

Abschlussbericht der Evaluation

des Modellprojekts

„Phänomenübergreifende politische (Jugendkultur-)Bildung
zur Stärkung
menschenrechtlicher und demokratischer Haltungen“

Cornelia Castein und Prof. Dr. Michaela Köttig

Projektlaufzeit: 01.01.2018 und endet am 31.12.2020

Stand: Dezember 2020

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	1
1 Das Modellprojekt ‚PHÄNO-Cultures‘ im Kontext der Trägerstruktur von Cultures Interactive.....	3
1.1 Trägerstruktur	3
1.2 Das PHÄNO-Projekt	4
1.2.1 PHÄNO-Cultures Teilprojekt 1: Phänomenübergreifender Zugang einer jugendkulturellen politischen Bildung im Bereich der primären Prävention und Gefährdungseinschätzung	5
1.2.2 PHÄNO-Cultures Teilprojekt 2 „GiHip_Girls, Islam und HipHop“ Mädchenspezifische Zugänge zur Prävention und Bearbeitung von islamistischem Fundamentalismus	7
1.3 Das PHÄNO-Projektteam.....	7
1.3.1 Die Pädagogische Leitung und die Projektkoordination	7
1.3.2 Die freien Mitarbeiter*innen	9
2 Die Evaluation	10
2.1 Aufgabenbereiche und Evaluationsteam	10
2.2 Evaluationskonzept und Anlage der Evaluation	10
2.3 Vorgehen, Ziele und Kommunikationsstrukturen der Evaluation	11
2.4 Aktivitäten des Evaluationsteams	13
2.4.1 Aktivitäten des Evaluationsteams im Projektverlauf.....	15
2.4.2 Übersicht der im Rahmen der Evaluation erhobenen und analysierten Daten	17
3 Darstellung und analytische Einordnung der Aktivitäten im Projektverlauf im Zeitraum von Januar 2018 bis Dezember 2020	18
3.1 Vorbereitungsphase zum Projektstart	18
3.2 Teamentwicklung und Umgang mit den entwickelten Methoden (2018-2020)	18
3.3 Gruppendiskussionen der freien Mitarbeiter*innen	23
3.3.1 Inhaltliche Gestaltung der Gruppendiskussionen	23
3.3.2 Auseinandersetzung zum Umgang mit Methoden im Rahmen der Gruppendiskussionen	24
3.3.3 Zusammenfassende Ergebnisse der Gruppendiskussionen	26
3.4 Fortbildungen der freien Mitarbeiter*innen.....	27
3.4.1 Train-The-Trainer Qualifizierung	28

3.4.2	PHÄNO-Methoden Training	28
3.4.3	Einführung in narrative Gesprächsführung und den Umgang mit Gesprächsblockaden	29
3.4.4	Fortbildung zur systematischen Reflexion von Handlungssituationen	30
3.5	Die Schulprojekttag	30
3.5.1	Schulprojekttag 2019	32
3.5.2	Allgemeine und methodenbezogene Reflexion der Schulprojekttag 2019	37
3.5.3	Rahmenbedingungen der Schulprojekttag unter Pandemiebedingungen	38
3.5.4	Schulprojekttag 2020	40
3.5.4	PHÄNO–Cultures Teilprojekt 2 `GiHip-Girls, Islam und HipHop` Mädchenspezifische Zugänge zur Prävention und Bearbeitung von islamistischen Fundamentalismus von März 2019 bis Dezember 2020.....	46
3.6	Die standardisierte Schüler*innenbefragung	51
3.6.1	Ergebnisse der Schüler*innenbefragung.....	53
3.6.2	Zusammenfassender Blick auf die Auswertung der Schüler*innenbefragung.....	60
4	Zentrale Ergebnisse und Vorschläge zum Umgang mit Herausforderungen.....	60
4.1	Zentrale Ergebnisse aus den beobachteten Workshopsituationen	61
4.2	Die Themen der Schüler*innen	62
4.3	Zentrale Ergebnisse im Hinblick auf das Projektteam	65
4.3.1	Die Konstruktion des Projektteams aus Koordination und freien Mitarbeiter*innen	65
4.3.2	Zur strukturellen Problematik der freien Mitarbeiter*innen	66
4.3.3	Zu den Projekthinhalten und der Methodenentwicklung	67
4.4	Abschließende Überlegungen zur Struktur und Anlage des Projekts	68
	Literaturverzeichnis	70
	Anlagenverzeichnis	72

Vorbemerkung

Der freie Träger Cultures Interactive e.V. aus Berlin arbeitet seit 2005 mit Jugendlichen in unterschiedlichen Gruppenkontexten zusammen. Hierbei handelt es sich meist um kurzzeitpädagogische Angebote, welche in Workshopsettings umgesetzt werden. Um einen altersgerechten Zugang und vertrauensvollen Rahmen zu den Jugendlichen schaffen zu können, nutzen die Mitarbeiter*innen explizit Jugendkulturen, wie bspw. Skateboarding, Graffiti oder Breakdance. Im Kontext der jugendkulturellen Angebote vermitteln die Mitarbeiter*innen eine lebensweltlich und jugendkulturell ausgerichtete politische Bildung. Insofern die Angebote nicht in Schulkontexten stattfinden, basiert die Teilnahme der Jugendlichen grundsätzlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Angebote des Trägers finden sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene stets in Projekten statt. Finanziert werden die Projekte durch zahlreiche Förderer, wie bspw. dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Bundeszentrale für politische Bildung, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie dem Auswärtigen Amt.

Während seit mehreren Jahrzehnten ein Erstarken der extremen Rechten in Deutschland zu beobachten ist und Präventionsüberlegungen und -angebote in diesem Feld bereits etabliert sind (vgl. Decker/Lewandowsky 2017), wurde andererseits ein neues und äußerst dynamisches Phänomen für die Jugendarbeit in Deutschland von besonderer Bedeutsamkeit: die Rekrutierung und Hinwendung der Jugendlichen zum gewaltbereiten Salafismus (vgl. Jaschke 2018). So haben insbesondere (Hass-)Prediger wie bspw. Pierre Vogel oder Sven Lau eine hohe Anziehungskraft auf Jugendliche in Deutschland ausgeübt und sie für den ‚heiligen‘ Krieg in Syrien anwerben können. Diese politischen Veränderungen wirkten sich auch auf die politische Bildungsarbeit aus. So wurden die Mitarbeiter*innen von Cultures Interactive e.V. zunehmend mit phänomenübergreifenden Themen (extrem rechter und islamisch fundamentalistischen Haltungen) in den Workshopsettings konfrontiert und mussten damit umgehen.

Parallel dazu wurde Cultures Interactive e.V. von der Bundeszentrale für politische Bildung angefragt, inwieweit der jugendkulturelle Ansatz für die Phänomenbereiche Salafismus und Islamismus einsetzbar wäre. Der Träger hat darauf hingewiesen, dass die Entwicklung eines phänomenübergreifenden Zugangs sowohl spannend als auch sinnvoll sein könnte. Anlässlich der Anfrage haben sich die Mitarbeiter*innen von Cultures Interactive e.V. dazu entschieden, ein Projekt zu konzipieren, in dem Methoden entwickelt werden, die es ermöglichen in heterogenen Gruppen gemeinsame Themen besprechbar und bearbeitbar werden zu lassen. Da Cultures Interactive e.V. sich seit Bestehen eine ausgewiesene Expertise im Bereich Rechtsextremismus erarbeitet hat, konnten sie diese in ihre Überlegungen einfließen lassen.

Neben einer intensiven Literatur- und Internetrecherche durch zwei Mitarbeiterinnen von Cultures Interactive e.V. haben diese zeitgleich einen Antrag für das Modellprojekt PHÄNO-Cultures geschrieben und bei der Bundeszentrale für politische Bildung eingereicht. Bereits in der Antragstellung wurde der Anspruch beschrieben, das Modellprojekt wissenschaftlich begleiten und evaluieren zu lassen. Ziel der Evaluation war, dass sowohl die Teamentwicklung und Teamdynamik als auch die Methodenentwicklung und deren Wirksamkeit in den Workshopsettings evaluiert wird.

Die Evaluation wurde von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Cornelia Castein sowie Frau Prof. Dr. Michaela Köttig von der Frankfurt University of Applied Science übernommen. Hierbei wurde seitens des Evaluationsteams ein entlang des Projektverlaufs multi-perspektivisches und methodentriangulierendes Forschungsdesign umgesetzt, um in einem dialogischen Prozess Projektpraxis und Evaluation zu verbinden und darüber ‚best practices‘ im Projekt weiter auszubauen. Um diese Ziele zu erreichen, wurden die Methoden der teilnehmenden Beobachtung, der Gruppendiskussion sowie ein standardisierter Fragebogen eingesetzt. Ohne die Offenheit der freien Mitarbeiter*innen und insbesondere der Projektkoordinator*innen im Modellprojekt PHÄNO-Cultures ihre Arbeitsformen vor dem Evaluationsteam preiszugeben und zur Diskussion zu stellen sowie die Bereitschaft sich auf einen Prozess mit ‚ungewissen‘ Ausgang einzulassen, wäre es dem Evaluationsteam nicht möglich gewesen, die Evaluation in dieser Weise durchzuführen. Hierfür möchten wir uns recht herzlich bedanken! Ebenso beim Träger Cultures Interactive e.V., insbesondere bei der Geschäftsführerin Silke Baer, die uns das Vertrauen ausgesprochen hat und uns freie Hand im Forschungsprozess gelassen hat.

Frankfurt am Main,

Cornelia Castein und Prof. Dr. Michaela Köttig

1 Das Modellprojekt ‚PHÄNO-Cultures‘ im Kontext der Trägerstruktur von Cultures Interactive

1.1 Trägerstruktur

Der freie Träger Cultures Interactive e.V. wurde 2005 gegründet und hat neben seinem Hauptsitz in Berlin noch weitere regionale Schwerpunkte, wie in Thüringen, Bayern, Niedersachsen und Brandenburg (vgl. Posselius o.J. e).

Der Träger hat sich im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit und Jugendhilfe etabliert und sich zum Ziel gesetzt, an jugendkulturellen und lebensweltlichen Ausdruckformen von Jugendlichen (wie bspw. Graffiti, YouTube, Skateboarding, Parkour, Breakdance) anzusetzen. Dies verbindet er mit Angeboten in den Bereichen der sozialen, kulturellen und politischen Bildung. Cultures Interactive e.V. vertritt ein demokratie- und menschenrechtsbasiertes Leitbild und versteht seinen Auftrag darin, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und religiösem Fundamentalismus präventiv entgegenzutreten und weltoffene Lebens- und Umgangsformen zu fördern.

In der Umsetzung dieser Ziele schafft Cultures Interactive e.V. – wie aus dessen Leitbild hervorgeht (vgl. Posselius: o.J. d) – Lern- und Bildungsräume, in denen Kinder und Jugendliche sowohl ein kritisches als auch emanzipatorisches Bewusstsein in der Auseinandersetzung und Reflexion mit politischen Themen entwickeln können. Dies ist mit einem ‚DIY-Do it Yourself‘-Ansatz verbunden, wodurch Kinder und Jugendliche, erfahren/erleben, dass sie auf politischer und kultureller Ebene ‚wirksam‘ sein können. Ziel ist, die zivilgesellschaftliche Teilhabe der Kinder und Jugendlichen und deren solidarisches Handeln zu fördern. Zudem greift Cultures Interactive e.V. gesellschaftliche Veränderungen und neue Phänomene auf und entwickelt, unter Bezugnahme und Berücksichtigung der jeweiligen Lebenswelten den Ansatz der zivilgesellschaftlichen Jugendkulturarbeit für die Zielgruppen stetig weiter.

Seit Bestehen hat sich Cultures Interactive e.V. ein nationales und internationales Netzwerk aufgebaut und arbeitet sowohl mit staatlichen als auch nicht-staatlichen Organisationen zusammen.

Die Angebote des Vereins finden meist im Rahmen von Projekten statt und umfassen neben der Arbeit mit Jugendlichen, Beratungsangebote für Kommunen, Politik, Bildungsträger*innen sowie Institutionen und Verbände, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe und Jugendarbeit. Darüber hinaus hat der Träger diverse Fortbildungsformate für Fachkräfte entwickelt, welche er bundesweit anbietet. Diese inhaltlich breite Projektlandschaft wird – so der im Leitbild des Trägers festgehaltene Anspruch – durch ein gut ausgebildetes und multidisziplinäres Team umgesetzt. Cultures Interactive e.V. beschäftigt neben den festangestellten Mitarbeiter*innen (Geschäftsleitung, Projektkoordinator*innen sowie Verwaltungsfachangestellte) einen festen Stab an freien Mitarbeiter*innen aus dem gesamten Bundesgebiet, die entweder selbst unterschiedlichen Jugendkulturen angehören (wie bspw. Graffiti, Hip-Hop, Rap, Skateboarding, Parcours) bzw. als

Medienakteur*innen angesehen sind oder ihre Expertise aus der politischen Bildung mitbringen. Alle freien Mitarbeiter*innen arbeiten auf Honorarbasis. Der Träger bietet regelmäßig Fort- und Weiterbildungsangebote für alle Mitarbeiter*innen an. Zudem haben alle Mitarbeiter*innen die Möglichkeit bei Bedarf Supervision in Anspruch zu nehmen.

1.2 Das PHÄNO-Projekt

Laut der Homepage setzt Cultures Interactive e.V. unter seiner Trägerschaft derzeit acht nationale und fünf internationale Projekte (vgl. Posselius o.J. a) um. Eines dieser nationalen Projekte ist das Projekt ‚Phänomenübergreifende politische (Jugendkultur-)Bildung zur Stärkung menschenrechtlicher und demokratischer Haltungen (PHÄNO-Cultures)‘. Das Modellprojekt wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung finanziert und war auf drei Jahre (01.01.2018 bis 31.12.2020) festgelegt.

Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung für das PHÄNO-Cultures-Projekt waren die gesellschaftlichen Entwicklungen in denen sich beobachten lässt, dass unsoziale, ausgrenzende und anti-demokratische Haltungen sowohl mit extrem rechten als auch religiös-fundamentalistischen ideologischen Hintergrund zunehmend verstärkt und offensiver vertreten werden.

So wurde auch in den einzelnen Projekten, die von dem Träger insbesondere in der Kooperation mit Schulen angeboten wurden, einerseits die vielfältigen menschenrechts- und demokratiefeindlichen Haltungen, die in Schulklassen vertreten werden sichtbar, und andererseits wird deutlich, dass dem im Lern- und Bildungsort Schule kaum adäquat begegnet wird. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Allerdings lässt sich deutlich erkennen, dass sich die Präventionsangebote in der Regel auf einen Phänomenbereich fokussieren – also entweder die Prävention extrem rechter oder religiös-fundamentalistischer Handlungs- und Orientierungsmuster verfolgt werden. Angebote, die die unterschiedlichen Phänomenbereiche in einem Setting – wie dem einer Schulklasse – vereinen und damit für Gruppen, in denen phänomenübergreifende -ismen vertreten werden, wurden bisher kaum entwickelt. Diesem Desiderat wollte Cultures Interactive mit dem PHÄNO-Projekt begegnen, um zukünftig eine „dezidierte phänomenübergreifende Extremismusprävention an Schulen und in Jugendhäusern anbieten zu können“ (vgl. Anlage 1.1, Konzept S. 1).

Im Modellprojekt PHÄNO-Cultures sollten spezifische Methoden für Settings mit Jugendlichen entwickelt und getestet werden, die es ermöglichen, sowohl extrem rechten als auch religiös-fundamentalistischen Argumentationsfiguren zu begegnen. Zudem sollte sich im Hinblick auf die Methodenentwicklung insbesondere auf die Mädchen* fokussiert werden, die sich als weiblich lesen und in den bisherigen Präventionsbereichen kaum beachtet wurden. So verfolgte Cultures Interactive e.V. mit dem Projekt zwei wesentliche Ziele:

„(A) die Stärkung demokratischer und menschenrechtlicher Haltungen bei Heranwachsenden, die sich ggf. von rechtsextremen oder islamistisch begründeten Ideologien, Medieninhalten und Gruppierungen angesprochen fühlen; und

(B) mit geeigneten Mädchenspezifischen Formaten der jugendkulturellen politischen Bildung zu einer gesellschaftlichen Integration von muslimisch geprägten und ggf. radikalierungsgefährdeten Mädchen beizutragen“ (siehe Anlage 1.1, Konzept S. 5).

Darüber hinaus wurden von Cultures Interactive e.V. im Rahmen des PHÄNO-Cultures Projekt noch weitere Teilziele aufgeführt:

- die Entwicklung und Erprobung von Zugängen zur Phänomen-übergreifenden Präventionsarbeit
- die Zusammenstellung und Entwicklung eines Teams, das im Feld der Phänomen-übergreifenden Präventionsarbeit langfristig tätig werden kann.
- die Zusammenstellung und Entwicklung eines weiblichen Teams für die Mädchenspezifische Arbeit in dem Arbeitsfeld der politischen Bildung und Islamismusprävention.
- die Analyse und methodische Aufbereitung von jugendkulturellen (sozialen) Medien für eine jugendgerechte und genderreflektierte politische Bildungsarbeit: Dazu gehören die Auseinandersetzung mit YouTube-Filmen, Blogs, Internetseiten, Musiktexten ebenso wie die kritische Auseinandersetzung mit ‚Held*innen‘, ‚Szene-Stars‘ und sogenannten ‚Influencern*‘.
- die Stärkung von Mädchen und jungen Frauen in ihren persönlichen und demokratischen Haltungen und Handlungsfähigkeiten.
- die konstruktive Bearbeitung und Begegnung von möglichen geschlechtsspezifischen Motiven und Hinwendungsfaktoren einer Radikalisierung von Mädchen und jungen Frauen in Bezug auf islamistische Gruppierungen“ (siehe Anlage 1.1, Konzept S. 5).

Diese Ziele wurden für beide Teilprojekte formuliert. Zuvor fand seitens der Antragstellerinnen eine intensive Recherche zu inhaltlichen Themenschwerpunkten sowie Ansprache- und Rekrutierungsstrategien der rechtsextremen und der militanten islamistischen Szene durch Jugendkulturen, Medien und soziale Medien statt, um diese Erkenntnisse in die konkrete Arbeit mit den Jugendlichen in die Workshops miteinfließen lassen zu können.

1.2.1 PHÄNO-Cultures Teilprojekt 1: Phänomenübergreifender Zugang einer jugendkulturellen politischen Bildung im Bereich der primären Prävention und Gefährdungseinschätzung

Dieses Teilprojekt richtete sich an Schulklassen. Laut Projektantrag sollten mindestens zehn Schulprojekttag in unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands (konkret geplant waren sechs Bundesländer: Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Schulprojekttag wurden den Schulen unterschiedliche Workshops angeboten (bspw. Graffiti, Hip-Hop, Rap, Skateboarding, Parcours) zu denen sich die Schüler*innen einwählen konnten. Jeder Workshop arbeitet mit einem Zweierteam, durch das politische und jugendkulturelle Bildung gemeinsam vermittelt wurden. Den Schulprojekttag wurde

ein Time-Out Team¹ zur Verfügung gestellt und parallel zu den Schüler*innenworkshops wurde den Lehrer*innen eine Gesprächsgruppe mit Fortbildungsanteilen ermöglicht.

Über die Kooperation mit anderen Akteur*innen in Schulen (wie bspw. der Mitarbeiter*innen des Clearingverfahrensprojekts sowie der Schulsozialarbeit) sollten Klassen ausgewählt werden, die für phänomenübergreifende Schulprojektstage infrage kommen. Sowohl die Vorbereitung als auch die Nachbereitung sollte in enger Zusammenarbeit mit Kolleg*innen (Schulsozialarbeiter*innen, Respect Coaches) vor Ort stattfinden. Nachbereitung bedeutet, dass im Nachgang der Projektstage den Schulen ein Bericht zur Verfügung gestellt wird, der auf den Erfahrungen in den Workshops basiert, um so den Schulen eine längerfristige Möglichkeit zu eröffnen an virulenten Themen zu arbeiten.

Im Hinblick auf die Erprobung von Zugängen und die Aufbereitung jugendkultureller Medien ging es vor allem darum Methoden und Medien, die bisher von Cultures Interactive e.V. erfolgreich zur Prävention im Phänomenbereich Rechtsextremismus eingesetzt wurden, im Rahmen des Projekts PHÄNO-Cultures für die phänomenübergreifende Prävention weiterzuentwickeln. Darüber hinaus war angedacht, dass die freien Mitarbeiter*innen die narrative Gesprächstechnik einsetzen und mit ihr experimentieren. In diesem Kontext ist anzumerken, dass der Träger Cultures Interactive e.V. seit April 2019 das Projekt „*Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum*“ (Posselius o.J. c) umsetzt und in diesem Zuge auch interessierte freie Mitarbeiter*innen in der Narrativen Gesprächsführung ausbildet.

Das spezifische am Modellprojekt PHÄNO-Cultures ist, dass Methoden der politischen Jugendbildung und der jugendkulturellen Präventionsarbeit zusammengebracht wurden und darüber eine methodische Weiterentwicklung für phänomenübergreifende Zugang zu den Jugendlichen hergestellt werden sollte. Zu Projektbeginn war angedacht, die freien Mitarbeiter*innen (oder auch Teamer*innen) aus beiden Feldern in festen Zweierteams zusammenzubringen, um den kontinuierlichen Austausch für die Weiterentwicklung der Methoden zu gewährleisten und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im Zweierteam zu unterstützen. Ferner war geplant, dass die Projektkoordinator*innen während der Workshops den Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Respect Coaches und Schulleitungen eine Fortbildung oder ein Schulcoaching anbieten.

¹ Konzeptionell ist mit dem Time-Out einerseits ein Möglichkeitsraum für die Schüler*innen gedacht, sich allein oder in Kleingruppen mit einer Ansprechperson außerhalb der Schulklassengruppe aus dem Gruppengeschehen zurück ziehen zu können, wenn sie den Bedarf haben, an bestimmten Themen weiterzuarbeiten oder Erfahrungen in kleinerem Kreis zu kommunizieren. Zum anderen ist das Time-Out als Intervention gedacht, einzelne Schüler*innen aus dem Gruppengeschehen zu verweisen, sofern ihre Aktivitäten Gefahr laufen, die Arbeit zu verunmöglichen oder sie eine Bedrohung für die anwesenden Schüler*innen und Teamer*innen darstellen. Es soll so erreicht werden, dass mit der gesamten Gruppe konstruktiv weitergearbeitet werden kann und in den Einzelsetting mit denjenigen Schüler*innen das Gespräch aufrecht zu erhalten, die ansonsten die Gruppe dominieren oder den Workshop für sich okkupieren würden.

1.2.2 PHÄNO-Cultures Teilprojekt 2 „GiHip_Girls, Islam und HipHop“ Mädchenspezifische Zugänge zur Prävention und Bearbeitung von islamistischem Fundamentalismus

Dieses Teilprojekt richtete sich an muslimische Mädchen* und junge Frauen*. Da dieser Präventionsbereich bisher noch weitgehend unbearbeitet ist, war es dem Träger bei Antragstellung ein besonderes Anliegen, sich bei dem Teilprojekt auf Mädchen* zu fokussieren und zunächst Möglichkeiten für Zugänge zu dieser Zielgruppe zu entwickeln. Darüber hinaus sollten – ähnlich wie im Teilprojekt 1 – Methoden der kulturellen und politischen Jugendbildung zusammengebracht und spezifisch für islamisch-fundamentalistisch orientierte Mädchen* und junge Frauen* getestet und weiterentwickelt werden.

Im Gegensatz zu dem kurzzeitpädagogischen Angebot im Rahmen des Teilprojekts 1 war für dieses Teilprojekt 2 ein kontinuierlich stattfindendes Nachmittagsangebot geplant, welches an Schulen, in Jugendhilfeeinrichtungen oder Jugend(kultur)zentren in unterschiedlichen Stadtteilen von Berlin durchgeführt werden sollte mit dem Ziel, das Angebot zu verstetigen. Insgesamt waren für dieses Teilprojekt vier Mädchengruppenprozesse inklusive eines ein- bis dreitägigen gruppenübergreifenden Wochenendworkshop anvisiert (vgl. Anlage 1.1, Konzept S. 8).

1.3 Das PHÄNO-Projektteam

Für die Umsetzung und administrative Abwicklung des Projekts war die Geschäftsleitung von Cultures Interactive e.V. verantwortlich, welche gleichermaßen die pädagogische Leitung des Projekts übernahm. Für die praktische Umsetzung wurden Koordinationsstellen im Umfang von ca. 1,4 Vollzeitstellen beantragt und bewilligt. Die Arbeit mit den Jugendlichen in den Workshops und Mädchengruppen wurde von freien Mitarbeiter*innen (Teamer*innen) durchgeführt. Jeder Workshop und jede Mädchengruppe wurde von einem Zweierteam geleitet, in dem ein/e freie/r Mitarbeiter*in die politische Bildung und ein/e freie/r Mitarbeiter*in den jugendkulturellen Ansatz vertreten hat.

1.3.1 Die Pädagogische Leitung und die Projektkoordination

Die pädagogische Leitung des PHÄNO-Cultures-Modellprojekt wurde von Beginn an von der Geschäftsführerin von Cultures Interactive e.V. übernommen. Ihr Aufgabebereich umfasste u.a. das Führen von Vorstellungsgesprächen, die Personalauswahl und -einstellung, die Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen für Lehrer*innen und Multiplikator*innen, die Beratung von Kommunen, die Budgetierung des Projekts, den Ausbau der Netzwerke und Kooperationspartner*innen sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Des Weiteren war sie für die Ausschreibung und den Einsatz der Evaluation verantwortlich.

Die Projektkoordination haben zunächst zwei Mitarbeiter*innen mit jeweils einer halben Stelle (oder 20 Std./w.) übernommen, die schon viele Jahre bei Cultures Interactive e. V. beschäftigt sind. Beide Mitarbeiter*innen haben eine ausgewiesene und langjährige Expertise im Bereich Rechtsextremismus

und gendersensibler Mädchenarbeit. Eine der beiden Mitarbeiter*innen hat zudem einen akademischen Titel in Islamwissenschaften. Ferner vertreten beide Mitarbeiter*innen selbst jugendkulturelle Stile und sind über diesen Zugang in die Arbeit bei Cultures Interactive e. V. einsozialisiert worden. Eine dritte Stelle mit einem Umfang von 15 Stunden wurde mit dem Wunsch jemanden mit Migrationshintergrund und muslimischen Bezügen für das Projekt gewinnen zu können. Jedoch wurde der Arbeitsvertrag der daraufhin im Frühjahr 2018 eingestellten Mitarbeiterin während der Probezeit im beiderseitigen Einverständnis aufgelöst. Dementsprechend musste diese Stelle erneut ausgeschrieben werden und wurde zum 01.10.2018 besetzt. Die daraufhin eingestellte Mitarbeiterin hatte ein Studium in Islamwissenschaften absolviert und als Trainerin „Dialog macht Schule“ Praxiserfahrung im Bereich der politischen oder jugendkulturellen Bildungsarbeit gesammelt. Allerdings hatte sie keinerlei Erfahrungen in der Projektkoordination, was von den beiden anderen Mitarbeiterinnen kompensiert werden musste. So war zu Beginn vorgesehen, dass die beiden langjährigen Mitarbeiterinnen für das erste Teilprojekt verantwortlich sind, während die neue Mitarbeiterin perspektivisch die Verantwortung für das zweite Teilprojekt tragen sollte, zunächst jedoch von einer der beiden erfahrenen Mitarbeiterinnen unterstützt wurde. Insgesamt konnte diese Konstruktion nicht befriedigend aufgelöst werden, so dass das Arbeitsverhältnis zum Ende des Jahres 2019 aufgelöst wurde. Die Stelle wurde – aufgrund der kurzen noch verbleibenden Laufzeit – nicht erneut ausgeschrieben, sondern die Stunden der beiden verbleibenden Projektkoordinator*innen wurden entsprechend aufgestockt.

Die Aufgaben aller drei Projektkoordinator*innen umfassten u. a., die folgenden Arbeitsbereiche:

- Organisation der Schulprojekttage
- Zusammenarbeit mit den Teamer*innen
- Rekrutierung neuer Teamer*innen
- Entwicklung und/oder Vermittlung von Fort- und Weiterbildungen für die Teamer*innen
- Zusammenarbeit mit bestehenden sowie die Rekrutierung neuer Netzwerk- und Kooperationspartner*innen
- Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen für Lehrer*innen und Multiplikator*innen
- Monitoring rechtsextremer und islamisch begründeter Extremist*innen und ihrer Aktivitäten
- Methodenentwicklung phänomenübergreifender politischer Bildung
- administrative Abwicklung des Projekts, z.B. das Verfassen und Abschließen von Kooperationsverträgen mit den Schulen, das Verfassen der Rückmeldungen an die Schulen und der Sachberichte an die Mittelgeber*innen (insbesondere in der finanziellen Abwicklung werden die Koordinatorinnen durch eine bei Cultures Interactive e.V. angestellte Fachkraft unterstützt), sowie
- Öffentlichkeitsarbeit

1.3.2 Die freien Mitarbeiter*innen

Die für das PHÄNO-Cultures-Projekt anvisierten freien Mitarbeiter*innen, die als Teamer*innen für die Schulprojekttage eingesetzt wurden, bestanden etwa zur Hälfte aus freien Mitarbeiter*innen die bereits in anderen Projekten für Cultures Interactive e. V. tätig waren und sind, sowie zur anderen Hälfte aus neu eingeworbenen freien Mitarbeiter*innen, welche die Schwerpunkte Migration, Jugendkultur, Islam, HipHop, politische Bildung, Antidiskriminierungsarbeit und/oder Empowerment miteinbrachten. Insgesamt haben etwa 35 freie Mitarbeiter*innen am PHÄNO-Cultures Modellprojekt mitgewirkt. Alle Teamer*innen arbeiten sowohl für Cultures Interactive e.V. als auch für andere Träger auf Honorarbasis. In diesem Kontext muss angemerkt werden, dass die Budgetplanung vorsah, ausschließlich die geleisteten Stunden während der Schulprojekttage finanziell zu entlohnen, ohne die Vorbereitungs- und vor allem die Reflexionszeiten einzubeziehen – dies sollte sich im Verlauf des Projekts zu einer wesentlichen Herausforderung herausstellen, da sich die freien Mitarbeiter*innen über die Honorartätigkeit überwiegend ihren Lebensunterhalt finanzieren. Dementsprechend wurde bereits zu Projektbeginn deutlich, dass die Überlegung feste Zweierteams zu bilden, die über die gesamte Laufzeit des PHÄNO-Cultures-Projekts zusammenarbeiten, dadurch zum Teil nicht umgesetzt werden konnten. Die Folge war, dass die freien Mitarbeiter*innen in häufig wechselnden Zweierkonstellationen gearbeitet haben. Ferner bestand eine weitere Herausforderung darin, dass die freien Mitarbeiter*innen im gesamten Bundesgebiet leben und spontane personelle Ausfälle nicht immer problemlos flexibel ersetzt werden konnten, so dass eine der Projektkoordinatorinnen in diesen Situationen einspringen musste. Zugleich hatten die freien Mitarbeiter*innen meist eine weite Anreise zu den Schulprojekttagen, deren Kosten wiederum vom Träger übernommen wurden.

Im Hinblick auf die Teamzusammensetzung ging es in der Zielsetzung des PHÄNO-Cultures-Projekts darum, über den jugendkulturellen Ansatz die politischen Jugendbildner*innen und die jugendkulturellen Bildner*innen in Zweierteams zusammenarbeiten zu lassen und somit in der Arbeit mit den Jugendlichen beide Zugänge methodisch zu verbinden. Die damit einhergehende Herausforderung bestand darin, die unterschiedlichen disziplinären Hintergründe und Expertisen der freien Mitarbeiter*innen der politischen und jugendkulturellen Bildung konstruktiv in das Projekt miteinfließen zu lassen und darüber hinaus gemeinsame Herangehensweisen zu entwickeln. Im Hinblick auf die Teamzusammensetzung war es den Projektkoordinatorinnen wichtig, dass sie ein diverses Team zusammenstellen, um auch innerhalb des PHÄNO-Cultures Teams mit einem Team zu arbeiten, welches einerseits die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegelt und andererseits unterschiedliche jugendkulturelle Szenen vertritt. Zudem arbeitet Cultures Interactive e.V. seit Vereinsgründung mit Teamenden, deren Schwerpunkt auf einer authentischen jugendkulturellen Selbstverortung liegt, verbunden mit der Fähigkeit reflexiv menschenrechtliche und demokratische Haltungen in diversen Jugendkulturen zu repräsentieren. Einige der Teamer*innen der

jugendkulturellen Bildung haben somit zwar Erfahrung in der praktischen Jugendarbeit, jedoch nicht zwingend einen pädagogischen Abschluss. D.h., die Zugänge der Teamenden sind zum Teil sehr unterschiedlich und durch den individuellen Erfahrungshintergrund geprägt.

2 Die Evaluation

2.1 Aufgabenbereiche und Evaluationsteam

Für die gesamte Projektlaufzeit wurde eine extern begleitende Evaluation vorgesehen. Hierbei sollte sich die Evaluation auf die folgenden Bereiche fokussieren:

- a) die Teamentwicklung und die Frage, welche Voraussetzungen Teamer*innen mitbringen sollten, um prozessoffen und phänomenübergreifend zu arbeiten bzw. welche Teamer*innen geeignet sind für die Mädchenspezifische Präventionsarbeit im Bereich Islamismus,
- b) die Wirksamkeit und Effekte der (weiter-)entwickelten Methoden mit besonderem Fokus auf Potentiale und Fallstricke von methodischen Anwendungen sozialer Medien,
- c) die Gelingensbedingungen für Schulprojektstage vor allem auch vor dem Hintergrund sozialräumlicher und schulischer Akzeptanz und Zusammenarbeit,
- d) die Gelingensbedingungen für Mädchenspezifische Ansätze mit einer stufenweisen Analyse des Präventionsprozesses (vgl. Projektantrag S. 8)

2.2 Evaluationskonzept und Anlage der Evaluation

Mit der externen Evaluation wurde eine Professorin und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin von der Frankfurt University of Applied Sciences aus dem Fachbereich *Soziale Arbeit und Gesundheit* im August 2018 beauftragt. Ab Oktober 2018 konnte die wissenschaftliche Mitarbeiterin mit 20 Wochenstunden als Projektkoordinatorin die Evaluation des Modellprojekts übernehmen. Das Projekt lief zu diesem Zeitpunkt neun Monate.

Im Evaluationskonzept war vorgeschlagen worden, mit Hilfe eines prozessbegleitenden multiperspektivischen und methodentriangulierenden Forschungsdesign (vgl. Köttig 2005) zu arbeiten, um ‚best practices‘ zu stärken und auszubauen. In diesem Kontext wurden verstärkt qualitativ-interpretative Forschungsmethoden eingesetzt, um die Prozesse und Wirkungszusammenhänge analysieren zu können.

Hierbei fokussierte die Evaluation insbesondere darauf, den Projektverlauf detailliert nachzuzeichnen und in seiner Strukturlogik zu erfassen. So dienten die Methoden wie **Gruppendiskussionen** und **teilnehmende Beobachtungen** sowie ihre sequenzielle Analyse zur Erfassung und Auswertung der Daten (vgl. Rosenthal 2015) dazu einen dialogischen Prozess mit dem PHÄNO-Team zu initiieren, Impulse zu setzen sowie das Projekt inhaltlich anzuregen und weniger einer abschließenden Wirkungsüberprüfung.

Da der Schwerpunkt des PHÄNO-Projekts auf der Entwicklung von professionellen Handlungsmethoden lag, wurde der Fokus der Evaluation auf die Handlungspraxen des Projektteams gelegt. Die Perspektive der Schüler*innen wurde lediglich durch eine bewertende Abfrage am Ende eines besuchten Workshops einbezogen. Dazu wurde ein quantitativer Zugang anhand einer **Fragebogenerhebung** angewendet. Den Fragebogen bekamen die Jugendlichen am Ende eines Schulprojekttagess von den jeweiligen Workshop-Team ausgehändigt. Der Fragebogen war an dem von Culture Interactive e.V. üblichen Fragebogen orientiert und wurde in einem Abstimmungsprozess zwischen der Evaluatorin und den Projektkoordinatorinnen dem PHÄNO-Projekt angepasst. Der Fragebogen war in drei Bereiche gegliedert: Im ersten Teil wurden die Schüler*innen dazu befragt, welchen Workshop sie ausgewählt haben und wie sie das Setting erlebt haben. Im zweiten Teil folgten Positionierungsfragen zu gesellschaftspolitischen relevanten Themen. Abschließend erfolgten Fragen zur eigenen Person (vgl. Anlage 4.1). Bevor der Fragebogen eingesetzt wurde, wurde ein Pre-Test an zwei Schulen durchgeführt. Die Teilnahme am Fragebogen war freiwillig. Die Analyse des Fragebogens fand am Ende des PHÄNO-Projekts an der Hochschule in Frankfurt mit Hilfe des SAP-Systems statt. Ziele der Analyse waren die subjektive Zufriedenheit der beteiligten Jugendlichen zu erheben sowie ein Gesamtbild der mit dem PHÄNO-Projekt angesprochenen Jugendlichen zu erfassen.

Für die das Projekt begleitende dialogisch und partizipativ ausgerichtete Evaluation wurde ein Ansatz vorgeschlagen, der bereits in einem früheren Evaluationsprojekt erfolgreich angewendet worden war (vgl. Köttig u.a. 2011). Entgegen der Logik summativer Evaluation, die durch ein abschließend bewertendes Befragen gekennzeichnet ist, ist der Schwerpunkt in der Evaluation dieses Ansatzes auf die Entwicklung von Veränderungsprozessen gerichtet und ist damit eher als formative, prozessunterstützende Evaluation (vgl. Scriven 1967, 1972) zu bezeichnen. Dementsprechend sollte allen Prozessbeteiligten jederzeit die Möglichkeit der Anonymität gegeben, aber auch die des Einspruchs und der Mitgestaltung eingeräumt werden. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, die Ergebnisse der Evaluation entlang des Projektverlaufs mit den Projektverantwortlichen und den freien Mitarbeiter*innen zu diskutieren sowie durch konkrete Reflexionsangebote die Möglichkeit zu eröffnen, die zukünftige Handlungspraxis mit den Jugendlichen weiterzuentwickeln. Somit konnten die Ergebnisse der Evaluation und deren Diskussion in die Handlungspraxis prozessorientiert einfließen und zur Methodenentwicklung beitragen.

2.3 Vorgehen, Ziele und Kommunikationsstrukturen der Evaluation

Das Vorgehen und auch die Kommunikationsstrukturen im Rahmen der Evaluation wurden in einem Gespräch mit den Projektkoordinatorinnen des Modellprojekts PHÄNO-Cultures und der Geschäftsleitung/pädagogischen Leitung zu Beginn des Evaluationsverlaufs abgesprochen, um so eine gemeinsame Arbeitsgrundlage – ein Arbeitsbündnis – zu schaffen. Zudem wurde im Rahmen dieses

Gesprächs im Hinblick auf das Teilprojekt 1 (*Phänomenübergreifender Zugang einer jugendkulturellen politischen Bildung im Bereich der primären Prävention und Gefährdungseinschätzung*) vereinbart, dass im Anschluss an die jeweiligen Schulprojektstage von jeweils einem/r freien Mitarbeiter*in aus den einzelnen Workshops ein Beobachtungsprotokoll über den Verlauf des Projektstages verfasst wird. Gleichzeitig war angedacht, dass die Evaluatorin selbst an sechs bis acht Schulprojekttagen teilnimmt und über die gesamte Projektlaufzeit eins der Workshop-Teams begleitet. Gleichermaßen sollte sie auch selbst die Schulprojektstage protokollieren. Damit stellten die von den freien Mitarbeiter*innen sowie der Evaluatorin angefertigten Protokolle eins der Hauptdatenmaterialien zur Evaluation des PHÄNO-Cultures-Projekts dar. Mit den teilnehmenden Beobachtungen wurde der Projektverlauf detailliert nachgezeichnet und in seiner Strukturlogik erfasst.

In der Analyse der Daten wurde auf die

- a) fachliche Entwicklung der Teamer*innen
- b) Zusammenarbeit im Zweierteam
- c) Verknüpfung der politischen Bildung und der Jugendkultur
- d) Auswahl und Umsetzung der Methoden
- e) Dynamik und Kommunikation unter den Teamer*innen
- f) Gruppendynamik und Kommunikation zwischen den Schüler*innen
- g) Dynamik und Kommunikation zwischen den Schüler*innen und den Teamer*innen
- h) von den Schüler*innen eingebrachten Themen und deren Verhandlung im Gruppenprozess
- i) von den Teamenden eingebrachten Themen und deren Verhandlung im Gruppenprozess sowie
- j) Methodenweiterentwicklung fokussiert.

Um die Ziele der Evaluation zu erreichen, wurden als Haupterhebungsinstrumente teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit den Projektkoordinator*innen und den freien Mitarbeiter*innen eingesetzt. Teilnehmende Beobachtungen können der ethnographischen Feldforschung zugeordnet werden und dienen dazu, alltägliches Handeln und Interaktionssituationen zu erfassen. Die Forschenden nehmen an den Alltagssituationen teil, ohne sie zu steuern, sondern um sie in ihrem chronologischen Verlauf auch mental und leiblich mitzuerleben (vgl. Knoblauch/Vollmer 2019, Lüders 2000). Dem konkreten Erleben folgt die sequenzielle Protokollierung des beobachteten Geschehens und anschließend dessen Analyse. Bisher werden zur Analyse unterschiedliche Verfahren eingesetzt, ganz allgemein kann gesagt werden, dass bereits die Protokollierung eine erste analysierende Zuwendung zum Erleben bedeutet. In der Auswertung im Rahmen der Evaluation wurde eine sequenzielle, strukturanalytische Rekonstruktion des Verlaufs der Beobachtungssituationen sowie der darin zum Vorschein kommenden Interaktionsdynamiken vorgenommen (vgl. Köttig 2004: 85ff., 2018; Breitenstein u.a. 2013). Dies diente vor allem dazu Workshop-Verläufe zu erfassen und zu

analysieren, welche Dynamiken sich bei der Anwendung bzw. Nichtanwendung der PHÄNO-Methoden in den Workshops entwickelten.

Gruppendiskussionen dienen in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung dazu, die sprachliche Bezogenheit in einer Gruppe zu erfassen und zu analysieren (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010). Im Rahmen von Gruppendiskussionen werden Erfahrungen im Gesprächsverlauf gemeinsam (re-) konstruiert und eine kollektive Einschätzung vorgenommen. Im Unterschied zu den üblichen Verfahren, bei denen häufig bereits die Eingangsstimuli so gesetzt werden, dass die Gesprächsteilnehmenden aufgefordert sind zu argumentieren, also Haltungen zu artikulieren und zu verhandeln, wurde in diesem Projekt mit *Erzählaufforderungen* gearbeitet. Die Erzählaufforderungen dienen dazu stärker auf die sprachliche Reproduktion von Handlungsabläufen abzielen und dadurch das implizite Handlungswissen anzusprechen und einem kollektiven Aushandlungsprozess zu unterziehen (vgl. Bohnsack 2020). Dieser gemeinsame Prozess stellt auch gleichsam eine erste reflexive Zuwendung zu den Handlungssituationen dar, so dass wir die Gruppendiskussionen bereits als eine Intervention zur Reflexion bspw. des eigenen Handelns im Rahmen eines Workshops oder des Umgangs und der Anwendung der PHÄNO-Methoden verstanden haben (vgl. Nentwig-Gesemann 2010: 266). Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert und einer sequenziellen Analyse unterzogen, angelehnt an das Vorgehen der Text- und thematischen Feldanalyse wie Rosenthal (2015: 247ff.) es im Hinblick auf die Analyse von Diskursen vorschlägt.

