen wir zentrale Ergebnisse zusammenfassen und einige Schlussfolgerungen ziehen:

1. Der zentrale Ansatz, der auf lebensweltliche Verankerung, Beteiligung und Erfahrung zielt, hat sich erneut bewährt und zu erheblichen Aktivierungs- und Sensibilisierungsprozessen geführt, insbesondere im Hinblick auf die Geflüchtetenthematik. Dies lässt sich sowohl in den quantitativen als auch qualitativen Ergebnissen ablesen (vgl. die Fallstudien in Kapitel 4). Durch die Auseinandersetzung mit

Fluchtursachen, Fluchtwegen und Schicksalen sowie durch das persönliche Zusammentreffen mit Geflüchteten werden bestehende Bilder irritiert und kann eine empathische und verstehende Perspektive angeregt werden. Dies geschieht milieuspezifisch unterschiedlich und hängt auch mit den eigenen Migrationserfahrungen in der Familie zusammen. Dies kann, wie die Fallstudien zeigen, zu verschiedenen Positionierungen zu den Geflüchteten geschehen und sich in solidarischen (vgl. 4.3 und 4.4) als auch antisolidarische Positionen (vgl. 4.2) niederschlagen. Diese Erkenntnisse könnten in weiteren Projektdurchläufen stärker berücksichtigt werden.

2. Das Projekt hat offenbar erheblich zur Meinungs- und Urteilsbildung beigetragen. Zu politischen Fragen (Wahlabsicht, Parteien, Schließen der Grenzen, Abschiebungen, Flucht/Flüchtlinge) haben die Schüler*innen im Projektverlauf häufig eine wie auch immer ausgeprägte gefestigte Meinung entwickelt. Das lässt sich im quantitativen Teil im Vergleich der beiden Befragungswellen ablesen, aber auch zu einem relevanten Teil in der subjektiven Selbstwahrnehmung der Projekte.
3. In Bezug auf die etablierte Politik sind unterschiedliche Nähe-Distanz-Verhältnisse zur Lebenswelt der Jugendlichen auszumachen (siehe qualitative und quantitative Ergebnisse). Gerade vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass das Projekt durch die Vielzahl der Aktivitäten erkennbar zu einer stärkeren Selbstwirksamkeit und zu mehr Selbstsicherheit in der politischen Artikulation geführt hat. Das lässt sich als Einübung eines „politischen Habitus“ bezeichnen.
4. Die Veränderungen führen nicht immer zu einem Transfer von der Erfahrungsebene des sozialen Nahraums zum politischen Feld im engeren Sinne (das zeigen die quantitativen Ergebnisse, dies wird aber auch in den qualitativen Befunden erkennbar). Die „große“ Politik bleibt oft abstrakter. Hier könnte sich das abzeichnen, was auch die neueste Shell Jugendstudie gezeigt hat: Das generelle Interesse an Politik nimmt (wieder) zu (bei starken Unterschieden nach sozialem Milieu), aber die Distanz zu den politischen Institutionen bleibt unverändert hoch (vgl. Schneekloth 2015).
5. Die Wahrnehmung, dass Parteien wenig Einfluss auf das gesellschaftliche Geschehen haben, korrespondiert mit dem im Projektverlauf gestiegenen Eindruck einer wachsenden Macht der Ökonomie (Unternehmen, Banken).
6. Der Kontakt mit Funktionsträger*innen erscheint noch ausbaufähig. Da, wo er stattgefunden hat, wird das durchaus positiv berichtet. Vielversprechend sind dabei Verstetigungen (weniger Einmal-Kontakte im Rahmen von Exkursionen). Dazu

bedarf es, wie wir aus einzelnen Gesprächen erfahren haben, auch einer entsprechenden Bereitschaft auf Seiten der Politiker*innen.

7. Zum Teil sind wir auf starke Differenzen nach Schule und Schulform gestoßen, was neben der sozialen Zusammensetzung der Teilnehmenden auch Hinweise auf Durchführung und Schwerpunktsetzungen der Projekte gibt. Es gibt starke Hinweise darauf, sozial Benachteiligte von einer beteiligungs- und erfahrungsorientierten Vorgehensweise besonders profitieren. Schüler*innen in den höheren Altersstufen im Sample, die aber oft zugleich aus privilegierteren Verhältnissen kommen, scheinen dagegen eine größere Nähe bzw. ein größeres Vertrauen zu den Akteuren des politischen Feldes zu haben.
8. Auch in den qualitativen Interviews bewerten die Jugendlichen das Projekt positiv und heben besonders die persönlichen Gespräche mit Geflüchteten und Fahrten nach Berlin und Düsseldorf hervor. Erstere haben ihnen dabei geholfen sich ein eigenes und umfangreiches Bild zu machen, Letztere hatten teilweise starken Anziehungscharakter, weil sie den üblichen Alltag oder auch einen eingeschränkten Bewegungsradius durchbrochen haben. Besonders positiv sehen die Jugendlichen schließlich auch die Ergebnisse ihrer Aktionen, in denen sie etwas Neues geschaffen oder etwas verändert haben. Insgesamt ergibt sich das Bild einer hohen Zufriedenheit mit dem Projekt, die große Bedeutung von Erlebnis- und Erfahrungsaspekten, das subjektive Erleben von mehr Selbstbewusstsein und Glaube an Selbstwirksamkeit und Wissenszuwachs.