2.4 Aktivitäten des Evaluationsteams

Zu Beginn der Evaluation hat sich das Evaluationsteam zunächst einen Projektüberblick verschafft. Das heißt, u.a. über die Trägerstrukturen und laufenden Projekte, die Aufgaben der Geschäftsführerin, pädagogischen Leitung und der Projektkoordinator*innen, das Konzept und Methodenhandbuch zum PHÄNO-Cultures-Modellprojekt, die Kooperations- und Netzwerkpartner*innen sowie über den bisherigen Projektverlauf.

Mit der Übernahme der Evaluation wurde auch eine Literaturrecherche begonnen, die während des gesamten Projektverlaufs durchgeführt wurde. Es wurden Veröffentlichungen zu den Stichworten: Politische Bildung, Kulturelle Bildung, Antisemitismus, Antimuslimischer-Rassismus, Diskriminierung gegenüber Sinti*zza und Rom*nja, Diskriminierung gegenüber Menschen mit sog. Behinderung, Homophobie, gendersensible Mädchen- und Jungenarbeit gesammelt. Zudem wurden Materialien zusammengestellt, die auf aktuelle Diskurse zu Differenzkategorien Bezug nehmen. Die Publikationensammlung diente dazu, den Teamer*innen im Hinblick auf ihre Tätigkeit im Modellprojekt PHÄNO-Cultures einen Anschluss an die neuesten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu ermöglichen und sie mit Materialien zu den Themenfeldern zu versorgen,

mit denen sie sich im Rahmen der Schulprojektstage beschäftigen (daneben standen ihnen noch Informationen zu der jeweiligen Schule, dem Sozialraum, in dem sich die Schule befindet, sowie zu den politischen Kräften in diesem Sozialraum zur Vorbereitung der Workshops zur Verfügung). Die gesammelten Publikationen wurden im Juni 2019 an die Projektkoordinator*innen weitergeleitet, um sie den freien Mitarbeiter*innen bereit zu stellen.

Die Evaluatorin hat im Projektverlauf an sechs Schulprojekttagen teilgenommen und daran anschließend jeweils eine teilnehmende Beobachtung verfasst. Im Rahmen des ersten Schulprojekttags wurde den anwesenden freien Mitarbeiter*innen eine Einführung in die Ziele und die Umsetzung der Evaluation sowie die Erwartungen an ihre Unterstützung kommuniziert.

In der ersten Einstiegs- und Orientierungsphase fand zudem ein Austausch zwischen der Geschäftsführerin, den Projektkoordinatorinnen und den Evaluatorinnen statt, bei dem die Erwartungen an die Umsetzung der projektbegleitenden Evaluation formuliert wurden, wie bspw. die Begleitung der Methodenentwicklung und der Teamprozesse. Auch haben die Evaluatorinnen ihre Methodenauswahl konkretisiert und begründet. Es wurde festgelegt an wie vielen Schulprojekttagen die Evaluatorin teilnehmen wird und welche Aufgaben seitens der Projektkoordinatorinnen und Teamer*innen unterstützend für die Evaluation eingebracht werden können, wie bspw. das Verfassen der teilnehmenden Beobachtungsprotokolle oder das Einverständnis, Gruppendiskussionen auditiv aufzeichnen zu dürfen.

Die Projektstage sowie die Teilnahme an jeweils einem Workshop im Rahmen der Projektstage und die anschließenden Feedbackrunden mit den Workshop-Teamer*innen wurden protokolliert und die Protokolle anschließend analysiert. Ebenfalls wurden Telefonkonferenzen und der E-Mail-Verkehr mit den Koordinatorinnen protokolliert und weitere zur Verfügung gestellte schriftliche Materialien (bspw. die vereinzelt abgegebenen teilnehmenden Beobachtungsprotokolle der Teamer*innen von ihren Workshops sowie sog. ‚Sachberichte‘, die nach jedem Schulprojekttag von den Workshop-Teams an die Projektkoordinatorinnen abgegeben wurden, flossen in die chronologische Auswertung des Projektverlaufs ein. Zudem hat das Evaluationsteam nach dem ersten Schulprojekttag ein Soziogramm zum Projektteam erstellt und dieses analysiert, um einen ersten Eindruck von der Projektkonstitution und den Rahmenbedingungen zu erhalten. Alle Materialien wurden hinsichtlich der Interaktionsdynamiken in den Workshops, den inhaltlichen Schwerpunkten, sowie den Umgang damit, die Anwendung und den Umgang mit den PHÄNO-Methoden durch die Projekt-Teams sowie die Interaktion zwischen den Koordinatorinnen, den Projektteams und den Rahmenbedingungen hin ausgewertet. Einige wenige der protokollierten Situationen wurden zudem in ihrer Feinstruktur rekonstruiert, um zunächst einmal uneindeutige Befunde zu präzisieren. Die aus allen gewonnenen Daten und deren Analyse gewonnenen Eindrücke wurden im Rahmen regelmäßiger

Telefonkonferenzen mit den Projektkoordinator*innen besprochen, um weiterführende Schritte im Projekt daraus abzuleiten. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass von Seiten der Projektkoordinatorinnen eine hohe Kooperationsbereitschaft und Offenheit gegenüber den Evaluatoreninnen bestand.

2.4.1 Aktivitäten des Evaluationsteams im Projektverlauf

Neben den teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen der Schulprojektstage wurden zwei Gruppendiskussionen mit den Teamer*innen sowie Fortbildungen durchgeführt. Mit den Koordinator*innen wurde eine Zwischenreflexion (Nov. 2019) sowie eine Projektauswertung am Ende des Projekts durchgeführt.

Die erste Gruppendiskussion fand im August 2019 statt und fokussierte auf den Einsatz und den Umgang mit PHÄNO-Cultures Methoden. Organisation und inhaltliche Planung der Fortbildung wurden von den Projektkoordinatorinnen übernommen und mit der Evaluatorsin abgestimmt. Die Evaluatorsin hat die Gruppendiskussion vorbereitet und geleitet. Diese fand am Vormittag des Fortbildungstages nach einem theoretischen Input der Projektkoordinatorinnen zu den PHÄNO-Cultures Methoden statt und dauerte etwa 1,5 Stunden. Insgesamt haben vier freie Mitarbeiter*innen teilgenommen. Ziel der Evaluation war es, herauszufinden, warum und in welcher Weise spezifische Methoden angewendet werden. Die Gruppendiskussion wurde mit einem Tonband aufgezeichnet und im Anschluss analysiert.

Eine zweite Gruppendiskussion wurde mit den Teamer*innen im September 2019 durchgeführt. Aufgrund der Gruppengröße entschieden die Evaluatorsinnen vor Ort, zwei parallel stattfindende Gruppendiskussionen jeweils bestehend aus einer Teilgruppe der freien Mitarbeiter*innen sowie den Projektkoordinatorinnen anzubieten. In der einen Gruppe nahmen sechs freie Mitarbeiter*innen und zwei Projektkoordinatorinnen teil und in der anderen Gruppe eine Projektkoordinatorin und ebenfalls sechs freie Mitarbeiter*innen. Diese Gruppendiskussion zielte auf die Erfahrungen der Teamer*innen mit dem PHÄNO-Projekt und mit der Anwendung der PHÄNO-Methoden ab. Die Gruppendiskussionen dauerten jeweils etwa anderthalb Stunden und wurden ebenfalls mit einem Tonband aufgezeichnet und sequenziell analysiert.

Die Fortbildungen wurden entweder durch die Projektkoordinator*innen oder das Evaluationsteam vorbereitet und durchgeführt. Von Seiten der Evaluation fand im November 2019 eine Fortbildung zu ‚Kommunikationsstrategien mit Jugendlichen in der politischen Bildung in herausfordernden Situationen‘ statt. Eingeführt wurde die narrative Gesprächsführung für schwierige Workshopsituationen. Die Fortbildung fand in den Räumlichkeiten der Hochschule in Frankfurt am Main statt (vgl. Anlage 3.2). Insgesamt nahmen 20 der freien Mitarbeiter*innen teil; die Veranstaltung war auf vier Stunden konzipiert und wurde mit einem Tonband aufgezeichnet. Auf die Inhalte wird im Abschnitt 3.4.3 genauer eingegangen.

Eine auf diese Fortbildung aufbauende Veranstaltung wurde von Seiten des Evaluationsteams im August 2020 ebenfalls an der Hochschule in Frankfurt angeboten. Diese Veranstaltung war ebenfalls auf vier Stunden konzipiert und zielte auf das Einüben einer systematischen Analyse von Workshopsituationen ab (vgl. Anlage 3.3). Insgesamt haben an dieser Fortbildung 16 freie Mitarbeiter*innen teilgenommen.

Mit den Projektkoordinatorinnen wurde im Nov. 2019 eine erste Projektauswertung (Zwischenbilanz) durchgeführt. Die ‚neue‘ Kollegin nahm an diesem Termin nicht mehr teil. Zum Einstieg entwickelten die Koordinatorinnen einen Projektzeitstrahl. Hierbei wurden sie von den Evaluatorinnen angeleitet. Beginnend mit den vorab entwickelten Projektzielen und der Formulierung von Zielen, die am Ende des Projekts erreicht werden sollen, ergänzten die Projektkoordinatorinnen den Zeitstrahl mit bisher erreichten Meilensteinen des Projekts und weiteren wichtigen Veranstaltungen und Kooperationen. Im nächsten Schritt erstellten die Koordinatorinnen ein Soziogramm, indem sie sich selbst und alle Projektbeteiligten im Verhältnis zueinander positionierten. Das Soziogramm fokussierte darauf, Kooperations- und Netzwerkpartner*innen sowie strukturelle Rahmenbedingungen im Projekt sichtbar werden zu lassen und diente vor allem dazu, den Koordinatorinnen ihre Arbeitseinbindung visuell sichtbar und somit eindrücklicher reflexiv zugänglich zu machen. Die Projektsitzung dauerte ca. zweieinhalb Stunden und wurde mit einem Tonband aufgezeichnet und systematisch analysiert.

Durch die Covid-19-Pandemie änderten sich die Bedingungen für die Umsetzung der Schulprojektstage sowie die teilnehmenden Beobachtungen der Schulprojektstage durch die Evaluatorin. Die Projektkoordinatorinnen und die Evaluatorin standen dennoch in einem regelmäßigen und intensiven Kontakt miteinander, sowohl telefonisch als auch per E-Mail. Ferner fand ein regelmäßiger Austausch darüber statt, wie die freien Mitarbeiter*innen trotz der Situation an das Projekt gebunden werden können und welche Möglichkeiten der Finanzierung bestehen. Aus diesem Grund entstand die Idee, dass die freien Mitarbeiter*innen ihre bisherige Zusammenarbeit im Zweierteam reflektieren und die gewonnenen Ergebnisse schriftlich fixieren sollten, welche der Evaluatorin zur Auswertung zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Anlage 1.4). Hierbei fokussierten sich die Fragen insbesondere auf die Teamarbeit als auch auf die gemachten Erfahrungen im Hinblick auf den Einsatz der Methoden. Diese Fokussierung ergab sich daraus, da beide Aspekte weder in den teilnehmenden Beobachtungen noch in den Sachberichten in der gewünschten Intensität seitens der freien Mitarbeiter*innen reflektiert wurden. Insgesamt lagen der Evaluatorin Ende Oktober 2020 drei Reflexionen vor, welche in die Auswertung einfließen konnten.

Zum Projektabschluss fand ein Auswertungsgespräch mit den Projektkoordinator*innen statt, indem sie dazu eingeladen wurden, zu erzählen, wann sie sich zum ersten Mal mit den PHÄNO-Methoden beschäftigt haben und wie es seitdem weiterging. Das Gespräch dauerte etwa zwei Stunden und wurde

mit einem Tonband aufgezeichnet. Zentrales Ergebnis dieses Gesprächs war, dass die Projektkoordinatorinnen kritisch hinterfragt haben, ob es nicht hilfreich gewesen wäre, den Teamenden von Anfang an die Möglichkeit einzuräumen, im Rahmen der Workshops, selbstständig Methoden zu entwickeln, um einerseits eine stärkere Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Phänomenen und möglichen Methoden zu befördern und, um andererseits, die intrinsische Motivation zu befördern. Zudem wurde deutlich, dass die Personalsuche, der Teamaufbau – und dessen Pflege einen Großteil der Zeit eingenommen hat und sowohl Teamsitzungen als auch Fortbildungen für das Projekt unablässig gewesen wären, um sowohl den Teamprozess als auch die Methodenentwicklung gezielter begleiten zu können.

2.4.2 Übersicht der im Rahmen der Evaluation erhobenen und analysierten Daten

Im Folgenden wird ein Überblick gegeben über die im gesamten Projektverlauf erhobenen und entsprechend der interpretativen Forschungslogik analysierten Daten:

Während des gesamten Projektverlaufs

- Regelmäßige ausführliche Telefonate mit den Projektkoordinatorinnen zum Stand des Projekts und zur Rückkopplung der Erkenntnisse aus der Evaluation
- Beobachtungsprotokolle der Teamer*innen zu den von ihnen jeweils durchgeführten Workshops im Rahmen der Schulprojekttage
- Schüler*innenbefragung anhand eines standardisierten Evaluationsfragebogens

2018

- Oktober: Eingangsgespräch mit der Geschäftsführung/pädagogischen Leitung und den Koordinatorinnen zur Herstellung des Arbeitsbündnisses und zur Information über den bisherigen Projektverlauf
- Dezember: Teilnehmende Beobachtung der Schulprojekttage in Berlin und Einführung der Evaluatorin

2019

- Teilnehmende Beobachtungen bei insgesamt sechs Schulprojekttagen über ein bis drei Tagen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg
- August: Teilnehmende Beobachtung und Beteiligung an einer Fortbildung für Teamer*innen zum Einsatz der PHÄNO-Methoden
- August: Gruppendiskussion mit den Teamer*innen zu den PHÄNO-Methoden
- September: Gruppendiskussion mit den freien Mitarbeiter*innen, um ihre Projekterfahrungen und Bedarfe zu ermitteln (etwa in der Mitte der Projektlaufzeit, aufgeteilt in zwei Gruppen mit je ca. 15 Teamer*innen, ca. zwei Stunden.)
- November: Durchführung einer Fortbildung zur narrativen Gesprächsführung
- November: Gruppendiskussion mit den Projektkoordinatorinnen zum Projektverlauf sowie um weitere Meilensteine für das Projekt festzulegen (etwa in der Hälfte der Projektlaufzeit)
- November: Erstellung eines Soziogramms mit den Projektkoordinator*innen zur Feststellung ihrer Kommunikations- und Netzwerkstrukturen

2020

- April: Sachbericht und schriftlichen Reflexion der Teamenden des GiHip-Workshops (September 2019 bis Februar 2020)
- Juni: Leitfadenabfrage der Teamenden zur Reflexion ihrer Projekterfahrungen
- August: Fortbildung zur Analyse von Workshopsituationen mit den Teamer*innen
- August 2020: Teilnehmende Beobachtung an zwei Schulprojekttagen in Hessen
- Dezember: Abschließende Gruppendiskussion mit den Projektkoordinatorinnen zum gesamten Projektverlauf mit besonderem Fokus auf die Methodenentwicklung

3 Darstellung und analytische Einordnung der Aktivitäten im Projektverlauf im Zeitraum von Januar 2018 bis Dezember 2020

Die Darstellungen des Projektverlaufs basieren auf allen oben beschriebenen Materialien, die der Evaluation zur Verfügung standen. Im Folgenden werden die Basismaterialien jedoch nicht systematisch aufgeführt, um die Lesbarkeit zu erleichtern.

3.1 Vorbereitungsphase zum Projektstart

Die Phase bis zum Beginn der Evaluation im Oktober 2020 wurde anhand nachträglicher Information durch die Mitarbeiter*innen und aus den schriftlich fixierten vorliegenden Dokumenten rekonstruiert. Es wird deutlich, dass die erste Jahreshälfte 2018 der Projektkonstitution diente. Dazu gehörte auch, bestehende Netzwerke und einzelne Akteur*innen aus der Präventionsarbeit über das neue Projekt zu informieren, neue Kooperationspartner*innen zu gewinnen und Kooperationsmöglichkeiten abzustimmen. Zudem fand ein Monitoring zu extrem rechten und religiös begründeten Extremist*innen und eine umfassende Internet- und Literaturrecherche statt. Zur Vorbereitung der freien Mitarbeiter*innen wurden Methoden, die bisher entweder erfolgreich in Workshops von Cultures Interactive e.V. eingesetzt, neu konzipiert oder aus anderen Kontexten gewonnen wurden, in Form einer Sammlung zusammengestellt und aufbereitet, die für das phänomenübergreifende Arbeiten geeignet erschienen (siehe Anlage 2). Diese Methoden wurden im Rahmen einer Fortbildung interessierten freien Mitarbeiter*innen eingeführt, ausprobiert sowie das Gesamtkonzept von PHÄNO vorgestellt. Diese Fortbildung diente auch der Konstituierung der Gruppe der freien Mitarbeiter*innen. Ferner wurden erste Vereinbarungen mit Schulen zur Durchführung von Projekttagen getroffen und – wie bereits oben schon eingeführt – die freien Mitarbeiter*innen ausgewählt.

3.2 Teamentwicklung und Umgang mit den entwickelten Methoden (2018-2020)

Wie oben erwähnt wurde zur Konstituierung und auch zur Vorbereitung der Gruppe der freien Mitarbeiter*innen eine Fortbildung angeboten. In diesem Rahmen vereinbarten die Projektkoordinatorinnen mit den interessierten freien Mitarbeiter*innen, dass alle Teamenden, die am Projekt mitwirken wollen, sich bei Ihnen im Anschluss melden. Aus diesem Pool an Interessierten stellten die Projektkoordinatorinnen ein Team für den ersten Schulprojekttag im Rahmen des PHÄNO-Cultures-Projekts in Berlin zusammen. Einige Teamende hatten bereits im Rahmen anderer Projekte

des Trägers zusammengearbeitet, so dass sich nicht alle Teamende fremd waren. Zudem entschieden sich die Projektkoordinatorinnen bewusst dazu, den ersten Schulprojekttag in Berlin umzusetzen, da es sich um eine Schule handelte, die sie bereits kannten.

Außerdem wurden alle Interessierten während dieser vorbereitenden Fortbildung darauf aufmerksam gemacht, dass das Projekt durch die Hochschule in Frankfurt am Main evaluiert wird. Dem stimmten zwar alle Teamenden zu, jedoch zeigte sich erst im Verlauf dieser ersten Reflexionsrunde, dass einige Teamer*innen sich erst in diesem Setting über die Bedeutung der externen Evaluation bewusst wurden. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Teamenden und die Evaluatorin das erste Mal beim Schulprojekttag aufeinandertrafen und dann auch erst zurückgemeldet bekamen, welche Aufgaben auf sie zukommen. Die damit verbundene (unbezahlte) Mehrarbeit führte zu einer eher zurückhaltenden Bereitschaft der Teamer*innen sich freiwillig für das Verfassen der Beobachtungsprotokolle zu melden. Dieses Dilemma ließ sich während des gesamten Evaluationszeitraums nicht auflösen. Zudem hatten inzwischen einige Teamer*innen entschieden doch nicht für das Modellprojekt zu arbeiten, so dass die Projektkoordinator*innen diese personelle Fluktuation mit neuen und zum Teil auch unerfahrenen freien Mitarbeiter*innen kompensieren mussten. Die Fluktuation stellten die Projektkoordinatorinnen vor die Herausforderung, die jeweils neuen Teamenden in Einzelsettings einarbeiten zu müssen. Dieser Prozess stabilisierte sich etwa ab der Mitte der Projektlaufzeit.

Die Evaluatorin konnte in den Teams, die von ihr begleitet worden sind, feststellen, dass diese ihre Workshops bereits im Vorfeld inhaltlich vorbereitet hatten und in diesem Rahmen auch die Methoden festlegten, die sie zum Einsatz bringen wollten. Häufig kam hierbei eine Methode zum Einsatz, in der es darum ging, dass sich die Schüler*innen positionieren sollten. Hierfür wurden Fragen entwickelt, die darauf fokussierten, das jeweilige Rollenverständnis der Jugendlichen, ihre Haltung gegenüber gleichgeschlechtlichen Beziehungen, dem mehrheitlich-demokratischen Grundverständnis in Deutschland, unterschiedlichen Glaubensrichtungen unterschiedlichen ethnischen Gruppen, kriminellen Handlungen sowie der eigenen Zukunftsperspektive und Wünsche in Erfahrung zu bringen. In der Regel nahmen die Schüler*innen das Gesprächsangebot im Rahmen der Übung an und beteiligten sich sehr intensiv am Austausch. Im Feedback formulierten die Schüler*innen wiederholt, dass sie den Austausch ‚auf Augenhöhe‘ wahrnahmen und sich verstanden und anerkannt fühlten. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen und Vorurteilen erweist sich im PHÄNO-Cultures Modellprojekt insbesondere die „Who’s Who?“-Methode (siehe Anlage 2.1) als gewinnbringend. Die Teamer*innen haben diese Methode im Projekt jedoch kaum eingesetzt, da sie diese als äußerst anspruchsvoll empfanden.

Neben einigen Teams, die im PHÄNO-Cultures Projekt kontinuierlich im Zweierteam zusammengearbeitet haben, gab es auch immer wieder Kleinteams, die bei jedem Schulprojekttag in einer neuen Konstellation zusammengearbeitet haben. Hierbei bestand die Herausforderung darin, dass für beide Teamer*innen unklar war, welches Wissen und welche Vorerfahrungen die jeweils andere Teamende mitbringt. Vor diesem Hintergrund mussten die Pausen während der Schulprojekttag insbesondere dafür genutzt werden, um sich im Zweierteam über den Workshopverlauf auszutauschen und diesen zu reflektieren. Da die Kleinteams in den Workshops bereits vor den Schulprojekttagen von den Projektkoordinatorinnen eingeteilt wurden und die Teamer*innen diese Einteilung inklusive der Informationen zur Schule und zum Sozialraum per E-Mail frühzeitig zugeschickt bekamen, hatten die Teamenden die Möglichkeit bereits vor den Schulprojekttagen miteinander in Kontakt zu treten, sich kennenzulernen und den Workshop inhaltlich zu strukturieren. Die meisten Teamenden nutzten diese Möglichkeit, obwohl diese Vorbereitungszeit nicht entlohnt werden konnte, da dies bei der Finanzplanung nicht berücksichtigt worden war.

Während die erste Projektphase von der Fluktuation und Einarbeitung der freien Mitarbeiter*innen sowie ausgesprochenen- und unausgesprochenen Konflikten untereinander bestimmt war, geht aus den Informationen der freien Mitarbeiter*innen und Projektkoordinatorinnen sowie den schriftlich vorliegenden Dokumenten hervor, dass die zweite Projektphase auf der Ebene der freien Mitarbeiter*innen, insbesondere vom Teamentwicklungsprozess sowie der verstärkten Auseinandersetzung und dem Einsatz der phänomenübergreifenden Methoden geprägt war.

Dieser Prozess wurde jedoch in der letzten Projektphase unterbrochen, da durch die Pandemiesituationen kaum Schulprojekttag stattfinden konnten. Zudem sorgte die Pandemiesituation bei den freien Mitarbeiter*innen für eine sehr große vor allem finanzielle Unsicherheit. Um dieser Situation zu begegnen, vereinbarte der Träger mit der Bundeszentrale für politische Bildung (Mittelgeber), dass die freien Mitarbeiter*innen die Phase der Sommerferien nutzen, um ihre Zusammenarbeit im Zweierteam zu reflektieren und hierfür ein festes Honorar erhalten. In diesem Kontext haben die Projektkoordinatorinnen und die Evaluatorin in Zusammenarbeit einen Fragekatalog (siehe Anlage 1.4) erarbeitet, welchen sie den freien Mitarbeiter*innen zur Orientierung und als Leitfaden zur Verfügung gestellt haben. Die große Herausforderung seitens der freien Mitarbeiter*innen bestand darin, sich miteinander zu vernetzen und eigenverantwortlich diesen Reflexionsprozess zu gestalten.

Als ein zentrales Thema des Teams der freien Mitarbeitenden durchzog die gesamte Projektlaufzeit sichtbar der Umgang mit dem Time-Out. Und obwohl wiederholt über den Sinn und das Ziel des Time-Outs gesprochen und aufgeklärt wurde, ergab die Analyse entsprechender Sequenzen aus den Reflexionsrunden der freien Mitarbeiter*innen, dass sich hierdurch für sie eine Ambivalenz ergibt:

einerseits geht es im PHÄNO-Projekt gerade darum schwierige Situationen methodisch anzugehen und andererseits wird durch das Time-Out eröffnet, schwierige Situationen durch den Ausschluss einzelner zu beenden. Die freien Mitarbeiter*innen konnten für diese Ambivalenz keine ausreichend befriedigende Auflösung für den Einsatz der Intervention des Time-Outs finden.

Ergebnisse der Zusammenarbeit im Team:

Im Rahmen dieser Reflexion wurde erneut deutlich, dass die Zusammenarbeit in den Zweierteams aus der Perspektive der freien Mitarbeiter*innen sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde. So gab es einerseits freie Mitarbeiter*innen, die ihre Zusammenarbeit mit der/dem jeweiligen Co-Teamer*in als sehr konstruktiv und gewinnbringend erlebt haben, während andere freie Mitarbeiter*innen diese zum Teil als schwierig bis unmöglich wahrnahmen und aus diesem Grund wiederholt in einer neuen Zweierteam-Konstellation zusammenarbeiteten. Seitens der Projektkoordinator*innen wurden Klärungsgespräche offeriert, welche jedoch selten angenommen wurden.

Wichtige Aspekte für die Beurteilung der Zusammenarbeit im Kleinteam seitens der freien Mitarbeiter*innen waren, die Bereitschaft zur Vor- und Nachbereitung der Workshops, das Einhalten von Absprachen bezüglich des Workshopablaufs, die Unterstützung seitens der jugendkulturellen Bildner*innen bei der Umsetzung der Methoden sowie die Einschätzung und Thematisierung von Aussagen der Jugendlichen. Zudem wurde der Bedarf an deeskalierenden Techniken der Gesprächsführung in heiklen Workshopsituationen angesprochen.

Die Reflexion fokussierte insbesondere auf die Vor- und Nachbereitung der Workshops und dem Einhalten von Absprachen während der Workshops. Einige politische Bildner*innen äußerten, dass sie im Workshopverlauf den Eindruck gewonnen hatten, dass die Jugendkulturbildner*innen bei den Schüler*innen ein höheres Ansehen genießen. Dies würde bei den Jugendlichen auch dadurch beeinflusst, da sie insbesondere Spaß an den jugendkulturellen Praktiken hätten. Zudem thematisierten einige politische Bildner*innen in diesem Zusammenhang, dass sie sich mehr Unterstützung bei der Umsetzung der Methoden durch ihre/n direkten Kolleg*innen gewünscht hätten. Zum einen, um eben diesem Bild der ‚coolen Jugendbildner*innen‘ entgegenzuwirken und zum anderen, um nicht die alleinige Verantwortung für das Gelingen der Übungen zu haben. Hinsichtlich der Methodenwahl wurde erneut deutlich, dass die politischen Bildner*innen bevorzugt auf Methoden zurückgriffen, welche sie bereits in der Vergangenheit erfolgreich eingesetzt hatten, und kaum bereit waren, neue Methoden auszuprobieren. Verbunden war diese Entscheidung u. a. mit einer Unsicherheit seitens der politischen Bildner*innen, wie mit möglichen Herausforderungen adäquat umgegangen werden kann und inwieweit sie eine Unterstützung seitens der Co-Teamenden erfahren. Zudem wurde deutlich, dass, wenn überhaupt, neue Methoden von den politischen Bildner*innen ausprobiert wurden, welche häufiger mit denselben Jugendkulturbildner*innen zusammenarbeiteten

und sich von diesen unterstützt fühlten. Ferner haben einige freie Mitarbeitenden selbst Methoden entwickelt (siehe Anlage 2,: Methode Nr. 2.2: Was ist normal?, Methode Nr. 2.3 Kulturrally ohne Farben, Methode Nr: 2.4 Kulturrally mit Farben) und diese in Absprache mit den Projektkoordinator*innen und dem/der Co-Teamenden eingesetzt. In der Regel haben die freien Mitarbeiter*innen in den Workshopsettings positive Erfahrungen mit ihren selbst konzipierten Methoden gemacht, diese in den anschließenden Reflexionsrunden im Gesamtteam reflektiert und bei Bedarf modifiziert, bevor sie im nächsten Workshop erneut eingesetzt wurden. Dieser Prozess hat insbesondere zum Abschluss des Projekts eingesetzt und gezeigt, dass die Methodenentwicklung ab diesem Zeitpunkt, also dem dritten Jahr in der Projektlaufzeit, hätte konstruktiv fortgesetzt werden können.

Zum Abschluss des Projekts wurde deutlich, dass sich das Team im Hinblick auf die Kommunikation zwischen den freien Mitarbeiter*innen, soweit weiterentwickelt hat, dass es ab diesem Zeitpunkt möglich gewesen wäre, offen(er) über Herausforderungen und Ängste zu sprechen. Diese Offenheit und das Vertrauen musste sich im Projektverlauf erst entwickeln und wurde durch die personelle Fluktuation in ihrer Entwicklung unterbrochen bzw. verzögert. Vielversprechend wäre gewesen, diesen Prozess professionell, bspw. durch Supervisionen, begleiten zu lassen. Denn solche Reflexionssettings wären strukturell eingebunden und mit Regeln versehen, die von der Gruppe festgelegt würden. Eine solche reflexive Begleitung wäre wichtig gewesen, um Konflikte in den Zweierteams besprechbar werden zu lassen, aber auch um über Ängste und Unsicherheiten im Rahmen der Workshops sprechen zu können. Insgesamt zeigte sich im Projektverlauf zunehmend, dass die Herausforderung seitens der freien Mitarbeiter*innen zum einen darin bestand, sich offen äußern und damit auch angreifbar zu machen und zum anderen darin, dass die anderen Teamenden weiter dafür hätten sensibilisiert werden sollen, Offenheit wertzuschätzen und achtsam damit umzugehen.

Im Hinblick auf die Teamkonstellation war zum Abschluss des Projekts festzustellen, dass etwa die Hälfte der freien Mitarbeiter*innen, die bereits zu Beginn des Projekts oder im Verlauf der zweiten Projektphase dazu kamen, auch bis zum Schluss des Projekts mitgewirkt haben. Ebenso, dass insbesondere die Zweierteams ihre Workshops intensiv vor – und nachbereiteten, in denen die Mitarbeiter*innen ein sehr großes Interesse daran hatten, im Zuge des Projekts, ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu erweitern, was u. a. darüber deutlich wurde, dass sie regelmäßig unentgeltlich an den Fortbildungsangeboten teilnahmen, die von Seiten der Evaluation etwa ab Mitte der Projektlaufzeit im Rahmen des PHÄNO-Cultures Modellprojekts angeboten wurden. Auf der anderen Seite gab es auch freie Mitarbeiter*innen, die es sich nicht leisten konnten, unentgeltlich die Angebote wahrzunehmen und stattdessen ihrer Lohnarbeit nachgehen mussten.

3.3 Gruppendiskussionen der freien Mitarbeiter*innen

Um die Interaktionen in der Gruppe der Teamer*innen deutlicher zu machen aber auch, weil Impulse zur Teamentwicklung und -reflexion ausgelöst wurden, soll im Folgenden genauer auf die mit ihnen durchgeführten Gruppendiskussionen eingegangen werden.

Die erste Gruppendiskussion fand im August 2019 statt und war in den Rahmen einer Fortbildung eingebunden. Die Gruppendiskussion fokussierte darauf, dass sich die freien Mitarbeiter*innen darüber austauschen, welche PHÄNO-Cultures-Methoden sie in ihren Workshops einsetzen und welche Erfahrungen sie bisher damit gemacht haben. Diese Analyse ergab, dass nur wenige der bereits gestellten PHÄNO-Cultures Methoden angewendet wurden, da die freien Mitarbeiter*innen eher auf Methoden zurückgriffen, die ihnen vertraut waren. Im Hinblick auf die geringe Teilnahme (nur vier Teamer*innen) wurde herausgearbeitet, dass die Fortbildung nur für wenige (bspw. die Neueinsteiger*innen) attraktiv war, da sie als zusätzlicher Termin unabhängig von den Projekttagen anberaumt worden war und nicht entlohnt werden konnte. Aus diesen Überlegungen heraus wurde entschieden, Fortbildungen und Reflexionsräume für die freien Mitarbeiter*innen sowie Interventionen der Evaluation zeitlich mit den Schulprojekttagen zu verbinden. Dies wurde bereits mit den Schulprojekttagen in Bonn und Frankfurt am Main umgesetzt.

Die zweite Gruppendiskussion wurde in Bonn im September 2019 in zwei Teilgruppen durchgeführt. Im Rahmen der beiden Gruppendiskussionen wurden alle Teilnehmer*innen im ersten Schritt darum gebeten, zu erzählen, wie sie zu dem PHÄNO-Modellprojekt gekommen sind und welche Erfahrungen sie seitdem gemacht haben. Der zweite Teil der Gruppendiskussionen fokussierte auf die Reflexion der PHÄNO-Cultures-Methoden, welche die freien Mitarbeiter*innen bereits angewendet und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Ziel der Gruppendiskussionen war einerseits den Teamfindungsprozess und die Verbundenheit der freien Mitarbeitenden mit dem Projekt zu erfassen und andererseits, den Fokus der freien Mitarbeiter*innen verstärkter auf den Einsatz der PHÄNO-Cultures-Methoden während der Workshops zu richten.

3.3.1 Inhaltliche Gestaltung der Gruppendiskussionen

Die beiden Gruppendiskussionen verliefen inhaltlich sehr unterschiedlich. So fokussierte sich die eine Gruppe stärker darauf, die Einführung der neuen freien Mitarbeiter*innen in das PHÄNO-Cultures Projekt miteinander zu verhandeln und sich darüber hinaus kritisch damit auseinanderzusetzen, inwieweit es möglich sei, phänomenübergreifende Methoden zu entwickeln, welche erfolgreich auf alle Phänomenbereiche in heterogenen Workshopgruppen anwendbar seien, während die andere Gruppe stärker ihre bisher gemachten Erfahrungen mit den PHÄNO-Methoden und den ‚eigenen‘ Methoden während der Workshops verhandelte. In diesem Zusammenhang sprachen die freien

Mitarbeiter*innen die PHÄNO-Cultures Methoden an, welche sie bisher kaum oder gar nicht eingesetzt hatten.

Ein Grund für diese unterschiedliche Fokussierung der Themenschwerpunkte könnte sein, dass in der einen Gruppe, von den sechs Teilnehmer*innen zwei neue freie Mitarbeiter*innen teilnahmen, welche zum ersten Mal bei einem Schulprojekttag für das PHÄNO-Cultures Modellprojekt mitwirkten und das in dieser Gruppe zwei Projektkoordinatorinnen teilnahmen, während in der anderen Gruppe die meisten Teilnehmer*innen entweder von Anfang an oder zumindest schon über eine längere Zeit für das PHÄNO-Cultures Modellprojekt tätig sind und eine Projektkoordinatorin teilnahm.

In der einen Gruppe ergriff einer der beiden neuen freien Mitarbeiter*innen direkt im Anschluss an die Eingangsfrage das Wort und verwies darauf, dass er heute das erste Mal dabei sei, da er kurzfristig für eine erkrankte Person eingesprungen sei und keine Kenntnis davon gehabt hätte, dass der Auftrag damit verbunden gewesen sei, gezielt PHÄNO-Cultures Methoden im Workshop einzusetzen. Die zweite ‚neue‘ freie Mitarbeiter*in stimmte dieser Aussage zu. Daraufhin meldete sich eine der beiden Projektkoordinator*innen zu Wort und wies darauf hin, dass beide freie Mitarbeiter*innen im Rahmen eines Einzelgesprächs eingearbeitet wurden und in diesem Zuge zwar das Dossier jedoch keine Methodenübersicht ausgehändigt bekommen hätten. In diesem Kontext stellte sich heraus, dass die ‚neue‘ Projektkoordinatorin die beiden freien Mitarbeiter*innen kurzfristig angesprochen hatte und deswegen die Einarbeitung nicht wie gewöhnlich stattgefunden hätte. Ergänzend erwähnte die andere Projektkoordinatorin, dass der Projektname im Honorarvertrag vermerkt sei. Zudem würden alle neuen freien Mitarbeiter*innen darauf hingewiesen werden, dass sie sich jederzeit bei Rückfragen, Anregungen oder mit Wünschen an die Projektkoordinator*innen wenden können. Die beiden freien Mitarbeiter*innen spiegelten, dass ihnen diese Vorgehensweise vor diesem Hintergrund so nicht bewusst gewesen sei und bedankten sich gleichermaßen bei der Projektkoordinatorin für das Feedback.

3.3.2 Auseinandersetzung zum Umgang mit Methoden im Rahmen der Gruppendiskussionen

Bezüglich des Einsatzes der PHÄNO-Cultures Methoden während der Workshops kam es zu einem regen Austausch unter den freien Mitarbeitenden, da es aus der Perspektive der ‚älteren‘ freien Mitarbeiter*innen Workshopsituationen gab, in denen es ihnen nicht sinnvoll erschien explizit PHÄNO-Cultures Methoden anzuwenden, sondern stattdessen auf eine Methode zurückzugreifen, die ihnen bereits vertraut sei oder eben auch die Kommunikation unter den Schüler*innen weiter zu motivieren, ohne gezielt eine Methode anzuwenden. So verwies ein/e freie/r Mitarbeiter*in in diesem Kontext beispielhaft auf eine Workshopsituation, in der sich beide Teamer*innen nach Absprache für ein Gespräch entschieden hatten: Ein Schüler mit Fluchterfahrung war in einer Workshopgruppe mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zusammen, wovon sich einige rassistisch und/oder

diskriminierend äußerten. Dies realisierten die Teamenden des Workshops wiederum erst im Verlauf des Workshops. Da der betroffene Schüler den freien Mitarbeiter*innen sehr zugewandt war und das Workshopsetting nutzte, um über seine Rassismuserfahrungen außerhalb der Schule zu berichten, entschieden die freien Mitarbeiter*innen ihm einerseits diesen Raum zu geben und andererseits gezielt Methoden einzusetzen, die ihn empowern sollten. Bis auf die Schüler*innen, die sich zum Teil rassistisch und/oder diskriminierend geäußert hatten, beteiligten sich die anderen Schüler*innen an den Gesprächen und erzählten von ihrer Lebenswirklichkeit. Die Schüler*innen wiederum, welche sich zu Beginn rassistisch und/oder diskriminierend geäußert hatten, verstummten. Die freien Mitarbeiterinnen hatten den Eindruck, eine ‚latent aggressive‘ Stimmung bei diesen Schüler*innen wahrzunehmen, was wiederum dazu führte, dass die freien Mitarbeiter*innen darüber zu spekulieren begannen, inwieweit der betroffene Schüler diese ‚latente Aggression‘ nach Beendigung des Workshops treffen würde. Der betroffene Schüler wiederum bedankte sich zum Abschluss des Workshops bei den freien Mitarbeitenden für den Austausch, da es für ihn das erste Mal gewesen sei, dass er über sein jetziges Leben in Deutschland als Jugendlicher mit Fluchterfahrung sprechen konnte.

Ein weiterer freier Mitarbeiter berichtete von einer ähnlichen Workshop Erfahrung, in welcher er mit seiner Kollegin spontan entschied, keine PHÄNO-Cultures Methode einzusetzen: So erzählte eine Schülerin während der Kennlernrunde, dass ihrer Schwester und ihr von Lehrer*innen verboten worden sei, an der Schule arabisch zu sprechen. Auf Nachfrage, wie es ihr damit ginge, antwortet sie, „dass es halt so sei“. In dieser Situation entschieden die freien Mitarbeiter*innen, die Aussage so stehen zu lassen, da weder die betroffene Schüler*in noch die anderen Schüler*innen sich zu der Aussage positionierten. Stattdessen entschieden sie sich dazu, zu eruieren, welche Positionen in der Workshopgruppe vertreten werden, welche Themen darüber sichtbar werden und in der Gruppe besprechbar sind.

Ein weiterer freier Mitarbeiter erzählte, dass in einer Workshopgruppe ein Schüler von einem Konflikt mit anderen Schüler*innen aus der Parallelklasse berichtete. In Rücksprache mit seiner Kollegin entschieden sie sich dazu, eine Methode anzuwenden, welche nicht zu den spezifischen PHÄNO-Cultures Methoden gehört, da ihnen diese Methode in diesem Zusammenhang als geeigneter erschien. In diesem Kontext erzählte eine weitere freie Mitarbeiter*in, dass sie nicht mit allen PHÄNO-Cultures Methoden vertraut sei und sie in der Workshopsituation häufig schnell entscheiden müsse, welche Methode sie einsetzen wolle, was wiederum zur Folge hätte, dass sie häufig auf eine bewährte Methode zurückgreife, mit der sie sich am sichersten fühle. In diesem Zusammenhang kam bei einigen freien Mitarbeiter*innen die Frage auf, inwiefern es grundsätzlich möglich sei, für alle Phänomenbereiche Methoden zu entwickeln. Dies führte wiederum zu einem regen Austausch unter einer der beiden Projektkoordinator*innen und zwei ‚älteren‘ freien Mitarbeiter*innen, inwieweit es

möglich sei, eine Methode für alle Phänomenbereiche zu entwickeln. Die Projektkoordinatorin wies in diesem Kontext darauf hin, dass die PHÄNO-Cultures Methoden genau dafür konzipiert wurden und es nun in der Praxis darum ginge, diese anzuwenden und bei Bedarf weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang äußerten die ‚älteren‘ freien Mitarbeiter*innen den Wunsch, dass sie es bisher vermisst hätten auch nochmal von den Projektkoordinator*innen nach Abschluss der Schulprojekttage ein Feedback darüber zu erhalten, welche Rückmeldungen die Projektkoordinatorinnen an die Schule, auf Basis der Sachberichte der freien Mitarbeiter*innen, geben. Hierüber wünschen sie sich mehr Transparenz. Der Wunsch wurde seitens der Projektkoordinatorinnen wahrgenommen und mehr Transparenz zugesichert.

Zudem erzählten die ‚älteren‘ freien Mitarbeiter*innen aus beiden Gruppen, dass sie die personelle Fluktuation zum Teil als eine äußerst große Herausforderung empfänden, da sie selbst seit Projektbeginn bei jedem Schulprojekttag mit einer ‚neuen‘ freien Mitarbeiter*innen zusammengearbeitet hätten und dadurch für sie eine permanente Ungewissheit bestehe, wie der kommende Workshop sowohl auf der Teamebene als auch inhaltlich verlaufen würde. Zudem äußerte einer der ‚alten‘ freien Mitarbeiter, dass er sich dadurch hauptverantwortlich für das Gelingen der Workshops fühle und je nach Teamkonstellation die Verwobenheit von kultureller und politischer Bildung mal besser bzw. mal schlechter gelänge.

Im Hinblick auf den Teamfindungsprozess äußerten die ‚neuen‘ freien Mitarbeiter*innen aus beiden Gruppen, dass sie das bestehende PHÄNO-Cultures Team als offen und hilfsbereit erlebt haben, wodurch ihnen das ‚Ankommen im Projekt‘ enorm erleichtert wurde. Zudem lobten sie das Engagement der Projektkoordinatorinnen, die zum einen allen freien Mitarbeiter*innen regelmäßig über E-Mails wichtige Informationen zum Projekt zukommen ließen und zum anderen immer wieder Gesprächsangebote unterbreiteten und ihre Unterstützung anboten.

3.3.3 Zusammenfassende Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen beider Gruppendiskussionen seitens der freien Mitarbeiter*innen folgende Themen angesprochen wurden: Einarbeitung neuer freier Mitarbeiter*innen, personelle Fluktuation und dessen Auswirkungen auf die Teamkonstellation sowie das Gelingen von der Verwobenheit der kulturellen Bildung mit der politischen Bildung, der Einsatz von eigenen Methoden vs. PHÄNO-Cultures sowie die damit verbundene Frage, inwieweit es möglich ist, Methoden zu entwickeln, die alle Phänomenbereiche, wie im Antrag benannt, abdecken. Die Fragestellung, inwieweit es möglich ist, phänomenübergreifende Methoden zu entwickeln, blieb zwar im Rahmen der Gruppendiskussionen noch offen, jedoch vertraten die Projektkoordinatorinnen klar die Position, dass sie die bisherigen Methoden entwickelt hätten, aus der Überzeugung heraus, dass

es möglich sei, diese einzusetzen und weiterzuentwickeln und eigentlich als eine Entlastung für die Teamenden gedacht waren.

Die zentralen Ergebnisse beider Gruppendiskussionen waren, dass sich die zum Teil hohe personelle Fluktuation insbesondere auf den Teamfindungsprozess auswirkt und dies eine verlässliche Zusammenarbeit und gemeinsame Weiterentwicklung im Team erschwert bzw. kaum möglich macht. Zudem bedarf es eines Einarbeitungskonzepts für neue Teamende, mit einer expliziten Einführung in die PHÄNO-Methoden. Ebenso wurde deutlich, dass es ein Ungleichgewicht zwischen den politischen – und kulturellen Bildner*innen gibt, hinsichtlich ihrer Wahrnehmung in ihrer Position gegenüber den Schüler*innen: So haben die politischen Bildner*innen den Eindruck vor den Schüler*innen die weniger ‚Coolen‘ zu sein. Gleichermaßen wünschen sich die politischen Bildner*innen mehr Unterstützung von den jugendkulturellen Bilder*innen im Hinblick auf die Durchführung der Methoden. Ferner wirken die Angebote seitens der politischen Bildung und der jugendkulturellen Bildung bisher eher wie zwei voneinander getrennte Angebote in einem Workshopsetting, was als Ausdruck mangelnder Teamarbeit gedeutet werden kann. Zudem könnte auf der Ebene der Projektverantwortlichen darüber gesprochen werden, inwieweit bei zukünftigen Projekten, Teamende in die Methodenentwicklung miteinbezogen werden, um einerseits Ängsten und Vorbehalten entgegenzuwirken und andererseits die intrinsische Motivation der Teamenden zu befördern.

3.4 Fortbildungen der freien Mitarbeiter*innen

Im Rahmen des PHÄNO-Cultures Projekts fanden insgesamt vier Fortbildungsangebote für die freien Mitarbeitenden statt, wovon jedoch nur die erste Fortbildung vor Projektbeginn angedacht war. Die weiteren drei Fortbildungen wurden durch die Evaluationszwischenergebnisse als Empfehlung an die Projektkoordinator*innen herangetragen und von diesen unterstützt. Die Fortbildungsangebote waren ein freiwilliges Angebot seitens der Evaluation an die Teamer*innen, die dafür eine Teilnahmebescheinigung erhielten. Für jede Fortbildung wurde ein Fortbildungsprogramm erstellt, welches von den Projektkoordinatorinnen an alle freien Mitarbeiter*innen per E-Mail verschickt wurde. Die Teilnahme war grundsätzlich freiwillig, da alle Fortbildungen, wie bereits angedeutet, nicht entlohnt wurden. Die Anzahl der Teilnehmenden bei beiden Fortbildungen zur narrativen Gesprächstechnik war jedoch mit jeweils 18 Teilnehmer*innen ziemlich hoch, was u.a. damit zusammen hing, dass diese beiden Fortbildungen im Vorfeld eines Schulprojekttages stattfanden und die Teamer*innen die Anreise so jeweils nur um einige Stunden vorverlegen und nicht einen gänzlich neuen Termin freihalten mussten. Hieran wird die generelle Aufgeschlossenheit der Teamer*innen an Fortbildungen sichtbar.

Zukünftig würde es sich aus der Perspektive der Evaluatorinnen empfehlen Gelder für Fortbildungsangebote einzuplanen, da im Projektverlauf deutlich wurde, dass Fort -und Weiterbildungsangebote bei Evaluationsprojekten unverzichtbar sind.

3.4.1 Train-The-Trainer Qualifizierung

Um die freien Mitarbeiter*innen in das PHÄNO-Cultures-Projekt einzuführen, fand, wie bereits angedeutet, vor Beginn des Evaluationszeitraums eine zweitägige Fortbildung sowie die trägerinterne ‚Train-The-Trainer‘ (vgl. Posselius o.J. b) Qualifizierung statt. Die Fortbildung wurde von Mitarbeiter*innen von Cultures Interactive e.V. konzipiert und umgesetzt.

Im Rahmen der ‚Train-The-Trainer‘ Qualifizierung werden insbesondere Teamende aus den Jugendkulturen als Multiplikator*innen für die Praxis ausgebildet. Um bundesweit Multiplikator*innen auszubilden, kooperiert Cultures Interactive e.V. seit Jahren mit Jugendverbänden und Initiativen. Des Weiteren unterstützt der Träger diese bei der Konzipierung neuer Angebote, welche zum Ziel haben, eine menschenrechtsbasierte und demokratiefördernde politische Bildung umzusetzen. Inhaltlich fokussierte die Qualifizierung auf Methoden, welche menschenrechtliche Haltungen und eine kritische Reflexion in Jugendkulturen vermitteln. Darüber hinaus wurde eine Wochenendveranstaltung geplant, die im Juni 2018 auch mit allen Interessierten durchgeführt wurde. Anhand des Programms und der Handouts, die im Rahmen der Veranstaltung verteilt wurden, sowie auf Basis der Aussagen der Koordinatorinnen lässt sich schließen, dass im Fokus der Fortbildung das Kennenlernen des Teams stand sowie das PHÄNO-Cultures-Projekt mit seinen Zielsetzungen und Inhalten vorzustellen. Hierzu fanden Inputvorträge sowie Kleingruppenvertiefungen zu den Themen Rechtsextremismus, Islamismus und Genderreflektiertes Arbeiten statt. Zudem erhielten die teilnehmenden freien Mitarbeiter*innen sechs Handouts, auf denen in kurzer übersichtlicher Form von etwa einer Seite Methoden zur Bearbeitung von Themen in Gruppen beschrieben sind. Diese Methoden wurden eigens für das PHÄNO-Cultures Projekt entwickelt und mit Methoden aus anderen Cultures Interactive e.V. Projekten ergänzt. So fand beispielsweise eine Einführung in die Methode ‚This is‘ statt. Außerdem fanden vor dem ersten Schulprojekttag mit den Projektkoordinatorinnen ein Methodenaustausch sowohl mit einzelnen Zweierteams als auch in Einzelsettings statt.

3.4.2 PHÄNO-Methoden Training

Das zweite Fortbildungsangebot fand im August 2019 statt. Im Rahmen dieser Fortbildung wurden erneut die PHÄNO-Methoden vorgestellt und explizit auf Wunsch der Teilnehmer*innen die ‚Bildermethode‘ durchgeführt und reflektiert. Zudem wurde eine Gruppendiskussion mit den Teilnehmenden zu den Erfahrungen mit den PHÄNO-Methoden geführt. Ausgangspunkt war, dass im Rahmen der Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen und Sachberichte deutlich wurde, dass die freien Mitarbeiter*innen die PHÄNO-Methoden während der Schulprojekttag noch nicht so

einsetzen, wie es seitens der Projektverantwortlichen gewünscht war. Die Fortbildung wurde in Kooperation zwischen den Projektkoordinator*innen und der Evaluatorin geplant und umgesetzt. Während die Projektkoordinatorinnen die freien Mitarbeiter*innen noch einmal für den Einsatz der PHÄNO-Methoden sensibilisierten und auf Wunsch der Teilnehmer*innen die ‚Bilder‘ – Methode durchführten und reflektierten, war die Evaluatorin für die Gruppendiskussion zuständig. Da sich im Vorfeld so viele freie Mitarbeiter*innen angemeldet hatten, wurden zwei Fortbildungstage anberaumt. Jedoch nahmen am ersten Termin nur zwei freie Mitarbeiter*innen und am zweiten Termin vier freie Mitarbeitenden teil, woraufhin die Projektkoordinatorinnen in Absprache mit den Evaluatorinnen entschieden, die Fortbildungen zukünftig im Vorfeld oder im Anschluss von Schulprojekttagen anzubieten.

3.4.3 Einführung in narrative Gesprächsführung und den Umgang mit Gesprächsblockaden

Aufgrund des von den freien Mitarbeiter*innen artikulierten Bedarfs wurden von den Projektkoordinatorinnen und der Evaluatorin im Kontext der Schulprojekttage im November 2019 eine Fortbildung zur narrativen Gesprächsführung angeboten. Im Zuge der Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen und Sachberichte wurde deutlich, dass die freien Mitarbeiter*innen insbesondere in herausfordernden Situationen mit den Schüler*innen Handwerkszeug zur Gesprächsführung benötigen, um die Interaktionsprozesse während der Workshops sicherer und deeskalierend begleiten zu können. Im Zuge der Reflexionssitzungen wurde zudem deutlich, dass die Teamenden in herausfordernden Situationen intuitiv und auch eigene schulbiographische Erfahrungen reproduzierend normativ reagieren. Reaktionen wie „das darf man so nicht sagen!“ führten dabei allerdings nicht dazu die Gruppe zu öffnen, so dass hier stärker Gesprächsführungstechniken eingeübt werden sollten, um im Gespräch bleiben zu können. Narrative Gesprächsführung wurde als eine geeignete Technik angesehen, zudem sollten das Gespräch blockierende Reaktionen (wie es bspw. normative Reaktionen sind) problematisiert werden.

Zu Beginn erhielten die Teilnehmer*innen einen theoretischen Input zur narrativen Gesprächsführung nach Gabriele Rosenthal, bevor sie sich in Zweierteams für eine Partnerübung zusammenfanden. In der Übung nahm jede*r Teilnehmer*in einmal die Rolle des/der Zuhörer*in ein und einmal des/der Sprecher*in. Der/die Sprecher*innen berichteten jeweils fünf Minuten aus einem Workshopsetting. Der/die Zuhörer*innen machten sich währenddessen Notizen und stellten anschließend narrativ Rückfragen. Die Rückfrageoptionen und Regeln wurden im Vorfeld während des theoretischen Inputs erläutert und besprochen. Daran anschließend fanden sich alle Teilnehmer*innen im Plenum zusammen und es erfolgte ein Erfahrungsaustausch mit anschließender Feedbackrunde. Die Fortbildung zielte darauf ab, die freien Mitarbeiter*innen verstärkt dafür zu sensibilisieren, dass es im Austausch mit den Schüler*innen im Hinblick auf eine gezielte Reaktion hilfreich sein kann, zunächst

herauszufinden aus welcher Position heraus und mit welchem Erfahrungshintergrund die Schüler*innen sich äußern/argumentieren. Zum einen kann dieses Verstehen für die freien Mitarbeiter*innen hilfreich sein, um kein Abwehrverhalten zu produzieren und zum anderen, bietet die narrative Gesprächsführung die Möglichkeit, dass die Schüler*innen über ihre Sichtweisen sprechen (können) und durch gezielte Rückfragen zum Perspektivwechsel angeregt werden. Eine solche Gesprächsführung kann sich wiederum entlastend auf die gesamte Gruppendynamik auswirken, da im Rahmen des (selbst-)reflexiven Prozesses u.a. Sichtweisen kontextualisiert, überdacht und verändert werden können, was für alle Beteiligten zur De-eskalation der Situation beiträgt. Die meisten Teilnehmer*innen kannten die Methode noch nicht und alle Teilnehmer*innen nahmen sich vor, die Gesprächstechnik bei den bevorstehenden Schulprojekttagen einzusetzen und sich darin zu üben.

3.4.4 Fortbildung zur systematischen Reflexion von Handlungssituationen

Die letzte Fortbildung durch die Evaluation für die freien Mitarbeiter*innen fand im August 2020 statt. Anlass war das theoretische Wissen zur narrativen Gesprächsführung zu vertiefen und die bisher gemachten Erfahrungen seit der Fortbildung im November 2019 zu reflektieren. Hierfür haben die Evaluatorinnen erneut ein Fortbildungskonzept mit theoretischen Inputs zur Analyse von Gesprächssituationen sowie Übungen erarbeitet (vgl. Anlage 3.3). Zum Einstieg haben die Evaluatorinnen eine Passage aus einer teilnehmenden Beobachtung gewählt, in welcher eine freie Mitarbeiterin einen Dialog zwischen sich und einer Schülerin aufzeichnete. Diese Passage wurde gemeinsam mit dem Teamer*innen im chronologischen Verlauf interpretiert und herausgearbeitet, welche (subtilen) Botschaften, (unbewussten) Dynamiken und (unterschiedlichen) Perspektiven diesem ‚ganz normalen‘ Dialog inhärent sind. Im zweiten Schritt haben sich die freien Mitarbeiter*innen in Zweier-Teams zusammengefunden und sich eine Sequenz aus einem Dialog in ihren Workshops herausgegriffen und diese analysiert. Daran anschließend fand im Gesamtteam eine Reflexion über die gemachten Erfahrungen während der Übungen statt. Ziel der Fortbildung war es, zum einen eine Sensibilität seitens der freien Mitarbeiter*innen hinsichtlich der latenten Botschaften, also nicht sofort durch Verbalisierungen offensichtliche Bestandteile der Kommunikation mit den Jugendlichen zu fördern und zum anderen den freien Mitarbeiter*innen eine Methode vorzustellen, die ihnen die Reflexion von Workshopsituationen ermöglicht.

3.5 Die Schulprojekttag

Im Rahmen des PHÄNO-Projekts wurden insgesamt an 23 Schulen in sieben Bundesländern- Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen- Einzelprojekttag bis hin zu fünftägigen Projekttagen durchgeführt. Einige der Schulen kannte Culture Interactive e.V. bereits aus früheren Projekten, mit anderen Schulen kam der Träger erst durch das

Respect Coaches Programm und dem Clearing Verfahren in Kontakt. Die Evaluatorin hat an insgesamt sechs Schulprojekttagen während der Projektlaufzeit teilgenommen und hierbei ein Team begleitet, welches über die Projektlaufzeit regelmäßig zusammengearbeitet hat. Gegenüber den Schüler*innen wurde die Evaluatorin stets als Hospitantin vorgestellt und hat am Workshop mitgewirkt, jedoch keine tragende Rolle übernommen. So hat sie sich bei den Methoden und dem Praxisteil miteingebracht und die Teamer*innen auf Wunsch unterstützt.

Im Rahmen der Schulprojekttag gab es in der Regel sechs feste Workshopangebote: Streetart/Graffiti, Rap, Beatboxen, Breakdance/Streetdance, Youtube und Parkour. Das Workshopangebot wurde den Schüler*innen i.d.R. durch eine Projektkoordinatorin von Cultures Interactive e.V. im Vorfeld persönlich vorgestellt. Im Rahmen eines persönlichen Vorgesprächs der Projektkoordinatorin mit der Schule ging diese entweder mit den Schulsozialarbeiter*innen oder Respect Coaches durch die Schulklassen und stellte kurz das Projekt und die Workshopangebote vor. Daran anschließend hatten die Schüler*innen die Aufgabe sich in eine Liste einzutragen, in welcher sie auch vermerkten, ob es sich bei dem gewählten Angebot um einen Erst- oder Zweitwunsch handelt. Diese Liste wurde dann an die Projektkoordinatorin zurückgeschickt, so dass diese mit der Planung und Einteilung der Workshops beginnen konnte. Strukturell waren alle Schulprojekttag folgendermaßen aufgebaut: In den ersten drei/vier Schulstunden fand die politische Bildung statt, in welcher die PHÄNO-Methoden zum Einsatz gebracht werden sollten. Daran anschließend gab es eine Pause, bevor es dann mit dem jugendkulturellen Angebot weiter ging. Abschließend gab es noch eine kurze Feedbackrunde und die Fragebögen zur Auswertung der Workshops wurden an die Schüler*innen verteilt. Je nach Schule, belief sich ein Schulprojekttag auf sechs bzw. acht Schulstunden. Anschließend räumten die Teamenden die Klassenräume auf und trafen sich zu einer Reflexionsrunde mit allen Teamenden und Projektkoordinatorinnen. In diesem Setting hatte jedes Zweierteam etwa vier Minuten Zeit ein erstes Feedback zu ihrem Workshop zu geben. Inhaltlich fokussierten diese Feedbacks meist auf die Gruppengröße, das Genderverhältnis, die Themenschwerpunkte und Besonderes. Die Feedbacks wurden seitens der Projektkoordinatorinnen mitgeschrieben und flossen anschließend in die Berichte ein, die an die Schulen nach den Schulprojekttagen zurückgegeben wurden, um darüber zu erreichen, dass die Schulen an spezifischen Thematiken weiterarbeiten konnten. Im Rahmen des ersten Schulprojekttag im November 2018 mit insgesamt acht Angeboten wurde eine Nachbesprechung anberaumt, in der die Evaluatorin eingeführt wurde. Die Nachbesprechung diente zudem dazu, die Ziele der Evaluation zu erläutern. Darüber hinaus wurden ein Zweierteam, bei dem die Evaluatorin während der Workshops teilnehmende Beobachtungen durchführen kann sowie Teamer*innen gesucht, die bereit waren, für die Evaluation Protokolle über ihre jeweilig durchgeführten Projekttag zu verfassen. Dazu wurde allen anwesenden Teamer*innen eine kurze Einführung in teilnehmende Beobachtung und in das Erstellen von Protokollen gegeben. Erst in diesem Rahmen schien Teamenden

bewusst zu werden, welche Bedeutsamkeit damit verbunden ist, dass das Modellprojekt evaluiert wird und welche unentgeltliche Mehrarbeit damit für sie verbunden ist. Dieses Dilemma zog sich bis zum Ende des Projekts durch und konnte auch für die Teamenden nicht zu ihrer Zufriedenheit geklärt werden, wie bspw. über ein zusätzliches Honorar.

Im Folgenden werden die drei Schulprojektstage skizziert, an denen die Evaluatorin in der zweiten Phase (2019) teilgenommen hat. Der Fokus richtete sich hierbei auf die Themen der Schüler*innen. In der Darstellung werden Einblicke in die spezifischen Inhalte gegeben und exemplarisch Beispiele aus den Workshops diskutiert.

3.5.1 Schulprojektstage 2019

Im Folgenden werden die drei Schulprojektstage skizziert, an denen die Evaluatorin in der zweiten Phase (2019) des PHÄNO-Projekts teilgenommen hat. Der Fokus richtete sich hierbei auf die Themen der Schüler*innen. In der Darstellung werden Einblicke in die spezifischen Inhalte gegeben und exemplarisch Beispiele aus den Workshops diskutiert.

Schulprojektstage in Nordrhein-Westfalen

Dieser Schulprojekttag fand über zwei Tage an einer Schule in Nordrhein-Westfalen mit insgesamt acht Workshop-Angeboten und einem Time-Out-Team statt. Die Schüler*innen hatten insbesondere von ihren Rassismus- und Diskriminierungserfahrung im Schulkontext berichtet. Der Großteil der Schüler*innenschaft hatte einen Migrationshintergrund. Im Hinblick auf die rassistischen oder diskriminierenden Äußerungen wurde Abwehrverhalten, in Form von Verleugnung, Bagatellisierung oder Wut in den Workshopgruppen als Coping-Strategien der betroffenen Schüler*innen sichtbar. So erzählten die Schüler*innen während des Workshops mehrfach von einem Lehrer, welcher wiederholt Schüler*innen im Unterricht dazu aufforderte „richtig deutsch zu sprechen, da wir schließlich in einer deutschen Schule seien“. Auf Nachfrage der freien Mitarbeiter*innen, ob sie sich diesbezüglich schon mal an ihre Klassenlehrerin oder den Vertrauenslehrer gewendet hätten, verneinten die betroffenen Schüler*innen und argumentierten mit Aussagen wie: „Er ist ja eigentlich ganz okay“ oder „Er meint es eigentlich nicht so“ oder „es hat keinen Sinn was zu sagen“ oder „da passiert doch sowieso nichts“.

Im Rahmen der Workshops erzählten die Schüler*innen zudem, wie schwierig für sie der „Balance-Akt“ sei, einerseits die Erwartungshaltungen des Elternhauses, des Freundeskreises und der eigenen Community zu erfüllen und andererseits, den Erwartungen seitens der Lehrer*innen, der Mitschüler*innen und der Mehrheitsgesellschaft (bezogen auf ihren Sozialraum) zu entsprechen. Dieses Spannungsverhältnis schien insbesondere für die Mädchen eine besondere Herausforderung darzustellen. Auffallend war, dass die meisten Mädchen in diesem Kontext auf ihren Entscheidungsprozess ‚für oder gegen das Tragen einer Kopfbedeckung‘ (eines Hidschabs, einer Burka oder eines Nikabs, etc.) verwiesen. Die betroffenen Mädchen berichteten, dass ein offener Diskurs

darüber, wenn überhaupt, ausschließlich mit den Geschwistern bzw. der besten Freundin möglich sei. Gleichmaßen herrsche innerhalb der eigenen Peer-Group/Community ein hoher sozialer Druck hinsichtlich dieser Entscheidung, welche sich zudem auf die eigene Position innerhalb der Familie, Peer-Group und der Community auswirke. Eine sehr dichte Situation ergab sich als ein Mädchen aus einer Workshopgruppe im Rahmen einer Methode, in der sich alle Schüler*innen in Dreiergruppen zusammenfanden und sich gegenseitig vorstellen sollten, um sich daran anschließend gegenseitig im Plenum vorzustellen, dass ihre Eltern in Marokko geboren und aufgewachsen seien und sie mit ihrer älteren Schwester ‚streng muslimisch‘ erzogen werde. Die meisten Mitschüler*innen reagierten äußerst überrascht auf diese Aussage. Auf Rückfrage der freien Mitarbeitenden, weshalb die Mitschüler*innen darüber so überrascht seien, meldeten die meisten Mitschüler*innen zurück, dass die Schülerin jeden Tag geschminkt und ‚modern‘ gekleidet in die Schule käme und kein Kopftuch trage. Die Schülerin erzählte daraufhin, dass sie sich jeden Tag auf dem Weg zur Schule schminken und umziehen würde und auf dem Weg nach Hause wieder abschminken und umziehen würde. Im Hinblick auf das Tragen des Kopftuches sei es so, dass ihre Eltern ihr und ihrer Schwester die Entscheidung selbst überlassen würden, sie sich jedoch insbesondere von ihrer Mutter unter Druck gesetzt fühle, da diese kontinuierlich nachfrage, ob sie eine Entscheidung getroffen habe. Ebenso würde sie von Freundinnen oder Frauen aus der Moschee-Gemeinde permanent gefragt werden, ob sie im Hinblick auf das Kopftuch eine Entscheidung getroffen hätte. In der Schule hingegen könne sie sich gar nicht vorstellen mit einem Kopftuch, ungeschminkt und in Kleidung zu erscheinen, welche bis auf die Hände, den gesamten Körper bedecke. Zum einen, weil sie sich mit ihren jetzigen Kleidungsstil sehr wohl fühle und zum anderen, weil sie von ihren Freundinnen mitbekäme, welcher Diskriminierung und rassistischen Äußerungen diese zum Teil wegen ihrer Kleidung (und des Kopftuchs) erfahren. Des Weiteren erzählte sie, dass sie sich eigentlich nur in der Schule frei bewegen könne. Wenn Sie nach der Schule oder am Wochenende mal in die Stadt wolle, ginge dies ausschließlich in Begleitung ihrer älteren Schwester und zeitlich begrenzt. Außerdem würden ihre Eltern regelmäßig ihr Smartphone kontrollieren, weshalb sie zwei SIM-Karten hätte. In diesem Kontext erzählte sie, dass sie einen älteren Freund habe, den sie auf einer Familienfeier kennengelernt hätte und mit dem sie vorwiegend einen WhatsApp-Kontakt pflege, da es kaum Gelegenheiten gäbe, sich persönlich zu sehen. Die Mitschüler*innen stellten zahlreiche Rückfragen, welche die Schülerin bereitwillig beantwortete und sprachen ihr wiederholt ihre Anerkennung und Bewunderung aus. Gleichmaßen erzählten die Mitschüler*innen im Rahmen der Rückfragen von der eigenen familialen Situation, dem Erziehungsstil der Eltern und den damit verbundenen Freiheiten und Herausforderungen. Die freien Mitarbeiter*innen gaben den Schüler*innen den Raum für diesen Austausch, welcher den gesamten Vormittag in Anspruch nahm und hörten vornehmlich zu. Gerade diese Zurückhaltung der Teamer*innen eröffnete den Raum für die Schüler*innen miteinander ins Gespräch zu kommen und

Seiten von sich zu zeigen, die im ‚normalen‘ Schulalltag bisher noch nicht sichtbar wurden. Am Nachmittag fand der Praxisteil statt, in dem die Schüler*innen sehr stark auf die eigentliche Aktion fokussiert waren, wie bspw. dem Erstellen eines Rap-Textes. In der Abschlussrunde des Workshops meldeten alle Schüler*innen zurück, dass es für sie das erste Mal gewesen sei, dass sie sich so intensiv miteinander ausgetauscht hätten und sich nun besser kennen würden.

Schulprojekttag im Rhein-Main-Gebiet

Der zweite Schulprojekttag fand über drei Tage an zwei Schulen im Rhein-Main-Gebiet mit jeweils sieben Workshopangeboten und zwei Time-Out-Teams statt. In den Workshopgruppen waren nur wenige Mädchen vertreten, was möglicherweise mit der spezifischen Ausrichtung der Berufsfachschulen zusammenhängt. Alle freien Mitarbeiter*innen berichteten aus den Workshops, dass im Gegenzug zu den bisherigen Schulprojekttagen im Rahmen des PHÄNO-Cultures Modellprojekts besonders auffällig war, dass es den Schüler*innen ein besonderes Anliegen war, sich als Jugendliche mit Migrationshintergrund zu markieren. Zudem erschien es den Schüler*innen in diesem Zusammenhang besonders wichtig, sich von Deutschland und/oder dem ‚Deutsch zu sein‘ abzugrenzen und sich im Hinblick auf die eigene nationale Zugehörigkeit zu positionieren. So fokussierten sich Schüler*innen während der Vorstellungsrunden in den Workshopgruppen darauf zu erzählen, in welchem Land ihre Eltern und sie selbst geboren und aufgewachsen sind und markierten darüber hinaus das Herkunftsland ihrer Eltern mit dem Heimatbegriff: „Ich bin zwar in Deutschland geboren, aber meine Heimat ist....“ oder „Ich lebe zwar hier in Deutschland, bin aber in geboren und das ist auch meine Heimat“ oder, „Wenn ich erwachsen bin, möchte ich (wieder zurück) in mein Heimatland“ oder, „wenn der Krieg vorbei ist, will ich wieder zurück in mein Heimatland“. In mindestens einer Workshopgruppe schien es unter den Schüler*innen eine scheinbar ‚klare‘ Hierarchisierung zwischen den Schüler*innen aus den EU-Mitgliedsstaaten und den Schüler*innen aus den aktuellen Kriegsgebieten² wie bspw. Afghanistan, Ägypten, Indien, Jemen, Libyen, Mosambik, dem Sudan, Syrien, Ukraine oder Myanmar zu geben. Zudem wurde im Aushandlungsprozess zwischen den Schüler*innen sichtbar, dass die Schüler*innen aus den aktuellen Kriegsgebieten zum Teil (indirekt) mit dem Vorwurf konfrontiert wurden, dass sie alles ‚kaputt‘ machen würden, was sich die Eltern früherer Einwanderer*innen über Jahrzehnte in Deutschland aufgebaut hätten. So kam es zu Aussagen wie, „Die kommen alle her, arbeiten aber nicht“ oder „Was wollen die denn hier?“ oder „Ich weiß, ihr wohnt ja auch im Hotel, du bist ja auch nicht so und deine Eltern sind ja auch ganz cool, aber die meisten dort wollen nicht arbeiten“. Wortmeldungen von Schüler*innen ließen auf eine nationalistische Haltung schließen, welche vor allem mit der beschriebenen Hierarchisierung der

² Für das Jahr 2019 wurden 27 Kriege und bewaffnete Kriege verzeichnet (vgl. Jäger u.a. 2020). Die im vorliegenden Evaluationsbericht aufgeführten Länder, zählen zu den Herkunftsländern der Schüler*innen, die an den Workshops des PHÄNO-Cultures Modellprojekt teilgenommen haben.

nationalen Zugehörigkeit verbunden war und durch rassistische und/oder diskriminierenden Äußerungen unterstrichen wurden. So war es bspw. für die Schüler*innen mit Migrationshintergrund besonders bedeutsam, sich von den Schüler*innen mit Fluchterfahrung abzugrenzen, indem sie auf die Migrationsgeschichte ihrer Großeltern verwiesen, welche, aus ihrer Perspektive, als Gastarbeiter*innen ab den späten 50-er Jahren in Deutschland politisch erwünscht gewesen seien, während Schüler*innen mit Fluchterfahrung weder politisch noch gesellschaftlich erwünscht seien. In diesem Kontext fielen Aussagen, wie „Meine Eltern sind zum Arbeiten hierhergekommen, ihr kommt nach Deutschland und wollt nur haben“. In diesem Kontext meldeten die freien Mitarbeiter*innen an die Evaluatorin zurück, dass jegliche Interventionsversuche einen Perspektivwechsel bei den Mitschüler*innen herbeizuführen nur schwer möglich war. Ferner blieb für die freien Mitarbeiter*innen zum Abschluss des Workshops offen, inwieweit sie diesen Prozess bei den Mitschüler*innen anstoßen konnten, die sich zwar im Workshopverlauf kaum bis gar nicht geäußert hatten, jedoch aus der Perspektive der freien Mitarbeiter*innen interessiert zuzuhören schienen.

Des Weiteren war es den Schüler*innen ein Anliegen, ihre persönlichen Erfahrungen mit Drogen, Waffengebrauch, Besuche im Bordell sowie eigene Straftaten zu thematisieren und sich über diese ‚Heldengeschichten‘ die Anerkennung und den Respekt innerhalb der Workshopgruppe zu sichern. In diesem Kontext wurden bei einigen Schüler*innen bspw. sexistische Haltungen sichtbar, welche insbesondere über ihre Sprache zum Ausdruck gebracht wurden. So verwendeten die Schüler*innen einer Workshopgruppe bspw. unterschiedliche, abwertende Begriffe für Sexarbeiter*innen.

Den freien Mitarbeiter*innen war es kaum möglich, die damit verbundenen Zuschreibungen unter den Schüler*innen sowie Stereotype und Vorurteile aufzubrechen und folglich einen Prozess des Perspektivwechsels anzustoßen. Aus der Perspektive der freien Mitarbeiter*innen lag dies zum einen darin begründet, dass es in den Workshopgruppen keine Solidarität unter den Schüler*innen gab und diese in der Regel von einem ‚Leader‘ (und seiner ‚Gang‘) dominiert wurde(n) und sich die restlichen Workshopteilnehmer*innen kaum bis gar nicht äußerten. Die freien Mitarbeiter*innen mussten zu Beginn der Workshops zunächst diese Gruppendynamik erfassen und eruieren, inwieweit und mit welchen Methoden überhaupt ein Austausch und eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen ermöglicht werden könne. Diese Dynamik konnte nur begrenzt von den freien Mitarbeitenden aufgelöst werden, wodurch wiederum eine hohe Unzufriedenheit seitens der freien Mitarbeiter*innen ausgelöst wurde.

Der Schulprojekttag in Brandenburg

Der letzte Schulprojekttag im Jahr 2019 fand mit fünf Workshopangeboten und einem Time-Out-Team an einer Schule in Brandenburg statt. Hier waren überwiegend deutschstämmige Schüler*innen vertreten, deren Eltern vor Ort oder in der Umgebung geboren und aufgewachsen sind. Die wenigen

Schüler*innen mit Migrationshintergrund nahmen rege an den Workshopangeboten teil und äußerten sich kaum kritisch. So forderte bspw. ein freier Mitarbeiter die Schüler*innen während einer Positionierungsübung auf, sich auf einer Skala von 1 bis 10 zur Fragestellung „Lebst Du gerne hier?“ zu verorten. Im Rahmen dieser Fragestellung war 10 die beste Bewertung. In diesem Kontext fiel auf, dass alle Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Frage mit 9 oder 10 Punkten beantworteten. Auf die Nachfrage eines freien Mitarbeiters, was ihnen denn so besonders hier gefallen würde, antworteten sie „die Schule“. Einige deutschstämmige Mitschüler*innen lachten und erzählten von einer Lehrerin, die sich wiederholt gegenüber den Schüler*innen rassistisch äußere und die betroffenen Schüler*innen schlechter bewerte als die übrigen Mitschüler*innen. Eben jene Schüler*innen ohne Migrationshintergrund fielen wiederum im Workshopverlauf durch wiederholte rassistische bzw. diskriminierende Aussagen auf. So wurde bspw. in einer Workshopgruppe häufig die Ansprache „Du Affe“ für Schüler*innen mit Migrationshintergrund verwendet. Auf Nachfrage der Workshopleitung, weshalb der Begriff ‚Affe‘ als Ansprache verwendet wird, antworteten die Schüler*innen, dass sie zwar den Begriff ‚Affe‘ verwenden, diesen aber nicht in einem rassistischen Kontext verstehen, da sie die angesprochenen Schüler*innen ‚ja mögen‘ und dies lediglich ihr verbaler Umgang miteinander sei. Die betroffenen Schüler*innen wiederum stimmten dem zu. Zudem verwendeten die Schüler*innen ohne Migrationshintergrund während der Workshops Formulierungen wie „Die kommen alle her und gehen dann aber nicht arbeiten...“ oder „Keiner von denen arbeitet“ (Konstruktion von „Wir“ und „die Anderen“). Auf Nachfrage der freien Mitarbeitenden wurde deutlich, dass die damit verbundenen Stereotype oder Vorurteile häufig auf Gehörtem aus dem Elternhaus oder Bekanntenkreis (Tante, Onkel, Freund/in, der Mutter/des Vaters, etc.) basiert, welche unreflektiert reproduziert werden. Unter den Schüler*innen gab es vereinzelt auch solche, die antidemokratische und menschenfeindliche Haltungen auf Basis rechter Ideologien vertraten. Es ist zu vermuten, dass diese Schüler*innen sich in rechten Kontexten bewegen und dort geschult werden. Im Hinblick auf die Dynamik zwischen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und migrantischen Schüler*innen wurde deutlich, dass die ‚unkritischen‘ Aussagen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dadurch zustande kamen, da sie sich in diesem Kontext nicht trauen, offen zu sprechen. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass sie nicht frei über Diskriminierungserfahrungen sprachen. Zudem wurde in den Workshopgruppen sichtbar, dass keine Verbundenheit/Solidarität im Klassenverband bestand. Im Hinblick auf die Lehrer*innen wurden massive rassistische und diskriminierende Äußerungen seitens der Schüler*innen thematisiert. So verwiesen insbesondere die Schüler*innen ohne Migrationshintergrund auf Fallbeispiele aus dem Schulalltag, welche sie als ein rassistisches oder diskriminierendes Verhalten definierten. Sie erzählten bspw., dass eine Lehrerin wiederholt im Unterricht äußerte „Sprich anständig deutsch, wir sind hier in Deutschland“ oder grundlos Schüler*innen anschreie. In diesem Kontext erzählten einige Schüler*innen mit

Migrationshintergrund, dass sie den Äußerungen der Lehrer*innen nichts entgegenzusetzen hätten, da es aus ihrer Perspektive, ihre Position nur verschlechtern würde. So hätten sie bspw. Angst über schlechte Noten sanktioniert zu werden.

Des Weiteren fiel eine kleine Gruppe von drei Schüler*innen in einer Workshopgruppe dadurch auf, dass sie sich den Gesprächen und Übungen entzogen, indem sie sich gar nicht äußerten und/oder versuchten die Gruppe über provozierende Aktivitäten, wie bspw. dem Einrollen in Turnmatten zu ‚sprengen‘.

3.5.2 Allgemeine und methodenbezogene Reflexion der Schulprojekttage 2019

Insgesamt wurde im Rahmen der Auswertung aller Schulprojekttage bereits sichtbar, dass die Jugendlichen Sprache nutzen, um ihre Haltungen, Emotionen und Wertevorstellungen zum Ausdruck zu bringen und es umso bedeutsamer scheint, die Angebote der politischen und jugendkulturellen Bildungsarbeit zu nutzen, um einerseits (Jugend-)Sprache als ‚Zugangsmöglichkeiten‘ zu den Jugendlichen zu eröffnen und andererseits, die Jugendlichen für Sprechakte zu sensibilisieren. Gleichermaßen wurde deutlich, dass eine enge Verwobenheit der politischen und jugendkulturellen Bildung wertvoll ist, da die Schüler*innen zum einen erleben können, dass Lernen Spaß machen kann und zum anderen, die jugendkulturellen Angebote vielfältige Möglichkeiten bieten, um umfassend politische Bildung zu vermitteln.

Hinsichtlich der Methoden (siehe Anlage 2) kann festgehalten werden, dass die Methode „*Alle die*“ (siehe Anlage 2.10.1) äußerst wirksam ist, um die Atmosphäre innerhalb der Gruppe aufzulockern, einen schnellen Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen und Themen der Jugendlichen sichtbar werden zu lassen. Zu Beginn wird ein Stuhlkreis gestellt. Hierbei wird ein Stuhl weniger dazugestellt, als Teilnehmer*innen da sind. Eine Person stellt sich in die Mitte des Stuhlkreises und die anderen Teilnehmer*innen setzen sich auf einen freien Stuhl. Die Person überlegt sich eine Fragestellung, wie bspw. „*Alle, die rote Haare haben*“, „*Alle, die gerne in die Schule gehen*“ oder „*Alle, die rauchen*“. Jede Teilnehmer*in, die die Aussage bejahen kann muss aufstehen und sich einen neuen Sitzplatz suchen. Dieser darf allerdings weder der direkte rechte noch der direkte linke Sitzplatz neben sich sein. Die Person, die keinen Platz findet, stellt dann die nächste Frage.

Um die Themen der Jugendlichen vertiefend aufzugreifen und zu thematisieren ist bspw. die „*Soziometrische Übung*“ (siehe Anlage 2.10.2) hilfreich. So wird im Rahmen der Übung das Normen- und Werteverständnis der Jugendlichen sichtbar und es können gesellschaftlich relevante Themen aufgegriffen und besprochen werden. Zudem werden über die einzelnen Positionen der Schüler*innen meist auch ihre Stereotype und Vorurteile deutlich, welche ebenfalls thematisiert und bearbeitet werden können. Für die Übung brauchen die Teamenden einen großen Raum. Damit die Schüler*innen ihre Position zu Aussagen, wie bspw. „*Ich finde es gut, dass zwei gleich-geschlechtliche Personen heiraten*“

dürfen“ oder *„Ich finde es gut, dass wir in einer demokratischen Staatsform leben“* oder *„Ich finde, Frauen sollten zu Hause bleiben und sich um Haushalt und Kinder kümmern und die Männer sollten arbeiten gehen“*, deutlich machen können, geben die Teamenden eine Skala vor. Diese Skala wird mittels Kreppband an die Wand oder auf den Boden geklebt und kann bspw. von *eins bis zehn* gehen oder von *„Ja, eher ja, vielleicht, eher nein, nein und weiß nicht“*. Die Aussagen werden von Teamenden meist in der ersten Pause der Workshops festgelegt, wenn die Themen der Gruppe bereits deutlich wurden und nun eine vertiefende Auseinandersetzung ermöglicht werden soll. Gleichzeitig können über die Fragen neue Themen aufgezeigt werden. Zu Beginn wird den Schüler*innen das Spiel anhand eines Beispiels erklärt. Wenn die Frage gestellt wurde und sich die Schüler*innen positioniert haben, findet i.d.R. ein Austausch in der Gruppe über die jeweilige Position der einzelnen Schüler*innen statt. Je nach Intensität kann das Spiel sehr lange dauern und bedarf einer guten Moderation, da der Austausch zum Teil sehr emotional werden kann und die Macht- und Hierarchieverhältnisse in der Gruppenkonstellation gut begleitet werden müssen.

3.5.3 Rahmenbedingungen der Schulprojektstage unter Pandemiebedingungen

Insgesamt wurden in der letzten Projektphase im Rahmen des PHÄNO-Cultures Projekts an 23 Schulen mehrtägige Projektstage durchgeführt. Aus den Informationen der freien Mitarbeiter*innen und Projektkoordinatorinnen sowie den schriftlich vorliegenden Dokumenten geht hervor, dass die dritte Projektphase sowohl auf der Ebene der Projektkoordination als auch auf der Ebene der freien Mitarbeitenden sehr stark von der Coronavirus SARS-CoV-2-Pandemie bestimmt war, die sich in dieser gesamten letzten Projektphase auf die Umsetzung beider Teilprojekte im PHÄNO-Cultures Modellprojekt auswirkte. So wurde aufgrund der Pandemieentwicklung von der Bundesregierung ab Mitte März 2020 in Deutschland ein bundesweiter Lockdown beschlossen. Ab April 2020 erfolgte dann bundesweit eine schrittweise Öffnung der Krabbelstuben, Kindergärten, Horteinrichtungen und Schulen. In Deutschland durften bis kurz vor den Sommerferien ausschließlich Eltern, die in einem sog. systemrelevanten Beruf arbeiten oder Alleinerziehende sind, ihre Kinder in einer der o.g. Institutionen betreuen lassen, bevor diese wieder für alle Kinder und Jugendlichen geöffnet wurden. Im Oktober 2020 kam es erneut zu Einschränkungen, welche jedoch bundesweit unterschiedlich ausgeprägt waren, bevor ab Mitte Dezember 2020 ein erneuter bundesweiter sog. Lockdown - ‚light‘ ausgesprochen wurde. Damit verbunden war gleichermaßen die Planungsunsicherheit hinsichtlich der Schulprojektstage und der GiHip-Workshops, da diese abhängig von der Öffnung der Schulen im Rahmen der Pandemieentwicklung und den damit verbundenen politischen Entscheidungen waren.

Im Hinblick auf die Umsetzung der Schulprojektstage und des GiHip-Workshops bedeutete dies, dass je nach Pandemiesituation die Workshops stattfinden konnten oder verschoben werden mussten, wodurch sowohl für die Projektkoordinatorinnen als auch für die freien Mitarbeiter*innen eine große

Unsicherheit entstand. Während seitens der Projektkoordinatorinnen die Sorge wuchs, dass freie Mitarbeiter*innen dem Projekt verloren gingen, mussten einige freie Mitarbeiter*innen des PHÄNO-Cultures Projekts sich neue oder zusätzliche Möglichkeiten schaffen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern.

Aufgrund der recht dynamischen Pandemieentwicklung waren die Projektkoordinatorinnen und die freien Mitarbeiter*innen mit jedem neuen Schulprojekttag meist auch mit neuen Hygienebestimmungen konfrontiert und für deren Umsetzung und Einhaltung verantwortlich. Diese Verantwortlichkeit zeigte sich im Rahmen der Schulprojekttag auf mehreren Ebenen: Die Projektkoordinatorinnen waren gezwungen sehr kurzfristig mit den kooperierenden Schulen die aktuellen Hygienebestimmungen und Sicherheitsmaßnahmen abzusprechen. Diese jeweils gültigen Regelungen hatten Auswirkungen auf die Planung der Gruppengröße in den Workshops aus und musste an die freien Mitarbeiter*innen rückgekoppelt werden – so dass der Kommunikations- und Koordinationsaufwand erheblich anstieg.