Im nächsten Projektdurchlauf wird die wissenschaftliche Begleitung grundsätzlich am bisherigen Vorgehen (quantitative und qualitative Elemente, mehrere Befragungszeitpunkte) festhalten. Überlegt werden muss noch, ob wieder ein zentrales Thema in den Mittelpunkt gestellt wird, das auch in den meisten Projekten von Bedeutung ist. Besonders reizvoll ist, dass die wissenschaftliche Begleitung im nächsten Projektdurchlauf direkt zu Beginn der lokalen Projekte einsteigen kann und damit auch Erwartungs- und Motivlagen stärker mit aufnehmen kann. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die Geflüchtetenthematik weiterhin mit zu berücksichtigen, da davon auszugehen ist, dass Fragen von Integration, Toleranz und Demokratie weiterhin gesellschaftlich hochrelevant sein werden. Für den qualitativen Projektteil wäre zu prüfen, auch die Jugendlichen des jetzigen Samples noch einmal zu befragen, um im Sinne der in Kapitel 2 umrissenen „Wirkungsforschung“ zu eruieren, welche Spuren das Projekt bei den Jugendlichen langfristig hinterlässt.

6 Literatur

- Ahlheim, Klaus (2005): Wirkungsoptimismus und Messbarkeitsskepsis. Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, Heft 1/2005, S.17-25
- Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Baltzer, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bd. Bielefeld
- Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Essen/Berlin
- Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter/ Hartmann, Josef/ Kuper, Harm (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv
- Bittingmayer, Uwe H. / Gerdes, Jürgen / Sahrai, Diana / Scherr, Albert (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung. . In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/ Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 253-275
- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK.
- Bremer, Helmut (2012): „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach: Wochenschau, S. 27-41
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden Baden: Nomos edition sigma

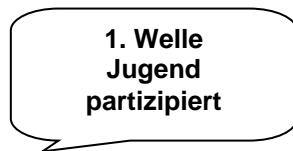
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2015): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst und Fremdausschließung in der politischen Bildung In: Heinrich-Böllstiftung (Hg.): Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/M.: Campus: S. 419-434
- Bremer, Helmut/Ludwig Felix (2014): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend für Politik gewinnen“ 2013-2014. Essen. Online unter: <https://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/projekte/2.pdf>
- Bremer, Helmut/Ludwig Felix (2015a): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend für Politik gewinnen“ 2014-2015. Essen. Online unter: <https://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/projekte/jugendfuerpolitikgewinnen/3.pdf>
- Bremer, Helmut/Ludwig, Felix (2015b): Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus. Journal für politische Bildung, Nr. 1: 28-37.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim: Beltz Juventa, S. 93-127.
- Calmbach, Marc/Thomas, Peter Martin/Borchard, Inga/Flaig, Bodo (2012): Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. In: Kohl, Wiebke/Seibring Anne (Hg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 43-80.
- Ciupke, Paul (2016): Nachhaltige Verschiebung des Referenzrahmens? Der Deutsche Qualifikationsrahmen, Kompetenznachweise und die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf Epping (Hg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: VS, S. 185-200
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eberwein, Wilhelm/Quante-Brandt, Eva (1998): Langfristige politische Weiterbildung im Akademie-Kurs – Lernen für den Alltag, den Betrieb und die gesellschaftliche Praxis. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Zweijahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik. Bremen 1998.
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/ Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim.
- Hopf, Christel/Hopf, Wulf (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim: Juventa

- Klatt, Johanna/Walter, Franz (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld: transcript.
- Kleemann-Göhring, Mark (2013): 'Politikferne' in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/ Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 276-292.
- Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim: Juventa.
- Neugebauer, Gero (2007): Politische Milieus in Deutschland. Bonn: Dietz.
- Pfaff, Nicolle (2006): Die Politisierung von Stilen. Zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die politische Sozialisation Heranwachsender. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3/2006, S. 387-402
- Reichling, Norbert (1999): Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach, S. 145-165.
- Reinders, H./Butz, P. (2001): Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) H. 6, S. 913-928
- Schröder, Achim/Baltzer, Nadine Balzter/Schroedter, Thomas (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand – Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim: Juventa
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M., S. 130-164.
- Schneekloth, Ulrich (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt/M., S. 153-200.
- Vester, Michael (2001): Milieus und soziale Gerechtigkeit. Der Wandel der Mentalitäten und die Krise der Repräsentation. In: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland-Trendbuch. Opladen, S. 136–183
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 169-187.
- Zinnecker, Jürgen (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: Reinders, Heinz/ Wild, Elke (Hg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, S. 37-63