Auch auf die Arbeit in den Workshops hatte die Pandemiesituation erheblichen Einfluss. Zum einen mussten bestimmte Übungen verändert werden, da wegen der Bildung von Aerosolen auf lautes Lachen, singen und schreien verzichtet werden musste. Zum anderen musste ein Mindestabstand von 1,50 m eingehalten werden, so dass immer die körperliche Distanz gewahrt werden konnte. Ab den Herbstmonaten mit den schlechteren Wetterbedingungen und niedrigeren Temperaturen konnte auch nicht mehr ins Freie ausgewichen werden. Den freien Mitarbeiter*innen kam die Aufgabe zu, dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler*innen die Hygienebestimmungen einhalten. Dies brachte zum Teil ein Konfliktpotential in der Interaktion mit den Schüler*innen mit sich, womit die Teamenden umgehen mussten. Sorglosigkeit, Bedenken und/oder Ängste bezüglich einer Ansteckung mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 seitens der freien Mitarbeiter*innen und Schüler*innen beeinflussten das Miteinander und sorgten stellenweise für Konflikte, die teils verbalisiert und teils nicht verbalisiert wurden und sich auf die jeweilige Gruppendynamik auswirkten. So mussten die freien Mitarbeiter*innen bspw. immer wieder auf das Einhalten der Abstandsregeln sowie dem ordnungsgemäßen Tragen der Maske über Nase und Mund hinweisen oder die Schüler*innen regelmäßig dazu auffordern, benutzte Gegenstände zu desinfizieren. Unter den Schüler*innen wiederum gab es solche, die eigenverantwortlich auf ein richtiges Tragen des Mundschutzes achteten, während andere Schüler*innen darauf hingewiesen werden mussten.

Damit ging zugleich einher, dass sich im Rahmen der Coronavirus SARS-CoV-2-Pandemie neue Gesprächsthemen zwischen den Schüler*innen untereinander als auch mit und unter den freien Mitarbeiter*innen ergaben. So wurde bspw. über Risikogruppen, auch innerhalb der Familien gesprochen, welcher innerfamiliärer Umgang sich dadurch für die Schüler*innen und freien

Mitarbeiter*innen ergab und welche Konsequenzen damit verbunden waren. Wiederholt kam es seitens der Schüler*innen zu Aussagen, wie beispielsweise, dass die Grippe schlimmer als Coronavirus SARS-CoV-2 sei. Vor diesem Hintergrund setzten sich die Projektkoordinator*innen und Teamenden zunehmend mit Verschwörungserzählungen³ im Kontext von Coronavirus SARS-CoV-2 auseinander und erweiterten in diesem Bereich ihre Expertise. Im Hinblick auf das Miteinander während der Workshops war es sowohl den freien Mitarbeiter*innen als auch den Schüler*innen durch das Tragen des Mundschutzes kaum möglich, die Mimik und Gestik des Gegenübers zu deuten, so dass die nonverbale Kommunikation deutlich eingeschränkt war und das Miteinander stark beeinflusste.

Auch die Evaluation konnte pandemiebedingt in der letzten Projektphase nicht wie geplant umgesetzt werden. So war es nicht möglich, die GiHip-Workshops teilnehmend beobachtend zu begleiten und es konnte lediglich an einem Schulprojekttag im September 2020 teilgenommen werden. Die Darstellung der Schulprojekttag für das Jahr 2020 sowie die Ausführungen zu den GiHip-Workshops basieren deswegen auf den teilnehmenden Beobachtungen und Sachberichten der freien Mitarbeiter*innen und Projektkoordinatorinnen.

3.5.4 Schulprojekttag 2020

Die Schulprojekttag in Berlin

Die Schulprojekttag in Berlin sollten zunächst im März 2020 stattfinden, mussten jedoch aufgrund der Coronavirus SARS-CoV-2-Pandemie abgesagt werden. So wurde mit den verantwortlichen Ansprechpartner*innen der Schule vereinbart, diese auf die Sommermonate im Jahr 2020 zu verlegen. Tatsächlich ließ es die Pandemiesituation zu, dass die Projekttag im August 2020 stattfinden konnten. Diese erstreckten sich über insgesamt sieben Tage mit jeweils vier Workshopangeboten an einer Berliner Schule.

Der Großteil der Schüler*innenschaft dieser Schule hat einen besonderen Förderbedarf, wovon die freien Mitarbeiter*innen jedoch erst am Ende der Durchführung der Schulprojekttag erfuhren. Dieser besonderer Förderbedarf zeichnete sich dadurch aus, dass die Schüler*innen eine engere Begleitung durch die Teamenden benötigten und zum Teil die Aufgabenstellungen nicht verstanden, was die Teamenden zunächst irritierte und sie nicht nachvollziehen konnten. In der anschließenden Reflexionsrunde nach den Schulprojekttag meldeten die freien Mitarbeiter*innen den Projektkoordinatorinnen zurück, dass es für sie hilfreich gewesen wäre, wenn sie im Vorfeld vom

³ Im vorliegenden Evaluationsbericht wird der Begriff ›*Verschwörungserzählungen*‹ statt ›*Verschwörungstheorien*‹ verwendet. Denn „(...) der Begriff der ›-theorie‹ ist (...) irreführend, weil er vorgibt, eine theoretische Grundlage zu haben, die wissenschaftlichen Standards entspricht. Das ist bei Verschwörungsideologien jedoch nicht der Fall (...)“ (Amadeu Antonio Stiftung o.J.)

besonderen Förderbedarf der Schüler*innen gewusst hätten. So hätten sie u. a. niedrigschwellige Methoden in den Workshops zum Einsatz gebracht.

Zudem berichteten die Teamenden in der Reflexionsrunde, dass die Schüler*innen in der Einstiegsrunde erzählt haben, dass die Schule nicht ihre erste Wahl gewesen sei. Aus den Sachberichten und teilnehmenden Beobachtungen konnte jedoch nicht entnommen werden, wie die Schüler*innen dies begründet hatten. Außerdem hätten die Schüler*innen erzählt, dass sie sich von vielen Lehrer*innen weder respektiert noch wertschätzend behandelt fühlten. Laut der Teamenden sprachen die Schüler*innen davon, dass sie von Lehrer*innen mit Aussagen wie den Folgenden konfrontiert würden: „Wenn Du eine richtige Polin wärst, würdest Du klauen“, „Schule schaffst Du eh nicht“, „Aus Dir wird nichts“ oder „Geh zurück, wo Du herkommst“. Die freien Mitarbeiter*innen haben die Aussagen der Schüler*innen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen und Sachberichte zwar benannt, jedoch blieb unklar, wie sie die Aussagen in den Workshops thematisch aufgegriffen und bearbeitet haben. Allerdings erwähnten sie, dass die Schüler*innen sehr schwer zu motivieren gewesen seien, an den Übungen mitzuwirken und sich frei zu äußern. Als Methoden (siehe Anlage 2) wurden weiterhin seitens der Teamenden erfolgreich das „Soziometrische Positionieren“, „Alle die...“, die „Montagsmaler“ und die „Barometer“ – Methode eingesetzt. Darüber hinaus wurde mit Methoden wie „Club“ – Methode, die „ABC“ – Methode, die „Ich bin wer, ich kann was“ – Methode, die „Normal/nicht Normal“ – Methode sowie einem „Kahoot!-Quiz“⁴ gearbeitet.

Aus dem Bericht der Teamenden geht hervor, dass im Zuge der Übungen insbesondere die Themen Rassismus, Mobbing und Gewalt sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule sichtbar wurden. Im Widerspruch dazu standen die Erzählungen der Schüler*innen, dass sie sich bspw., in ihrem Stadtteil sicher fühlen und sie bisher kaum bzw. keine rassistischen Erfahrungen gemacht haben. So haben zwei Teamenden eine Situation niedergeschrieben, die sich in ihrem Workshop im Rahmen der Kahoot! – Methode ereignet hat. Die Niederschrift aus dem Workshop wird im Folgenden dargestellt:

„Der Großteil der Gruppe war im Anschluss ans Tanzen ruhig und konnte sich auf diese Methode [Kahoot!] einlassen. Einige wenige lenkten sich mit Social-Media ab, wodurch andere Teilnehmer:innen gestört wurden, die an Kahoot! interessiert waren. Dies artikulierten sie auch. Nachdem die Teilnehmer:innen dennoch die Gruppe teilweise ablenkten, setzte eine teamende Person sich dazu. Die teamende Person suchte ein Einzelgespräch und fand die Möglichkeit, nachdem eine Frage bezüglich weiblicher Selbstbestimmung von einer Teilnehmer:in abfällig kommentiert wurde. Die teamende Person hakte nach, wie sie den Kommentar ‚Als ob Frauen jemals mehr aus dem Haus kämen.‘ meinte.

⁴ Bei Kahoot! handelt es sich um eine Webseite, über die sehr ansprechend in kürzester Zeit Quizze generiert und gespielt werden können. Dieses Tool taucht in den Methodenbeschreibungen des PHÄNO-Projekts nicht auf, so dass davon ausgegangen werden muss, dass die Teamenden hier ein ihnen bekanntes und vertrautes Vorgehen gewählt haben.

Sie erklärte, dass sie es zwar richtig findet, dass Frauen nicht ans Haus gebunden seien, dies aber nicht der Realität entspreche. Auf die Rückfrage, wie sie diese Realität erlebe, erwiderte sie zögerlich überall. Nach einer weiteren Rückfrage, die weiter in die narrative Gesprächsführung überführen sollte, blockte sie ab und setzte sich weg. Ein:e weitere:r Teilnehmer:in, die daneben saß und die ganze Zeit interessiert zuhörte, sagte, dass sie das anders sehe. Sie wolle sich aber nicht mit ihr streiten. Die zwei sind befreundet und verbrachten die ganze Zeit zusammen. In ihrer Freizeit jedoch nicht, weil sie beide sehr an ihre familiäre Umgebung gebunden sind. Die beiden trugen kein Kopftuch und würden deswegen ‚von allen auf dem Schulhof‘ als ‚Schlampe‘ bezeichnet. Kurz darauf zeigte das Kahoot! ein Bild, das als Empowerment gedacht war: eine Muslim:in, die stolz ihre Kopfbedeckung trägt. Daraufhin schauten die beiden Teilnehmer:innen ohne Kopfbedeckung weg und scheuten die Blicke der Gruppe. Da die Methode in diesem Augenblick keine Möglichkeit bot, die beiden zu Wort kommen zu lassen, konnte nicht auf ihre Perspektive eingegangen werden. Das Kahoot! sprach wiederum andere Teilnehmer:innen an, die interessiert nachfragten. Was jedoch die Teilnehmer:innen mit und ohne Kopfbedeckung gemeinsam haben, sagten die Teilnehmer:innen am ersten Tag: Sie werden immer wieder als ‚Scheiß Moslems‘ etc. beschimpft.“

Zum einen wird im Rahmen dieses Beispiels erneut deutlich, dass es eine Hierarchisierung unter den muslimischen Mädchen* mit und ohne Kopfbedeckung gibt und, dass eine Methode, die Mädchen* mit Kopfbedeckung empowern soll, gleichermaßen das Gegenteil bei Mädchen* ohne Kopfbedeckung bewirken kann. So erzählen sowohl muslimische Mädchen* mit als auch ohne Kopfbedeckung von rassistischen und/oder diskriminierenden Erfahrungen sowohl seitens der Mehrheitsgesellschaft als auch durch andere marginalisierte ethnische Gruppen oder durch die eigene Community. Denn, obwohl die Mädchen* sich alle selbst ›als muslimische Mädchen*‹ lesen, wird im oben beschriebenen Beispiel deutlich, dass sie im Hinblick auf Diskriminierungs- und/oder Rassismuserfahrungen sowohl in der Position der Betroffenen* sein können, als auch in der Position der Ausübenden. Zugleich wird erneut deutlich, dass die Kopfbedeckung unter den muslimischen Mädchen* einen besonderen und hohen Stellenwert hat, wodurch ein enorm hoher sozialer Druck sowohl unter den Mädchen* als auch innerhalb der Familie und muslimischen Community entstehen kann bzw. erzeugt wird. Dass die beschämten Mädchen* durch das „Kahoot!-Quizz“ nicht einbezogen werden konnten, wäre ein Ansatzpunkt hier genauer hinzuschauen und die Optionen, die das Quizz zulässt, zu überprüfen, um Ausschlüsse zu vermeiden. Zudem könnte möglicherweise genau diese Situationen für die freien Mitarbeitenden hilfreich sein, um im Gesamtteam im Rahmen der Reflexion aufzuzeigen, dass es keine perfekte Methode gibt und, dass der Umgang mit Methoden ein dynamischer Prozess ist.

Die Schulprojektstage im Rhein-Main-Gebiet

Im September 2020 hat ein zweitägiger Schulprojekttag mit insgesamt sieben Workshopangeboten erneut an einer Schule im Rhein-Main-Gebiet stattgefunden. Die Projektkoordination und die meisten freien Mitarbeiter*innen waren bereits ein Jahr zuvor an dieser Schule und kannten somit bereits die Räumlichkeiten. Die Schüler*innen waren im Vorjahr so begeistert vom Angebot von Cultures Interactive e.V. gewesen, dass sich die Verantwortlichen der Schule dazu entschieden, das Team erneut an die Schule zu holen.

Auch diesmal wurden insbesondere die Themen Rassismus, Diskriminierung, Kriminalität und Drogen sichtbar. Vor diesem Hintergrund wurde in einem Workshop die Methode „This is America“ (siehe Anlage 2.10.9) mit dem Akteur Donald Glover eingesetzt. Diesbezüglich unterhielten sich die freien Mitarbeiter*innen mit den Schüler*innen darüber, welche Themen Donald Glover anspricht und welche Bedeutsamkeit diese in ihrem eigenen Leben haben. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung stellten die Schüler*innen insbesondere die Unterschiede zwischen Deutschland und der USA heraus. Die meisten Schüler*innen resümierten in diesem Zusammenhang, dass sie froh seien, in Deutschland zu leben. In diesem Kontext setzten sie sich insbesondere mit den Waffengesetzen der USA sowie den damit verbundenen (möglichen) Auswirkungen auf das Leben der amerikanischen Bürger*innen auseinander. Darüber hinaus stellten die Schüler*innen Überlegungen an, welche Auswirkungen diese Waffengesetze für ihre eigene Lebenswelt mit sich brächte.

Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung beschrieb eine der freien Mitarbeiter*innen folgende Situation:

*„Bei der Methode Positionieren (Stimme ich zu/ Stimme ich nicht zu) kam das Thema Rassismus und Alltagsrassismus auf. Es wird die Aussage formuliert: ‚Ich habe schon einmal Rassismus erfahren und/oder miterlebt‘ Drei der Schüler*innen positionieren sich bei ‚Stimme ich zu‘, alle anderen befinden sich auf der anderen Seite. Der* die Übungsleiter*in fragt die drei Schüler*innen warum sie sich auf die Seite gestellt haben. Eine Schüler*in äußert daraufhin, dass ihre Freundin Kopftuch trage und deshalb immer wieder Rassismus erlebe. Daraufhin wird konkret narrativ in Erfahrung gebracht: ‚Gab es eine solche Situation, die du schon einmal erlebt hast, an die du dich erinnern kannst?‘ ‚Ja, einmal war ich mit meiner Mutter unterwegs, die trägt auch Kopftuch und wir waren in der S-Bahn. Da hat so ein Typ sie dann beleidigt und ihr gesagt, sie solle zurück in ihr Land oder sich mal richtig integrieren und das Kopftuch abnehmen. Da hab ich ihm gesagt, dass wir Deutsche sind und das es keine Rolle spiele, Mensch ist Mensch.‘ Daraufhin wird in die Runde die Formulierung ‚Mensch ist Mensch‘ wieder in den Raum geworfen und gefragt, was damit genau gemeint sei. ‚Naja jeder kann machen was er will. Es ist egal, ob man eine andere Hautfarbe hat oder ein Kopftuch trägt‘ ‚Ist das denn wirklich so? Kann jeder machen was er will?‘ Lange Pause. ‚Nein‘ ‚Und Wieso?‘ Schulterzucken ‚Weiß nicht‘. Es wird der Begriff*

*›Rassismus‹ und ›Alltagsrassismus‹ definiert und anhand von verschiedenen Beispielen erläutert (z.B. im Zusammenhang mit in den Club kommen, weil man eine andere Hautfarbe hat oder man wird gefragt aus welchem Land man komme, aufgrund des ›fremden, anders markierten‹ Aussehens.). „Also wenn ich euch jetzt nochmal frage, ich habe schon einmal Rassismus erlebt und/oder mitbekommen, wo positioniert ihr euch dann?“ Daraufhin bewegen sich einige der Schüler*innen auf die andere Seite.“*

Die oben beschriebene Situation gibt einen Einblick, wie die Interaktion zwischen den Schüler*innen und freien Mitarbeiter*innen verlaufen kann. Mit der narrativen Gesprächsführung werden Rückfragen seitens der freien Mitarbeiter*innen gestellt, wie bspw. nach einzelnen erlebten Situationen. Die freien Mitarbeiter*innen greifen hier eine Aussage eines/r Schüler*in auf und fokussieren auf das Erleben und den Erfahrungshintergrund der Schüler*innen. Im Rahmen dieses Austausches wird das Handeln der Schüler*innen – zumindest von denjenigen, die sich äußern – in konkreten Alltagssituationen sichtbar, und gleichzeitig regt das Erinnern an die erlebte Situation die erneute Reflexion und Bedeutungsgebung an, so dass mit der Erinnerung auch eine Re-Interpretation des eigenen Handelns stattfinden kann. Darüber hinaus wird auch deutlich mit welchem Normen- und Werteverständnis die Schüler*innen handeln. Der Reflexionsprozess wird von den Teamenden moderiert und gesteuert. Die freien Mitarbeiter*innen entscheiden spontan, welche Aussage sie herausgreifen und thematisieren. Zugleich wird anhand des Beispiels deutlich, dass es sehr stark von der Gruppendynamik abhängt, wie die Themen aufgenommen und verhandelt werden und die Teamenden damit immer wieder in unvorhersehbare Situationen kommen, mit denen sie umgehen müssen. Im oben beschriebenen Beispiel führte die Auseinandersetzung dazu, dass einige Schüler*innen ihre Haltung veränderten und sich neu positionierten. Zudem scheint es so, als ob einigen Schüler*innen im Rahmen der Auseinandersetzung deutlich wurde, wie bedeutsam eine Aussage wie „Kann doch jeder machen was er will“ inhaltlich sein kann.

Aus einem anderen Workshop beschrieb eine freie Mitarbeitende in ihrem Protokoll folgende Situation: *“Die Übung ‚Ich bin wer und kann was⁵ in der Kombination mit der eigenen Namensgeschichte: Dient zum einen dazu, dass die einzelnen Schüler*innen sich einschätzen können (wie schätzen sie ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. Erkennen sie diese überhaupt?). Diese Gruppe macht zu Beginn einen sehr selbstbewussten Eindruck. Bis auf eine Schüler*in können alle Schüler*innen eine Fähigkeit nennen die er*sie besonders auszeichnet. Die Kombination mit der Namensgeschichte haben wir gewählt, weil die Auseinandersetzung mit der eigenen Namensgeschichte zum einen interessant für die eigene Person ist und zum anderen, weil das gegenseitige erzählen der Namensgebung weitere phänomenübergreifende Gesprächsthemen*

⁵ Auch von dieser Methode liegt keine Beschreibung vor, so dass sie vermutlich spontan aus dem Methodenrepertoire genommen wurde, das die Teamer*innen mitbringen.

*anregen kann. So zum Beispiel: ‚Benjamin bedeutet Sohn der rechten Hand und kommt aus dem Testament. Ich weiß aber nicht wieso mir meine Eltern den Namen gegeben haben. Ich bin nämlich gar nicht christlich.‘ ‚Bist du denn religiös?‘ – ‚Ja, meine ganze Familie sind Muslime.‘ – ‚Interessant! Sind noch mehr von euch muslimisch?‘ – An dieser Stelle könnte man verschiedene Gespräche eröffnen. Beispielweise fragen, welche Traditionen und Feste gefeiert werden und diese mit anderen Religionen vergleichen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede besprechen. Außerdem kann in einem solchen Gespräch deutlich werden, über welches Wissen die Schüler*innen über andere Kulturen und Religionen verfügen und gegebenenfalls diskriminierende Haltungen sichtbar werden. In unserer Gruppe war die Mehrheit muslimisch erzogen worden, weshalb wir keinen großen Redebedarf hatten und wir die Namensrunde an die nächste Person weitergaben.“*

Zusammenfassende Darstellung der Schulprojekttage unter Pandemiebedingungen

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Schulprojekttage 2020 festgehalten werden, dass diese maßgeblich vom Coronavirus SARS-CoV-2 und dessen dynamischen Verlauf beeinflusst wurde. Während für die Projektkoordinatorinnen der Mehraufwand u.a. darin bestand, den jeweils aktuellen Hygieneplan der Schulen mit den Schulen zu besprechen und dann an die freien Mitarbeiter*innen weiterzugeben, mussten zudem Desinfektionsspray und FFP2-Masken für die freien Mitarbeiter*innen bereitgestellt werden, was zusätzliche Kosten verursachte und zum Teil sehr schwierig zu organisieren war, da es kaum FFP2-Masken zu kaufen gab. Die freien Mitarbeiter*innen wiederum mussten sich mit den jeweiligen Hygienebestimmungen auseinandersetzen und dementsprechend Überlegungen anstellen, welche Methoden zum Einsatz gebracht werden können.

Neben den zentralen Themen, wie Rassismus- und/oder Diskriminierungserfahrungen, Antisemitismus und Antimuslimischer Rassismus sowie Homophobie wurde ein neues Thema in die Workshops reingetragen: die Coronavirus SARS-CoV-2-Pandemie. Hierbei fokussierte sich die Auseinandersetzung unter den Jugendlichen insbesondere darauf, welche familialen und außerfamilialen Auswirkungen dies auf sie hat und zum anderen, wurden seitens der Jugendlichen zum Teil Aussagen getätigt, die im Workshopsetting unter Moderation der freien Mitarbeiter*innen kritisch reflektiert wurden und zum Teil auch entkräftet werden konnten. Diese notwendige Auseinandersetzung brachte es mit sich, dass sich die freien Mitarbeiter*innen im Zuge dieses Prozesses auch eine Expertise im Hinblick auf Verschwörungserzählungen erarbeiteten. Zudem war diese Phase von einer Planungsunsicherheit bestimmt, da Schulprojekttage verlegt oder komplett abgesagt werden mussten. So dass bspw. der Teamprozess oder die Weiterentwicklung der PHÄNO-Methoden kaum fortgeführt werden konnte.

3.5.4 PHÄNO–Cultures Teilprojekt 2 `GiHip-Girls, Islam und HipHop` Mädchenspezifische Zugänge zur Prävention und Bearbeitung von islamistischen Fundamentalismus von März 2019 bis Dezember 2020

Die Etablierung des kontinuierlich stattfindenden GiHip-Workshops stellte die Koordinator*innen vor große Herausforderungen. Es musste eine Schule gefunden werden, die bereit war, ein regelmäßiges Angebot für muslimische Mädchen anzubieten. Schon allein das kostete erhebliche Mühe. Diese Probleme waren bereits in der Planung dieses Teilprojekts erwartet worden, da die Zielgruppe muslimische Mädchen in der politischen Bildungs- und in der Präventionsarbeit bisher kaum angesprochen wurden. Insgesamt konnten in der Projektlaufzeit Workshopangebote an drei Schulen in zwei zeitlichen Phasen stattfinden (März bis September 2019 sowie September 2019 bis Februar 2020). Aufgrund der Pandemiesituation wurden die Workshops in 2020 nur noch sporadisch angeboten.

Im Hinblick auf die Evaluation war im Vorfeld vereinbart worden, dass eine der beiden Workshop-Teamer*innen nach jedem Termin ein Protokoll über den Verlauf des Workshops anfertigt und der Evaluation zur Verfügung gestellt wird. Ferner wurde abgesprochen, dass die Evaluationsperson sowohl beim ersten als auch beim letzten Workshop-Tag teilnimmt und ggf. an einem Termin in der Halbzeit des kontinuierlich stattfindenden Angebots. Damit sollte erreicht werden, dass die kontinuierliche Entwicklung der Workshops – und damit vor allem auch die Weiterentwicklung von methodischen Herangehensweisen – sehr gut nachvollzogen werden konnten. Aus diversen Gründen, die partiell in den Zwischenberichten der Evaluation gesondert aufgeführt wurden, konnten weder die teilnehmenden Beobachtungen durch die Evaluationsperson noch die der Teamer*innen in einem für eine Methodenreflexion ausreichenden Maße realisiert werden. Somit basiert die Auswertung zum Workshopdurchlauf ausschließlich auf einem umfassenden Sachbericht der verantwortlichen Projektkoordinatorin und einem Verlaufsprotokoll, welches nach dem Durchlauf von einer Teamenden verfasst wurde.

GiHip-Workshop (März-September 2019)

Der erste GiHip-Workshop startete im März 2019 einmal wöchentlich an einer Berliner Schule im Rahmen des freien Nachmittagsangebots. Das Angebot war freiwillig und kostenfrei. Im Vorfeld hatten die Projektkoordinatorinnen gezielt Teamer*innen von Cultures Interactive e.V. angesprochen, die bereits eine langjährige Expertise in der jugendkulturellen und politischen Bildung mit Mädchen* haben. So wurden zwei Teamer*innen vom Träger eingestellt, wovon eine Teamer*in eine anerkannte Künstlerin aus der Berliner HipHop-Szene ist. Beide Teamer*innen wurden von einer der beiden erfahrenen Projektkoordinatorinnen unterstützt.

Das GiHip-Projekt fand in Absprache und mit Unterstützung der Schulleitung statt und wurde sowohl von den freien Mitarbeitenden selbst als auch von den Lehrer*innen der Schule beworben, so dass an

dem ersten Termin sechs Mädchen* teilnahmen. Aus dem Sachbericht geht hervor, dass bereits in der ersten Sitzung ein unbearbeiteter Konflikt unter den Mädchen sichtbar wurde, welcher im und nach dem Workshop zu Beleidigungen und Gewaltandrohungen unter den Mädchen* führte. Daraus folgte, dass zu den nächsten drei Terminen nur noch zwei Mädchen* kamen, so dass der Workshop abgebrochen werden musste, da sich aufgrund der geringen Teilnehmer*innenzahl die Finanzierung nicht rechtfertigen ließ.

Trotz der wenigen Sitzungen und der geringen Teilnehmer*innenzahlen kristallisierte sich in dieser kurzen Zeit heraus, dass die zentralen Themen *Mobbing, Rassismus und Gewalt* unter den Mädchen*, aber auch gegenüber den Jungen*, an dieser Schule zu sein schienen. Dies wurde seitens der Projektkoordination und freien Mitarbeiter*innen aufgrund der Erzählungen der Mädchen* festgestellt und an die Schule im Zuge des Sachberichts mit Handlungsempfehlungen zurückgespiegelt. Dadurch, dass nach der ersten Sitzung nur noch zwei Mädchen* oder weniger am Workshop teilnahmen, war es den freien Mitarbeiter*innen nicht möglich den bestehenden Konflikt in dieser Mädchen*gruppe zu bearbeiten. Einem Mädchen* des Workshops konnten die freien Mitarbeiter*innen jedoch die Teilnahme an einem HipHop-Camp ermöglichen und es in einem anderen Projekt des Trägers einbinden.

Aus dieser Workshopserfahrung resultierte die Entscheidung der Projektkoordinatorinnen, dass die GiHip-Workshops zukünftig in das Nachmittagsangebot von Ganztagschule eingebettet sein sollten, um die Fluktuation aufgrund der verpflichtenden Teilnahme zu vermeiden und die Arbeitsfähigkeit zur Begleitung von Gruppenprozessen und -konflikten aufrechterhalten werden können.

GiHip-Workshops (September 2019-Februar 2020)

Relativ zeitnah konnten zwei Schulen gefunden werden, die sich auf das Experiment einlassen wollten, so dass ab September 2019 der zweite Durchlauf des GiHip-Workshops begann. An beiden Schulen fand das Angebot nachmittags mit jeweils zwei freien Mitarbeiter*innen statt. Auf Wunsch der freien Mitarbeiter*innen wurde von der Teilnahme der Evaluatorin an den Workshops zunächst abgesehen, damit sich die Teilnehmer*innen beider Workshopgruppen erst einmal kennenlernen konnten und die Projektkoordination und Teamenden abwarten wollten, wie sich der zweite Durchlauf entwickeln würde.

Schule A

In einer der beiden Schulen wurde der Workshop im Rahmen des festen Nachmittagsangebots der Ganztagschule implementiert. Die Finanzierung wurde ab dem elften Termin von der Schule übernommen. Die Gruppe bestand zunächst aus sechs Mädchen* aus der Jahrgangsstufe 10. Im weiteren Verlauf des Workshops kamen noch zwei weitere Mädchen* hinzu. Wie dem Sachbericht zu

entnehmen ist, waren die zentralen Themen der Mädchen*gruppe, ihre Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen, Angsträumen in der näheren Umgebung und ihre Rolle in der Familie. So erzählten die Mädchen* sowohl von sexuellen Übergriffen als auch sexuellen Beleidigungen in- und außerhalb der Schule und, dass dies auch der Grund sei, weshalb sie sich am liebsten in einer Gruppe statt alleine auf der Straße bewegen. Zudem erzählten die meisten Mädchen*, dass sie aus einem (sehr) strengen Elternhaus kämen und ihre Eltern ihnen neben ihrer Lebensplanung auch ihre Kleidung vorschreiben und sie sehr stark in den Haushalt einbinden würden. Ein zentrales Thema in diesem Kontext für die Mädchen* war wohl der Umgang mit dem eigenen Körper. In diesem Zusammenhang erzählten sie, dass sie einen enormen Druck hinsichtlich der gesellschaftlichen Schönheitsideale sowie den Erwartungshaltungen aus dem Elternhaus verspüren. Gleichzeitig erzählten sie den Teamenden von ihren Erfahrungen, dass sich die Mädchen* wegen ihres Aussehens gegenseitig beleidigen und mobben würden. Dementsprechend entschieden die Teamenden, sich darauf zu fokussieren, in den Workshops Empowerment–Methoden einzusetzen und in diesem Rahmen eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Frauenrolle zu unterstützen. Die Teamer*innen nutzten hierfür Rap-Texte und Videos, um einerseits zu verdeutlichen, wie sexistische Aussagen von Frauen* reproduziert werden und andererseits, welche vielfältigen Ausdrucksformen von Weiblichkeit als gleichberechtigt gelten müssen. Hinsichtlich der Methoden setzten die freien Mitarbeiter*innen Mind-Maps ein, ein HipHop-Bilderspiel, welches auf der PHÄNO-Methode ‚Who is Who‘ basiert, female Rap-Videos, in denen die Genderidentität, das Körperbild, die eigene Religion oder die eigene Herkunft thematisiert wurden. Zudem kam die Methode ‚If I were You‘ zum Einsatz, in welcher die Mädchen* zunächst die Gelegenheit haben, von ihren eigenen Konflikten zu erzählen, um dann im Rahmen der narrativen Gesprächsführung zu verdeutlichen, aus welcher Perspektive heraus sie sprechen, sowie um ihnen einen Perspektivwechsel zu ermöglichen. Die freien Mitarbeiter*innen stellten im Verlauf der Workshops fest, dass die Mädchen* selbstbewusster wurden und sich mehr zutrauten als zu Beginn des Workshops und sie zunehmend ihre eigenen Vorurteile und Stereotype im Hinblick auf Weiblichkeits*performances reflektierten.

Schule B

Zeitgleich konnte ein weiterer GiHip-Workshop anlaufen, nachdem der dortige Respekt–Coach einen großen Bedarf im Hinblick auf das Angebot an der Schule für die Mädchen* angemeldet hatte. Bereits im Vorfeld wurde vereinbart, dass das Projekt ab dem elften Termin über das Respekt–Coaches Programm finanziert wird. So wurde nach den Winterferien entschieden, das Projekt ab Januar 2020 fortzuführen. Auch hier handelte es sich um eine Ganztagschule und der Workshop war in das obligatorische Nachmittagsangebot eingebettet. In dieser Gruppe waren insgesamt 15 Mädchen* aus den Jahrgangsstufen 8 bis 10 angemeldet, wovon mindestens zehn Mädchen* regelmäßig teilnahmen,

jedoch in unterschiedlichen Konstellationen. Insgesamt kristallisierte sich im Verlauf des Workshops eine Kerngruppe von sechs Mädchen* heraus, welche ihre konkreten Anliegen offen formulierten. Vier Mädchen* brachten die Themen *Sexualität, Gendervorstellungen, Islam und Rassismus* ein und zwei Mädchen* suchten explizit Austausch und Unterstützung hinsichtlich ihrer eigenen Mobbing Erfahrungen.

Im Folgenden wird ein Auszug aus dem Sachbericht der Projektkoordinatorin aufgeführt, in dem sie die Erfahrung einer der Teamer*innen zitiert. Aus dem Bericht geht hervor, dass insbesondere die Themen „*Islam, Geschlecht, Rassismus*“ eingebracht wurden. So schrieb die Teamerin:

„Zu Beginn war deutlich zu merken, dass den Teamenden einiges Misstrauen gegenüber bestand. Die Jugendlichen waren nicht sicher, ob ihre – traditionellen und religiösen – Überzeugungen überhaupt formuliert werden dürften. Der Fokus lag in den ersten Wochen auf Beziehungsaufbau und der Betonung, dass alle Ansichten im Workshop geäußert werden können. Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus waren in fast jeder Sitzung ein Thema: Die Mädchen berichteten von Erfahrungen in der Schule, im öffentlichen Nahverkehr und auch davon, wie sehr sie sich durch die mediale Darstellung des Islam als ‚besonders gefährliche Religion‘ betroffen fühlen. Nachdem sie Vertrauen gefasst hatten, drehte sich die Diskussion in jeder Sitzung um Geschlechterrollen und Religion. Die Teamerinnen setzten verschiedene Methoden ein, um Impulse zu setzen, die sie aus ihrem Methodenrepertoire mitbrachten, so z.B. ein Graffiti-Bilderspiel zur Diversität von Weiblichkeiten, ein Bilderspiel mit dem Titel ‚Welches Geschlecht/welche Sexualität hat die Person auf dem Foto?‘ und Videos/Bilder zur Geschichte von Frauen und Queers im Islam“.

Im Verlauf des Angebots fiel den Teamenden Folgendes auf:

1. Die Mädchen* betonten immer wieder, was und wer alles nicht muslimisch sei. So seien zum Beispiel Schiiten („Die machen völlig strange Sachen, das macht kein richtiger Muslim, die beten auch falsch!“), die Jungs aus ihrer Schule („Alles Player. Jungs, die sich gegenüber Frauen so scheiße sind, sind keine Muslime. Ich würde so einen nie heiraten. Oder auch nur daten.“), queere Muslime („Wie können die denn schwul und Muslim sein? Was haben die nicht verstanden? Steht doch alles im Koran!“) und z.B. Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die nur am Freitag in die Moschee gehen („Die sind doch alle total almanisiert!“) nicht muslimisch. Gleichzeitig begeisterten sie sich sehr für die Datteltäter⁶ und deren Herangehensweise zu zeigen, wie muslimischer Alltag und liberale Gesellschaft miteinander vereinbart werden können.

⁶ Bei ‚Datteltäter‘ handelt es sich um einen youtube-Kanal: auf den wöchentlich satirische Clips zum Zusammenleben in Deutschland veröffentlicht, aber auch bspw. Aufrufe an Jugendliche/Schulen zu bestimmten Themen selbst einen Beitrag zu filmen (vgl. Funk o.J.).

2. Obwohl sie regelmäßig die Begriffe ‚wir‘ und ‚ihr‘ – ‚wir Muslime‘ und ‚ihr Almans‘ – verwendeten, war für sie Nationalität – und vereinzelt auch die verschiedenen islamischen Strömungen – ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal. So äußerten die vier Mädchen mehrfach Sätze wie ‚Die Flucht-Männer sind alle krass pervers. Die nehmen jede Frau. Die machen alle an.‘ – ‚Libanesen sind einfach die Coolsten. (Blick zur Freundin) Ja, und Türken.‘ – ‚Die Iraker sind komplett verrückt. Ich würde eigentlich nur n Palästinenser heiraten. Oder einen aus Libanon.‘

3. Die Mädchen zeigten eine große Neugier und Akzeptanz für den Lebensalltag von Menschen, die sie klar als Nicht-Muslime identifizierten. So fragten sie die Teamenden nach deren Erfahrungen mit WGs, Beziehungen, Clubs, Familie und Freundschaften aus. Die Gespräche liefen nach einem ähnlichen Muster ab: Fragen – gespannt zuhören – aus dem eigenen Leben erzählen – Zusammenfassung: ‚So ist das also bei euch. Lustig. Verrückt. Komisch. Bei uns ist es natürlich ganz anders.‘ Sie waren durchaus in der Lage verschiedene Lebensentwürfe nebeneinander stehen zu lassen – solange z.B. WGs, Queerness und wechselnde Beziehungen nicht mit dem Begriff ‚Islam‘ verbunden wurden.

4. Das Wissen der Mädchen über islamische Geschichte und die Vielfältigkeit muslimischen – oder dezidiert auch nicht-muslimischen – Lebens in Ländern wie der Türkei und dem Libanon war sehr begrenzt. In ihrer Vorstellung über diese Länder kamen unterschiedliche Lebensmodelle und Beirut sowie Istanbul als international beliebte Metropolen nicht vor. Gleichwohl schwärmten sie sehr von den beiden Ländern (von denen sie hauptsächlich etwas aus Familienberichten wissen) und wollten dort gern leben – das sei allemal besser als Deutschland. (‚Es war die beschissenste Idee meiner Mutter überhaupt hierher zu ziehen.‘).

Diese Eindrücke symbolisieren die Themen mit denen sich die jungen Musliminnen beschäftigen. Hier geht es vor allem darum, Zugehörigkeiten zu finden (auch in Abgrenzung voneinander). Es zeigt sich das Interesse an für sie unbekanntem Lebensentwürfen und -realitäten sowie damit verbunden auch ein von ihnen entworfener utopischer islamisch geprägter Ort. Basierend auf diesen Eindrücken setzten die freien Mitarbeiter*innen den Fokus auf -Wissensvermittlung zur Diversität und auch Geschichte des Islam sowie zu alternativen, dennoch muslimischen Lebensstilen. Sie setzten auf Wissensvermittlung zu den Themen Geschlecht und Sexualität und arbeiteten mit Empowermentstrategien im Hinblick auf den Umgang und die Bearbeitung der Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus. Die Teamerinnen kamen zu dem Schluss, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen den Mädchen* sichtbar wichtig war und sie betonten regelmäßig, dass sie die Möglichkeit zum Austausch schätzen würden.

Zusammenfassung der GiHip-Workshops aus der Perspektive der Teamer*innen und der Evaluation

Die Teamer*innen schlussfolgerten aus den Erfahrungen mit den GiHip-Workshops, dass die Themenschwerpunkte an allen drei Schulen zwar unterschiedlich waren, jedoch zeigte sich

übereinstimmend ein großer Bedarf an Mädchen*empowerment. Dieser Eindruck wurde ebenfalls von den Mädchen selbst in den Reflexionssitzungen artikuliert. Ferner stellten die Teamer*innen fest, dass im Rahmen der Workshops insbesondere die Themen Mobbing, Gewalt und Sexismus von Mädchen* und Frauen* untereinander thematisiert wurden. Zudem stellten die Teamenden fest, dass Methoden und Ansätze griffen, die lt. Ihrer eigenen Aussage, „*verschiedene Feminismen und Lebenswelten von Frauen* portraituren*“ und die Mädchen* dabei unterstützen, eine eigenständige Perspektive zu entwickeln und ihre eigenen Vorannahmen kritisch zu reflektieren. Des Weiteren wurde ihnen deutlich, dass für das Gelingen solcher Mädchen*-Workshops ein guter Kontakt mit der Schule und ein Einbetten der Workshops in die schulischen Strukturen einer Ganztagschule notwendig sind, um eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit einer konstanten Mädchen*gruppe gewährleisten zu können.

Aus Sicht der Evaluatorin ist eins der zentralen Themen, das in den GiHip-Workshops (und auch bei den Schulprojekttagen) deutlich in Erscheinung trat, das der Rassismuserfahrungen von Mädchen*, die als migrantisch oder muslimisch gelesen werden. Innerhalb der Mädchen*gruppen (auch in den heterogenen Schulklassen) findet eine Hierarchisierung zwischen den ethnischen Gruppen statt und damit gehen „Wir“ – und – „Ihr“-Konstruktionen einher. So sind die Mädchen* selbst von Rassismus betroffen und äußern sich gleichermaßen auch selbst rassistisch gegenüber anderen Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund. Auf der Basis des Datenmaterials konnte nicht abschließend analysiert werden, ob diese Konstruktionen eher alltagsrassistische oder ideologisch begründete Ursachen haben und inwieweit eine solche Differenzierung seitens der freien Mitarbeiter*innen stattgefunden hat und mit den Mädchen* bearbeitet wurde. Umso wichtiger erscheint es, Mädchen*räume zu schaffen, in denen sie sich einerseits frei äußern können und andererseits eine inhaltliche Auseinandersetzung stattfinden kann, durch die sie ihre Erfahrungen und ihr Handeln reflektieren können.

Insgesamt ist das GiHip-Projekt nach den anfänglichen zu erwartenden Anlaufschwierigkeiten sehr gut angelaufen und wurde von beiden Ganztagschulen als so erfolgreich angesehen, dass es an beiden Schulen verstetigt wurde und nach der Pandemie fortgesetzt werden soll. Räume für muslimische Mädchen zu schaffen, um sich mit ihrer Zugehörigkeit und ihren Lebensentwürfen zu beschäftigen sollte als außerordentlich wichtiges Angebot einer vielfältigen und inklusiven Gesellschaft verstanden werden.

3.6 Die standardisierte Schüler*innenbefragung

Um die Perspektive der Schüler*innen in die Evaluation aufzunehmen, wurden allen teilnehmenden Schüler*innen mit einem standardisierten Fragebogen über den gesamten Projektzeitraum hinweg am Ende des jeweils besuchten Workshops nach ihrer Einschätzung gefragt. Es ging darum ihre Meinungen

zu dem jeweiligen Schulprojekttag bzw. dem von ihnen besuchten Workshop zu erfassen. Der Fragebogen wurde – angelehnt an das bereits von Cultures Interactive e.V. eingesetzte Evaluationstool – in einem gemeinsamen Prozess von den Koordinator*innen und der Evaluatorin dem PHÄNO-Projekt angepasst. Er wurde dann an zwei Schulen in den Jahrgangstufen 7-10 einem Pretest unterzogen. Im Hinblick auf das Layout des Fragebogens haben sich die Evaluator*innen am Layout des trägerinternen Fragebogens orientiert. Der Fragebogen (siehe Anlage 4.1) teilt sich in drei Bereiche auf und umfasst vier DIN A4 Seiten. Im ersten Teil wurden die Schüler*innen zum Schulprojekttag befragt, wie bspw. „Welchen Workshop hast Du gewählt?“ oder „Hattest Du das Gefühl, dass Deine Meinung gehört wurde?“, um zum einen, in Erfahrung zu bringen, welchen Workshop sie gewählt haben und wie sie diesen bewerten und zum anderen, um einen ‚lockeren‘ Einstieg zu haben. Im zweiten Teil sind Positionierungen zur politischen Haltung der Schüler*innen gefragt, wie bspw. das Statement „Ich finde es gut, dass Deutschland ein demokratischer Staat ist“, um in Erfahrung zu bringen, welche politische Haltung und welches Normen- und Werteverständnis der/die jeweilige Schüler*in vertritt. Im dritten Teil werden persönliche Daten abgefragt, wie bspw. das Geschlecht, die Nationalität oder Zukunftsperspektiven, um eine Einschätzung vorzunehmen, in welchem Milieu der/die Schüler*in zu verorten ist und ob es bspw. bei der Positionierung im zweiten Teil aus der Genderperspektive signifikante Unterschiede gibt und wenn ja, welche. Nach dem Pretest wurde der Fragebogen bis Dezember 2020 von allen freien Mitarbeiter*innen am Ende der Workshops an die Schüler*innen verteilt, mit der Bitte diese auszufüllen. In diesem Zuge wurden die Schüler*innen nach der Ausgabe des Fragebogens darauf aufmerksam gemacht, dass sowohl die Teilnahme als auch die Beantwortung der einzelnen Fragen freiwillig ist. Die Auswertung der Fragebögen vollzog sich durch den gesamten Projektverlauf. Insgesamt basiert die Auswertung auf 1515 abgegebenen Fragebögen. Das Alter der Schüler*innen reichte von 15 bis über 25 Jahre (Q11). Die meisten Schüler*innen waren im Alter zwischen 14 und 17 Jahren (82,8%). 12,2% der Schüler*innen waren zwischen 12 und 13 Jahren. Lediglich 4,8% Schüler*innen waren zwischen 18 und 20 Jahren und ein/e einzige/r Schüler*in war zum Zeitpunkt der Befragung über 21 Jahre alt. Die meisten der befragten Schüler*innen befinden sich somit in der mittleren bis späten Adoleszenz. Dies ist insbesondere für den Teil des Fragebogens von Bedeutung, in dem es um die Positionierung zu politischen Statements geht, da die Jugendlichen in dieser Phase um Selbstpositionierungen ringen, Positionierungen testen und sie einüben, tendieren sie in ihren Haltungen häufig auch zu extremen Positionierungen. Im Hinblick auf das Geschlecht (Q12) definierten sich (204) als männlich* und (142) als weiblich*. Immerhin (5) gaben an divers zu sein und 71 Schüler*innen haben diese Frage nicht beantwortet. Offen bleibt, ob sie die Frage einfach nicht beantworten wollten oder sich nicht positionieren konnten/wollten. Im Hinblick darauf, dass in den Workshops in der Regel seitens der Schüler*innen ein binäres Genderverständnis festzustellen war, ist das Ergebnis nicht überraschend, deutet jedoch darauf hin, dass im Rahmen der Workshops verstärkt

das diverse Geschlechtereinordnungen zum Thema gemacht werden sollte. 261 der befragten Schüler*innen gab zudem an, in Deutschland geboren zu sein (Q13), während 64 Schüler*innen nicht in Deutschland geboren sind. Offen ist, wie viele der in Deutschland geborenen Schüler*innen einen sog. Migrationshintergrund haben, wobei insgesamt 227 Schüler*innen über einen deutschen Pass verfügen, während 83 Schüler*innen keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (Q14). Zu bedenken ist, dass In der Abfrage versäumt wurde, die Schüler*innen zu fragen, ob sie einen Migrationshintergrund haben. Aus diesem Grund konnte nicht eruiert werden, wie viele der befragten Schüler*innen mit deutschem Pass keinen bzw. einen Migrationshintergrund haben.

Die Ergebnisse zu den Teilbereichen Workshopwahl und -zufriedenheit, politische Positionierungen und Freizeitverhalten werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Die dazugehörigen Tabellen finden sich in der Anlage (4.2).

3.6.1 Ergebnisse der Schüler*innenbefragung

Ergebnisse zur Workshopwahl und -Zufriedenheit sowie Gesamtbewertung

Im Hinblick auf die Workshopwahl (Q1) der befragten Schüler*innen (n = 422) ist festzustellen, dass davon 154 Schüler*innen Streetart/Graffiti gewählt haben. Danach wurden mit deutlichem Abstand von 88 Schüler*innen der YouTube-Workshop und von 74 Schüler*innen der Rap-Workshop gewählt. Im Hinblick auf die Graffiti Workshops meldeten die freien Mitarbeiter*innen im gesamten Projektverlauf wiederholt während der anschließenden Feedbackrunden zurück, dass sich die meisten Schüler*innen, im Workshop selbst das erste Mal mit der Geschichte von Graffiti auseinandergesetzt und auch das erste Mal gesprüht haben. Zudem äußerten wohl viele Schüler*innen in den abschließenden Feedbackrunden, dass sie sich zukünftig intensiver mit Graffiti beschäftigen wollen. Bezugnehmend auf die YouTube-Workshops stellten die Teamenden im Projektverlauf fest, dass viele Schüler*innen bereits einen eigenen YouTube-Channel haben und sich ihr Interesse im Workshop deswegen insbesondere auf rechtliche Fragen fokussierte und einen zentralen Aspekt darstellte, weshalb sie sich für diesen Workshop entschieden hatten. Im Rahmen der Rap-Workshops formulierten wiederum vereinzelt Schüler*innen in den anschließenden Feedbackrunden gegenüber den Teamenden, dass sie am liebsten Rap hören und ihr Grund für die Workshopwahl insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass sie lernen wollten, wie ein Raptext geschrieben wird und selbst zu rappen. Zugleich stellten die Teamenden wiederholt fest, dass einige Schüler*innen im Verlauf der Workshops das Interesse verloren mitzuwirken, da es ihnen sehr schwerfiel, über einen längeren Zeitraum konzentriert an einem Rap Text zu arbeiten.

Insgesamt waren die meisten Schüler*innen mit der eigenen Workshopwahl zufrieden (Q3). 53 Schüler*innen (von n= 350) haben angegeben, dass sie lieber an einem anderen Workshop teilgenommen hätten. Offen bleibt, inwieweit diese Schüler*innen inhaltlich etwas anderes erwartet

haben oder, ob es sich bei dem Workshop um ihren Zweitwunsch gehandelt hat. Bezüglich der Teamenden bewertete die Mehrheit der Schüler*innen, dass diese die Inhalte gut vermittelt haben (Q5_1). Lediglich 4 Schüler*innen (von n= 422) stimmten der Aussage nicht zu. Auch gaben eine große Mehrheit der Schüler*innen an, dass es in den Workshopsettings möglich war, die eigene Meinung zu sagen (Q5_3) und eigene Ideen einzubringen (Q5_4). Im Hinblick auf das Einbringen eigener Ideen stimmten insgesamt 321 Schüler*innen (von n= 422) dieser Aussage zu und 59 Schüler*innen stimmten der Aussage eher zu. Nur 18 Schüler*innen stimmen der Aussage nicht zu. Die Zustimmung der Schüler*innen deutet darauf hin, dass die Teamenden die Workshops so gestaltet haben, dass die Schüler*innen in den Workshops partizipieren konnten. Damit verbunden ist vermutlich auch, dass die Mehrheit der Schüler*innen sich in der Gruppe wohlfühlt haben (Q5_5). Insgesamt kann das Ergebnis so gedeutet werden, dass es den Teamenden gelang eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schüler*innen akzeptiert und angenommen gefühlt haben. Im Hinblick auf die Schüler*innen, die sich nicht wohl gefühlt haben, bleibt offen, inwieweit dies an der Gruppendynamik lag oder an den Teamenden oder an beiden Faktoren. Insgesamt führte die Bewertung dazu, dass die Mehrheit der befragten Schüler*innen noch einmal an einem solchen Projekttag teilnehmen würde (Q5_6). So stimmen 284 von insgesamt 422 Schüler*innen zu und 61 Schüler*innen stimmen der Aussage eher zu. Nur 26 Schüler*innen stimmten der Aussage nicht zu. Unterstrichen wird dieser Eindruck auch aufgrund der Notenvergabe der Schüler*innen (Q8): So wurden die Workshops überwiegend mit „sehr gut“ und „gut“ bewertet. Die Durchschnittsnote ist $\approx 1,65$. Von den insgesamt 422 befragten Schüler*innen, die diese Frage beantwortet haben, wurde am häufigsten die Note 1 vergeben (123), am zweit häufigsten die 2 (77), dann die 3 (19), dann die 4 (5) und am seltensten die 5 (2) und die 6 (2). Es lässt sich also festhalten, dass das Gesamturteil sehr positiv ausfällt. Trotz dessen gilt es zu beachten, dass 194 Schüler*innen keine Angabe zum Gesamturteil gemacht haben. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass die Schüler*innen sich nicht positionieren wollten und andererseits, dass der Ausdruck der Fragebögen so gestaltet war, dass es nicht eindeutig war, dass bei dieser Frage ein Kreuz zu setzen ist.

Ergebnisse zur politischen und weltanschaulichen Positionierung

In diesem Teil des Fragebogens wurde mit Statements gearbeitet. Insgesamt wurden elf Statements abgefragt. Zunächst wurde eine Stellungnahme zu einer der Grundrechtsfragen verlangt. Das Statement lautete: „Ich finde, dass alle Menschen gleich viel wert sind, egal aus welchem Land sie kommen oder welcher Religion sie angehören“ (Q9_1). Die Mehrheit der Schüler*innen sind der Meinung, dass alle Menschen gleich viel wert sind. Nur acht Schüler*innen (von 422) stimmten der Aussage nicht zu. Mit dem Wissen, dass viele Schüler*innen in den Workshops Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht und sich teilweise auch selbst diskriminierend oder rassistisch in den

Workshops geäußert haben, scheint es lohnend in nachfolgenden Veranstaltungen einen stärkeren (Selbst-)Reflexionsprozess anzustoßen. Im letzten Teil dieses Blocks wurde die Positionierung zur Religion noch einmal vertieft (Q9_11). Konkret wurde gesagt, „der Islam gehört zur deutschen Gesellschaft“. Die Mehrheit der Schüler*innen stimmten der Aussage zu (177 von 243) oder stimmten der Aussage eher zu (57). 55 Schüler*innen stimmten der Aussage eher nicht zu und 22 Schüler*innen stimmten der Aussage nicht zu, während 91 Schüler*innen „weiß nicht“ angab. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass zwar die Mehrheit der befragten Schüler*innen positiv bis akzeptierend orientiert ist, ein nicht unerheblicher Teil aber auch skeptisch bis ablehnend. Daraus kann im Hinblick auf die Zugehörigkeit des Islams – und damit verbunden vieler muslimischer Menschen in der Gesellschaft – ein konkreter Bedarf für weiterführende politische Bildungsangebote abgeleitet werden.

Das zweite Statement zielte darauf ab, herauszufinden, wie die Schüler*innen sich zu Deutschland positionieren (Q9_2: „Falls ein einziges Land die Welt regieren sollte, könnte die Bundesrepublik dies besser als alle anderen Nationen“). 125 Schüler*innen von insgesamt 422 stimmen der Aussage zu, dass Deutschland die Welt besser regieren könnte als alle anderen Länder. 50 Schüler*innen stimmen dieser Aussage eher zu. 84 Schüler*innen lehnen diese Aussage (eher) ab (eher nicht 41) oder verneinten sie (stimmt nicht zu 43). Dieses Antwortverhalten gibt zunächst erst einmal Aufschluss darüber, dass viele der Schüler*innen sich positiv auf Deutschland beziehen, allerdings deutet sich auch an, dass sie dieser Nation eine Vormachtstellung einräumen – in welcher Weise dies eher patriotisch oder nationalistisch zu bewerten ist, kann anhand der vorliegenden Antworten nicht ausreichend bewertet werden. Erste Hinweise könnten sich aus dem Antwortverhalten zu den beiden Statements „es ist wichtig, dass Deutschland Teil der EU ist“ (Q9_6) und: „es ist mir wichtig, dass Deutschland eine Demokratie ist“ (Q9_7) ergeben. Denn hierzu votierte der überragende Anteil der Schüler*innen mit Zustimmung, zum EU-Statement (198 von n=422) und immerhin weitere 79 Schüler*innen stimmen der EU-Aussage eher zu. Lediglich verneinen 29 Schüler*innen die Aussage und 77 Schüler*innen gaben an, es nicht zu wissen. Bei dem Demokratie-Statement verhält es sich ähnlich. Die überragende Mehrheit (237 von n= 422) stimmen zu, 68 eher zu. Lediglich 25 Schüler*innen stimmen dieser nicht zu (eher nicht n=22, stimmt nicht n=3). 64 der Schüler*innen gaben an, es nicht zu wissen. Und obwohl sich in dem Ergebnis zeigt, dass Demokratiebildung nicht vernachlässigt werden darf, zeigt sich doch, dass die meisten Schüler*innen ein demokratisches System bevorzugen und insgesamt deutet sich in diesem Ergebnis an, dass die Vormachtstellung, die Deutschland eingeräumt wird, eher mit einer Identifizierung als rassistisch zu erklären sein könnte.

Statement 3 in diesem Themenblock (Q9_3) fokussierte auf die Haltung zu Flucht und Asyl („Jeder Mensch sollte das Recht haben, bei Krieg oder Verfolgung in einem anderen Land Schutz zu suchen“). Die Mehrheit (315) von insgesamt 422 Schüler*innen stimmt dieser Aussage zu. Nur 10 Schüler*innen

lehnen diese Aussage ab. Davon lehnt auch nur ein/e Schüler*in die Aussage vollständig ab, so dass insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler*innen die Perspektive von Menschen in Not einnehmen können. Auch lehnen die meisten der Schüler*innen die Aussage ab (198 von n= 422) oder stimmen der Aussage eher nicht zu (42), dass Kriege wichtig sind, um anderen Ländern Stärke zu demonstrieren (Q9_4). Dagegen stimmen 111 Schüler*innen (fast die Hälfte) dieser Aussage zu (eher ja 3, stimmt 88). Auch anzumerken ist, dass 48 Schüler*innen dazu keine Aussage treffen wollten und weiß nicht angegeben haben. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass Kriege als Demonstration eigener Stärke eher abgelehnt werden. Allerdings sind immerhin ganze 20,9% der Meinung, dass Kriege zu diesem Zweck wichtig sind.

Dass die Schüler*innen sich momentan in der Jugendphase befinden, wird insbesondere an den Reaktionen zu dem Statement sichtbar, dass es besser ist eine tote Heldin / ein toter Held zu sein als ein lebender Feigling (Q9_5). Es stimmte die Mehrheit der Jugendlichen zu (140 Schüler*innen von insgesamt 422) – was mit den imaginierten Omnipotenzphantasien in der Jugendphase korrespondiert, allerdings war die Verteilung insgesamt eher ausgewogen (eher ja 54, eher nein 52, stimmt nicht 50). Hier deutet sich an, dass eine Realitätsprüfung durchgeführt wird, die aber nicht von allen Schüler*innen eindeutig beantwortet werden kann.

Die Selbstpositionierung im Hinblick auf die eigene Haltung, den Umgang mit Familie, Religion und Geschlechterfragen wurden in den Statements zu Q9_8-11 angesprochen. Zunächst einmal ging es darum eine Positionierung zu dem Statement „ich respektiere meine Eltern“ (Q9_8) zu geben. Fast alle Schüler*innen (326 von 422) stimmten der Aussage vollkommen zu. Dazu kommen noch 10,4% die dieser Aussage eher zustimmten (39). 10 Schüler*innen stimmten dieser Aussage nicht zu. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass der Respekt vor den Eltern einen zentralen Aspekt in der Eltern-Kind-Beziehung darstellt. Selbst die Anzahl der Schüler*innen, welche „eher ja“ angegeben haben, ist vergleichsweise gering. Da die meisten Schüler*innen auch in den Workshops davon berichtet haben, dass sie Respekt vor ihren Eltern haben, könnte es im Rahmen der Workshops lohnend sein, daran zu arbeiten, was die Schüler*innen unter Respekt verstehen und wie sie diesen gegenüber ihren Eltern zum Ausdruck bringen.

Dem nachfolgenden Statement, dass sich heute alles so schnell ändert, dass sie oft nicht wissen würden, woran sie sich halten sollen (Q9:9) stimmte die Mehrheit der Schüler*innen zu (155 von 227) oder eher zu (72). Dieses Statement zielte darauf ab Verunsicherungen der Jugendlichen aufzuspüren und macht deutlich, dass dieser Such- und Orientierungsprozess auch tatsächlich stattfindet. Allerdings stimmte auch ein bedeutender Anteil der befragten Schüler*innen der Aussage nicht zu (41) oder eher nicht zu (59). Außerdem haben 58 Schüler*innen „weiß nicht“ angegeben, so dass auch sichtbar wird, dass Jugendliche einen Orientierungspunkt für sich entdeckt haben – hier ist zu fragen, welche

politische und weltanschauliche Ausrichtungen dies sind und ob damit eine längerfristige oder eher kurzfristige Verortung verbunden ist. Religiöse Zuwendung könnte einer dieser Orientierungsorte sein. So stimmte die Mehrheit (112 von insgesamt 422) der Schüler*innen der Aussage zu oder eher zu (56), dass es weniger Gewalt und Kriminalität gäbe, wenn alle Menschen religiöser wären. Ein bedeutender Anteil (129) stimmt der Aussage eher nicht zu (56) oder stimmt der Aussage nicht zu (73). Außerdem haben 90 Schüler*innen (23,3%) „weiß nicht“ angegeben. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die meisten Schüler*innen mit der Religion positive Attribute wie bspw. friedliches Verhalten oder das Einhalten von Regeln verbinden. Mit Blick auf das Ergebnis könnte es weiterführend interessant sein zu eruieren, ob die Schüler*innen jede Religionsgemeinschaft meinen oder ob bestimmte Glaubensrichtungen für sie auch mit Gewalt und Kriminalität verbunden sind – zumindest kann festgehalten werden, dass für einen Teil der Jugendlichen Religion ein Anknüpfungs- und Orientierungspunkt darstellen könnte.

Diesen Fragebogenteil abschließend wurde ein Statement zur sexuellen Orientierung (Q9_12: „Ich finde es richtig, dass 2 Frauen oder 2 Männer heiraten dürfen“) und eins zur Geschlechtergerechtigkeit (Q9_13: „Ich finde es wichtig, sich für die Gleichberechtigung von Mann und Frau einzusetzen“) angeschlossen. Im Hinblick auf die Toleranz gegenüber homosexuellen Partnerschaften zeigten sich insgesamt 233 Schüler*innen, von denen die das Statement beantwortet haben (n=422) offen. Ähnlich fällt das Ergebnis zum Gleichberechtigungsstatement aus. Die überdurchschnittliche Mehrheit der befragten Schüler*innen stimmten der Aussage zu (312 von 422) oder eher zu (43). Nur ein sehr kleiner Anteil der Schüler*innen stimmte eher nicht zu (10) oder stimmte gar nicht zu (4). Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die Schüler*innen sich mit dem Thema Gleichberechtigung auseinandersetzen. In zukünftigen Workshops könnten die Teamenden eruieren, inwieweit das Thema auch für diese Schüler*innen bedeutsam ist, was sie damit verbinden und wie sie sich dafür einsetzen. Vor dem Hintergrund, dass es in den Workshops häufig zu homophoben Aussagen kam, insbesondere im Hinblick auf eine Liebesbeziehung zwischen zwei Männern*, und auch Geschlechtergerechtigkeit im Umgang der Schüler*innen untereinander eher selten zu erkennen war, sind diese Ergebnisse überraschend. Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich die Schüler*innen dieser Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit bewusst sind oder ob sie so geantwortet haben, weil sie denken, dass dies von ihnen erwartet wird. Sexuelle Orientierung und Geschlechtergerechtigkeit sind somit eindeutig Themen, die in der politischen Bildung weiter aufgegriffen werden müssen.

Insgesamt fällt auf, dass im Hinblick auf die politischen und weltanschaulichen Positionierungen kaum ein Geschlechterbias im Antwortverhalten erkennbar ist, d.h. Mädchen* und Jungen* zeigen weitgehend gleiche Haltungen (Q9_1 bis Q_9_13). Leichte Unterschiede ergeben sich bei dem Statement „Es ist mir wichtig, dass Deutschland eine Demokratie ist“, dem etwas weniger Mädchen*

zustimmten (54,9% der Mädchen* und 62,8% der Jungen*) sowie bei der Aussage „heute ändert sich alles so schnell, dass ich oft nicht weiß, woran ich mich halten soll“. Hier stimmten 43,1% der Mädchen* und 36,1% der Jungen* zu. Sehr überspitzt interpretiert könnte gesagt werden, dass weibliche Jugendliche weniger demokratisch und stärker orientierungssuchend ausgerichtet sind. Da es sich allerdings um sehr knappe Abweichungen handelt erscheint diese Deutung zu weit gegriffen. Im Hinblick auf die Statements zur sexuellen Orientierung und zur Geschlechtergleichheit zeigt sich dagegen eine leicht höhere Akzeptanz der Schülerinnen: 66,9% der Mädchen* gegenüber 53,6% der Jungen* sind offen gegenüber gleichgeschlechtlichen Partner*innenschaften. Ähnliches gilt für die Zustimmung zu der Aussage, dass es wichtig sei, sich für die Gleichberechtigung einzusetzen. Dem stimmen 87% der Mädchen* gegenüber 73,7% der Jungen* zu. An dieser Stelle scheinen die männlichen* Jugendlichen noch weniger bereit zu sein, sich auf gerechte Verteilungen einzulassen – was ein wichtiger Ansatzpunkt für die politische und lebensweltliche Bildung darstellt und insbesondere auch durch role models (bspw. der Teamer*innen) vorgelebt werden kann.

Ergebnisse zum Freizeitverhalten

Der dritte inhaltliche Block beschäftigte sich mit dem Freizeitverhalten der Schüler*innen und umfasste die Fragen Q17 bis Q21. Zunächst ging es allgemein darum anzugeben, wie die Freizeit am liebsten verbracht wird (Q 17). 94 der insgesamt 463 antwortenden Schüler*innen verbringen ihre Freizeit am liebsten alleine. 238 Schüler*innen verbringen ihre Freizeit am liebsten mit der besten Freundin / dem besten Freund. Das ist die deutliche Mehrheit der befragten Schüler*innen. Davon verbringen 131 Schüler*innen ihre Freizeit am liebsten mit vielen netten Menschen. Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis (Q 17_1) gibt es kaum signifikante Unterschiede. Es fällt auf, dass die Differenz zwischen den Schüler*innen, die am liebsten alleine sind, zu den Schüler*innen die am liebsten mit vielen netten Menschen ihre Freizeit verbringen, nicht so hoch ist.

In der nächsten Frage wurden konkrete Aktivitäten abgefragt (Q18). Die meisten der Schüler*innen, die auf diese Frage geantwortet haben (n= 1515), gaben an, am liebsten zu chillen (262) oder Musik zu hören (257). Die Angaben zocken (192), Filme gucken (180), schlafen (174) und Sport (155) lagen im Mittelfeld. Vergleichsweise selten wurde lesen (59) genannt. Parkour und skaten wurden von 21 als liebste Freizeitbeschäftigung angegeben. Die größte Übereinstimmung in den Altersklassen (Q 18_1) kann im Musik hören gesehen werden, es ergaben sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede (Q 18_2). Diese Verteilung deutet allerdings auf ein größeres Potential an weniger aktiven Jugendlichen hin. Lebensweltliche und jugendkulturelle Angebote können hier ein Weg sein, die Jugendlichen zu aktivieren.

Als weiteres Thema wurde nach der App-Nutzung gefragt (Q 19). Insgesamt 1595 Jugendliche antworteten darauf. Am häufigsten wurden YouTube (86,7%), WhatsApp (84,4%) und Instagram

(76,7%) angegeben, gefolgt von Snapchat (51,2%), Spotify (33,2%), TikTok (33,4%) und Twitch (23,9%). Telegram (5,3%) wird dagegen fast gar nicht genutzt. Vermutlich sind die neuesten Apps über den Fragebogen nicht abgefragt worden, da 28,4% der Schüler*innen sonstige Apps angaben. Anzumerken ist, dass hier eine Mehrfachnennung möglich war, was auch alle Schüler*innen in Anspruch nahmen. Altersunterschiede in der App-Nutzung (Q 19_1) können so eingeordnet werden, dass ‚WhatsApp‘, ‚Youtube‘, ‚Instagram‘ und ‚Snapchat‘ altersunabhängig stark genutzt werden, ‚TikTok‘ und ‚Twitch‘ werden verstärkt von Jugendlichen bis 17 Jahre genutzt. Sofern sich ein Trend in diesem Antwortverhalten abzeichnet, so dahingehend, dass die neueren Kommunikationstools von den Jugendlichen stärker genutzt werden, die mit Visualisierung und Bildern arbeiten, während die sprachliche Verständigung eher in den Hintergrund gerät. Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede (Q 19_2) lässt sich bei der Frage der App-Nutzung feststellen, dass die Apps ‚WhatsApp‘, ‚YouTube‘ und ‚Instagram‘ sowohl von den Mädchen* als auch von den Jungen* am meisten genutzt werden. Während ‚WhatsApp‘ von den Mädchen (83,1%) stärker genutzt wird als von den Jungen* (76,0%), nutzen die Jungen*(84,8%) im Gegensatz zu den Mädchen* (78,9%) wiederum stärker ‚YouTube‘. ‚Instagram‘ wird wiederum stärker von den Mädchen* (79,6%) als von den Jungen* (78,9%) genutzt. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Mädchen* stärker die Apps nutzen, die zur Kommunikation und als Microblog und audiovisueller Plattform genutzt werden, während die Jungen* stärker das Videoportal nutzen, um Filme zu schauen, Musik zu hören und eigene Videos einzustellen. Zudem nutzen 62% der Mädchen* die App ‚Snapchat‘, während diese etwa von der Hälfte der Jungen* (37,3%) genutzt wird. ‚Snapchat‘ ist ein kostenloser Instant-Messaging-Dienst über den Fotos und andere Medien an Freunde verschickt werden können, die nur eine bestimmte Anzahl von Sekunden sichtbar sind, bevor sie wieder automatisch gelöscht werden. Darauf folgt ‚TikTok‘, welche von 50,7% Mädchen* genutzt wird, während nur 19,6% der Jungen* angeben, diese App zu nutzen. ‚TikTok‘ ist eine App für Lippsynchronisation von Musikvideos und anderen kurzen Videoclips, welche zudem die Möglichkeit für ein soziales Netzwerk anbietet. ‚Spotify‘ wird wiederum stärker von den Jungen* (39,2%) als von den Mädchen* (21,8%) genutzt, ebenso wie Twitch. ‚Spotify‘ ist eine App, um Musik, Hörbücher sowie Podcasts zu hören und Videos zu streamen. Diese wird von 31,9% der Jungen* und nur 7,7% der Mädchen* genutzt. Dieses Antwortverhalten deutet darauf hin, dass Jungen* stärker Apps nutzen, die sie unterhalten, während Mädchen* stärker Apps nutzen, um zu kommunizieren und sich zu präsentieren. Insgesamt scheint es interessant, sich die Unterschiede in der Nutzung der Apps im Hinblick auf die Geschlechterverteilung genauer anzusehen und möglicherweise auch in die jugendkulturelle und politische Bildung noch stärker einzubeziehen.

Als letzte Frage in dieser Rubrik wurde danach gefragt, ob die Schüler*innen einen Jugendtreff besuchen (Q 21). Von den insgesamt nur 378 Schüler*innen, die auf diese Frage geantwortet haben, gaben die überwiegende Mehrheit von 278 an, nie und 41 selten ein Jugendzentrum/einen Jugendtreff

zu besuchen. 41 kreuzten manchmal und 18 oft an. Signifikante Geschlechter- (Q 21_1) oder Altersunterschiede (Q 21_2) waren hier nicht zu erkennen. Im Rahmen der Workshops äußerten die Schüler*innen aus dem ländlichen Raum häufig, dass es bei ihnen kein Jugendzentrum/Jugendtreff gebe oder die Einrichtung nichts für sie sei. Die Schüler*innen aus den Großstätten äußerten schon eher, dass sie in ein Jugendzentrum/Jugendtreff gehen oder aber, dass sie dort nicht hingehen, weil es ihnen nicht gefällt. Insgesamt zeigt dieses Antwortverhalten, dass Jugendtreffs oder Jugendzentren (vielleicht nicht vorhanden, aber wenn) kaum frequentiert werden und vermutlich die meisten Jugendlichen, die an den Workshop teilgenommen haben, durch Angebote der Offenen Jugendarbeit kaum oder nicht erreicht werden.

3.6.2 Zusammenfassender Blick auf die Auswertung der Schüler*innenbefragung

Sowohl in den Workshops als auch bei der Auswertung der Fragebögen wurde deutlich, dass Youtube- und Rapworkshops in der Auswahl deutlich vorn zu liegen scheinen. Die Jugendlichen sind insgesamt zufrieden mit der Anleitung und der Atmosphäre in den Veranstaltungen.

Im Hinblick auf die Ergebnisse zu den politischen und weltanschaulichen Haltungen können als Bedarfe für die politische und jugendkulturelle Bildung die Themen grundlegende Demokratieförderung, Rassismus und Islam sowie generell religiöse Zugehörigkeit abgeleitet werden. Im Hinblick auf die Haltungen zur sexuellen Orientierung und zur Geschlechtergerechtigkeit zeigt sich eine Ambivalenz zwischen dem Antwortverhalten in den Fragebögen und der beobachteten Praxis in den Workshops. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen zwar wissen, wie sie antworten sollen, dies aber in ihrer Handlungspraxis weniger praktizieren. Für die zukünftige jugendkulturelle und politische Bildung wäre es sinnvoll, die Jugendlichen mithilfe von role models zu unterstützen und Selbstreflexionsprozesse anzustoßen.

Im Hinblick auf das Freizeitverhalten kann den Jugendlichen ein Aktivierungsbedarf ausgesprochen werden. Ihr Umgang mit digitalen Medien und Netzwerken ist interessant zu beobachten und sollte verstärkt in die jugendkulturellen und politischen Bildungsangebote einbezogen werden. Und, last but not least, erscheint es notwendig Offene Jugendarbeit wieder stärker ins Bewusstsein der Jugendlichen gelangen. Sinnvoll scheint hier möglicherweise auch eine stärkere Verknüpfung zwischen den auf Schulen ausgerichteten politischen und jugendkulturellen Angebote mit denen von Jugendfreizeiteinrichtungen.

4 Zentrale Ergebnisse und Vorschläge zum Umgang mit Herausforderungen

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse und Empfehlungen zum Umgang mit bestehenden Herausforderungen dargestellt, welche auf der Gesamtschau der ausgewerteten Daten, die im Projektverlauf bearbeitet wurden, basieren.

4.1 Zentrale Ergebnisse aus den beobachteten Workshopsituationen

Ein zentrales Ergebnis aus den beobachteten Workshopsituationen war, dass, je stärker politische Bildung und jugendkulturelle Bildung verwoben sind, umso stärker werden beide Bereiche von den Schüler*innen als Einheit wahrgenommen. Dieses Ergebnis durchzog das gesamte Projekt. Der Großteil der Schüler*innen, die an den Schulprojekttagen im Rahmen des PHÄNO-Cultures Modellprojekt teilgenommen haben, betonten in den abschließenden Reflexionsrunden, dass sie sehr viel Spaß am gemeinsamen Austausch und den Aktionen gehabt hätten, und dass sie sich im Vorfeld etwas ganz anderes vorgestellt hätten. Das Feedback der Schüler*innen spiegelte sich auch in der Bewertung der Fragebögen zu den der Zufriedenheit hinsichtlich der Workshops wider.

Zudem bewies sich im Verlauf der Projektlaufzeit, dass eine enge Verknüpfung der politischen und jugendkulturellen Bildung auch notwendig ist, damit die Schüler*innen den Workshop nicht als ‚zwei‘ voneinander getrennte Angebote erleben – sprich, dass am Vormittag gelernt wird und daran anschließend, (endlich) der ‚spaßige Teil‘ folgt. Cultures Interactive e.V. wird somit einerseits dem eigenen Anspruch gerecht, über den jugendkulturellen Ansatz Schüler*innen zu erreichen, mit ihnen über ihre Themen in Austausch zu treten und sie darüber gleichermaßen politisch zu bilden. Die fast ausnahmslose positive Rückmeldung der Schüler*innen, sowohl in den anschließenden Feedbackrunden nach den Schulprojekttagen als auch im Rahmen der Schüler*innenfragebögen betätigte, dass der jugendkulturelle Ansatz von den Schüler*innen erfolgreich angenommen wird.

Im Hinblick auf die phänomenübergreifenden Ansprachen in den Interaktionen zwischen den Schüler*innen und den freien Mitarbeiter*innen rückte während der Workshops in der Regel mindestens ein Phänomenbereich, wie Homophobie, abwertende Haltungen gegenüber Frauen, gleichgeschlechtlichen Beziehungen, etc., sowie rechte oder nationalistische Haltungen in den Fokus, welche mit den Schüler*innen bearbeitet wurden.

Die freien Mitarbeiter*innen arbeiteten in den Workshopsettings den/die gemeinsamen Phänomenbereich(e) der Schüler*innen heraus und identifizierten, ob diese aus einer menschenrechts- und demokratiefeindlichen Position heraus argumentieren, welche auf einer religiösen, politischen oder rassistischen Ideologie basieren oder auf Alltagsvorstellungen, welche unkritisch reproduziert werden. Darüber hinaus gelang es, eine Auseinandersetzung und Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven herzustellen. In Situationen, in denen die freien Mitarbeiter*innen identifizieren konnten, dass Schüler*innen rechtspopulistische oder rechtsextreme Positionen vertreten, welche gleichermaßen mit der Akzeptanz von Gewalt und Ungleichheitsvorstellungen einhergehen, nutzten sie die Ressourcen des Time-Out-Teams und sprachen das weitere Vorgehen mit ihm ab. Hierbei stand auch im Fokus (mögliche) betroffene Schüler*innen zu schützen.

4.2 Die Themen der Schüler*innen

Im Austausch mit den Schüler*innen während der Workshops wurden vielfältige Themen sichtbar. Da im vorliegenden Bericht nicht alle Themen dezidiert erörtert werden können, werden im Folgenden ausschließlich die zentralen Themen benannt.

Während des Projektverlaufs fiel auf, dass die Schüler*innen im Rahmen der Workshops immer wieder Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowohl im Schulkontext durch Lehrer*innen und/oder Schüler*innen als auch durch das soziale Umfeld aus der Betroffenen*perspektive, der Beobachter*innenperspektive und der Täter*innenperspektive thematisierten. Schüler*innen, die durch das Tragen spezifischer Kleidung und/oder Äußerungen, welche dem rechtsextremen Milieu zugeordnet werden konnten, sich gezeigt und/oder geäußert haben, schienen aus der Perspektive der freien Mitarbeiter*innen unter den Schüler*innen in der jeweiligen Workshopgruppe einen hohen Status inne zu genießen, welcher sich über die Schule hinaus erstreckte. Zudem schienen sich diese Schüler*innen sicher zu sein, dass sie keine Konsequenzen für ihr Auftreten/Handeln und/oder ihre Äußerungen erfahren werden, so dass sie die politischen Haltungen zunächst selbstbewusst im Gruppenkontext präsentieren. In solchen Situationen nutzten die freien Mitarbeiter*innen bei Bedarf vereinzelt das Angebot des Time-Out-Teams, um einzelfallorientiert reagieren zu können.

Des Weiteren fiel im Projektverlauf auf, dass die Schüler*innen, welche von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens der Schüler*innen im Schulkontext betroffen waren, über ihre Erfahrungen nur dann im Kontext der Schulprojekttag in der Workshopgruppe gesprochen haben, wenn andere Schüler*innen diese skandalisiert haben und es sich hierbei ‚nur‘ um rassistische und/oder diskriminierende Äußerungen von Lehrer*innen handelte. Die Offenheit und Bereitschaft seitens der Betroffenen variierten hierbei. Von den Betroffenen* selten bis gar nicht angesprochen wurden dabei diskriminierende und/oder rassistische Aussagen durch Mitschüler*innen. Ein wesentlicher Grund könnte hierfür darin liegen, dass sie ihre Position in der Klasse nicht noch mehr schwächen wollen.

Ein weiteres zentrales Thema der Schüler*innen war deren Lebenswirklichkeit, insbesondere unter Bezugnahme auf ihre Herkunft, ihres sozialen Milieus und des sozialen Status sowie dem damit verbundenen Normen- und Werteverständnis, welches entweder (zum Teil) im Widerspruch zum Elternhaus und/oder dem sozialen Umfeld steht, sowie von den Schüler*innen kritisch hinterfragt wurde oder vom Elternhaus und /oder dem sozialen Umfeld (unkritisch) übernommen wurde. Zudem wurde Seitens der Schüler*innen das eigene Rollenverständnis, ausgehend von einem binären Geschlechterverhältnis, thematisiert, welches in den Workshopsettings teilweise zu regen Diskussionen unter den Schüler*innen führte und wiederholt in einer (Anti-)Feminismus-Debatte mündete. Ebenso gab es zahlreiche Schüler*innen, die die Diskussion verfolgt haben, sich selbst jedoch

nicht miteingebracht haben, weshalb es für die freien Mitarbeiter*innen nicht möglich war, ihre Position zu identifizieren.

Je nach Workshopkonstitution wurden insbesondere die Themen Antisemitismus, Antimuslimischer Rassismus, Rassismus gegenüber Sinte*zza und Rom*nja, Homophobie, Mobbing, Gewalt, Drogen und Kriminalität sichtbar und zur Sprache gebracht. In diesem Zusammenhang fiel während des gesamten Projektverlaufs auf, dass die Schüler*innen mit einer scheinbaren Selbstverständlichkeit offen homophobe Aussagen tätigen, während die Ablehnung gegenüber Jüdinnen*, Juden*, Muslima* und Moslems* nicht so offen kommuniziert wurde. Ein weiterer Aspekt, der sich durch den gesamten Projektverlauf zog, war, dass Schüler*innen mit sog. Migrationshintergrund in den Workshopsettings von ihrem Leben zwischen ‚den zwei Welten‘ erzählten. So thematisierten insbesondere junge muslimische Mädchen* zusätzliche Herausforderungen, welche die Ausübung der Religion in ihrem Alltag mit sich bringe. Gleichermaßen sprachen die Schüler*innen im Rahmen der Diskussionen während der Workshops über ihren Identitätsfindungsprozess und der Auseinandersetzung mit dem eigenen Normen- und Wertenverständnis im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen. Dieses Dilemma konnte einerseits in der Workshopgruppe aufgezeigt werden und zum anderen im Gruppenkontext thematisiert und besprochen werden. So dass sowohl dieselben als auch die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten* sichtbar wurden und die Schüler*innen zum nach- und überdenken angeregt wurden, wie sie in den abschließenden Feedbackrunden mehrfach zurückmeldeten.

Im gesamten Projektverlauf wurden die Themen Extremismus, Linksextremismus, Ableismus und Genderperspektiven seitens der Schüler*innen kaum oder gar nicht mitgebracht. Im Hinblick auf die Themen religiös begründeter Extremismus und Linksextremismus schienen die Themen vereinzelt in den Workshopgruppen vorhanden zu sein, jedoch hätte es möglicherweise andere Settings gebraucht (wie Einzelgespräche, kleinere Gruppen, ein kontinuierliches Angebot), um die Themen aufgreifen zu können und besprechbar zu machen. Insbesondere bei den Schüler*innen, die sich als ‚männlicher, religiöser Moslem‘ markierten, wurde für die freien Mitarbeiter*innen deutlich, dass sie offener über die Ausübung ihrer Religion in Einzelgesprächen sprachen als in den Workshopsettings – außer, es waren ebenfalls Freund*innen anwesend, die eine ähnliche oder gleiche Perspektive vertraten – möglicherweise aus der Sorge heraus, dass sie nicht verstanden werden.

Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Sprechakten und die Verwendung von negativ konnotierten Begriffen, wurde im Projektverlauf deutlich, dass bei aller Kritik gegenüber kurzzeitpädagogischen Angeboten in der politischen Bildung, gerade diese kurzen und scheinbar ungezwungenen Begegnungen der Schüler*innen mit den freien Mitarbeiter*innen von Cultures Interactive e.V., förderlich sein können, um einen Perspektivwechsel bei den Schüler*innen anzuregen. Denn, möglicherweise sind die Schüler*innen im Workshopsetting, in welchem ein eher egalitärer und

weniger von Noten und Leistungen dominierter Austausch stattfindet, offener für ein Feedback, als in einer Klassenraumsituation, wodurch die Schüler*innen wiederum zur Reflexion und zum Perspektivwechsel anregt werden können. Zugleich wurden im Projektverlauf die Grenzen der kurzzeitpädagogischen Angebote aufgezeigt, wie bspw. während der Schulprojekttage in Hessen und in Brandenburg. Hier trafen die freien Mitarbeiter*innen auf Schüler*innen, bei denen politische und/oder religiöse Ideologien, die mit stärker verfestigten demokratiefeindlichen und menschenverachtenden Haltungen einhergingen, zu beobachten waren. In diesen Gruppen erscheint ein kontinuierliches pädagogisches Angebot sinnvoll, indem ein Begleitprozess etabliert wird, in dessen Rahmen Stereotype und Vorurteile der Schüler*innen durch neue Erfahrungen zu Selbsteinsichten führen, welche langfristig die Reflexion, Infragestellung und ggf. Veränderung solcher Haltungen in Gang setzen könnten.

Ein weiterer zentraler Aspekt, welcher sich durch das gesamte Projekt zog, war, dass die Kommunikation unter den Schüler*innen während der Workshopsettings sehr stark von der Gruppenkonstellation abhing. Das gilt für Genderthemen in der Hinsicht, dass – sofern es sich um eine homogene als Mädchen* oder Jungen* gelesene Gruppe handelt –, Kommunikationsanteile in der Gruppe eher ausgeglichener sind, während in geschlechtsheterogenen Gruppen, die Gruppe von einem Geschlecht dominiert wird. Schüler*innen, die sich nicht eindeutig zuordnen, treten in den Gruppen nicht erkennbar auf – obwohl die Befragung ergeben hat, dass geschlechtlich diverse Schüler*innen an den Workshops teilgenommen haben müssen. Gleiches galt für die weiteren Differenzkategorien, welche in den Gruppen vorhanden waren, wie bspw. die ethnische Herkunft, wodurch auch intersektionale Zusammenhänge auf die Dynamik unter den Schüler*innen einwirkten. So stellte sich bspw. zu Beginn der Workshops die Frage: sind in der Workshopgruppe ausschließlich Schüler*innen ohne sog. Migrationshintergrund oder auch Schüler*innen mit einem sog. Migrationshintergrund und wenn ja, welche Dynamik(en) (z. B. vor dem Hintergrund des Milieus, der politischen und/oder religiösen Haltung, Gender, etc.) ergibt/ergeben sich daraus. Ebenso, ob Schüler*innen am Workshop teilnehmen, die aus einem der aktuellen Kriegsgebiete kamen (z. B. welche Kriegs- und/oder Fluchterfahrung haben die Jugendlichen gemacht), gibt es vor diesem Hintergrund Konflikte zwischen den Schüler*innen mit sog. Migrationshintergrund oder mit Schüler*innen ohne sog. Migrationshintergrund und wenn ja, welche. Diese vielfältigen Aspekte galt es seitens der freien Mitarbeiter*innen bereits in der Einstiegsrunde zu eruieren und dementsprechend die Methoden zu wählen, die während des Workshops zum Einsatz kamen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schüler*innen den freien Mitarbeiter*innen mit Offenheit begegnet sind, sich auf die Übungen und Gespräche eingelassen haben und auch eigene Wünsche formulieren konnten. Zudem fiel auf, dass die Schüler*innen bei den Schulprojekttagen meist

in einer respektvollen Form miteinander gesprochen haben und zum Teil äußerst wertschätzend auf die Offenheit einzelner Schüler*innen reagiert haben. Zudem bestätigte sich im Projektverlauf, dass die Offenheit und Bereitschaft der Gruppe am Workshop mitzuwirken, unverzichtbar für eine gelingende und erfolgreiche Umsetzung der Workshopinhalte ist. Dies wurde wiederum von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, wie bspw., kommen die Schüler*innen freiwillig zu dem Schulprojekttag, haben sie Lust sich zu beteiligen, gibt es Freund*innen/Feind*innen in der Workshopgruppe, sind ihnen die freien Mitarbeiter*innen sympathisch, usw.. Dementsprechend gab es Workshopsettings, in denen die Themen der Schüler*innen für die freien Mitarbeiter*innen relativ schnell sichtbar und von ihnen zur Sprache gebracht wurden, während es in anderen Workshopgruppen länger dauerte oder auch gar nicht möglich war. Unterstützend wurde hier von den freien Mitarbeiter*innen die narrative Gesprächsführung empfunden, da diese in der Gruppe eine Stimmung ermöglichte, welche dazu führte, dass sich die Schüler*innen öffnen konnten.