7 Anhang

7.1 Fragebogen der 1. Welle

Universität Duisburg-Essen
 Fachgebiet
 Erwachsenenbildung/Politische Bildung
 Professor Dr. Helmut Bremer
 Dipl. Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring



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

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

1) Wie alt bist Du?	2) Gib bitte Dein Geschlecht an	3) Was für eine Schule besuchst Du?	4) In welcher Jahrgangsstufe?	
_____ Jahre	_____	<input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12
5) Sind Dein Vater oder Deine Mutter in einem anderen Land als Deutschland geboren?				
<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein Wenn ja, in welchem? _____				
6) Hast Du zu Hause ein eigenes Zimmer oder teilst du es dir mit Geschwistern/anderen Kindern?	7) Wie viele Geschwister hast Du?			
<input type="checkbox"/> Ich habe ein eigenes Zimmer <input type="checkbox"/> Ich teile mir ein Zimmer	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> mehr als 2 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> keine			

Ihr habt Euch in letzter Zeit vermehrt mit dem Flucht und Flüchtlinge beschäftigt. Deshalb folgen jetzt einige Fragen dazu

8) Seit letztem Jahr kommen viele Flüchtlinge nach Europa. Hattest Du bereits persönlichen Kontakt zu Flüchtlingen?		9) Falls Du bei Frage 8 „Ja“ ausgewählt hast: Wie oft hast Du persönlichen Kontakt?
<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein		<input type="checkbox"/> sehr häufig (mehrmals die Woche) <input type="checkbox"/> häufig (alle 1-2 Wochen) <input type="checkbox"/> seltener
10) Wodurch hast du persönliche Erfahrungen mit Flüchtlingen gehabt? Durch... (mehrere Antworten)		

möglich)

- Schule
- Nachbarschaft
- Sport im Verein etc.
- Flüchtlingsunterkünfte
- Ärger/ Konflikte
- Feiern mit Freunden
- Kirche/ Religion
- Anderes _____

11) Was hast Du von den Flüchtlingen erfahren?

- Warum sie geflüchtet sind und zwar _____
- Wie es Ihnen hier geht und zwar _____
- Welche Wünsche sie haben und zwar _____
- ich habe etwas anderes erfahren und zwar _____
- Ich habe nichts Besonderes erfahren

12) Manche Menschen engagieren sich für Flüchtlinge oder setzen sich dafür ein. Wie ist das bei Dir?

- Ja, mache ich, und zwar _____
- Nein

13) Wie findest Du, verhält sich die Bundesregierung gegenüber den Flüchtlingen?

14) Wie findest Du, verhält sich die Bevölkerung gegenüber den Flüchtlingen?

15) Nicht alle Länder nehmen Flüchtlinge auf, einige schließen sogar ihre Grenzen, um Flüchtlinge an der Einreise zu hindern. Sollte Deutschland die Grenzen ebenfalls schließen?

- Stimme voll zu
- Stimme zu
- Stimme eher nicht zu
- Stimme gar nicht zu

16) Es gibt verschiedene Gründe, warum Menschen aus ihrem Land fliehen. Was denkst Du, welche Gründe sollten in Deutschland akzeptiert werden? (mehrere Antworten möglich)

- Krieg/ Bürgerkrieg
- Verfolgung aufgrund der politischen Überzeugungen
- Verfolgung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe
- Dauerhafte Schlechterbehandlung wegen der Religion oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe
- Hunger
- weil es einem in einem anderen Land besser geht
- um seinen Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen

17) Aus welchen Gründen sollen Deiner Meinung nach Flüchtlinge aus Deutschland abgeschoben werden?

den?

<p>18) Wie wichtig findest Du es, Dich mit dem Thema „Flüchtlinge“ und „Flucht“ auseinanderzusetzen?</p>	
<p>19) Manche Leute glauben, dass durch die Flüchtlinge die Situation in Deutschland schwieriger wird (z.B., dass es nicht genug Arbeit und Wohnungen gibt, dass sie anders leben oder dass allgemein die Sicherheit abnimmt). Wie ist das mit Dir? Machst Du Dir deswegen Sorgen?</p>	
<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> wichtig <input type="checkbox"/> weniger wichtig <input type="checkbox"/> unwichtig	<input type="checkbox"/> Ja, sehr viel <input type="checkbox"/> Ein bisschen schon <input type="checkbox"/> Eigentlich kaum <input type="checkbox"/> Nein, gar nicht
<p>20) Andere Leute glauben auch, dass es für Deutschland gut ist, Flüchtlinge aufzunehmen (z.B. weil diese meist jung sind und in Bereichen arbeiten können, wo Leute fehlen und weil sie die Gesellschaft „bunter“ machen). Wie ist das mit Dir?</p>	

Nun möchten wir noch einige allgemeine Fragen zu Politik, Mitbestimmung und Partizipation stellen