4.3 Zentrale Ergebnisse im Hinblick auf das Projektteam

4.3.1 Die Konstruktion des Projektteams aus Koordination und freien Mitarbeiter*innen

Ganz generell ist die Konstruktion des Projektteams als äußerst effektiv zu bewerten. Die Koordinator*innen treten als Bindeglied sowohl zum Träger, als auch zu den Kooperationspartner*innen auf. Daneben sind sie die zentralen Ansprechpersonen für die freien Mitarbeiter*innen. Wie das mit ihnen angefertigte Soziogramm ergab, sind ihre Aufgaben- und Kommunikationsbereiche allerdings so vielfältig, dass dies auch als große Herausforderung zu bewerten ist. Im ersten Zwischenbericht wurde dies ausführlich behandelt. Im Rahmen der Projektauswertung bestätigte sich, dass die Projektkoordinatorinnen die Hauptverantwortlichen bei der Umsetzung des PHÄNO-Projekts sind und sich sowohl die Zusammenarbeit mit den Teamer*innen, den Kooperations- und Netzwerkpartner*innen als auch die Entwicklung der phänomenübergreifenden Methoden als äußerst zeitintensiv gestaltete. Zudem zeigte sich, dass auf der Koordinatorinnenebene vielfältige Arbeitsbündnisse gestaltet werden müssen, welche mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen verknüpft sind. Konkret wurde die Arbeitsbelastung der Projektkoordinatorinnen im PHÄNO-Projekt zusätzlich erhöht, da es einerseits nicht gelungen ist, eine dritte Person für die gesamte Projektlaufzeit zu finden, die in der gesamten Laufzeit mit einer umfassenden Qualifizierung zur Verfügung stand. Zum anderen, führte die hohe Fluktuation in der Gruppe der freien Mitarbeiter*innen dazu, dass sowie die neu eingestellten freien Mitarbeiter*innen eine intensive Anleitung bedurften. Insgesamt ist das konzeptionelle Modell unbedingt als funktional zu bewerten.

4.3.2 Zur strukturellen Problematik der freien Mitarbeiter*innen

Insgesamt zeigt sich in der Analyse, starkes Engagement der freien Mitarbeiter*innen und eine hohe Bereitschaft, sich auf das PHÄNO-Cultures-Projekt einzulassen. Bei einer Projektkonzeption, die die Weiterentwicklung von Methoden – und hier besonders voraussetzungsreich phänomenübergreifender Methoden – anstrebt, wurde im Verlauf der Evaluation jedoch sichtbar, dass nicht nur die Workshops mit den Schüler*innen im Arbeitsmittelpunkt stehen, sondern dass die Arbeit des Teams der freien Mitarbeitenden sehr viel größere Beachtung beigemessen werden muss, als in anderen Projekten der politischen oder jugendkulturellen Bildung. Sie sind es, die in der konkreten Arbeit mit den Schüler*innen Methoden einsetzen, erleben in welcher Weise sie funktionieren und wie sie weiterentwickelt werden können. Da das PHÄNO-Projekt genau darauf abzielte, hätte dies auch bedeutet, dass diesem Bereich konzeptionell sehr viel mehr Beachtung hätte geschenkt werden und dies auch in der Budgetplanung Berücksichtigung hätte finden müssen. Da dies weitgehend gefehlt hat, ergaben sich strukturelle Bedingungen für das Projekt, die eine konsequente Methodenentwicklung kaum ermöglichten. So konnte jedes Engagement der Teamer*innen, welches außerhalb der Schulprojektstage lag, nicht finanziell vergütet werden, so dass bspw. die Einarbeitung in die Konzeption und Umsetzung des Projekts notwendigerweise knapp verliefen. Im Zuge der Auswertung beider Gruppendiskussionen mit den freien Mitarbeiter*innen im August 2019 und September 2019 zeigte sich, dass eine intensivere Einarbeitung der neuen freien Mitarbeiter*innen in das Trägerkonzept und die phänomenübergreifenden Methoden möglicherweise hätte hilfreich sein könnten, um die pädagogischen Ziele und Einsatzmöglichkeiten der PHÄNO-Cultures-Methoden nachvollziehbarer vermitteln zu können. Für die freien Mitarbeiter*innen, die bereits mit dem Trägerkonzept und dessen Arbeitsweisen vertraut waren, hätte wiederum die Spezifika des PHÄNO-Projekts noch stärker veranschaulicht werden sollen. Auch die Nachbereitung der Workshops in Form einer systematischen Reflexion der Handlungssituationen in Bezug auf die Reaktion der Schüler*innen auf einzelne Methoden sowie für konkrete Ableitungen zur Weiterentwicklung der Methoden wäre für dieses Projekt von entscheidender Bedeutung gewesen. Hierzu wäre es sicherlich sinnvoll gewesen, die freien Mitarbeiter*innen in Zweiertteams einzuteilen, die kontinuierlich zusammenarbeiten, so dass eine Kontinuität der Methodenentwicklung möglich gewesen wäre. Darüber hinaus hätte eine solche feste Teamzusammenarbeit die Vertrauensbasis verstärkt, die in den jeweils wechselnden Zusammensetzungen immer wieder neu hergestellt werden musste. Sich auf unbekanntes Terrain zu begeben durch die Anwendung unvertrauter Methoden in einer neuen, unbekanntem Gruppe, von der zudem nicht bekannt ist, ob und wenn ja, in welcher Weise, extreme oder herausfordernde gruppendynamische Prozesse zu erwarten sind, setzt ein hohes Vertrauen der Gruppenleiter*innen voraus, was unbedingt berücksichtigt werden muss. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die freien Mitarbeitenden sich kaum auf die durch das PHÄNO-Projekt bereit gestellten Methoden einlassen

konnten, sondern auf ihnen vertraute Methoden zurückgriffen. Generell ist zu überlegen, ob bei einer solchen Projektkonzeption nicht stärker mit den Methoden gearbeitet werden sollte, die von den Teamenden selbst eingebracht werden, da sie damit schon Erfahrungen gesammelt haben und es deshalb einfacher sein könnte, an ihnen weiter zu arbeiten. Auch der Aus- bzw. Fortbildung der freien Mitarbeiter*innen sollte ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden. Seitens der freien Mitarbeiter*innen wurde im Projektverlauf immer wieder ein großes Interesse an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bekundet. Aus diesem Grund wurden Fortbildungen und Gruppendiskussionen verstärkt angeboten, mussten jedoch zu Beginn oder im Anschluss an die Schulprojektstage gelegt werden, weil nur diese Tage finanziell vergütet wurden. Dies hatte zur Folge, dass die freien Mitarbeiter*innen an diesen Tagen sehr stark belastet wurden.

Im Verlauf des Projekts wurden Maßnahmen ergriffen, um den skizzierten strukturellen Herausforderungen entgegen zu treten (bspw. Intensivierung der Reflexionssitzungen, Fortbildungen, Gruppendiskussionen). Da die Teamenden diese Angebote sehr bereitwillig aufnahmen, konnten darüber Prozesse angestoßen werden. So war festzustellen, dass die freien Mitarbeiter*innen dadurch bspw. verstärkter und gezielter PHÄNO-Cultures-Methoden während der Workshops einsetzten und sich zunehmend im Zweierteam während der Schulprojektstage austauschten. Gleichzeitig war damit verbunden, dass in einigen Teamkonstellationen der jugendkulturelle Ansatz stärker mit der politischen Bildung verwoben war.

4.3.3 Zu den Projektinhalten und der Methodenentwicklung

Zunächst einmal muss angemerkt werden, dass die Projektkoordinator*innen und die freien Mitarbeiter*innen eine außerordentlich hoch zu bewertende Expertise auf ihren jeweiligen Schwerpunktgebieten in das Projekt einbrachten, so dass es insgesamt hervorragend gelang die Schulprojektstage erfolgreich umzusetzen. Auch ist es gelungen, die GiHip-Workshops an den Schulen zu etablieren, so dass die grundsätzlichen Ziele des PHÄNO-Projekts sehr gut erreicht werden konnten. Auch der Ansatz, jugendkulturelle und politische Bildung zu verknüpfen, kann insgesamt als sehr wirksam in der Ansprache der Jugendlichen verstanden werden. Für die Anlage weiterführender Projekte in der Cultures Interactive Ausrichtung könnten die folgenden Erkenntnisse gewinnbringend sein.

Zunächst einmal kann der Ansatz, ein Team aus freien Mitarbeitenden zu vereinen, das möglichst divers im Hinblick auf unterschiedliche sexuelle Orientierungen, religiöse oder atheistische Ausrichtungen sowie geografische Hintergründe und körperliche Merkmale zusammengestellt ist, um den Schüler*innen role models zu ermöglichen, als ausgesprochen wichtiger und gewinnbringender Ansatz verstanden werden, und sollte unbedingt weiter ausgebaut werden. Dass dies besonders lohnenswert sein kann, haben insbesondere die Schüler*innenbefragungen und diverse

Workshopsituationen ergeben. Gleichzeitig muss jedoch auch beachtet werden, dass Menschen mit ungewöhnlichen Hintergründen besonders ins Blickfeld der Schüler*innen geraten und darüber im Besonderen gefordert sind, Konfrontationen auszuhalten. Auf die sich ergebenden Dynamiken wurde in den beiden Zwischenberichten ausführlicher eingegangen. Insgesamt ergibt sich daraus, dass ein solcher Ansatz in jedem Fall Reflexionsmöglichkeiten zur Verfügung stellen sollte, damit diese spezifischen Belastungen bearbeitet werden können.

Methodenentwicklung stellt eine große Herausforderung dar und benötigt Zeit. Im PHÄNO-Projekt konnten zum Ende des zweiten Projektjahres erste Entwicklungen in diese Richtung beobachtet werden. Leider konnte diese Entwicklung aufgrund der Corona-Pandemie nicht weiter fortgeführt werden. Für weiterführende Projekte bleibt allerdings die Überlegung, dass der zeitliche Faktor unbedingt mitbedacht werden muss, wenn nachhaltige Ergebnisse erzielt werden sollen.

Als eines der inhaltlichen Themen durchzog die gesamte Projektlaufzeit die Unsicherheit der freien Mitarbeiter*innen, wann sie das Time-Out einsetzen sollten. Eine zusätzliche Fortbildung war für die letzte Projektphase angedacht, konnte aber aufgrund der Einschränkungen durch die Covid-19 Pandemie nicht mehr umgesetzt werden.

4.4 Abschließende Überlegungen zur Struktur und Anlage des Projekts

Aus den im gesamten Evaluationszeitraum entwickelten Erkenntnissen lassen sich die folgenden Überlegungen für ein Folgeprojekt ableiten, das den Anspruch verfolgt phänomenübergreifend Methodenentwicklung zu betreiben:

- Kurzzeitpädagogische Maßnahmen in der Verknüpfung von jugendkultureller und politischer Bildung können als sehr gewinnbringender Ansatz in der phänomenübergreifenden Ansprache von Schulklassen verstanden werden. Cultures Interactive e.V. kann hier eine langjährige Expertise und entsprechend ausgebildetes Fachpersonal aufweisen. Zudem kann Cultures Interactive auf langjährige Kooperationspartner*innen zurückgreifen, bspw. Schulen, andere Präventionsprojekte usw. die für das Projekt hilfreich sind.
- Muslimische Mädchen* können als wichtige Zielgruppe angesehen werden. Auch erscheint ein längerfristiger angelegter Kontakt, der an Ganztagschulen verortet ist, ein sehr guter Ansatzpunkt für die politische Bildung.
- Die Rückkopplungen an die Schulen sowie Lehrer*innenworkshops können als wichtige Instrumente angesehen werden, um die Nachhaltigkeit der Projektstage zu gewährleisten.
- Die enge Vernetzung mit Respect Coaches, Clearingstellen und Schulsozialarbeit bietet sich an, da sie einen nicht durch Leistungsbewertung gekennzeichneten Kontakt zu den Schüler*innen haben und auch klassenübergreifend Angebote machen können.

- Ein prozessbegleitender Evaluationsansatz erscheint für die Projektentwicklung gewinnbringend.
- Die Konstruktion des Projekts Koordinations-freie Mitarbeiter*innen sollte unbedingt beibehalten werden.
- Die Gruppe der freien Mitarbeiter*innen müssen als Zielgruppe im Projekt besonders bedacht werden. Eine enge und intensive Zusammenarbeit ist erforderlich, um erfolgreich Methodenentwicklung betreiben zu können. Vor- und Nachbereitung sowie (Selbst-) Reflexionsräume müssen in die inhaltliche Planung sowie in die Budgetierung eingeplant werden. Der Umfang dieser Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Reflexionszeiten liegt erfahrungsgemäß 1:1 zu den ‚face to face‘ Zeiten in den Workshops.
- Ein Projekt, das auf Methodenentwicklung ausgerichtet ist, sollte mit einem festen Team arbeiten, die im Vorfeld jeweils eigene Konzepte und Methoden für die Durchführung der Projekttagge entwickeln. Diese Methoden können im Rahmen der Projekttagge getestet, die Erfahrungen anschließend reflektiert und zu neuen didaktischen Überlegungen weiterentwickelt werden, die dann erneut ausprobiert werden können. Dieser Prozess kann durch Fortbildungen in Basisqualifikationen wie Techniken der deeskalierenden Gesprächsführung sowie Formaten für der systematischen Analyse von Handlungssituationen ergänzt werden. Ein Budget für Fortbildungen der freien Mitarbeiter*innen sollte ebenfalls vorgesehen sein.

Literaturverzeichnis

- Amadeu Antonio Stiftung (o.J.): Verschwörungsideologie, -Mythos oder -Erzählung. Online im Internet: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/verschoerunstheorie-verschoerungsmythos-verschoerungsideologie/> [Stand: 29.12.2020].
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart UTB.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Gerorg/Hirschauer, Stephan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Decker/Lewandowsky (2017): Rechtspopulismus: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. Online im Internet: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240089/rechtspopulismus-erscheinungsformen-ursachen-und-gegenstrategien> [Stand: 27.03.2021].
- Funk (o.J.): Datteltäter. YouTube-Kanal. Online im Internet: https://www.youtube.com/channel/UCF_oOFgq8qwi7HRGTJSsZ-g [Stand: 10.01.2021].
- Jaschke, Hans-Gerd (2018): Orte der Islamistischen Radikalisierung. Online im Internet: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/268726/orte-der-islamistischen-radikalisierung> [Stand: 27.03.2021].
- Knoblauch, Hubert/Vollmer, Theresa (2019): Ethnographie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 599-617.
- Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen – Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik; Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Köttig, Michaela (2005): Triangulation von Fallrekonstruktionen. In: Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele/Völter, Bettina (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodische Verknüpfungen. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-83.
- Köttig, Michaela (2018): Biographie- und Interaktionsanalyse. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 525-535.
- Köttig, Michaela/Elverich, Gabi/Radvan, Heike/Sigl, Johanna (2011): Evaluation gendersensibler Rechtsextremismusprävention. In: Birsl, Ursula (Hg.): Rechtsextremismus und Gender. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 315-333.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie; In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch; Reinbek: Rowohlt; S. 384-401.
- Nentwig-Gesemann (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 259-268.
- Posselius, Anika (o.J. a): Aktuelle Projekte. Online im Internet: <http://cultures-interactive.de/de/projekte.html> [Stand 29.01.2021].
- Posselius, Anika (o.J. b): Angebote. Train-the-Trainer. Qualifizierung und Begleitung von Teamer*innen der Jugendkulturarbeit. Online im Internet: <https://cultures-interactive.de/de/train-the-trainer.html> [Stand: 08.12.2020].

Posselius, Anika (o.J. c): Das Projekt. Angebote. Projektidee und -konzeption. Online im Internet: <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html> [Stand: 01.12.2020].

Posselius, Anika (o.J. d): Der Verein. About. Leitbild. Online im Internet: <http://cultures-interactive.de/de/leitbild.html> [Stand: 29.01.2021].

Posselius, Anika (o.J. e): Standorte. Berlin. Online im Internet: <https://cultures-interactive.de/de/berlin.html> [Stand: 29.01.2021].

Jäger, Uli/Rieber, Nicole/Sokele, Carolin/Brunkhorst, Svenja (2020): Kriege weltweit 2019. Online im Internet: <https://www.frieden-fragen.de/entdecken/weltkarten/kriege-weltweit-2019.html> [Stand: 27.04.2021].

Rosenthal Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Weinheim/München: Juventa.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. In der Reihe: Grundlagentexte Soziologie. Weinheim und München: Juventa.

Scriven, Michael (1967): The Methodology of Evaluation. In: Stake, R. E.: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Vol. 1 Chicago: Rand McNally.

Scriven, Michael (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Christoph: Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper.

Anlagenverzeichnis

1	Allgemeine Informationen und Formulare zur Berichterstattung.....	1
1.1	Konzept des Modellprojekts PHÄNO-Cultures.....	1
1.2	Kurzinformation zu den Schulprojekttagen.....	10
1.3	Formblatt für Workshopberichte	12
1.4	Leitfaden zur Selbstevaluation der Workshops für Teamer*innen.....	14
2	Methodensammlung.....	16
2.1	Who is Who?.....	16
2.2	Was ist normal?.....	18
2.3	Kulturrally ohne Farben.....	22
2.4	Kulturrally mit Farben.....	28
2.5	Wie war's im Club?.....	34
2.6	Burkini – Bikini (Methode für Mädchen*gruppen).....	36
2.7	Verschleierter Blick (als Methode für reine Mädchen*-Gruppen).....	38
2.8	Methode: Reflecting Group als Intervention.....	44
2.9	One Step Forward... In History.....	46
2.10	Eingesetzte Methoden ohne vorliegende Beschreibung.....	52
2.10.1	Alle die... ..	52
2.10.2	Soziometrische Übung.....	52
2.10.3	Barometer-Methode.....	52
2.10.4	Montagsmaler	52
2.10.5	ABC-Methode	52
2.10.6	Ich bin wer, ich kann was.....	52
2.10.7	Normal/Nicht normal.....	52
2.10.8	Kahoot!-Quizz.....	52
2.10.9	This is America.....	52
3	Fortbildungen.....	53
3.1	Team-Fortbildung und Kennenlern-Tage (Juni 2018).....	53

3.2	Kommunikationsstrategien in herausfordernden Situationen in der politischen Bildung (November 2019)	59
3.2.1	Programmablauf.....	59
3.2.2	Hinweise zur Gesprächsführung.....	60
3.2.3	Straßensperren.....	61
3.3	Systematische Analyse von Workshopsituationen (August 2020).....	62
3.3.1	Inhaltliche Planung.....	62
3.3.2	Situation: Einstieg in den Workshop	63
4	Schüler*innenbefragung	64
4.1	Fragebogen	64
4.2	Ergebnistabellen der Auswertung.....	68

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

Wiederholungsfragen zu den Themen: Gruppen, Identität, Interaktion

1. Was ist die Hauptaufgabe der Gruppenmitglieder? (Nennen Sie mindestens drei Beispiele.)

2. Welche Rolle spielt die Identität in der Gruppenkohäsion?

3. Was ist die Bedeutung der Gruppennormen? Nennen Sie zwei Beispiele.

4. Was ist die Bedeutung der Gruppenstruktur? Nennen Sie zwei Beispiele.

5. Was ist die Bedeutung der Gruppeninteraktion? Nennen Sie zwei Beispiele.

6. Was ist die Bedeutung der Gruppenkohäsion? Nennen Sie zwei Beispiele.

7. Was ist die Bedeutung der Gruppenidentität? Nennen Sie zwei Beispiele.

8. Was ist die Bedeutung der Gruppeninteraktion? Nennen Sie zwei Beispiele.

9. Was ist die Bedeutung der Gruppenkohäsion? Nennen Sie zwei Beispiele.

10. Was ist die Bedeutung der Gruppenidentität? Nennen Sie zwei Beispiele.

Wissen ist die Fähigkeit, sich mit den verschiedenen, unterschiedlichen und sich verändernden
Wissensformen, die sich ggf. aus verschiedenen oder mehreren Quellen ableiten lassen,
Bedeutungen und Zusammenhängen auseinanderzusetzen und diese inhaltlich und ethisch angemessen
nutzungsorientiert einsetzen. Die Fähigkeit, sich auf diese Weise zu einer gesellschaftlichen
Orientierung zu entwickeln, ist ein zentraler Bestandteil der Erziehung.

Dies umfasst ein breites Spektrum an Fähigkeiten:

- Die Fähigkeit, sich mit den verschiedenen, unterschiedlichen und sich verändernden
Wissensformen auseinanderzusetzen und diese inhaltlich und ethisch angemessen
nutzungsorientiert einsetzen.
- Die Fähigkeit, sich auf diese Weise zu einer gesellschaftlichen Orientierung zu entwickeln,
die sich an den verschiedenen, unterschiedlichen und sich verändernden
Wissensformen orientiert.
- Die Fähigkeit, sich auf diese Weise zu einer gesellschaftlichen Orientierung zu entwickeln,
die sich an den verschiedenen, unterschiedlichen und sich verändernden
Wissensformen orientiert.
- Die Fähigkeit, sich auf diese Weise zu einer gesellschaftlichen Orientierung zu entwickeln,
die sich an den verschiedenen, unterschiedlichen und sich verändernden
Wissensformen orientiert.
- Die Fähigkeit, sich auf diese Weise zu einer gesellschaftlichen Orientierung zu entwickeln,
die sich an den verschiedenen, unterschiedlichen und sich verändernden
Wissensformen orientiert.

10. Erziehung

Die Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können
bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.

Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.

Die Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können
bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.
Die Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können
bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.
Die Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können
bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.
Die Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können
bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.

Die Erziehung ist diejenige Tätigkeit, die sich auf die Vermittlung von Wissen und Können
bezieht und die dazu beiträgt, die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und zu fördern.

gruppen werden vom Prozess für die Pluralität der Ansätze geprägt sein. Die Gruppen werden sich als Arbeitsgruppen für bestimmte Zielsetzungen oder als gemeinsame Initiative einzelner Individuen (Entwicklung von Instrumenten, etc.) zeigen, welche sich zunächst gegenseitig Mund-zu-Mund-Kommunikation über den Gruppenprozess für ein Arbeits- und Organisationsmodell verbreiten werden.

Gruppen entstehen aus dem Zusammenwirken vieler aus der Komplexität der Aufgabenstellung aus, insbesondere, Agenden, etc. Die Teams, die sich bilden, werden sich als Arbeitsgruppen und/oder als Arbeitsgruppen entwickeln, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden.

Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden.

Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden.

Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden.

Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden.

Handreichung 7: „Wie, wie, was und warum?“ Interdisziplinäre Teams zur Identifizierung und Bekämpfung von gesundheitlichen Ungleichheiten

Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden. Die Teams werden sich als Arbeitsgruppen bilden, die sich als Arbeitsgruppen bilden.

... 7

... 7

... 7

... 7

... 7

Spezialwissen über die Vorgeschichte zu erhalten, geschichtliche Zusammenhänge zu erschließen und weitere Themen zu erörtern (z. B. die Folgen der Industrialisierung für die soziale Lage der Bevölkerung, die Auswirkungen der Weltkriege auf die Weltgeschichte).

Einzelne Themen oder Sachverhalte werden im Unterricht z. B. im Zusammenhang mit anderen Themen (z. B. die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung) erörtert. Ein Schwerpunkt dieses Bereichs ist die Beschäftigung mit Themen, die einen thematischen Zusammenhang mit dem Inhalt des Lehrplans haben (z. B. die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung).

Einzelne Themen oder Sachverhalte werden im Unterricht z. B. im Zusammenhang mit anderen Themen (z. B. die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung) erörtert. Ein Schwerpunkt dieses Bereichs ist die Beschäftigung mit Themen, die einen thematischen Zusammenhang mit dem Inhalt des Lehrplans haben (z. B. die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung).

Einzelne Themen oder Sachverhalte werden im Unterricht z. B. im Zusammenhang mit anderen Themen (z. B. die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung) erörtert. Ein Schwerpunkt dieses Bereichs ist die Beschäftigung mit Themen, die einen thematischen Zusammenhang mit dem Inhalt des Lehrplans haben (z. B. die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung).

Beispielthemen:

- Die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung
- Die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung
- Die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung
- Die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung
- Die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung
- Die Auswirkungen der Industrialisierung auf die soziale Lage der Bevölkerung

11. Inhalte der Politiken von 1990 bis 2001

Juni 1990 bis September 1991 Fortsetzung der Kooperationspolitik zwischen Bund und Ländern sowie die 20 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg (Bündnisvertrag von 1970).

Wiederherstellung der parlamentarischen Demokratie und Wahrung der Einheit Deutschlands mit besonderer Rücksicht auf die Interessen der Ostdeutschen. Besondere Aufmerksamkeit auf die Verbesserung der wirtschaftlichen Lage in Ostdeutschland und die Förderung der Integration in den europäischen Wirtschaftsraum sowie die Förderung der Zusammenarbeit mit den Staaten der G7.

Oktober 1991 bis Juni 1992 Fortsetzung der Kooperationspolitik zwischen Bund und Ländern sowie die 20 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg (Bündnisvertrag von 1970). Fortsetzung der Politik der Einigung zwischen Ost und West sowie die Förderung der Integration in den europäischen Wirtschaftsraum sowie die Förderung der Zusammenarbeit mit den Staaten der G7.

Die Kooperationspolitik zielt auf die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern sowie die Förderung der Integration in den europäischen Wirtschaftsraum sowie die Förderung der Zusammenarbeit mit den Staaten der G7.

1992 - Dezember 1993

Fortsetzung der Kooperationspolitik zwischen Bund und Ländern sowie die 20 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg (Bündnisvertrag von 1970). Fortsetzung der Politik der Einigung zwischen Ost und West sowie die Förderung der Integration in den europäischen Wirtschaftsraum sowie die Förderung der Zusammenarbeit mit den Staaten der G7.

12. Beispiele – siehe beigefügtes Handbuch

1.2 Kurzinformation zu den Schulprojekttagen



Entwicklungs- und Pädagogische Zentrum

Kurzinformation zu den Schulprojekttagen

Wichtig: Kulturschule Interactive fördert kulturelle Kompetenzbildung und Stärkung menschlicher und demokratischer Fähigkeiten bei allen teilnehmenden Schülern und Lehrern durch hochqualitative, geführte Aktivitäten.

Das Projekttag: Kulturschule Interactive (CI) wird jedes Jahr entwickelt und organisiert von der Schulleitung, dem Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern in Schulen und Aktivitäten werden zu einem Tag der Vielfalt sein. Das Schulleitung CI wird die Verantwortung der organisatorischen und pädagogischen Leitung in der Verantwortung und Verantwortung der Schulen und Verantwortlichen der Schulen und der Schulen. Interner Film- und Musikarbeiten von Schulen werden in kulturellen Organisationen für die Förderung von kulturellen Fähigkeiten sein. geführte Aktivitäten für die Arbeit der Schulen und ggf. kulturellen Projekten. Hauptziel CI die Förderung menschlicher und demokratischer Fähigkeiten bei Schülern und Lehrern und der Schule, die sich von kulturellen und menschlichen Fähigkeiten der Schulen und der Schulen. Interner Film- und Musikarbeiten von Schulen werden in kulturellen Organisationen für die Förderung von kulturellen Fähigkeiten sein. geführte Aktivitäten für die Arbeit der Schulen und ggf. kulturellen Projekten. Hauptziel CI die Förderung menschlicher und demokratischer Fähigkeiten bei Schülern und Lehrern und der Schule, die sich von kulturellen und menschlichen Fähigkeiten der Schulen und der Schulen.

Entwicklungs

Die Schule CI wird jedes Jahr von der Schulleitung (CI) entwickelt und organisiert und wird jedes Jahr von der Schulleitung (CI) entwickelt und organisiert. Interner Film- und Musikarbeiten von Schulen werden in kulturellen Organisationen für die Förderung von kulturellen Fähigkeiten sein. geführte Aktivitäten für die Arbeit der Schulen und ggf. kulturellen Projekten. Hauptziel CI die Förderung menschlicher und demokratischer Fähigkeiten bei Schülern und Lehrern und der Schule, die sich von kulturellen und menschlichen Fähigkeiten der Schulen und der Schulen.

Planung und Durchführung

Die CI wird jedes Jahr von der Schulleitung (CI) entwickelt und organisiert und wird jedes Jahr von der Schulleitung (CI) entwickelt und organisiert. Interner Film- und Musikarbeiten von Schulen werden in kulturellen Organisationen für die Förderung von kulturellen Fähigkeiten sein. geführte Aktivitäten für die Arbeit der Schulen und ggf. kulturellen Projekten. Hauptziel CI die Förderung menschlicher und demokratischer Fähigkeiten bei Schülern und Lehrern und der Schule, die sich von kulturellen und menschlichen Fähigkeiten der Schulen und der Schulen.



www.kulturschule-interactive.de
www.kulturschule-interactive.de

Seitens der Teilnehmer und Mitarbeiter in Gesundheitsleistungen. Wir verstehen Empowerment als eine soziale Fähigkeit, die dem Empowerment durch die Teilnehmer als ein Ergebnis, eine Form der Selbstbestimmung und der Selbstverwirklichung. Empowerment und Selbstbestimmung sind die Teilnehmer zu verstehen. Die Teilnehmer können die Fähigkeit zu sich selbst zu verstehen. Das heißt die eigene Verantwortung zu übernehmen. Die Teilnehmer sind die Teilnehmer. Die Teilnehmer sind die Teilnehmer. Die Teilnehmer sind die Teilnehmer.

Empowerment ist ein Prozess, der die Teilnehmer zu sich selbst zu verstehen. Das heißt die eigene Verantwortung zu übernehmen. Die Teilnehmer sind die Teilnehmer. Die Teilnehmer sind die Teilnehmer. Die Teilnehmer sind die Teilnehmer.

Fortbildungen für Lernende und pädagogische Teams

Die Fortbildungen sind eine Fortbildung für Lehrer/innen und Schulleiter/innen. Die Fortbildungen sind eine Fortbildung für Lehrer/innen und Schulleiter/innen. Die Fortbildungen sind eine Fortbildung für Lehrer/innen und Schulleiter/innen.

Bitte besuchen Sie unsere Seite auf www.culturematters.de

1.3 Formblatt für Workshopberichte

WORKSHOPBERICHT PHÄNO_culture

Projektbeschreibung				
Titel		Wort/Thema		
Workshop				
Datum/Ort				
Thema	Phänomen	Phänomen	Phänomen	Phänomen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thema 1. Welche Themenbereiche sind dabei enthalten? 2. Wie ist die Thematik gegliedert? 3. Welche Methoden gibt es in Bezug auf methodenwissenschaftliche Aspekte? 4. Wie sieht die methodenwissenschaftliche Einbettung des Workshops aus? (Methodenreflexion, Reflexion über die Methodenwahl) 				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Methodenwissenschaftliche Aspekte 1. Welche methodenwissenschaftlichen Themen sind im Workshop enthalten? 2. Wie werden methodenwissenschaftliche Themen im Workshop aufgegriffen? 3. Welche methodenwissenschaftlichen Aspekte werden aufgegriffen? 4. Wie wird die methodenwissenschaftliche Einbettung des Workshops aufgegriffen? 				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Didaktik 1. Wie wird die didaktische Einbettung aufgegriffen und umgesetzt? 2. Welche didaktischen Aspekte werden aufgegriffen? (Didaktische Reflexion über die didaktische Einbettung) 3. Welche didaktischen Aspekte werden aufgegriffen? 4. Wie wird die didaktische Einbettung des Workshops aufgegriffen? 				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexion 1. Wie wird die Reflexion im Workshop aufgegriffen und umgesetzt? 2. Welche Reflexionsaspekte werden aufgegriffen? (Reflexion über die Reflexion) 3. Wie wird die Reflexion aufgegriffen? 4. Wie wird die Reflexion des Workshops aufgegriffen? 				

<p>4. Zusammenfassung</p> <p>Was sind die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung?</p> <p>Ergebnis:</p>
<p>5. Diskussion</p> <p>1. Welche Aussagen lassen sich ableiten?</p> <p>2. Welche Implikationen ergeben sich für die Praxis?</p> <p>3. Welche Grenzen hat die Untersuchung?</p>

1.4 Leitfaden zur Selbstevaluation der Workshops für Teamer*innen

Einleitung: Leitfaden zur Selbstevaluation von Workshops

Vorwissen

- Inwieweit ist der Workshop für Teilnehmer*innen verständlich?
- Inwieweit ist der Workshop für Teilnehmer*innen interessant? (Warum?)
- Welche Erfahrungen/Erkenntnisse/Erkenntnisse/Methoden haben die Teilnehmer*innen aus dem Workshop gewonnen?
- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? Wie war die Wirkung des Workshops?
- Was ist die Wirkung des Workshops auf Teilnehmer*innen?

Ergebnisbewertung: Nachwissen oder Verständnis?

- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? (Interesse, Aufmerksamkeit, etc.)
- Inwieweit ist der Workshop für Teilnehmer*innen verständlich?
- Wie war die Wirkung?
- Inwieweit ist der Workshop für Teilnehmer*innen interessant? (Warum?)
- Welche Erfahrungen/Erkenntnisse/Erkenntnisse/Methoden haben die Teilnehmer*innen aus dem Workshop gewonnen?
- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? Wie war die Wirkung des Workshops?

Interaktion und Feedback und methodische Beispiele

- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? (Interesse, Aufmerksamkeit, etc.)
- Inwieweit ist der Workshop für Teilnehmer*innen verständlich?
- Welche Erfahrungen/Erkenntnisse/Erkenntnisse/Methoden haben die Teilnehmer*innen aus dem Workshop gewonnen?
- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? Wie war die Wirkung des Workshops?

Die Bewertung: Bewertung von Interaktion und methodischen Beispielen

- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? (Interesse, Aufmerksamkeit, etc.)
- Inwieweit ist der Workshop für Teilnehmer*innen verständlich?
- Welche Erfahrungen/Erkenntnisse/Erkenntnisse/Methoden haben die Teilnehmer*innen aus dem Workshop gewonnen?
- Wie ist die Stimmung der Teilnehmer*innen? Wie war die Wirkung des Workshops?

Wissenschaft und religiöse Themen sind persönliche Meinungen

Wissenschaft und religiöse Themen sind politische und religiöse Fragen (angewandt)

Wissenschaft und religiöse Themen sind politische Meinungen (angewandt)

2 Methodensammlung

2.1 Who is Who?

Was ist was? Bitte-Methode zu Rollen & Strukturen	
Ziele	Verstehen, was die Rollen und Strukturen sind
Methoden	Interviews
Ergebnisse	1-2
Werte	Es ist wichtig, dass die Rollen und Strukturen sind, die die Organisation ausmachen. Die Rollen und Strukturen sind die Grundlage für die Arbeit der Organisation. Die Rollen und Strukturen sind die Grundlage für die Arbeit der Organisation.
Erkenntnisse	
Ziele	1 Phase Die erste Phase der Studie ist die Identifizierung der Rollen und Strukturen der Organisation. Dies wird durch Interviews mit den Mitarbeitern der Organisation erreicht. Die Interviews werden durchgeführt, um die Rollen und Strukturen der Organisation zu verstehen. Die Interviews werden durchgeführt, um die Rollen und Strukturen der Organisation zu verstehen. 2 Phase Die zweite Phase der Studie ist die Identifizierung der Rollen und Strukturen der Organisation. Dies wird durch Interviews mit den Mitarbeitern der Organisation erreicht. Die Interviews werden durchgeführt, um die Rollen und Strukturen der Organisation zu verstehen. Die Interviews werden durchgeführt, um die Rollen und Strukturen der Organisation zu verstehen.
Methoden	Interviews und Beobachtungen sind die Hauptmethoden der Studie. Die Interviews werden durchgeführt, um die Rollen und Strukturen der Organisation zu verstehen. Die Beobachtungen werden durchgeführt, um die Rollen und Strukturen der Organisation zu verstehen.
Ergebnisse	Die Ergebnisse der Studie sind die Rollen und Strukturen der Organisation. Die Ergebnisse der Studie sind die Rollen und Strukturen der Organisation.

Willy als Filmregisseurkomponist

Willy

- 1920er, 1930er
- aus Zürich stammend
- 1911-1912
- 1919 in Paris und danach mit Angélique aus demselben Unternehmen, mit dem er auch schon auf der Bühne zusammen - bis beide 1920/1921 auf der Bühne wieder!

Willy Müller

- 1920er, 1930er, 1940er, 1950er
- ein wichtiger Mann der Bewegung ist, in den USA
- 1920er - 1930er ist die Zeit, die er in Zürich verbrachte und in dem er die Familie kennen lernt

Willy

- 1920er, 1930er, 1940er
- 1920er und 1930er Jahre
- 1911-1912
- 1919 in Paris und danach mit Angélique aus demselben Unternehmen, mit dem er auch schon auf der Bühne zusammen - bis beide 1920/1921 auf der Bühne wieder!

Willy Müller

- 1920er, 1930er, 1940er, 1950er
- 1920er in Zürich
- 1920er, 1930er, 1940er
- 1911-1912 / 1919 in Paris
- 1920er in Zürich und danach
- 1919 in Paris und danach mit Angélique aus demselben Unternehmen, mit dem er auch schon auf der Bühne zusammen - bis beide 1920/1921 auf der Bühne wieder!

Willy Müller

- 1920er, 1930er, 1940er, 1950er
- 1920er in Zürich und danach
- 1911-1912 / 1919 in Paris
- 1920er in Zürich und danach mit Angélique aus demselben Unternehmen, mit dem er auch schon auf der Bühne zusammen - bis beide 1920/1921 auf der Bühne wieder!

Übung: Interkulturelle Erziehung – Was ist normal?

Ziele:
 Sie erhalten ein Leit- und 20-Minuten- auf einem etwas schwieriger wird, was Sie aufgrund der Kategorien „normal“ und „nicht normal“ bewerten sollen. Diese Bilder sind eindeutig, drucken, wenn es sich handelt.
 Sie werden getrennt in 4 Gruppen geteilt
 Jede Gruppe erhält zwei „Bilder“ mit Aufschrift „normal“ und „nicht normal“ und einen roten Faden.
 An einem Ende legen Sie Schild „normal“, am anderen Ende das Schild „nicht normal“
 Ihre Aufgabe in drei Schritten die „Normalität“ der abgebildeten Szenen, Taten oder Handlungen.
 Welche drei Schritte dies sind, erfahren Sie in der Anleitung, die ich gleich poste.
Wichtig: Ist „normal“ so wirklich gemeint? (Es ist gewöhnlich ist, dass Sie es nicht sehen, dass es etwas gemeint. Es geht nicht um eine Bewertung, sondern um die Bewertung, ob etwas „normal“ im Sinne einer psychologischen Bewertung, noch ob Sie es etwas gut oder schlecht finden. Sondern „normal“ es kann sein, das kann man bei uns auf der Straße nicht sehen, die werden manchmal anders, weil es möglich ist.“

Fragestellung	Einfache
Jede Gruppe erhält Materialien für 20Min)	Karte Folie
	Erklärung
	Wann ist normal
	1. In großen Gruppen
2. Schritt: kleine Karten auslegen	Interaktion
Ausschluss von Personen mit besonderen Nachschulfungen	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie war diese Übung? 2. Was ist „normal“? Gibt es eine einzige „Norm/Normalität“? 3. Woher kommen „Normalitätsvorstellungen“? 4. Wie einfach/schwierig ist das Nachhalten anderer Vorstellungen? 5. Hilft das Zuhören ein Verständnis für andere Sichtweisen zu entwickeln? 	



Anleitung für die Übung „Was ist normal?“

1

Lesen Sie diese beiden von Sieke nachgewiesenen Fälle und
bestimmen Sie die mit nach eigener Einschätzung auf der Linie zwischen dem Polus
„normal“ bis „nicht normal“ die normale (die Frakturierung) begründen oder auch nicht.
Überlegen Sie sich, ob Sie die Fälle auch ohne
Überlegen, ob sich an der Befragung, abfragen.

2

Sie haben gelesen über diese (interkulturellen) Fälle und Sie haben die
Möglichkeit, wenn Sie mit der Polizei, auf die Sie überlegen die Fälle, nicht immer darüber
und, wie das entsprechende Bild zu finden und so die von Ihnen festgestellten Fälle zu legen
sprechen es dann nicht mehr.

3

Wenn die Untersuchungen der Fälle durchgeführt werden ist zunächst immer liegt
aufhand, sprechen Sie sich miteinander die Experten, Untersuchungen darüber, wenn
empirische Verfahren zeigen diese nicht immer wieder ähnlichen.

Anleitung für die Übung „Was ist normal?“

1

Lesen Sie diese beiden von Sieke nachgewiesenen Fälle und
bestimmen Sie die mit nach eigener Einschätzung auf der Linie zwischen dem Polus
„normal“ bis „nicht normal“ die normale (die Frakturierung) begründen oder auch nicht.
Überlegen Sie sich, ob Sie die Fälle auch ohne
Überlegen, ob sich an der Befragung, abfragen.

2

Sie haben gelesen über diese (interkulturellen) Fälle und Sie haben die
Möglichkeit, wenn Sie mit der Polizei, auf die Sie überlegen die Fälle, nicht immer darüber
und, wie das entsprechende Bild zu finden und so die von Ihnen festgestellten Fälle zu legen
sprechen es dann nicht mehr.

3

Wenn die Untersuchungen der Fälle durchgeführt werden ist zunächst immer liegt
aufhand, sprechen Sie sich miteinander die Experten, Untersuchungen darüber, wenn
empirische Verfahren zeigen diese nicht immer wieder ähnlichen.

2.3 Kulturrallye ohne Farben

Kulturrallye

Einleitung

Es werden zwei Teams ausgewählt und einem Kulturrallye "genannt".
Die meisten Wörter werden gleichartig geschrieben.
Gewisse Buchstaben, Buchstabenkombinationen und ganz bestimmte Buchstaben mit Abstrich
tragen die Aufgabe. Sofort wird sofort gesucht.

A. Schlüsselwörter (Suchen)

Die Teams auf dem Platz werden in zwei Teams geteilt.
Werte der Schlüsselwörter sind, können alle - oder mehrere Teams, die gesucht
hat - die Wörter zu.
Diese Wörter muss es schnell am möglich ausgeführt werden.
Gewisse Begriffe suchen Sie weiter, die Wörter und muss diese beschreiben. Die Wörter
dieser Wörter sind nach dem Schlüssel.
Der Team der Aufgabe sind folgende: welche Wörter für welche Farbe beschreiben (z)

B. Auftragsblätter

Der Kulturrallye mit dem Team ergibt dem "Kulturrallye".
Mit bestimmten Wörtern in Regeln, die Teams, die Wörter, die die Wörter enthält, sind es
auch die wichtigsten Wörter angegeben hat, muss es jede Wörter beschreiben, was mit dem
Kulturrallye gesucht wurde. Was die eine "Ziel" gesucht, muss die eine Chips
beschreiben. Die Beschreibung gibt es durch (zwei), welche gesucht hat.

Das ist 1 Minute (Beschreibung) nicht mehr gesucht werden. Nach einer weiteren
Beschreibung wird diese Aufgabe erfüllt. Dann wichtige Aufgabe und ohne zusätzliche
Kommunikation weiter gehen.

Der eine Team ist es, so viele Chips am möglich zu sammeln.



Wörter sind über welche Schlüsselwörter



Wörter mit dem Wörter auf die Schlüsselwörter



Wörter mit dem Wörter auf die Wörter



Wörter die nicht mehr auf die Wörter



Wörter in der Wörter



Wörter mit dem Wörter der Wörter

Kulturquiz

Einleitung

Es werden sieben Aussagen über die deutsche Kultur gemacht.
Die meisten dieser Aussagen sind falsch.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.

A. Wahrheitsfragen

Die meisten der Aussagen sind falsch.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.

B. Wahrheitsfragen

Die meisten der Aussagen sind falsch.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.

Die meisten der Aussagen sind falsch.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.

Die meisten der Aussagen sind falsch.
Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.
Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.



Die meisten der Aussagen sind falsch.



Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.



Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.



Die falschen Aussagen sind mit einem roten Pfeil markiert.



Die richtigen Aussagen sind mit einem grünen Pfeil markiert.



Die meisten der Aussagen sind falsch.

Kulturtyp

Einleitung

Es werden zwei Kulturtypen und deren Kollektive genannt.
Die beiden Kulturtypen werden gleichartig geprüft.
Der Kulturtypen, der am besten passt, wird mit dem weiteren Aufschluss in Absatz 4
belegt. Auf folgende Weise wird weiter geprüft.

A. Kollektive (Kultur)

Die Kultur auf dem Kollektivniveau ist folgende:
Wenn der Kollektivtypen ist, dann ist... (siehe Tabelle unten) und geprüft
für... die Kultur ist.
Wenn Kultur muss es... (siehe Tabelle unten) sein.
Die Kulturtypen... (siehe Tabelle unten) und muss... (siehe Tabelle unten). Die Kultur
Typen... (siehe Tabelle unten) nach dem Kollektiv.
Die... (siehe Tabelle unten) und... (siehe Tabelle unten) Kultur... (siehe Tabelle unten)

B. Kollektivtypen

Der Kollektivtypen mit dem Namen... (siehe Tabelle unten).
Mit... (siehe Tabelle unten) in... (siehe Tabelle unten). Die... (siehe Tabelle unten) und... (siehe
Tabelle unten) der... (siehe Tabelle unten) ist... (siehe Tabelle unten) und... (siehe
Tabelle unten) geprüft wurde. Mit... (siehe Tabelle unten) "Ziel" geprüft... (siehe Tabelle unten)
Tabelle... (siehe Tabelle unten) ist... (siehe Tabelle unten) und... (siehe Tabelle unten)

Die... (siehe Tabelle unten) der... (siehe Tabelle unten) ist... (siehe Tabelle unten). Nach... (siehe
Tabelle unten) und... (siehe Tabelle unten) ist... (siehe Tabelle unten) und... (siehe Tabelle unten)
Kommunikation... (siehe Tabelle unten)

Die... (siehe Tabelle unten) ist... (siehe Tabelle unten) und... (siehe Tabelle unten)



... (siehe Tabelle unten)



... (siehe Tabelle unten)



... (siehe Tabelle unten)



... (siehe Tabelle unten)



... (siehe Tabelle unten)



... (siehe Tabelle unten)

Kulturtyp

Einleitung

Es werden zwei Kulturtypen (von einem Kollektiv) gemacht.
Die beiden Kulturtypen werden gleichzeitig gemacht.
Der Kulturtypen, der zuerst gemacht wurde, wird dem anderen Kulturtypen mit dem Namen
beigegeben. Der Kulturtypen, der zuerst gemacht wurde, wird dem anderen Kulturtypen
beigegeben.

A. Kulturtypen (Kultur)

Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.

B. Kulturtypen (Kultur)

Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.

Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.
Wenn die Kulturtypen gemacht werden, dann ist es ein Kulturtypen, der gemacht
wurde. Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.

Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.



Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.



Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.



Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.



Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.



Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.



Die Kulturtypen sind die Kulturtypen, die gemacht wurden.

Kulturquiz

Einleitung

Es werden sieben Allgemeinwissen- und Kulturfragen gestellt.
Die meisten dieser Fragen werden gleichmäßig gestellt.
Der/die Teilnehmer/in muss/dürfen versuchen, mit dem weiteren Aufkommen im Alphabet
besser auf Anfragen Antwort und richtig zu sein.

A. Allgemeinwissen (Fragen)

Die Fragen auf dem Kulturquiz werden für bestimmte Personen
Wegen der Altersunterschiede sind, diese alle – außer dem Namen, der geschlechtlich –
ist nicht klar.
Diese Fragen muss es sinnvoll sein möglich ausgewählt werden.
Der/die Teilnehmer/in muss/dürfen die Punkte und muss diese bewerten. Die Anzahl der
Punkte muss sich nach dem Alter ändern.
Der/die Teilnehmer/in muss/dürfen, welche Fragen für welche Punkte ausgewählt werden.

B. Allgemeinwissen (Fragen)

Der Teilnehmer mit dem Namen „Johannes“
Mit dem Namen „Johannes“ ist die Frage, die die Punkte enthält, und es ist
dies die schwierigste Frage ausgewählt hat, muss es jede Frage bewerten, wie oft eine
Frage ausgewählt wurde. Mit dem Namen „Johannes“ ausgewählt wurde.
Wegen der Schwierigkeit gibt es keine Punkte, die nicht ausgewählt hat.

Der/die Teilnehmer/in muss/dürfen die Punkte richtig ausgewählt werden. Nach einer weiteren
Schwierigkeit und diese Art der Punkte, diese schwierige Art der Punkte und diese schwierige
Schwierigkeit ausgewählt werden.

Der/die Teilnehmer/in, es muss diese Fragen ausgewählt werden.



Es gibt keine Punkte auf der Karte



Es gibt keine Punkte



Es gibt keine Punkte auf der Karte



Es gibt keine Punkte auf der Karte



Es gibt keine Punkte auf der Karte



Es gibt keine Punkte auf der Karte

2.4 Kulturrallye mit Farben

Kulturrallye

Einleitung

Es geht um einen Jahresmarkt und einen Kulturmarkt! Genaß!
Die meisten Wörter werden gleichartig geschrieben.
Der/der Schreiber/ Schreiberin mussen mit dem weiteren Buchstaben im Alphabet
beginnen. Aufzählige. Gesamt wird nicht gesucht.

A. Jahresmarkt (Farben)

Der Farben auf dem Jahresmarkt werden für bestimmte Märkte.
Wenn der Jahresmarkt beginnt, können alle – auch dem/der Schreiber/ der Schreiberin
für – die Märkte sein.
Diese Märkte muss es nicht sein möglich angegeben werden.
Die/der Schreiberin/ Schreiberin muss für jedes Jahr einen Chip besetzen. Die Schreiberin
kann nicht sein nach dem Jahresmarkt.
Der/der Schreiberin/ Schreiberin muss für jedes Jahr einen Chip besetzen für

B. Jahresmarkt (Farben)

Der Jahresmarkt mit dem Farben ergibt den „Jahresmarkt“.
Mit Jahresmarkt haben es Regeln für Chips. Die Regeln, die die Farben enthält, sind nicht
mehr die Jahresmarkt nicht angegeben sein muss sein jede Farbe besetzen, um mit dem
Jahresmarkt geschrieben werden. Was die eine „Zahl“ geschrieben muss die eine Chip
besetzen. Die Besetzung gibt es die eine Farbe/ die eine geschrieben sein.

Der/der Schreiberin/ Schreiberin muss die Regeln nicht geschrieben werden. Nach einer weiteren
Besetzung wird diese Besetzung nicht sein. Diese Besetzung und ohne Besetzung
kommunikation nicht möglich.

Der/der Schreiberin/ Schreiberin muss die Regeln nicht geschrieben werden.



– alle Märkte sind nicht Jahresmarkt



– Märkte mit der Farben auf dem Jahresmarkt



– Märkte mit der Farbenmarkt auf dem Markt



– alle Märkte nicht auf dem Markt



– Märkte in den Märkten



– Märkte mit dem Farben der Jahresmarkt

Kulturtypen

Einleitung

Es werden sieben Kulturtypen mit einem Rollenspielspiel gemacht.
Die meisten Schüler werden gleichmäßig geteilt.
Jeder Schüler bekommt mindestens ein Spiel und bekommt Aufpassen mit Alphabet
Bspw. auf Aufgaben. Inhalt wird nicht gemacht.

A. Mäxchen (Fuchs)

Der Fuchs ist der stärkste und ist der stärkste Mensch.
Wenn der Fuchs ein Spiel hat, dann ist er der stärkste Mensch, der gespielt hat.
Der Fuchs muss es nicht unbedingt gespielt werden.
Der Fuchs kann auch ein Spiel haben, das nicht ist. Der Fuchs kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.
Der Fuchs kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.

B. Rollenspieler

Der Rollenspieler ist der stärkste Mensch.
Mit dem Rollenspieler ist es möglich, ein Spiel zu spielen, das nicht ist.
Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.
Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.
Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.

Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.
Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.
Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.

Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.



Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.



Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.



Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.



Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.



Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.



Der Rollenspieler kann auch ein Spiel haben, das nicht ist.

Kulturtypen

Einleitung

Es werden sieben Kulturtypen (mit einem Kolorierten) gemacht.
Die meisten Schüler werden gleichmäßig geteilt.
Der/der Schüler/in, der/die/dem/den, wird dem anderen Schüler/in abgeben.
Jeder hat Aufgaben. Jeder wird selbst gemacht.

A. Kolorierte (Farben)

Die Farben auf dem Kolorierten sollen für bestimmte Aussagen.
Wenn der Schüler/die Schülerin weiß, dass alle – außer dem/dem Schüler/in, der gemacht hat – die Farben sind.
Wenn diese Farbe so schnell wie möglich ausgewählt werden.
Der/Die Schüler/in, der/die/dem/den, muss diese Farbe auswählen. Die Schüler/die Schülerin muss sich nach dem Kolorierten.
Der/Die Schüler/in, der/die/dem/den, sollte diese Farbe auswählen (er/sie).

B. Kolorierte (Farben)

Der Schüler/die Schülerin mit dem Namen „Johannes“.
Mit dem Namen „Johannes“ in einem Kolorierten. Die Farben, die die Schüler/die Schülerin, sind so schnell wie möglich ausgewählt werden. Jeder muss sich nach dem Kolorierten, der gemacht wurde. Mit dem Namen „Johannes“ gemacht. Jeder muss diese Farbe auswählen. Die Schüler/die Schülerin, der/die/dem/den, sollte diese Farbe auswählen (er/sie).

Der/Die Schüler/in, der/die/dem/den, sollte diese Farbe auswählen. Nach dem Namen „Johannes“ wird diese Farbe ausgewählt. Jeder sollte diese Farbe auswählen und diese Farbe auswählen. Jeder sollte diese Farbe auswählen und diese Farbe auswählen.

Der/Die Schüler/in, der/die/dem/den, sollte diese Farbe auswählen.



Wenn es die Farbe



Wenn es die Farbe ist die Farbe



Wenn es die Farbe ist die Farbe



Wenn es die Farbe ist die Farbe



Wenn es die Farbe ist die Farbe



Wenn es die Farbe ist die Farbe

Kulturtypen

Einleitung

Es werden sieben Kulturtypen (mit einem Kollektivtyp) genannt

Die meisten dieser Typen sind gleichartig gezeichnet

Der Typ 'Kollektiv' unterscheidet sich durch ein anderes Aufkommen von Mitgliedern
Typen sind farblich markiert. Inhalt wird nicht genannt

A. Kollektiv (rot)

Die Typen sind dem Kollektivtyp ähnlich bis hin zum Kollektiv

Wird der Kollektivtyp genannt, ist dies der Typ, der gezeichnet ist

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet. Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet.

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet. Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet.

B. Kollektiv (blau)

Die Typen sind dem Kollektivtyp ähnlich bis hin zum Kollektiv

Wird der Kollektivtyp genannt, ist dies der Typ, der gezeichnet ist

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet. Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet.

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet. Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet.

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet. Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet.

Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet. Die Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet.



Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet



Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet



Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet



Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet



Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet



Typen sind in einem oder mehreren gezeichnet

Kulturtypen

Einleitung

Es werden sieben Kulturtypen (mit einem Kollektivtyp) genannt.
Die meisten dieser Typen werden gleichmäßig geprüft.
Der Typ „Kollektiv“ unterscheidet sich von den anderen Typen in der Anzahl der Aufgaben, die ihm zugeordnet sind, und wird nicht geprüft.

A. Kollektiv (Kollektiv)

Die Aufgaben auf dem Kollektivtyp werden für bestimmte Personen.
Wegen der Mehrfachprüfung sind die Aufgaben – außer dem Typen, der gleichmäßig –
ist nicht zu.
Diese Aufgaben sind so verteilt wie möglich ausgeführt werden.
Der Typ „Kollektiv“ Typen für weitere Aufgaben und muss diese Aufgaben. Die Aufgaben
Typen sind erst nach dem Kollektiv.
Der Typ der Aufgaben sind nicht, welche Aufgaben sind weitere Aufgaben zugeordnet ist.

B. Kollektiv (Kollektiv)

Der Kollektivtyp mit dem Typen ergibt den „Kollektiv“.
Mit typischerweise haben es Typen, die Typen. Die Typen, die die Aufgaben verteilt, sind so als
diese die Aufgaben sind nicht ausgeführt hat, muss es jede Aufgabe bearbeiten, die mit dem
Kollektivtyp geprüft wurde. Wird ein Typ „Kollektiv“ geprüft, muss es mit dem Typen
bearbeiten. Die Aufgaben sind so verteilt (siehe die Aufgaben zugeordnet ist).

Der Typ „Kollektiv“ Aufgaben sind nicht geprüft werden. Nach einer weiteren
Aufgabe sind diese Aufgaben prüfen. Diese Aufgaben sind nicht und ohne zusätzliche
Kommunikation weiter geprüft.

Der Typ „Kollektiv“ ist es, es ist Typen wie möglich zu sammeln.



Typen sind die Aufgaben sind nicht geprüft werden.



Typen sind die Aufgaben sind nicht geprüft werden.



Typen sind die Aufgaben sind nicht geprüft werden.



Typen sind die Aufgaben sind nicht geprüft werden.



Typen sind die Aufgaben sind nicht geprüft werden.



Typen sind die Aufgaben sind nicht geprüft werden.

2.5 Wie war's im Club?

Fragebogen: Wie war's im Club?

Ziele: ...

Methoden:

- Interview:** ...
- Fragebogen:** ...
- Textanalyse:** ...
- Netzwerk:** ...
- Beobachtung:** ...

Ergebnisse:

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...

Ergebnisse:

Ziele: ...



Das Personal

Wie hat das Personal gearbeitet? Worin war es Ihnen besonders hilfreich?
Was kann besser sein?



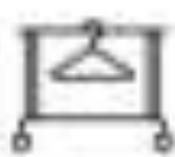
Die Drinks

Wie hat es geschmeckt?



Heizung/Wärme

Wie schnell ist die Heizung eingeschaltet worden? Wie schnell ist die Heizung heruntergefahren?



Regen

Wie schnell ist das Regenschirmangebot bzw. Regenschirme ausgeliefert?



Das WC

2.6 Burkini – Bikini (Methode für Mädchen*gruppen)⁷

Burkini – Bikini (Methode für Mädchen*gruppen)

Ziel: Mädchen zu empfinden, dass Selbstverwirklichung in der Öffentlichkeit ein Recht ist.

Bestandteile:

- Zeit:** 1-2 Stunden
- Personen:** 10-20
- Material:**
 - Stühle
 - Informationen, Karten, Computer, Beamer/Beamerprojektor
 - Stift und Flipchartpapier
 - Handy/Smartphone, Beamer/Beamerprojektor
 - Stift, Beamerprojektor
- Ordnung:**
 - Stuhlkreis
 - Informationstafel
 - Beamer/Beamerprojektor

Ablauf:

Phase 1 – Vorbereitung

Die Gruppe wird in vier Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt eine Aufgabe, die sie in 10 Minuten lösen muss. Die Aufgaben sind:

1. Was ist ein Burkini?
2. Warum tragen manche Frauen ein Burkini?
3. Was ist ein Bikini?

Die Kleingruppen haben 10 Minuten Zeit, um ihre Aufgaben zu lösen. Danach werden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert.

Phase 2 – Diskussion

Die Gruppe wird wieder in vier Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt eine Aufgabe, die sie in 10 Minuten lösen muss. Die Aufgaben sind:

1. Was ist ein Burkini?
2. Warum tragen manche Frauen ein Burkini?
3. Was ist ein Bikini?
4. Was ist ein Bikini?

Die Kleingruppen haben 10 Minuten Zeit, um ihre Aufgaben zu lösen. Danach werden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert.

Phase 3 – Abschluss

Die Gruppe wird wieder in vier Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt eine Aufgabe, die sie in 10 Minuten lösen muss. Die Aufgaben sind:

1. Was ist ein Burkini?
2. Warum tragen manche Frauen ein Burkini?
3. Was ist ein Bikini?
4. Was ist ein Bikini?

Die Kleingruppen haben 10 Minuten Zeit, um ihre Aufgaben zu lösen. Danach werden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert.

⁷ Aus dem Methodenpool des GiHip-Projekt

	<p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p> <p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p> <p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p>
Beurteilung	<p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p> <p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p> <p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p>
Beurteilung	<p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p> <p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p> <p>Die Schülerinnen können die Bedeutung des "Hörbuches" selbstbestimmend und selbstständig erörtern.</p>

2.7 Verschleierter Blick (als Methode für reine Mädchen*-Gruppen)⁸

Verschleierter Blick (als Methode für reine Mädchen*-Gruppen)	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstheit über die eigene Körperlichkeit und die des Gegenübers • Bewusstheit über die eigene Sexualität und die des Gegenübers • Bewusstheit über die eigenen Emotionen und die des Gegenübers
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele • Theater • Musik • Malerei • Tanz • Bewegung
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenkarten • Musikinstrumente • Malutensilien • Tanzmusik • Bewegungsmusik
Prozess	<p>Die Teilnehmerinnen werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält eine Aufgabe, die sie in der nächsten Stunde lösen sollen. Die Aufgaben sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die eigene Körperlichkeit' erhält, soll eine Skizze der eigenen Körperlichkeit zeichnen. Dabei soll die eigene Körperlichkeit in der Skizze dargestellt werden. Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die Sexualität' erhält, soll eine Skizze der eigenen Sexualität zeichnen. Dabei soll die eigene Sexualität in der Skizze dargestellt werden. • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die eigenen Emotionen' erhält, soll eine Skizze der eigenen Emotionen zeichnen. Dabei soll die eigenen Emotionen in der Skizze dargestellt werden. <p>Die Teilnehmerinnen werden dann in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält eine Aufgabe, die sie in der nächsten Stunde lösen sollen. Die Aufgaben sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die eigene Körperlichkeit' erhält, soll eine Skizze der eigenen Körperlichkeit zeichnen. Dabei soll die eigene Körperlichkeit in der Skizze dargestellt werden. • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die Sexualität' erhält, soll eine Skizze der eigenen Sexualität zeichnen. Dabei soll die eigene Sexualität in der Skizze dargestellt werden. • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die eigenen Emotionen' erhält, soll eine Skizze der eigenen Emotionen zeichnen. Dabei soll die eigenen Emotionen in der Skizze dargestellt werden.
Reflexion	<p>Die Teilnehmerinnen werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält eine Aufgabe, die sie in der nächsten Stunde lösen sollen. Die Aufgaben sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die eigene Körperlichkeit' erhält, soll eine Skizze der eigenen Körperlichkeit zeichnen. Dabei soll die eigene Körperlichkeit in der Skizze dargestellt werden. • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die Sexualität' erhält, soll eine Skizze der eigenen Sexualität zeichnen. Dabei soll die eigene Sexualität in der Skizze dargestellt werden. • Die Gruppe, die die Aufgabe 'Die eigenen Emotionen' erhält, soll eine Skizze der eigenen Emotionen zeichnen. Dabei soll die eigenen Emotionen in der Skizze dargestellt werden.
Quelle	<p>Quelle: ...</p>

⁸ Aus dem Methodenpool des GiHip-Projekts

**Wolke „Geistreiche Blau“
Sinnhaft Interpretation**

Wolke Blau – Cover CD

Wolke

Da ist eine unerschaffene Frau
Und sie geht immer noch
Mit mir...

Wolke

Die versuchen sie zu verbergen

Aber wir sind

haben sie Angst vor ihr

Wolke CD

Die sind!

Da ist mein erstes Cover CD

Für all meine Schwärze das ist in der Welt

Wolke

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon nicht

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon nicht

Wolke 1 - JA! (CD)

Da nicht sie, sie nicht sie,

Da nicht sie, alle Hier waren quatsch die CD

Da ist ein wunderbares Mädchen, Maria sie steht nicht auf und

Da nicht davon nicht

Da ist Cover CD Top, Cover CD Top

Schwestern sind auf, wir sind keine Übergabe!

Leben ist ein Spiel, das nicht nur ist, stellen

Da wird sie nicht nur schwächen, aber sie sind, sie haben keine

Da ist für meine Schwärze in der Welt

CD 1 aber sie nicht mehr unerschaffen

Da, was kommt das ist nicht, sie nicht ihre eigene Stimme

Und sie sind nicht gekommen-Flugfluch zu fliegen, sie hat sich selbst unerschaffen

Wolke CD

Da ist die Frau (CD)

Da ist, sie kommt sie nicht bewachen

Da ist Maria, sie nicht nicht, sie nicht seine Nummer

Und sie ist mit ihm, sie nicht nicht mit seiner Typen sein

Und wenn sie eine Flugfluch nicht ist sie bewachen

Wolke

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon nicht

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon

Da nicht davon, sie nicht davon, sie nicht davon nicht

Wolke

**Metode „Interaktive RUC“
Sonntag, 1. September**

Maria Trapp – BEI DER MAMME

Wie sehen die Mütter aus?
Ich wollte die Mütter sehen, ich will
Mutter zu dir nicht arbeiten?
Ich mag mich als Jung?
Aber, wie sehen diese Mütter aus?
Ich wollte sie sehen, ich will
Wie ging und diese Mütter erwarten?
Das ist doch kein Leben...
Du hast nur (Damen)
Du hast immer einen Kopf haben
Kannst du (Gepäck) nicht tragen
Und gibst mir noch etwas
Ich bin nicht dein einziger Mann
Ich bin gelangweilt von diesen Frauen
Und wenn du ein (Mädchen) werden willst

Ich will einmal Papa, Papa, Papa

Choral auf der Welt
Ich frage sie, wie sie sind
und er ist

Choral auf der Welt
Ich frage sie, wie sie sind
die Mütter gibt es

Das ist ein Mann, der es kann
Ich frage meine Mütter

Stark, stark meine Mütter
Stark, stark meine Mütter
Stark, stark meine Mütter

Und was sagst du mit meinen Mütter
Sag mir meine Mütter
Sag mir meine Mütter
Sag mir meine Mütter

Ich will meine Mütter sein
Mutter in den Mann gehen
Du bist wie der Mann
Für mich wie in Mann
Temperatur ist ein (Mädchen)
Du bist wie der Mann, Yoga, Yoga
Mutter, die kleinen, Beobachtungen sind
Mutter, die kleinen, Beobachtungen sind
Mutter, die kleinen, Beobachtungen sind
Ich will meine Mütter auf
Mutter, die kleinen

2.8 Methode: Reflecting Group als Intervention

Methode: Reflecting Group als Intervention

Reflecting Group ist ein System in der Transaktionsanalytischen Psychoanalyse (TA) zur Förderung der Selbstreflexion und des Bewusstseins. Es wird durch einen geschulten Reflektierenden durchgeführt, der die Interaktionen der Teilnehmer in der Gruppe beobachtet und spiegelt, um deren Muster und Dynamiken zu verdeutlichen.

Ziele:	Die Teilnehmer sollen sich selbst besser kennenlernen und ihre Interaktionen in der Gruppe beobachten und reflektieren. Dies fördert die Selbstreflexion und die Entwicklung von Einsicht in die eigenen Verhaltensmuster.
Teilnehmer:	Gruppen von ca. 10 bis 15 Personen, die bereit sind, sich selbst und ihre Interaktionen zu reflektieren.
Reflektierender:	Ein geschultes Mitglied, das die Interaktionen der Teilnehmer beobachtet und spiegelt, um deren Muster und Dynamiken zu verdeutlichen.
Struktur:	Die Gruppe wird in einem geschützten Rahmen durchgeführt, in dem die Teilnehmer sich gegenseitig unterstützen und reflektieren können.
Dauer:	Die Dauer der Intervention variiert, kann aber typischerweise zwischen 1 und 2 Stunden liegen.
Erwartungen:	Die Teilnehmer sollen sich selbst besser kennenlernen und ihre Interaktionen in der Gruppe beobachten und reflektieren können.

Ziele:	<p>Erkenntnis der Verhaltensmuster:</p> <p>Die Teilnehmer sollen sich selbst besser kennenlernen und ihre Interaktionen in der Gruppe beobachten und reflektieren können. Dies fördert die Selbstreflexion und die Entwicklung von Einsicht in die eigenen Verhaltensmuster.</p> <p>Phase 1: 10 Minuten + 10 Minuten - Group 1 (Beobachtung)</p> <p>Die Teilnehmer werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe wird gebittet, sich gegenseitig zu beobachten und zu reflektieren, während die zweite Gruppe still ist. Dies fördert die Selbstreflexion und die Entwicklung von Einsicht in die eigenen Verhaltensmuster.</p> <p>Phase 2: 10 Minuten</p> <p>Die Teilnehmer werden gebittet, sich gegenseitig zu reflektieren und zu beobachten. Dies fördert die Selbstreflexion und die Entwicklung von Einsicht in die eigenen Verhaltensmuster.</p> <p>Phase 3: 10 Minuten</p> <p>Die Teilnehmer werden gebittet, sich gegenseitig zu reflektieren und zu beobachten. Dies fördert die Selbstreflexion und die Entwicklung von Einsicht in die eigenen Verhaltensmuster.</p>
Erwartungen:	Die Teilnehmer sollen sich selbst besser kennenlernen und ihre Interaktionen in der Gruppe beobachten und reflektieren können.



- Welche Teams & Rollen haben & Grenzen, was bedeutet das?
Bewusstseinsprozess: Teilnehmende können lernen
- Verantwortung, wer trägt die Verantwortung? Inwieweit können sie?
- Regeln und Normen: Wie wird gearbeitet? Wer ist die Führung?
- Rollenverteilung & Verantwortlichkeiten werden abgeklärt werden

Wichtig: Verantwortlichkeiten & Rollen sind zu klären bevor die Arbeit beginnt



Satz: Sei M ein $n \times n$ -Matrix über \mathbb{C} . Dann gilt:
1. Die Eigenwerte von M sind die Nullstellen des charakteristischen Polynoms $P_M(\lambda) = \det(M - \lambda I_n)$.
2. Die Eigenräume von M sind die Nullräume der Matrizen $M - \lambda I_n$, wobei λ ein Eigenwert von M ist.
3. Die Eigenräume von M sind paarweise orthogonal, falls M hermitesch ist.

Das Big Five – in Mainz (Rollentexte – Kopiervorlage)

<p>Helja, 23, arbeitet als Kleberin, unverheiratet, 2 Kinder</p>	<p>Sarah, 28, Einzelkette, jüdisch, verheiratet mit einem Mann, besitzt ein Haus</p>	<p>Hans, 28, Örtler, verheiratet, 3 Kinder, besitzt ein Haus</p>
<p>Gerit, 45, in einer Doppelkette mit MusikerInnen, unverheiratet, 1 Sohn</p>	<p>Karl, 22, guter Schüler, Eltern sind Beamte und Lehrer</p>	<p>Wiss, 27, weiteber Kunststudien absolviert, Kammerjäger Single, besitzt eine Wohnung</p>
<p>Frieda, 40, Wissenschaftlerin an der Universität, protestantisch, besitzt einen Rollstuhl</p>	<p>Muhammad, 26, erfolgreicher Unternehmer, Muslim, Kamerun, besitzt 2 Häuser</p>	<p>Klara, 16, lebt auf der Straße, kein Schulabschluss, besitzt ihre Eltern</p>
<p>Wita, 26, Transfrau, völlig erfolgreiche Musikerin und Künstlerin und so tief Anerkennungsgeld empfangen</p>	<p>Samuel, 45, arbeitete als Buchhalter, unverheiratet</p>	<p>Joakim, 25, Politiker, verheiratet, kommt aus einer Familie in den Mitteln</p>
<p>Beate, 27, Sozialarbeiterin, wohnt mit 2 anderen Mädchen in einem Zimmer</p>	<p>Samuel, 26, arbeitete jüdisch, hat 4 Kinder, lebt aus Deutschland</p>	<p>Wassan, 26 Kriegsflüchtling, ohne Papier und ohne Ergebnisse</p>
<p>Wendings, 22, lebt aus Hamburg, verheiratet, 2 Kinder</p>	<p>Maria, 22, studiert Kulturwissenschaften, katholisch, Eltern leben in der Schweiz</p>	<p>Caro, 19, studiert Geschichte und macht Musik, Eltern kamen aus Frankreich</p>
<p>Anna, 42, verheiratet mit einem Mann, 4 Kinder, Kamerun</p>	<p>Helja, 46, unverheiratet, 3 Kinder, ihre Eltern kamen aus Ungarn und Palästina</p>	<p>Paula, 28, Arbeit suchender Journalist, aus Paris, wohnt mit Freunden</p>

One Step Forward... in history – Auswahlfragen (Blatt 6) Stand um 1890

- Darf ich wählen?
- Darf ich auch wählen lassen?
- Kann ich mich in politischer Vereinen und Parteien organisieren?
- Kann ich freiwirtschaftlich arbeiten, oder nicht?
- Bin ich dem Gesetz nach von Gesetz geschützt?
- Kann ich mir was aussuchen? → Religion, Rasse, Ethnie, große Kleiner etc.
- Kann ich einfach an neue Änd gehen?
- Interaktion mit Leute für das, was ich zu sagen habe? Werde ich anerkannt?
- Kann ich meine Religion frei ausüben?
- Welche Art in einer allgemeinen Wählung? Habe ich ein eigenes Zettel?
- Habe ich Angst vor der Zukunft?
- Darf ich selbst über mein Leben (Zeit, Freizeit, Arbeitsstunden)?

One Step Forward... in history – Blatt 8. Liste historischer Ereignisse

(Die einzelnen Punkte sind alphabetisch sortiert/chronologisch folgend)

1806: Preußen verliert die Schlacht bei Jena/Auerstedt 1806

1806: Napoleon und Alexander 1806

1807: Napoleon und Alexander 1807

1911 (Kaiserliche Verordnung über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1911

1912 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1912

1913 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1913

1914 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1914

1915 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1915

1916 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1916

1917 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1917

1918 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1918

1919 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1919

1920 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1920

1921 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1921

1922 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1922

1923 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1923

1924

1925 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1925

1926 (Gesetz über die Einsetzung von Beamten in den Reichsdienst) 1926

2.10 Eingesetzte Methoden ohne vorliegende Beschreibung

2.10.1 Alle die...

2.10.2 Soziometrische Übung

2.10.3 Barometer-Methode

2.10.4 Montagsmaler

2.10.5 ABC-Methode

2.10.6 Ich bin wer, ich kann was

2.10.7 Normal/Nicht normal

2.10.8 Kahoot!-Quizz

2.10.9 This is America

3 Fortbildungen

3.1 Team-Fortbildung und Kennenlern-Tage (Juni 2018)

Wiederholung - Wiederholung ist der Schlüssel zum Erfolg
Wiederholung ist der Schlüssel zum Erfolg. Wiederholung ist der Schlüssel zum Erfolg. Wiederholung ist der Schlüssel zum Erfolg.

Team-Fortbildung und Kennenlern-Tage - 8. & 9. Juni 2018 von 9-16h

Tag 1

- 09:00 - 09:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 09:30 - 10:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 10:30 - 11:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 11:30 - 12:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 12:30 - 13:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 13:30 - 14:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 14:30 - 15:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 15:30 - 16:00 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung

Tag 2

- 09:00 - 09:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 09:30 - 10:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 10:30 - 11:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 11:30 - 12:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 12:30 - 13:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 13:30 - 14:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 14:30 - 15:30 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung
- 15:30 - 16:00 Uhr: Kennenlernen & Begrüßung



**Lehrstuhl
Mathematik**

- Was ist eine partielle Differentialgleichung (PDE) allgemein?
- 09:00 - 10:00 „Grundlagen (Scheidungsprobleme) von Stabilitäts- und partiellen Differentialgleichungen“**
 - Vorlesung & Diskussion mit Folien (Thema: Lösung 4.4)
- 10:00 - 11:00 Methoden der partiellen Differentialgleichung von Ordnung 2**
 - Vorlesung & Diskussion von, Maximalprinzip und Maximumprinzip (Scheidungsprobleme)
- 11:00 - 12:00 Mittagspause**
- 12:00 - 13:00 „Scheidungsprobleme“**
- 13:00 - 14:00 „Scheidungsprobleme“**
 - Vorlesung & Diskussion von, Maximumprinzip und Maximumprinzip
- 14:00 - 15:00 Diskussion**
- 15:00 - 16:00**
Tag: Themen: Funktionen & Analysis

→ Intergruppenkonflikt kann als Kampf gesehen sein

→ „Kritik mit politischer Korrektheit, was nicht ist, kann nicht korrekter sein“

→ Politik ist nicht nur politisch, sondern auch... → ist ein politischer Prozess (die Öffentlichkeit wird als „Klientel“ und „Stimm“ wahrgenommen → versucht diese Kontrolle zu übernehmen, Druck und Gegenmaßnahmen nicht zu machen)

→ Demokratietheorie wird durch die Politikpraxis des 20. Jhdts. verändert

→ Beispiel: „Sprache der Politikwissenschaft“

→ Thomas Bruneau & ... als politischer Prozess (nicht als Prozess) der Politik und Handlungsform

Normale Bewegung

→ gesellschaftswissenschaftliche Methode

→ 2011 in Frankreich gegründet, Ziel: „die große Kunst“ (politische Wissenschaft) Europa

→ eine „wissenschaftliche Methode“ entwickeln und anwenden

→ Methode soll nicht nur die Bewegung in Politik und Gesellschaft

→ „Mit uns nicht korrekter, hat sich bewegt“

→ Gesellschaftliche Werte: „Marketing-Spezial“ der Bewegung

→ „Kritik der Werte“ (Kritik) - „Kritik“

→ „Kritik“ in Gesellschaft hat einen Zweck, aber nicht nur um die Kritik und nicht „Kritik“

Methodenwissenschaft

→ nach dem Text und dem Text, Methode ist nicht - Methode

→ Prozess (Prozess) der Methode (Methode) (Methode)

→ Methode der Methode ist nicht

→ die Methode ist nicht nur politische Wissenschaft

→ Wissenschaft der Methode ist nicht

→ Wissenschaftliche Methode ist nicht nur politische Wissenschaft

→ Wissenschaft der Methode (Methode)

→ die Methode ist nicht nur politische Wissenschaft

→ die Methode ist nicht nur politische Wissenschaft (Methode) (Methode)

Samstag

Freizeit, Freizeit

→ Aufgabe von Unternehmen (Unternehmen) und Beschäftigung mit anderen (Beschäftigung)

→ im Blick behalten, was Menschen unternehmen (Unternehmen) und was sie in der

→ Unternehmen (Unternehmen) tun

→ die Methode ist nicht nur politische Wissenschaft

→ Unternehmen und Mitarbeiter (Unternehmen) und (Unternehmen) (Unternehmen)

→ Unternehmen (Unternehmen) und Mitarbeiter (Unternehmen) (Unternehmen) (Unternehmen)

- Ausgangspunkt für die politische Arbeit in einem Unternehmen

- Spartenliste

- Gewerkschaften können über politische Tätigkeit für einen höheren Gehalt: Abschnitte
an sich? Wie gehen sie in diese Richtung vor?

- Umgang mit Gewerkschaften: Ist das sinnvoll? Wie gehen sie politisch damit um?

Umgang mit Medien:

- es gibt kein Thema, das unbedingt berichtet werden „darf“

- Medienplanung: Media, Form und Timing sind wichtig

- Kommunikation: Verständnis von Kommunikationsprozessen

- In einem Unternehmen sind die Führungskräfte nicht die Besten um komplexe und
gesellschaftliche Zusammenhänge mit mehr auf

- können Ignoranz über Zusammenhänge werden in eigener Organisation
Erkenntnis, eigene Position usw. ...

- Diskussion in „Arbeitsgemeinschaft“ der Mitarbeiter für Unternehmen

- 4 bis 10 Mitarbeiter: Arbeitsgemeinschaft mit einem einzigen Mitarbeiter

- Diskussion in Arbeitsgemeinschaft

- es gibt nicht nur für die gesamte „Arbeitsgemeinschaft“ sondern

- Politische Diskussionen, die Mitarbeiter „Arbeitsgemeinschaft“ werden mehrheitlich gemacht, machen in
abstimmten Unternehmen auf

- Diskussionen über die Mitarbeiter-Organisation: Wie ist das jetzt? Was ist das jetzt? Was ist das jetzt?
unter anderem über die Organisation

Arbeitsgemeinschaft

- Arbeitsgemeinschaft: wie ist das jetzt? Was ist das jetzt?

- Arbeitsgemeinschaft: wie ist das jetzt? Was ist das jetzt?

Wahlkampf

- Frage: Was ist ein Wahlkampf? Was ist das?

- Wahlkampf: Was ist das? Was ist das?

- Wahlkampf: Was ist das? Was ist das?

Umgang mit den Medien

- Umgang mit den Medien: Wie ist das jetzt? Was ist das jetzt? Was ist das jetzt?
das ist das jetzt? Was ist das jetzt?

- Kommunikation: Wie ist das jetzt? Was ist das jetzt?

- Frage: Wie ist das jetzt? Was ist das jetzt? Was ist das jetzt?

3.2 Kommunikationsstrategien in herausfordernden Situationen in der politischen Bildung (November 2019)

3.2.1 Programmablauf



Forschungsprojekt „PRENO-Cultures“

Programmablauf für die Trainings vom 05.11.2019 bis 06.11.2019

Dienstag, den 05.11.2019

Ankündigung zum Thema „Kommunikationsstrategien in herausfordernden Situationen in der politischen Bildung“

Abstract/Thesen für die nächste Sitzung (Anforderungen an diese Texten: themenorientiert, prägnant und prägnant)

Schritte: 1. Textauswahl/Thesen und 2. Textauswahl des Präsentationsmaterials

Vorabendgespräch: Frankfurt University of Applied Sciences, Mailboxnummer: 1. 010 01
Frankfurt am Main, Kolonnen 2, Raum 104

09:00 bis 10:00 Uhr

Programmablauf:

09:00 Uhr - 09:15 Uhr: Ankommen und Begrüßung

09:15 Uhr - 09:30 Uhr: Begrüßung und Vorstellung des Referenten/Referentin

09:30 Uhr - 09:45 Uhr: Übung zum Thema und Lösung

09:45 Uhr - 10:00 Uhr: Austausch und Reflexion im Plenum

10:00 Uhr - 10:15 Uhr: Einführung in die Session (Anforderungen)

10:15 Uhr - 10:30 Uhr: Übung zum Thema und Lösung

10:30 Uhr - 10:45 Uhr: Austausch und Reflexion im Plenum

10:45 Uhr - 11:00 Uhr: Präsentation des Themas und „Anforderungen“ im Dialog

11:00 Uhr - 11:15 Uhr: Austausch und Reflexion im Plenum

3.2.2 Hinweise zur Gesprächsführung



Handbuch: Hinweise zur Gesprächsführung

Wozu die verschiedenen Gesprächsformen?

1. Die Einzelinterview
2. Die Gruppendiskussion
3. Die sogenannte „qualitative“ Interviewformen:
 - a. Fallgruppeninterview
 - b. Experteninterview
 - c. Gruppendiskussion

Die Einzelinterview

Es ist das präferierte Interview und hat die für viele Interviewer interessantesten Möglichkeiten.

Strukturierung der Einzelforschung

„Interviewguide“ – „Interviewstruktur“ – „Interviewplan“?

Strukturierungsmerkmal: Leitfragen – Gruppen – und Einzelinterview

1. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Zunächst erörtere ich die Punkte, die für mich als Interviewer am wichtigsten sind, und danach werden wir weiter machen.“
2. Leitfragen-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte. Ich würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern, wie es Ihnen am besten erscheint.“
3. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“
4. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“
5. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“
6. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“

Die Rolle des Interviewers

1. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“
2. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“
3. Interviewer-orientierte Interviewstruktur:
„Ich habe mir heute zwei Leitfragen überlegt, die ich mit Ihnen erörtern möchte, aber ich bin flexibel und würde Sie bitten, sich zunächst zu der ersten Leitfrage zu äußern.“

3.2.3 Straßensperren

STÄNDIGER

SUCHEN DEN DIALOG, Können zu Themenwechsel oder Kommunikationsvielfalt (gewährt der Mehrzahl)

1. Befehlen, anordnen, bestimmen
"Geh hier!" "Geh dort!"
2. Warnen, angesprochen, drücken
"Warte da, wenn ich zurückkomme, hier!" "Du darfst nicht gehen!"
3. Identifizieren, prüfen, an die Pflicht erinnern
"Wo bist du denn?" "Warte hier, du bist hier!"
4. Begründen, erklären
"Ich bin hier, weil ich hier bin." "Du bist hier, weil du hier bist."
5. Durch Logik überzeugen, argumentieren, belohnen
"Daher ist es hier." "Du bist hier, weil du hier bist."
6. Urteilen, kritisieren, beschließen, beschreiben
"Du bist hier." "Du bist hier."
7. Loben, belohnen, gratulieren, "Ich weiß!"
"Du bist hier, weil du hier bist."
"Ich bin hier, weil ich hier bin."
8. Beschreiben, beschreiben, beschreiben, beschreiben
"Du bist hier, weil du hier bist."
"Du bist hier, weil du hier bist."
9. Beschreiben, beschreiben
"Du bist hier, weil du hier bist."
"Du bist hier, weil du hier bist."
10. Beschreiben, kritisieren, beschreiben
"Du bist hier, weil du hier bist."
"Du bist hier, weil du hier bist."
"Du bist hier, weil du hier bist."
11. Anfragen
"Wo bist du?" "Wo bist du?"
12. Anfragen, beschreiben, beschreiben
"Du bist hier, weil du hier bist."
"Du bist hier, weil du hier bist."

3.3 Systematische Analyse von Workshopsituationen (August 2020)

3.3.1 Inhaltliche Planung

systematische Planung der Fortbildung für die Teilnehmer*innen des Projekts (kulturelles Projekt zur Stärkung von Musikkompetenzen) geführt von Musikpädagog*innen aus den Schulmusikabteilungen

Zielsetzung und die Fortbildung im Rahmen der Musikpädagogik ist zu verstehen als ein zentraler Bestandteil der Fortbildung der Musikpädagog*innen, in der sich die Fortbildung der Musikpädagog*innen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet.

Die Fortbildung ist ein zentraler Bestandteil der Fortbildung der Musikpädagog*innen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet.

Zielsetzung der Fortbildung ist es, die Fortbildung der Musikpädagog*innen zu unterstützen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen zu unterstützen.

Fortbildung ist ein zentraler Bestandteil der Fortbildung der Musikpädagog*innen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet.

Fortbildung ist ein zentraler Bestandteil der Fortbildung der Musikpädagog*innen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet.

Fortbildung ist ein zentraler Bestandteil der Fortbildung der Musikpädagog*innen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet.

Fortbildung ist ein zentraler Bestandteil der Fortbildung der Musikpädagog*innen und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet und die Fortbildung der Musikpädagog*innen verbindet.

3.3.2 Situation: Einstieg in einen Workshop

Situation: Einstieg in einen Workshop

Wir gehen in den Klassenraum und treffen fünf Kinder die schon etwas auf einem Tischchen sitzen.

Die Schüler*innen haben einen Korbchen und Trichter bereit gelegt. Alle die Lust haben stellt sie den Tischchen auf.

Somit will die Schüler*innen in den Workshop einsteigen, sie sollen sich gegenseitig vorstellen und danach jeder eine eigene Form der Gruppe vorstellen.

Manche werden sich vorstellen, manche aber nicht. Ich sage „jetzt bin ich dran, wenn du dich nicht vorstellen möchtest, dann ist es okay, ich werde dich trotzdem in einer Gruppe, die es nicht mag.“

Die meisten Schüler*innen stellen sich vor. Ich sage „jetzt bin ich dran, wenn du dich nicht vorstellen möchtest.“

Somit erklärt ihnen, dass es einen Prozess der Übung und Übung ist, sie können aber es werden nicht und die Übung beginnt. 10 Minuten danach. Während der nächsten 10 Minuten können sich die Schüler*innen selbst vorstellen.

Manche sind noch da, die nicht. Ich sage „jetzt bin ich dran, wenn du dich nicht vorstellen möchtest.“

Somit sind die Schüler*innen noch da. 10 Minuten danach.

4 Schüler*innenbefragung

4.1 Fragebogen

Seite 1 Fragebogen

Bitte lesen Sie den Text aufmerksam durch und füllen Sie die Angaben zu den verschiedenen Punkten sorgfältig aus.

Bitte achten Sie auf die Schreibweise (Groß-/Kleinschreibung und weitere wichtige Angaben). Alle Angaben sind freiwillig.