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

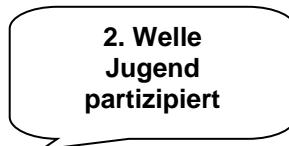
	Habe ich bereits gemacht.	Könnte ich mir vorstellen	Würde ich nicht tun.	Ich weiß nicht, was das ist.
Mich an Wahlen beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich in der SchülerInnenvertretung (SV) engagieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Meinung im Internet äußern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich an einer Unterschriftenaktion beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Graffiti sprühen oder Sticker kleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Für mich gibt es wichtige	23) Es ist egal, welche Partei ge-	24) Die meisten Menschen, die im		

Dinge, als mich um Politik zu kümmern.	wählt wird, es ändert sich doch nichts.	Leben nichts erreichen, sind selbst schuld.
<input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu	<input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu	<input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu
25) Was glaubst Du, wer bestimmt in der Gesellschaft? (mehrere Antworten möglich)		26) Was glaubst Du, wer bestimmt in deiner Stadt? (mehrere Antworten möglich)
<input type="radio"/> die Regierung <input type="radio"/> die Unternehmen <input type="radio"/> die Parteien <input type="radio"/> die Banken <input type="radio"/> die Einwohnerinnen und Einwohner <input type="radio"/> jemand anderes <hr/> <input type="radio"/> weiß ich nicht		<input type="radio"/> die Bürgermeisterin/der Bürgermeister <input type="radio"/> die Unternehmen <input type="radio"/> der Stadtrat <input type="radio"/> die Einwohnerinnen und Einwohner <input type="radio"/> jemand anderes _____ <input type="radio"/> weiß ich nicht
27) Informierst Du Dich über das, was bei Dir vor Ort und in der Welt passiert? Wenn ja, wodurch? (mehrere Antworten möglich)		
<input type="radio"/> Tageszeitung <input type="radio"/> andere Zeitungen/Zeitschriften <input type="radio"/> Gespräche mit meinen Eltern <input type="radio"/> Gespräche mit Freunden/Bekannten <input type="radio"/> Online-Nachrichtenportale (z.B. Spiegel-Online, Bild.de, ...)		
28) Was meinst Du, können Menschen wie Du Einfluss darauf nehmen, was in der Gesellschaft und in der Politik passiert?		
<input type="checkbox"/> ja, sehr viel <input type="checkbox"/> eher ja, manchmal <input type="checkbox"/> eher nein, nur ganz selten <input type="checkbox"/> nein, gar nicht		

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

7.2 Fragebogen der 2. Welle

Universität Duisburg-Essen
 Fachgebiet
 Erwachsenenbildung/Politische Bildung
 Professor Dr. Helmut Bremer
 Tim Zosel, M.A.



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

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

0) Hast Du bereits an der ersten Erhebung teilgenommen, also so einen Fragebogen ausgefüllt?

- Ja Nein

1) Wie alt bist Du? _____ Jahre	2) Gib bitte Dein Geschlecht an _____	3) Was für eine Schule besuchst Du? <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gesamtschule _____ <input type="checkbox"/> Berufskolleg	4) In welcher Jahrgangsstufe? <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 13
--	--	--	--

5) Sind Dein Vater oder Deine Mutter in einem anderen Land als Deutschland geboren?

- Ja Nein

Wenn ja, in welchem? _____

6) Hast Du zu Hause ein eigenes Zimmer oder teilst Du es Dir mit Geschwistern/anderen Kindern? <input type="checkbox"/> Ich habe ein eigenes Zimmer <input type="checkbox"/> Ich teile mir ein Zimmer	7) Wie viele Geschwister hast Du? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> mehr als 2 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> keine
---	--

Ihr habt Euch in letzter Zeit vermehrt mit dem Thema Flucht und Flüchtlinge beschäftigt. Deshalb folgen jetzt einige Fragen dazu.

8) Seit letztem Jahr kommen viele Flüchtlinge nach Europa. Hattest Du bereits persönlichen Kontakt zu Flüchtlingen? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	9) Falls Du bei Frage 8 „Ja“ ausgewählt hast: Wie oft hast Du persönlichen Kontakt? <input type="checkbox"/> sehr häufig (mehrmals die Woche) <input type="checkbox"/> häufig (alle 1-2 Wochen) <input type="checkbox"/> seltener
---	---

10) Hat Dir das Projekt dabei geholfen persönlichen Kontakt zu Flüchtlingen aufzubauen?

- Ja, durch _____
- Nein, weil _____
- etwas anderes _____

11) Falls Du bei Frage 10 „Ja“ ausgewählt hast: Was hast Du Neues von den Flüchtlingen erfahren?

12) Im ersten Durchgang haben wir Dich gefragt, ob Du Dich für Flüchtlinge engagierst. Hat sich daran etwas durch das Projekt geändert?

- Ja, und zwar _____
- Nein, weil _____

13) Wie findest Du, verhält sich die Bundesregierung gegenüber den Flüchtlingen?

14) Wie findest Du, verhält sich die Bevölkerung gegenüber den Flüchtlingen?

15) Nicht alle Länder nehmen Flüchtlinge auf, einige schließen sogar ihre Grenzen, um Flüchtlinge an der Einreise zu hindern. Sollte Deutschland die Grenzen ebenfalls schließen?

- stimme voll zu
- stimme zu
- stimme eher nicht zu
- stimme gar nicht zu

16) Aus welchen Gründen sollen Deiner Meinung nach Flüchtlinge aus Deutschland abgeschoben werden?

17) Wie wichtig findest Du es, Dich mit dem Thema „Flüchtlinge“ und „Flucht“ auseinanderzusetzen?

- sehr wichtig
- wichtig
- weniger wichtig
- unwichtig

18) Manche Leute glauben, dass durch die Flüchtlinge die Situation in Deutschland schwieriger wird (z.B., dass es nicht genug Arbeit und Wohnungen gibt, dass sie anders leben oder dass allgemein die Sicherheit abnimmt). Wie ist das mit Dir? Machst Du Dir deswegen Sorgen?

- Ja, sehr viel
- Ein bisschen schon
- Eigentlich kaum
- Nein, gar nicht

19) Andere Leute glauben auch, dass es für Deutschland gut ist, Flüchtlinge aufzunehmen (z.B. weil diese meist jung sind und in Bereichen arbeiten können, wo Leute fehlen und weil sie die Gesellschaft „bunter“ machen). Wie ist das mit Dir?

20) Hat sich durch das Projekt Deine Meinung zu Flüchtlingen verändert?

- Ja, und zwar _____
- Nein, weil _____

Nun möchten wir Dir noch einige allgemeine Fragen zu Politik, Mitbestimmung und Partizipation stellen.

21) Angenommen Du möchtest politisch in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung zum Ausdruck bringen. Welche Möglichkeiten kommen für Dich in Frage und was hast Du schon getan? Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an und gib zusätzlich dahinter an, ob Dir das Projekt dabei geholfen hat.

	Habe ich bereits gemacht.	Könnte ich mir vorstellen.	Würde ich nicht tun.	Ich weiß nicht, was das ist.	Dabei hat mir das Projekt geholfen.
Mich an Wahlen beteiligen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich in der SchülerInnenvertretung (SV) engagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Meinung im Internet äußern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich an einer Unterschriftenaktion beteiligen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Graffiti sprühen oder Sticker kleben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) Welche neuen Möglichkeiten, Deine Meinung zum Ausdruck zu bringen, hast Du durch das Projekt kennen gelernt?

23) Für mich gibt es wichtigere Dinge, als mich um Politik zu kümmern.	24) Es ist egal, welche Partei gewählt wird, es ändert sich doch nichts.	25) Die meisten Menschen, die im Leben nichts erreichen, sind selbst schuld.
<input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu	<input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu	<input type="checkbox"/> stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme ganz zu
26) Was glaubst Du, wer bestimmt in der Gesellschaft? (mehrere Antworten möglich)		27) Was glaubst Du, wer bestimmt in deiner Stadt? (mehrere Antworten möglich)
<input type="radio"/> die Regierung <input type="radio"/> die Unternehmen <input type="radio"/> die Parteien <input type="radio"/> die Banken <input type="radio"/> die Einwohnerinnen und Einwohner <input type="radio"/> jemand anderes _____ <input type="radio"/> weiß ich nicht		<input type="radio"/> die Bürgermeisterin/der Bürgermeister <input type="radio"/> die Unternehmen <input type="radio"/> der Stadtrat <input type="radio"/> die Einwohnerinnen und Einwohner <input type="radio"/> jemand anderes _____ <input type="radio"/> weiß ich nicht
26a) Hat sich Deine Einstellung zu Frage 26 durch das Projekt geändert?		27a) Hat sich Deine Einstellung zu Frage 27 durch das Projekt geändert?
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß ich nicht		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß ich nicht
28) Informierst Du Dich über das, was bei Dir vor Ort und in der Welt passiert? Wenn ja, wodurch? (mehrere Antworten möglich)		
<input type="radio"/> Tageszeitung <input type="radio"/> andere Zeitungen/Zeitschriften <input type="radio"/> Gespräche mit meinen Eltern <input type="radio"/> Gespräche mit Freunden/Bekannten <input type="radio"/> über Blogs <input type="radio"/> über soziale Medien (Facebook, Twitter, Youtube,...) <input type="radio"/> anders, und zwar _____ <input type="radio"/> gar nicht <input type="radio"/> Online-Nachrichtenportale (z.B. Spiegel-Online, Bild.de, ...)		
28a) Haben sich Deine Informationsgewohnheiten in Frage 28 durch das Projekt geändert?		
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß ich nicht		
29) Was meinst Du, können Menschen wie Du Einfluss darauf nehmen, was in der Gesellschaft und in der Politik passiert?		
<input type="checkbox"/> ja, sehr viel <input type="checkbox"/> eher ja, manchmal <input type="checkbox"/> eher nein, nur ganz selten <input type="checkbox"/> nein, gar nicht		
29a) Hat sich Deine Einstellung zu Frage 29 durch das Projekt geändert?		
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß ich nicht		

30) Hast Du im Projekt Politikerinnen oder Politiker getroffen?

- Ja
- Nein

31) Wenn ja, was war Dein Eindruck von ihnen?

Sie haben sich für unser Anliegen interessiert.

- Ja
- Nein

Ich habe sie gut verstanden.

- Ja
- Nein

Sie haben mir geholfen, Politik besser zu verstehen.

- Ja
- Nein

etwas anderes _____

32) Schreibe Deine Meinung über das gesamte Projekt in die einzelnen Finger und die Handfläche der vorgezeichneten Hand, und zwar so :

Daumen Das war besonders gut im Projekt

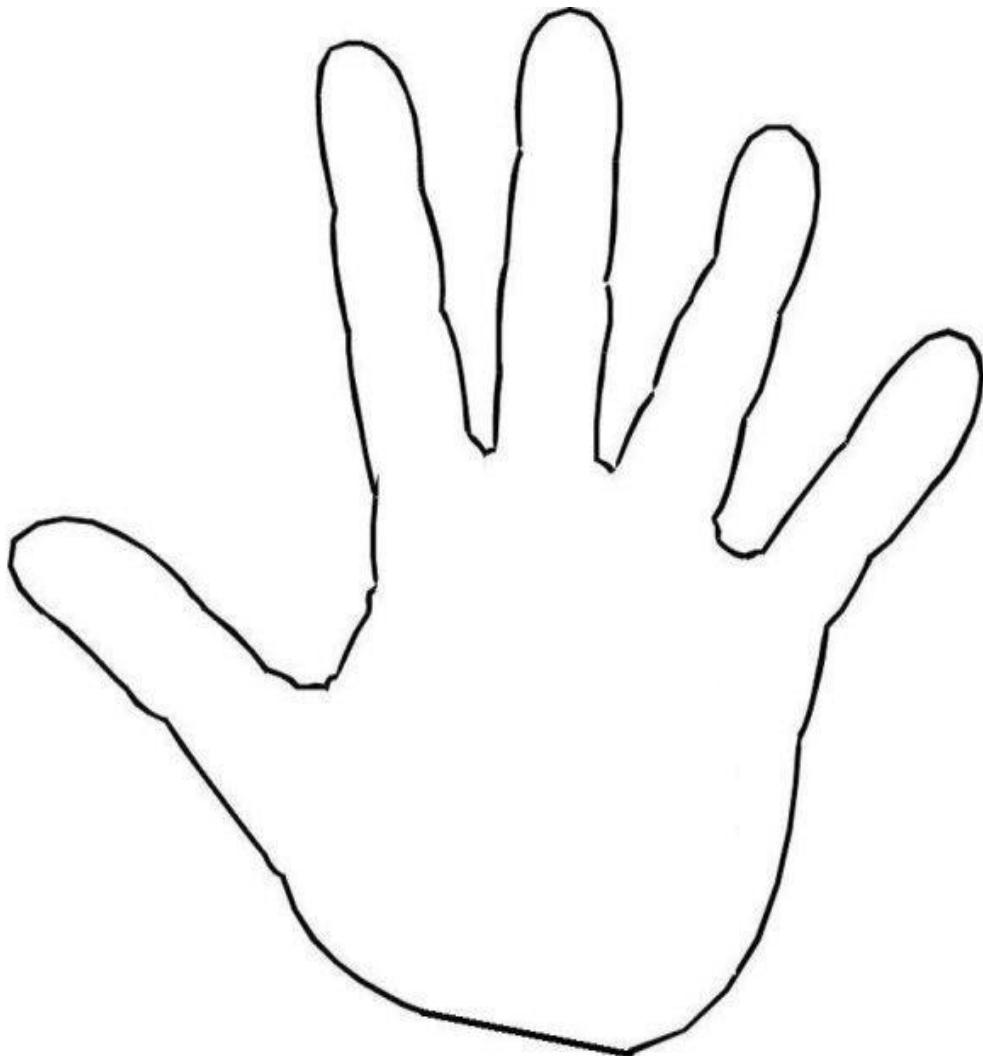
Ringfinger Die Stimmung im Projekt war...

Zeigefinger Das könnte man anders oder besser machen

Kleiner Finger Das ist mir zu kurz gekommen

Mittelfinger Das war richtig schlecht im Projekt

Handfläche Das nehme ich mit



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

7.3 Interviewleitfaden der 1. Welle

Einstieg

Du hast jetzt schon den Fragebogen ausgefüllt. Den füllen ja möglichst alle Schüler*innen aus, die an dem Projekt teilnehmen. Auf diese Weise bekommen wir ganz viele Daten. Aber solche Fragebögen haben immer ihre Grenzen. Bspw. ist es vielleicht manchmal so, dass Du noch mehr auf eine Frage antworten möchtest, als es Dir der Fragebogen ermöglicht. Deshalb finden wir es wichtig, neben den Fragebögen auch persönliche Gespräche mit Schüler*innen zu führen.

Wir hatten folgende Idee: Heute wird es gar nicht so lange dauern. Ich möchte Dir ein paar ganz einfache Fragen stellen. Im Sommer komme ich noch mal wieder und würde noch mal ein etwas längeres Gespräch führen, wo wir dann vielleicht die ein oder andere Antwort von heute noch mal aufgreifen würden.

Damit mir nichts verloren geht, würde ich unser Gespräch aufzeichnen. Ganz wichtig für Dich ist, wenn ich später irgendwas über das Projekt sage oder schreibe, werde ich Deine Aussagen anonymisieren. D.h. niemand wird wissen, dass Du das gesagt hast. Du bekommst dann in meinen Papieren auch einen anderen Namen. Wenn es für Dich okay ist, können wir anfangen und ich mache jetzt das Aufnahmegerät an.

1. Vielleicht magst Du mir mal erzählen, was Dich im Moment am meisten beschäftigt?

2. Jetzt versuch mal in Zukunft zu blicken. Was meinst Du, was machst Du in 5 Jahren?

3. Ich nenne Dir gleich zwei Begriffe, die wie Du sehen wirst sehr viel mit Eurem Projekt zu tun haben. Ich möchte Dich bitten, dann zu jedem Begriff drei Dinge aufzuschreiben, die Dir spontan dazu einfallen. Du hast dafür diese Karten und Stifte und jeweils drei Minuten Zeit (Nacheinander bearbeiten lassen).

- Der erste Begriff ist **Politik** (auf Metaplankarte aufgeschrieben)
- Dann kommen wir zum zweiten Begriff **Flüchtlinge** (auf Metaplankarte)

Magst Du mir vielleicht noch erzählen, warum Du gerade auf diese Begriffe gekommen bist?

Abschluss

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit genommen hast. Zum Abschluss des Projektes würden wir Dich gern noch einmal etwas ausführlicher interviewen, um zu schauen, wie es Dir ergangen ist und wie Du dann über Politik und Flüchtlinge denkst. Würdest Du nochmal zur Verfügung stehen?

7.4 Interviewleitfaden der 2. Welle

Einstieg

Du hast ja vor einigen Monaten schon an einem Interview teilgenommen. Darauf werden wir im Laufe des Interviews auch nochmal zurückkommen. Schön, dass Du Dich noch einmal bereit erklärtst.

Dieses Mal wird das Interview etwas länger dauern, weil uns interessiert, was das Projekt gerade Dir in Deiner Lebenswelt gebracht hat. Dazu würde ich dann heute auch gern noch etwas über Dein Zuhause erfahren und Dich zum Ende des Gespräches bitten, einen Sozialdatenbogen auszufüllen. Das ist keine Pflicht, aber hilft uns sehr dabei herauszufinden, wie gut das Projekt auf unterschiedliche Schüler*innen zugeschnitten ist.

Wie auch beim letzten Mal würde ich das Gespräch gern aufzeichnen. Ganz wichtig für Dich ist, wenn ich später irgendetwas über das Projekt sage oder schreibe, werde ich Deine Aussagen anonymisieren. D.h. niemand wird wissen, dass Du das gesagt hast. Du bekommst dann in unseren Papieren auch einen anderen Namen.

Wenn es für Dich okay ist, können wir anfangen und ich mache jetzt das Aufnahmegerät an.

1) Aufgreifen der aktuellen Lebenssituation aus der 1. Welle

1. Beim ersten Interview hast Du auf die Frage, was Dich derzeit am meisten beschäftigt, gesagt, dass es die Punkte (1) [und ggf. (2)] sind. Wie ist das im Moment?

2) biographischer Teil (Zukunftspläne auch berufl., Familie/Zuhause)

2. Hast Du schon Ideen, wie es jetzt bei Dir [nach den Prüfungen/nach dem Schuljahr] weitergehen wird?
3. Jetzt würde ich gern noch mehr über Dein Leben und Dein Zuhause erfahren. Erzähl mir doch mal, wo Du wohnst und wer zu Deinem Zuhause gehört.
 - Wie haben sich denn Deine Eltern kennengelernt?
 - Kommen Deine Eltern aus der Gegend hier?
 - Womit verbringst Du Deine Freizeit?

3) Politische Themen und Geflüchtetenthematik zu Hause und unter Freunden

4. Kannst Du Dich erinnern, einmal ungerecht behandelt oder diskriminiert worden zu sein? Wenn ja, wie kam das?
5. Inwiefern hast Du zu Hause über das Projekt erzählt? Wie war das?

6. Wie ist das, wenn Ihr zu Hause über das Thema Flüchtlinge redet?
 - Was sagen denn Deine Familie und Freunde dazu?
7. Gibt es weitere allgemeine Themen, die Euch zu Hause beschäftigen?
8. Wie informiert Ihr Euch zu Hause über das aktuelle Geschehen?

4) Aufgreifen der Assoziationen zu „Politik“ und „Geflüchteten“ aus der 1. Welle

9. Beim ersten Interview haben wir Dich gefragt, was Dir als erstes zum Thema Politik einfällt. Du hast die Karten (1), (2) und (3) aufgeschrieben. Wenn ich Dich jetzt nochmal frage, was Dir zu dem Thema als erstes einfällt, was würdest Du aufschreiben?
10. Beim ersten Interview hat er auch noch gefragt, was Dir als erstes zum Thema Flüchtlinge einfällt. Du hast die Karten (4), (5) und (6) aufgeschrieben. Wenn ich Dich jetzt nochmal frage, was Dir zu dem Thema als erstes einfällt, was würdest Du aufschreiben?

Kannst Du mir vielleicht sagen, warum Du jetzt (keine) anderen Punkte nennen würdest?

5) persönliche Sicht auf das Projekt und „3 Dinge, die mir besonders wichtig waren“

Ich würde Dich jetzt gern noch direkt zum Projekt befragen:

11. Magst Du mir erzählen, was Dir besonders gut im Projekt gefallen hat?
12. Was hat Dir gar nicht gefallen?
13. Wenn Du etwas ändern könntest, was wäre das?
14. Nun würde ich Dich bitten nochmal 3 Punkte zum Projekt aufzuschreiben, die Dir besonders wichtig waren. Das können sowohl positive als auch negative sein. Magst Du mir vielleicht noch erzählen, warum Du gerade diese Punkte genannt hast?
15. Liegt Dir darüber hinaus noch etwas am Herzen, was Du zum Projekt sagen willst?

Abschluss

Dann würde ich Dich zum Abschluss einmal bitten, den Sozialdatenbogen auszufüllen. Deine Angaben helfen uns dabei, herauszufinden wie gut das Projekt auf unterschiedliche Schüler*innen zugeschnitten ist. Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit genommen hast!

7.5 Sozialdatenbogen

UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN
FAKULTÄT FÜR
BILDUNGSWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR BERUFS- UND WEITERBILDUNG
FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG/POLITISCHE
BILDUNG
Professor Dr. Helmut Bremer
Tim Zosel, M.A.

Telefon 0201/183 6269
E-Mail tim.zosel@uni-due.de
Anschrift 45141 Essen
 Universitätsstr. 2
 Raum: S06 S02 A33

Datum

Sozialdatenbogen

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviews im Projekt „Jugend partizipiert“

Liebe Teilnehmerin/lieber Teilnehmer der Befragung,
wir möchten Dir herzlich für die Zeit und Mühe danken, mit der Du unsere Arbeit unterstützt hast. Wir hoffen, dass Dir das Interview auch etwas Spaß gemacht hat und Dir vielleicht ein paar Anregungen geben konnte. Abschließend möchten wir Dich bitten, noch einmal einige Minuten Geduld aufzubringen, um den beiliegenden Fragebogen auszufüllen. Vielen Dank auch dafür.

Datum:

Ort:

Vor- und Nachname (nur Anfangsbuchstaben):

Zunächst ein paar Fragen zu Deiner Person

Geschlecht:

Geburtsjahr:

Staatsangehörigkeit:

Welche Schulen hast Du bisher besucht?

Name	Ort	Zeitraum (ungefähr)

--	--	--

Welchen Schulabschluss strebst Du an?	Was ist Dein Berufswunsch/was würdest du später gern arbeiten?
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss/Mittlere Reife <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/> allgemeine Hochschulreife/Abitur <input type="checkbox"/> anderer Schulabschluss

Und noch einige Fragen zu Deinem Zuhause

Wohnst Du zur Zeit	Hast Du Geschwister? Wenn ja, wie viele?
<input type="checkbox"/> bei Deinen Eltern <input type="checkbox"/> bei Deiner Mutter oder Deinem Vater <input type="checkbox"/> woanders.....	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja
Bist Du Mitglied einer Religionsgemeinschaft? Wenn ja welcher?	Bist Du Mitglied in einem Verein? Wenn ja, in welchen?
<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja

Welchen Beruf hat Deine Mutter gelernt? <input type="checkbox"/> keinen <input type="checkbox"/> weiß ich nicht/keine Angabe	Welchen Beruf übt Deine Mutter aus? <input type="checkbox"/> keinen <input type="checkbox"/> weiß ich nicht/keine Angabe
Welchen Beruf hat Dein Vater gelernt? <input type="checkbox"/> keinen <input type="checkbox"/> weiß ich nicht/keine Angabe	Welchen Beruf übt Dein Vater aus? <input type="checkbox"/> keinen <input type="checkbox"/> weiß ich nicht/keine Angabe
Aus welchem Land oder welcher Gegend stammt Deine Mutter? <input type="checkbox"/> weiß ich nicht/keine Angabe	Aus welchem Land oder welcher Gegend stammt Dein Vater? <input type="checkbox"/> weiß ich nicht/keine Angabe