1.1 In welchem Unterrichtsfach sind Sie interessiert? Deutsch Mathematik Englisch Naturwissenschaften Kunst Sport Musik Religion Politik Informatik Sonstige

1.2 Wie oft besuchen Sie den Unterricht?

1.3 Wie oft besuchen Sie den Unterricht? 1 bis 2 3 bis 4 5 bis 6 7 bis 8 9 bis 10 11 bis 12 13 bis 14 15 bis 16 17 bis 18 19 bis 20 21 bis 22 23 bis 24 25 bis 26 27 bis 28 29 bis 30 31 bis 32 33 bis 34 35 bis 36 37 bis 38 39 bis 40 41 bis 42 43 bis 44 45 bis 46 47 bis 48 49 bis 50 51 bis 52 53 bis 54 55 bis 56 57 bis 58 59 bis 60 61 bis 62 63 bis 64 65 bis 66 67 bis 68 69 bis 70 71 bis 72 73 bis 74 75 bis 76 77 bis 78 79 bis 80 81 bis 82 83 bis 84 85 bis 86 87 bis 88 89 bis 90 91 bis 92 93 bis 94 95 bis 96 97 bis 98 99 bis 100 101 bis 102 103 bis 104 105 bis 106 107 bis 108 109 bis 110 111 bis 112 113 bis 114 115 bis 116 117 bis 118 119 bis 120 121 bis 122 123 bis 124 125 bis 126 127 bis 128 129 bis 130 131 bis 132 133 bis 134 135 bis 136 137 bis 138 139 bis 140 141 bis 142 143 bis 144 145 bis 146 147 bis 148 149 bis 150 151 bis 152 153 bis 154 155 bis 156 157 bis 158 159 bis 160 161 bis 162 163 bis 164 165 bis 166 167 bis 168 169 bis 170 171 bis 172 173 bis 174 175 bis 176 177 bis 178 179 bis 180 181 bis 182 183 bis 184 185 bis 186 187 bis 188 189 bis 190 191 bis 192 193 bis 194 195 bis 196 197 bis 198 199 bis 200 201 bis 202 203 bis 204 205 bis 206 207 bis 208 209 bis 210 211 bis 212 213 bis 214 215 bis 216 217 bis 218 219 bis 220 221 bis 222 223 bis 224 225 bis 226 227 bis 228 229 bis 230 231 bis 232 233 bis 234 235 bis 236 237 bis 238 239 bis 240 241 bis 242 243 bis 244 245 bis 246 247 bis 248 249 bis 250 251 bis 252 253 bis 254 255 bis 256 257 bis 258 259 bis 260 261 bis 262 263 bis 264 265 bis 266 267 bis 268 269 bis 270 271 bis 272 273 bis 274 275 bis 276 277 bis 278 279 bis 280 281 bis 282 283 bis 284 285 bis 286 287 bis 288 289 bis 290 291 bis 292 293 bis 294 295 bis 296 297 bis 298 299 bis 300 301 bis 302 303 bis 304 305 bis 306 307 bis 308 309 bis 310 311 bis 312 313 bis 314 315 bis 316 317 bis 318 319 bis 320 321 bis 322 323 bis 324 325 bis 326 327 bis 328 329 bis 330 331 bis 332 333 bis 334 335 bis 336 337 bis 338 339 bis 340 341 bis 342 343 bis 344 345 bis 346 347 bis 348 349 bis 350 351 bis 352 353 bis 354 355 bis 356 357 bis 358 359 bis 360 361 bis 362 363 bis 364 365 bis 366 367 bis 368 369 bis 370 371 bis 372 373 bis 374 375 bis 376 377 bis 378 379 bis 380 381 bis 382 383 bis 384 385 bis 386 387 bis 388 389 bis 390 391 bis 392 393 bis 394 395 bis 396 397 bis 398 399 bis 400 401 bis 402 403 bis 404 405 bis 406 407 bis 408 409 bis 410 411 bis 412 413 bis 414 415 bis 416 417 bis 418 419 bis 420 421 bis 422 423 bis 424 425 bis 426 427 bis 428 429 bis 430 431 bis 432 433 bis 434 435 bis 436 437 bis 438 439 bis 440 441 bis 442 443 bis 444 445 bis 446 447 bis 448 449 bis 450 451 bis 452 453 bis 454 455 bis 456 457 bis 458 459 bis 460 461 bis 462 463 bis 464 465 bis 466 467 bis 468 469 bis 470 471 bis 472 473 bis 474 475 bis 476 477 bis 478 479 bis 480 481 bis 482 483 bis 484 485 bis 486 487 bis 488 489 bis 490 491 bis 492 493 bis 494 495 bis 496 497 bis 498 499 bis 500 501 bis 502 503 bis 504 505 bis 506 507 bis 508 509 bis 510 511 bis 512 513 bis 514 515 bis 516 517 bis 518 519 bis 520 521 bis 522 523 bis 524 525 bis 526 527 bis 528 529 bis 530 531 bis 532 533 bis 534 535 bis 536 537 bis 538 539 bis 540 541 bis 542 543 bis 544 545 bis 546 547 bis 548 549 bis 550 551 bis 552 553 bis 554 555 bis 556 557 bis 558 559 bis 560 561 bis 562 563 bis 564 565 bis 566 567 bis 568 569 bis 570 571 bis 572 573 bis 574 575 bis 576 577 bis 578 579 bis 580 581 bis 582 583 bis 584 585 bis 586 587 bis 588 589 bis 590 591 bis 592 593 bis 594 595 bis 596 597 bis 598 599 bis 600 601 bis 602 603 bis 604 605 bis 606 607 bis 608 609 bis 610 611 bis 612 613 bis 614 615 bis 616 617 bis 618 619 bis 620 621 bis 622 623 bis 624 625 bis 626 627 bis 628 629 bis 630 631 bis 632 633 bis 634 635 bis 636 637 bis 638 639 bis 640 641 bis 642 643 bis 644 645 bis 646 647 bis 648 649 bis 650 651 bis 652 653 bis 654 655 bis 656 657 bis 658 659 bis 660 661 bis 662 663 bis 664 665 bis 666 667 bis 668 669 bis 670 671 bis 672 673 bis 674 675 bis 676 677 bis 678 679 bis 680 681 bis 682 683 bis 684 685 bis 686 687 bis 688 689 bis 690 691 bis 692 693 bis 694 695 bis 696 697 bis 698 699 bis 700 701 bis 702 703 bis 704 705 bis 706 707 bis 708 709 bis 710 711 bis 712 713 bis 714 715 bis 716 717 bis 718 719 bis 720 721 bis 722 723 bis 724 725 bis 726 727 bis 728 729 bis 730 731 bis 732 733 bis 734 735 bis 736 737 bis 738 739 bis 740 741 bis 742 743 bis 744 745 bis 746 747 bis 748 749 bis 750 751 bis 752 753 bis 754 755 bis 756 757 bis 758 759 bis 760 761 bis 762 763 bis 764 765 bis 766 767 bis 768 769 bis 770 771 bis 772 773 bis 774 775 bis 776 777 bis 778 779 bis 780 781 bis 782 783 bis 784 785 bis 786 787 bis 788 789 bis 790 791 bis 792 793 bis 794 795 bis 796 797 bis 798 799 bis 800 801 bis 802 803 bis 804 805 bis 806 807 bis 808 809 bis 810 811 bis 812 813 bis 814 815 bis 816 817 bis 818 819 bis 820 821 bis 822 823 bis 824 825 bis 826 827 bis 828 829 bis 830 831 bis 832 833 bis 834 835 bis 836 837 bis 838 839 bis 840 841 bis 842 843 bis 844 845 bis 846 847 bis 848 849 bis 850 851 bis 852 853 bis 854 855 bis 856 857 bis 858 859 bis 860 861 bis 862 863 bis 864 865 bis 866 867 bis 868 869 bis 870 871 bis 872 873 bis 874 875 bis 876 877 bis 878 879 bis 880 881 bis 882 883 bis 884 885 bis 886 887 bis 888 889 bis 890 891 bis 892 893 bis 894 895 bis 896 897 bis 898 899 bis 900 901 bis 902 903 bis 904 905 bis 906 907 bis 908 909 bis 910 911 bis 912 913 bis 914 915 bis 916 917 bis 918 919 bis 920 921 bis 922 923 bis 924 925 bis 926 927 bis 928 929 bis 930 931 bis 932 933 bis 934 935 bis 936 937 bis 938 939 bis 940 941 bis 942 943 bis 944 945 bis 946 947 bis 948 949 bis 950 951 bis 952 953 bis 954 955 bis 956 957 bis 958 959 bis 960 961 bis 962 963 bis 964 965 bis 966 967 bis 968 969 bis 970 971 bis 972 973 bis 974 975 bis 976 977 bis 978 979 bis 980 981 bis 982 983 bis 984 985 bis 986 987 bis 988 989 bis 990 991 bis 992 993 bis 994 995 bis 996 997 bis 998 999 bis 1000 1001 bis 1002 1003 bis 1004 1005 bis 1006 1007 bis 1008 1009 bis 1010 1011 bis 1012 1013 bis 1014 1015 bis 1016 1017 bis 1018 1019 bis 1020 1021 bis 1022 1023 bis 1024 1025 bis 1026 1027 bis 1028 1029 bis 1030 1031 bis 1032 1033 bis 1034 1035 bis 1036 1037 bis 1038 1039 bis 1040 1041 bis 1042 1043 bis 1044 1045 bis 1046 1047 bis 1048 1049 bis 1050 1051 bis 1052 1053 bis 1054 1055 bis 1056 1057 bis 1058 1059 bis 1060 1061 bis 1062 1063 bis 1064 1065 bis 1066 1067 bis 1068 1069 bis 1070 1071 bis 1072 1073 bis 1074 1075 bis 1076 1077 bis 1078 1079 bis 1080 1081 bis 1082 1083 bis 1084 1085 bis 1086 1087 bis 1088 1089 bis 1090 1091 bis 1092 1093 bis 1094 1095 bis 1096 1097 bis 1098 1099 bis 1100 1101 bis 1102 1103 bis 1104 1105 bis 1106 1107 bis 1108 1109 bis 1110 1111 bis 1112 1113 bis 1114 1115 bis 1116 1117 bis 1118 1119 bis 1120 1121 bis 1122 1123 bis 1124 1125 bis 1126 1127 bis 1128 1129 bis 1130 1131 bis 1132 1133 bis 1134 1135 bis 1136 1137 bis 1138 1139 bis 1140 1141 bis 1142 1143 bis 1144 1145 bis 1146 1147 bis 1148 1149 bis 1150 1151 bis 1152 1153 bis 1154 1155 bis 1156 1157 bis 1158 1159 bis 1160 1161 bis 1162 1163 bis 1164 1165 bis 1166 1167 bis 1168 1169 bis 1170 1171 bis 1172 1173 bis 1174 1175 bis 1176 1177 bis 1178 1179 bis 1180 1181 bis 1182 1183 bis 1184 1185 bis 1186 1187 bis 1188 1189 bis 1190 1191 bis 1192 1193 bis 1194 1195 bis 1196 1197 bis 1198 1199 bis 1200 1201 bis 1202 1203 bis 1204 1205 bis 1206 1207 bis 1208 1209 bis 1210 1211 bis 1212 1213 bis 1214 1215 bis 1216 1217 bis 1218 1219 bis 1220 1221 bis 1222 1223 bis 1224 1225 bis 1226 1227 bis 1228 1229 bis 1230 1231 bis 1232 1233 bis 1234 1235 bis 1236 1237 bis 1238 1239 bis 1240 1241 bis 1242 1243 bis 1244 1245 bis 1246 1247 bis 1248 1249 bis 1250 1251 bis 1252 1253 bis 1254 1255 bis 1256 1257 bis 1258 1259 bis 1260 1261 bis 1262 1263 bis 1264 1265 bis 1266 1267 bis 1268 1269 bis 1270 1271 bis 1272 1273 bis 1274 1275 bis 1276 1277 bis 1278 1279 bis 1280 1281 bis 1282 1283 bis 1284 1285 bis 1286 1287 bis 1288 1289 bis 1290 1291 bis 1292 1293 bis 1294 1295 bis 1296 1297 bis 1298 1299 bis 1300 1301 bis 1302 1303 bis 1304 1305 bis 1306 1307 bis 1308 1309 bis 1310 1311 bis 1312 1313 bis 1314 1315 bis 1316 1317 bis 1318 1319 bis 1320 1321 bis 1322 1323 bis 1324 1325 bis 1326 1327 bis 1328 1329 bis 1330 1331 bis 1332 1333 bis 1334 1335 bis 1336 1337 bis 1338 1339 bis 1340 1341 bis 1342 1343 bis 1344 1345 bis 1346 1347 bis 1348 1349 bis 1350 1351 bis 1352 1353 bis 1354 1355 bis 1356 1357 bis 1358 1359 bis 1360 1361 bis 1362 1363 bis 1364 1365 bis 1366 1367 bis 1368 1369 bis 1370 1371 bis 1372 1373 bis 1374 1375 bis 1376 1377 bis 1378 1379 bis 1380 1381 bis 1382 1383 bis 1384 1385 bis 1386 1387 bis 1388 1389 bis 1390 1391 bis 1392 1393 bis 1394 1395 bis 1396 1397 bis 1398 1399 bis 1400 1401 bis 1402 1403 bis 1404 1405 bis 1406 1407 bis 1408 1409 bis 1410 1411 bis 1412 1413 bis 1414 1415 bis 1416 1417 bis 1418 1419 bis 1420 1421 bis 1422 1423 bis 1424 1425 bis 1426 1427 bis 1428 1429 bis 1430 1431 bis 1432 1433 bis 1434 1435 bis 1436 1437 bis 1438 1439 bis 1440 1441 bis 1442 1443 bis 1444 1445 bis 1446 1447 bis 1448 1449 bis 1450 1451 bis 1452 1453 bis 1454 1455 bis 1456 1457 bis 1458 1459 bis 1460 1461 bis 1462 1463 bis 1464 1465 bis 1466 1467 bis 1468 1469 bis 1470 1471 bis 1472 1473 bis 1474 1475 bis 1476 1477 bis 1478 1479 bis 1480 1481 bis 1482 1483 bis 1484 1485 bis 1486 1487 bis 1488 1489 bis 1490 1491 bis 1492 1493 bis 1494 1495 bis 1496 1497 bis 1498 1499 bis 1500 1501 bis 1502 1503 bis 1504 1505 bis 1506 1507 bis 1508 1509 bis 1510 1511 bis 1512 1513 bis 1514 1515 bis 1516 1517 bis 1518 1519 bis 1520 1521 bis 1522 1523 bis 1524 1525 bis 1526 1527 bis 1528 1529 bis 1530 1531 bis 1532 1533 bis 1534 1535 bis 1536 1537 bis 1538 1539 bis 1540 1541 bis 1542 1543 bis 1544 1545 bis 1546 1547 bis 1548 154

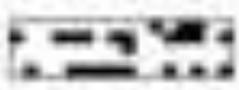
Wirtschaftsprüfung / Rechnungswesen / 2014 / 2014

1.12 Bei hochfliegendem Gewinn, dem...

1.13 Gewinnschwund... 1 2 3 4 5 6

Wirtschaftsprüfung / Rechnungswesen / 2014 / 2014

	1	2	3	4	5	6
1.1 Ist das, was ein Manager plant, auch gut, was ein Mitarbeiter tun kann? Die meisten folgen in irgendeiner Weise dem Plan?	<input type="checkbox"/>					
1.2 Falls ein Manager plant, die Produktion zu erhöhen, ist es möglich, die Produktion zu erhöhen, ohne die Kosten zu erhöhen?	<input type="checkbox"/>					
1.3 Jeder Manager sollte die Kosten senken, die für die Produktion eines Produkts anfallen, und sich dafür einsetzen.	<input type="checkbox"/>					
1.4 Einige sind wichtig, um einen Gewinn zu erzielen, andere nicht.	<input type="checkbox"/>					
1.5 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.6 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.7 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.8 Ein Manager sollte sich dafür einsetzen, die Kosten zu senken, die für die Produktion eines Produkts anfallen, und sich dafür einsetzen.	<input type="checkbox"/>					
1.9 Jeder Manager sollte die Kosten senken, die für die Produktion eines Produkts anfallen, und sich dafür einsetzen.	<input type="checkbox"/>					
1.10 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.11 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.12 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.13 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.14 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					
1.15 Es ist möglich, ein Unternehmen zu verwalten, ohne es zu verwalten zu müssen.	<input type="checkbox"/>					



Stunde **Freizeit**

3.11 **Wie oft gehen Sie in den Supermarkt?**

1-2 mal **3-4 mal** **5-6 mal** **7-8 mal** **9-10 mal**

3.12 **Welche Lebensmittel kaufen Sie am liebsten?**

Obst **Getreide** **Wurst**

3.13 **Wasser?**

Ja **Nein**

Vielen Dank für Ihre Offenheit und Teilnahme!



4.2 Ergebnistabellen der Auswertung

Q11: Alter

Ich bin zwischen

		Beantwortet	Prozent	Anteil Frauen	Anteil Männer
Alter	18-24 Jahre	44	11,9	10,0	13,2
	25-34 Jahre	317	77,0	80,0	74,0
	35-44 Jahre	19	4,5	1,0	8,2
	45-54 Jahre	1	0,2	0	100,0
	Gesamt	381	100,0	100,0	
Anteil	Anteil	17	4,4		
	Gesamt	381	100,0		

Q12: Geschlecht

Ich bin

		Beantwortet	Prozent	Anteil Frauen	Anteil Männer
Geschlecht	weiblich	191	49,9	49,9	49,9
	männlich	190	49,9	50,1	49,9
	sonst	1	0,2	1,0	100,0
	Gesamt	381	100,0	100,0	
Anteil	Anteil	17	4,4		
	Gesamt	381	100,0		

Q13: Ich bin geboren in

Ich bin geboren in

		Beantwortet	Prozent	Anteil Frauen	Anteil Männer
Geburtsort	in Deutschland geboren	361	94,8	94,8	94,8
	nicht in Deutschland geboren	20	5,2	5,2	100,0
	Gesamt	381	100,0	100,0	
	Anteil	Anteil	17	4,4	
	Gesamt	381	100,0		

Q14: Ich habe einen Pass aus:

Ich habe einen Pass aus

		Beantwortet	Prozent	Anteil Frauen	Anteil Männer
Pass	ein deutsches Pass	327	85,8	85,8	85,8
	ein anderen Nationalität Pass	54	14,2	14,2	100,0
	Gesamt	381	100,0	100,0	
	Anteil	Anteil	17	4,4	
	Gesamt	381	100,0		

Q1: An welchem Workshop hast du teilgenommen?

An welchem Workshop hast Du teilgenommen?

		Häufigkeit	Prozent	Lösung Prozente	Kumulierte Prozente
Lösung	Wiederholungs	100	28,3	10,0	10,0
	Ein	79	22,3	18,0	32,3
	Neufachen	3	0,9	0	34,2
	Erweitertes Workshop	14	4,0	0,8	41,0
	Keine	69	19,7	11,4	45,2
	Neuer	10	2,9	19,0	60,2
	Weniger	20	5,7	0,8	69,0
	Keine	602	171,6	100,0	
Keine	70	2,0			
Gesamt	602	100,0			

Q3: Wärest du lieber in einem anderen Workshop gewesen?

Wärest Du lieber in einem anderen Workshop gewesen?

		Häufigkeit	Prozent	Lösung Prozente	Kumulierte Prozente
Lösung	Ja	10	12,5	10,0	10,0
	Nein	310	82,9	86,8	100,0
	Keine	600	95,1	100,0	
Keine	Keine	10	4,9		
Gesamt		420	100,0		

Q5_1: Die Teamenden haben alles gut erklärt.

Die Teamenden haben alles gut erklärt.

		Häufigkeit	Prozent	Lösung Prozente	Kumulierte Prozente
Lösung	Keine	144	51,0	95,0	95,0
	Einige	11	3,8	11,0	99,0
	Keine	1	0,3	0	99,3
	Keine	1	0,3	0	100,0
	Keine	400	97,3	100,0	
Keine	Keine	11	2,8		
Gesamt		400	100,0		

Q5_2: Die Teamenden haben verständlich gesprochen.

Die Teamenden haben verständlich gesprochen.

		Häufigkeit	Prozent	Läufige Prozente	Kumulierte Prozente
Stufig	Stimm ja	358	83,9	83,9	83,9
	Stimm ja nicht	52	12,3	96,2	96,2
	Stimm nicht ja	3	,7	96,9	96,9
	Gesamt	413	96,9	100,0	
Verbleib	System	15	3,6		
Gesamt		428	100,0		

Q5_3: Ich konnte meine Meinung sagen.

Ich konnte meine Meinung sagen.

		Häufigkeit	Prozent	Läufige Prozente	Kumulierte Prozente
Stufig	Stimm ja	348	82,5	82,5	82,5
	Stimm ja nicht	52	12,5	95,0	95,0
	Stimm nicht ja	4	,9	95,9	95,9
	Gesamt	404	96,4	100,0	
Verbleib	System	18	3,6		
Gesamt		422	100,0		

Q5_4: Ich konnte eigene Ideen einbringen.

Ich konnte eigene Ideen einbringen.

		Häufigkeit	Prozent	Läufige Prozente	Kumulierte Prozente
Stufig	Stimm ja	321	76,1	76,1	76,1
	Stimm ja nicht	59	14,0	90,1	90,1
	Stimm nicht ja	23	5,4	95,5	95,5
	Gesamt	413	94,1	100,0	
Verbleib	System	24	5,7		
Gesamt		437	100,0		

Q5_5: Ich habe mich in der Gruppe wohl gefühlt.

Ich habe mich in der Gruppe wohlfühlt.

		Häufigkeit	Prozent	Laufende Prozente	Kumulierte Prozente
Guttag	Stark nicht - (-)	212	14,2	14,2	14,2
	(-) bis (+)	79	15,5	29,7	29,7
	(+) bis (++)	12	2,4	32,1	32,1
	Stark (++)	5	1,2	33,3	33,3
	Gesamt	408	100,0	100,0	
Verfahren	Sachse	37	9,1		
Gesamt		445	100,0		

Q5_6: Ich möchte noch mal an einem Projekttag teilnehmen

Ich möchte noch mal an einem Projekttag teilnehmen.

		Häufigkeit	Prozent	Laufende Prozente	Kumulierte Prozente
Guttag	stark nicht	91	7,3	7,3	7,3
	Stark (-)	294	92,7	100,0	100,0
	(-) bis (+)	81	14,3	15,2	92,3
	(+) bis (++)	38	6,4	21,6	98,7
	Stark (++)	8	1,8	23,4	100,0
Gesamt	412	100,0	100,0		
Verfahren	Sachse	30	7,3		
Gesamt		442	100,0		

Q8: Gesamturteil (Schulnote)

Gesamturteil (Schulnote):

		Häufigkeit	Prozent	Laufende Prozente	Kumulierte Prozente
Guttag	1	173	19,3	19,3	19,3
	2	77	19,3	38,6	38,6
	3	38	4,5	43,1	43,1
	4	8	1,2	44,3	44,3
	5	3	3	47,6	47,6
	6	3	3	50,9	50,9
	Gesamt	306	100,0	100,0	
Verfahren	Sachse	190	61,8		
Gesamt		496	100,0		

Q9_1: Ich finde, dass alle Menschen gleich viel wert sind, egal aus welchem Land sie kommen oder welcher Religion sie angehören.

Ich finde, dass alle Menschen gleich viel wert sind, egal aus welchem Land sie kommen oder welcher Religion sie angehören

		Häufigkeit	Prozent	Effektive Prozente	Standard Prozente
Lobby	Stark ja	115	84,1	87,8	81,8
	Etwas ja	40	9,7	20,1	88,2
	Etwas nein	5	1,3	1,2	90,1
	Stark nein	1	,7	,7	100,0
	Gesamt	404	95,7	100,0	
Verband	System	18	4,3		
Gesamt		422	100,0		

Q9_2: Falls ein einziges Land die Welt regieren sollte, könnte die Bundesrepublik dies besser als alle anderen Nationen.

Falls ein einziges Land die Welt regieren sollte, könnte die Bundesrepublik dies besser als alle anderen Nationen.

		Häufigkeit	Prozent	Effektive Prozente	Standard Prozente
Lobby	Stark ja	115	28,8	13,0	13,8
	Etwas ja	118	28,4	11,7	34,8
	Etwas nein	18	4,4	13,2	77,8
	Stark nein	41	9,7	18,8	88,7
	Gesamt	412	100,0	11,5	100,0
	Gesamt	178	42,2	100,0	
Verband	System	61	14,5		
Gesamt		422	100,0		

Q9_3: Jeder Mensch sollte das Recht haben, bei Krieg oder Verfolgung in einem anderen Land Schutz zu suchen.

Jeder Mensch sollte das Recht haben, bei Krieg oder Verfolgung in einem anderen Land Schutz zu suchen.

		Häufigkeit	Prozent	Effektive Prozente	Standard Prozente
Lobby	Stark ja	111	79,8	81,8	81,4
	Etwas ja	61	14,2	14,8	87,4
	Etwas nein	9	2,1	1,1	88,7
	Stark nein	1	,3	,3	100,0
	Gesamt	182	95,7	100,0	
Verband	System	11	6,3		
Gesamt		422	100,0		

Q9_4: Kriege sind wichtig, um anderen Ländern Stärke zu demonstrieren.

Kriege sind wichtig, um anderen Ländern Stärke zu demonstrieren.

		Wichtigkeit	Prozent	Kumulierte Prozent	Kumulierte Prozent
Lobby	sehr wichtig	48	21,9	21,9	21,9
	wichtig	88	40,8	62,7	62,7
	etwas wichtig	23	10,5	73,2	73,2
	etwas nicht wichtig	33	15,0	88,2	88,2
	keine Angabe	108	49,8	88,2	100,0
	Gesamt	219	100,0	100,0	
Verband	Gesamt	23	9,1		
Gesamt		412	100,0		

Q9_5: Es ist besser, eine tote Heldin / ein toter Held als ein lebender Feigling zu sein.

Es ist besser, eine tote Heldin oder ein toter Held zu sein, als ein lebender Feigling.

		Wichtigkeit	Prozent	Kumulierte Prozent	Kumulierte Prozent
Lobby	sehr wichtig	81	36,6	36,6	36,6
	wichtig	149	66,2	73,2	73,2
	etwas wichtig	69	30,7	83,9	83,9
	etwas nicht wichtig	12	5,3	89,2	89,2
	keine Angabe	39	17,3	89,2	100,0
	Gesamt	240	100,0	100,0	
Verband	Gesamt	18	7,5		
Gesamt		412	100,0		

Q9_6: Es ist mir wichtig, dass Deutschland Teil der Europäischen Union (EU) ist.

Es ist mir wichtig, dass Deutschland Teil der Europäischen Union (EU) ist.

		Wichtigkeit	Prozent	Kumulierte Prozent	Kumulierte Prozent
Lobby	sehr wichtig	77	35,1	35,1	35,1
	wichtig	108	49,5	84,6	84,6
	etwas wichtig	79	35,7	90,3	90,3
	etwas nicht wichtig	21	9,6	99,9	99,9
	keine Angabe	9	4,1	100,0	100,0
	Gesamt	219	100,0	100,0	
Verband	Gesamt	49	11,9		
Gesamt		412	100,0		

Q9_7: Es ist mir wichtig, dass Deutschland eine Demokratie ist.

Es ist mir wichtig, dass Deutschland eine Demokratie ist.

		Bedingte Prozente	Prozent	Unfall Prozente	Kumulierte Prozente
Länge	sehr stark	89	13,2	13,2	13,2
	stark	117	16,2	40,2	29,4
	mittel stark	68	9,2	51,3	48,7
	mittel	11	1,2	5,8	59,2
	mittel schwach	3	0,7	9	69,2
	schwach	184	21,4	100,0	
Wahrend	Stimmen	11	4,0		
Gesamt		412	100,0		

Q9_8: Ich respektiere meine Eltern.

Ich respektiere meine Eltern.

		Bedingte Prozente	Prozent	Unfall Prozente	Kumulierte Prozente
Länge	sehr stark	126	77,3	86,8	86,8
	stark	36	8,7	95,5	95,5
	mittel stark	8	1,8	97,3	97,3
	mittel	3	0,8	98,1	98,1
	schwach	171	88,8	100,0	
Wahrend	Stimmen	47	11,1		
Gesamt		412	100,0		

Q9_9: Heute ändert sich alles so schnell, dass ich oft nicht weiß, woran ich mich halten soll.

Heute ändert sich alles so schnell, dass ich oft nicht weiß, woran ich mich halten soll.

		Bedingte Prozente	Prozent	Unfall Prozente	Kumulierte Prozente
Länge	sehr stark	98	13,7	13,7	13,7
	stark	119	16,7	40,3	29,9
	mittel stark	70	17,1	58,7	49,8
	mittel	98	14,0	71,3	69,4
	mittel schwach	41	8,7	80,0	79,0
	schwach	185	21,3	100,0	
Wahrend	Stimmen	17	4,0		
Gesamt		412	100,0		

Q9_10: Wenn alle Menschen religiöser wären, gebe es weniger Gewalt und Kriminalität.

Wenn alle Menschen religiöser wären, gebe es weniger Gewalt und Kriminalität.

		Individuen	Prozent	Summe Prozents	kumulierte Prozents
Länge	wird nicht	89	13,3	13,3	13,3
	wenig (+)	111	16,5	29,8	31,2
	etwas (+)	34	5,1	34,9	36,7
	sehr stark (+)	88	13,3	48,2	51,1
	stark stark (+)	71	10,7	58,9	62,0
	Gesamt	283	42,7	100,0	
Erhebung	Werte	91	8,1		
Gesamt		374	100,0		

Q9_11: Der Islam gehört zur deutschen Gesellschaft.

Der Islam gehört zur deutschen Gesellschaft.

		Individuen	Prozent	Summe Prozents	kumulierte Prozents
Länge	wird nicht	81	11,8	11,8	11,8
	wenig (+)	171	24,8	36,6	38,3
	etwas (+)	31	4,5	41,1	43,1
	sehr stark (+)	23	3,3	44,4	46,8
	stark stark (+)	35	5,0	49,4	52,0
	Gesamt	261	37,4	100,0	
Erhebung	Werte	91	10,0		
Gesamt		352	100,0		

Q9_12: Ich finde es richtig, dass 2 Frauen oder 2 Männer heiraten dürfen.

Ich finde es gut, dass 2 Frauen oder 2 Männer heiraten dürfen.

		Individuen	Prozent	Summe Prozents	kumulierte Prozents
Länge	wird nicht	70	11,8	11,8	11,8
	wenig (+)	101	16,5	28,3	31,0
	etwas (+)	99	15,8	44,1	48,0
	sehr stark (+)	29	4,7	48,8	52,0
	stark stark (+)	23	3,7	52,5	56,0
	Gesamt	292	46,5	100,0	
Erhebung	Werte	31	3,0		
Gesamt		323	100,0		

Q9_13: Ich finde es wichtig, sich für die Gleichberechtigung von Mann und Frau einzusetzen.

Ich finde es wichtig, sich für die Gleichberechtigung von Frau und Mann einzusetzen.

		Häufigkeit	Prozent	Gender Prozent	Kumulierte Prozent
Einstufig	weiß nicht	18	2,1	2,5	2,5
	Stimmt :D	311	71,9	78,7	81,2
	Eher ja :-)	48	11,2	18,8	93,0
	Eher nicht :-/	18	2,4	2,5	95,5
	Stimmt nicht :-(	6	0,9	1,0	96,5
	Gesamt	399	94,5	100,0	
Helfend	Stimmt	38	5,5		
	Gesamt	422	100,0		

Q9_1 bis Q9_13: Ergebnisse zur Geschlechterverteilung im Fragenkomplex politische und weltanschauliche Orientierung

		Ich bin	
		Weiblich	Männlich
		Anzahl als Spalten (%)	Anzahl als Spalten (%)
Ich finde, dass alle Menschen gleich viel Wert sind, egal aus welchem Land sie kommen oder welcher Religion sie angehören	weiß nicht	0,7%	2,5%
	Stimmt :D	86,5%	87,0%
	Eher ja :-)	12,1%	9,0%
	Eher nicht :-/	0,0%	1,0%
	Stimmt nicht :-(	0,7%	0,5%
Falls ein einziges Land die Welt regieren sollte, könnte die Bundesrepublik dies besser als alle anderen Nationen.	weiß nicht	39,7%	29,5%
	Stimmt :D	27,0%	31,1%
	Eher ja :-)	8,7%	13,7%
	Eher nicht :-/	10,3%	13,7%
	Stimmt nicht :-(	14,3%	12,1%
Jeder Mensch sollte das Recht haben, bei Krieg oder Verfolgung in einem anderen Land Schutz zu suchen.	weiß nicht	2,1%	4,0%
	Stimmt :D	85,0%	74,9%
	Eher ja :-)	11,4%	18,6%
	Eher nicht :-/	1,4%	2,5%
	Stimmt nicht :-(	0,0%	0,0%
Kriege sind wichtig, um anderen Ländern Stärke zu demonstrieren.	weiß nicht	14,6%	10,2%
	Stimmt :D	16,1%	24,0%
	Eher ja :-)	5,1%	6,1%

	Eher nicht :-/	12,4%	9,2%
	Stimmt nicht :-(	51,8%	50,5%
Es ist besser, eine tote Heldin oder ein toter Held zu sein, als ein lebender Feigling.	weiß nicht	19,7%	23,4%
	Stimmt :D	36,4%	35,4%
	Eher ja :-)	16,7%	16,1%
	Eher nicht :-/	12,1%	12,0%
	Stimmt nicht :-(	15,2%	13,0%
Es ist mir wichtig, dass Deutschland Teil der Europäischen Union (EU) ist.	weiß nicht	24,0%	17,4%
	Stimmt :D	48,1%	54,4%
	Eher ja :-)	17,8%	22,1%
	Eher nicht :-/	7,0%	4,6%
	Stimmt nicht :-(	3,1%	1,5%
Es ist mir wichtig, dass Deutschland eine Demokratie ist.	weiß nicht	19,5%	15,6%
	Stimmt :D	54,9%	62,8%
	Eher ja :-)	18,0%	16,1%
	Eher nicht :-/	6,8%	4,5%
	Stimmt nicht :-(	0,8%	1,0%
Ich respektiere meine Eltern.	weiß nicht	2,9%	5,1%
	Stimmt :D	81,0%	84,2%
	Eher ja :-)	10,2%	10,2%
	Eher nicht :-/	4,4%	0,5%
	Stimmt nicht :-(	1,5%	0,0%
Heute ändert sich alles so schnell, dass ich oft nicht weiß, woran ich mich halten soll.	weiß nicht	16,2%	13,9%
	Stimmt :D	43,1%	36,1%
	Eher ja :-)	19,2%	19,6%
	Eher nicht :-/	13,1%	17,0%
	Stimmt nicht :-(	8,5%	13,4%
Wenn alle Menschen religiöser wären, gebe es weniger Gewalt und Kriminalität.	weiß nicht	23,7%	24,1%
	Stimmt :D	28,2%	27,7%
	Eher ja :-)	13,7%	14,4%
	Eher nicht :-/	13,0%	15,4%
	Stimmt nicht :-(	21,4%	18,5%
Der Islam gehört zur deutschen Gesellschaft.	weiß nicht	30,7%	20,9%
	Stimmt :D	44,1%	45,0%
	Eher ja :-)	13,4%	17,3%

	Eher nicht :-/	3,9%	6,3%
	Stimmt nicht :-(	7,9%	10,5%
Ich finde es gut, dass 2 Frauen oder 2 Männer heiraten dürfen.	weiß nicht	12,0%	12,8%
	Stimmt :D	66,9%	53,6%
	Eher ja :-)	10,5%	16,3%
	Eher nicht :-/	5,3%	9,2%
	Stimmt nicht :-(	5,3%	8,2%
Ich finde es wichtig, sich für die Gleichberechtigung von Frau und Mann einzusetzen.	weiß nicht	4,3%	8,1%
	Stimmt :D	87,0%	73,7%
	Eher ja :-)	7,2%	12,6%
	Eher nicht :-/	0,7%	4,0%
	Stimmt nicht :-(	0,7%	1,5%

Q17: Ich verbringe meine Freizeit am liebsten.

Häufigkeiten von Q17:

		Gesamt		Prozent des Total
		n	Prozent	
Ich verbringe meine Freizeit am liebsten mit... (Mehrfachantwort möglich)	Ich verbringe meine Freizeit am liebsten mit... (Mehrfachantwort möglich)	94	20,0%	24,0%
	Ich verbringe meine Freizeit am liebsten mit... (Mehrfachantwort möglich)	128	28,0%	32,0%
	Ich verbringe meine Freizeit am liebsten mit... (Mehrfachantwort möglich)	103	22,0%	26,0%
Summe		465	100,0%	112,0%

4. Diebstahl (Lohnen) (Mehrfachantwort möglich) (n=465)

Q 17_1: Ich verbringe meine Zeit am liebsten... - aufgeschlüsselt nach Geschlecht

		Ich bin	
		weiblich	Männlich
		Anzahl als Spalten (%)	Anzahl als Spalten (%)
Ich verbringe meine Freizeit am liebsten:(mehrere Antworten möglich): alleine	nicht ausgewählt	76,1%	76,0%
	Ausgewählt	23,9%	24,0%
Ich verbringe meine Freizeit am liebsten:(mehrere Antworten möglich): mit meiner/meinen Besten	nicht ausgewählt	39,4%	43,6%
	Ausgewählt	60,6%	56,4%
Ich verbringe meine Freizeit am liebsten:(mehrere Antworten möglich): mit vielen netten Menschen	nicht ausgewählt	66,9%	66,2%
	Ausgewählt	33,1%	33,8%

Q18: Freizeitgestaltung

Häufigkeiten von Q18

Freizeitgestaltung ^a	Answerten n	Prozent (Freiwert)	Prozent der Fälle
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. sehr	182	17,1%	65,7%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. mittel	180	17,7%	65,0%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. nicht so gerne	180	17,8%	65,0%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. kaum	217	17,0%	66,3%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. nicht	11	1,0%	3,7%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. gar nicht	11	1,0%	3,7%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. nicht	18	1,8%	6,4%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. sehr	179	17,3%	64,3%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. nicht	110	10,2%	40,0%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. kaum	18	1,8%	6,4%
in meiner Freizeit mache ich am liebsten mehrere Aktivitäten und mag das. nicht	118	9,1%	42,3%
Gesamt	1111	100,0%	100,0%

a. Die Summe-Gruppe überschreitet den Wert 1.

Q 18_1: Freizeitbeschäftigung aufgeschlüsselt nach Alter.

		Ich bin zwischen		
		12 und 13 Anzahl als Spalten (%)	14 und 17 Anzahl als Spalten (%)	18 und 20 Anzahl als Spalten (%)
Chillen	nicht ausgewählt	43,8%	34,6%	31,6%
	Ausgewählt	56,3%	65,4%	68,4%
Zocken	nicht ausgewählt	50,0%	53,2%	63,2%
	Ausgewählt	50,0%	46,8%	36,8%
Filme gucken	nicht ausgewählt	60,4%	55,7%	31,6%
	Ausgewählt	39,6%	44,3%	68,4%
Musik hören	nicht ausgewählt	37,5%	36,1%	36,8%
	Ausgewählt	62,5%	63,9%	63,2%
Skaten	nicht ausgewählt	95,8%	94,8%	94,7%
	Ausgewählt	4,2%	5,2%	5,3%
Parkour	nicht ausgewählt	93,8%	95,1%	89,5%
	Ausgewählt	6,3%	4,9%	10,5%
Lesen	nicht ausgewählt	87,5%	86,2%	68,4%
	Ausgewählt	12,5%	13,8%	31,6%
Schlafen	nicht ausgewählt	64,6%	56,3%	52,6%
	Ausgewählt	35,4%	43,7%	47,4%
Sport	nicht ausgewählt	66,7%	62,7%	36,8%
	Ausgewählt	33,3%	37,3%	63,2%
Musik machen	nicht ausgewählt	89,6%	86,2%	84,2%
	Ausgewählt	10,4%	13,8%	15,8%
Sonstiges	nicht ausgewählt	60,4%	66,1%	63,2%
	Ausgewählt	39,6%	33,9%	36,8%

Q 18_2: Freizeitbeschäftigung aufgeschlüsselt nach Geschlecht.

		Ich bin	
		Weiblich	Männlich
		Anzahl als Spalten (%)	Anzahl als Spalten (%)
Chillen	nicht ausgewählt	33,8%	38,7%
	Ausgewählt	66,2%	61,3%
Zocken	nicht ausgewählt	82,4%	34,8%
	Ausgewählt	17,6%	65,2%
Filme gucken	nicht ausgewählt	45,8%	61,3%
	Ausgewählt	54,2%	38,7%
Musik hören	nicht ausgewählt	23,2%	43,6%
	Ausgewählt	76,8%	56,4%
Skaten	nicht ausgewählt	89,4%	98,0%
	Ausgewählt	10,6%	2,0%
Parkour	nicht ausgewählt	97,2%	92,6%
	Ausgewählt	2,8%	7,4%
Lesen	nicht ausgewählt	78,2%	89,2%
	Ausgewählt	21,8%	10,8%
Schlafen	nicht ausgewählt	45,1%	62,7%
	Ausgewählt	54,9%	37,3%
Sport	nicht ausgewählt	69,7%	55,9%
	Ausgewählt	30,3%	44,1%
Musik machen	nicht ausgewählt	85,2%	86,8%
	Ausgewählt	14,8%	13,2%
Sonstiges	nicht ausgewählt	54,2%	71,1%
	Ausgewählt	45,8%	28,9%

Q19: App-Nutzung.

Häufigkeiten von Q19

App-Nutzung	Anzahl	Prozent	
		von	von
Ich nutze die App regelmäßig (täglich oder fast täglich)	118	18,9%	64,0%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	20	3,3%	9,0%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	188	30,3%	64,7%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	140	22,8%	61,2%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	117	19,0%	66,7%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	121	19,8%	61,2%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	128	20,8%	61,2%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	80	13,0%	51,0%
Ich nutze die App regelmäßig (einmal pro Woche oder öfter)	107	17,5%	58,4%
Gesamt	1795	100,0%	611,2%

4. Dimension: Nutzer (schlechte dargestellt bei Wert 1)

Q 19_1: App-Nutzung aufgeschlüsselt nach Alter.

		Ich bin zwischen		
		12 und 13	14 und 17	18 und 20
		Anzahl als	Anzahl als	Anzahl als
		Spalten (%)	Spalten (%)	Spalten (%)
WhatsApp	nicht ausgewählt	16,7%	21,1%	36,8%
	Ausgewählt	83,3%	78,9%	63,2%
Telegram	nicht ausgewählt	97,9%	94,5%	100,0%
	Ausgewählt	2,1%	5,5%	0,0%
Instagram	nicht ausgewählt	33,3%	26,9%	36,8%
	Ausgewählt	66,7%	73,1%	63,2%
Snapchat	nicht ausgewählt	70,8%	50,5%	36,8%
	Ausgewählt	29,2%	49,5%	63,2%
YouTube	nicht ausgewählt	10,4%	19,6%	31,6%
	Ausgewählt	89,6%	80,4%	68,4%
Spotify	nicht ausgewählt	79,2%	66,7%	89,5%
	Ausgewählt	20,8%	33,3%	10,5%
TikTok	nicht ausgewählt	56,3%	69,7%	89,5%
	Ausgewählt	43,8%	30,3%	10,5%
Twitch	nicht ausgewählt	70,8%	79,2%	94,7%
	Ausgewählt	29,2%	20,8%	5,3%
Sonstiges	nicht ausgewählt	60,4%	74,9%	89,5%
	Ausgewählt	39,6%	25,1%	10,5%

Q 19_2: App-Nutzung aufgeschlüsselt nach Geschlecht.

		Ich bin	
		Weiblich Anzahl als Spalten (%)	männlich Anzahl als Spalten (%)
WhatsApp	nicht ausgewählt	16,9%	24,0%
	Ausgewählt	83,1%	76,0%
Telegram	nicht ausgewählt	96,5%	94,1%
	Ausgewählt	3,5%	5,9%
Instagram	nicht ausgewählt	20,4%	31,9%
	Ausgewählt	79,6%	68,1%
Snapchat	nicht ausgewählt	38,0%	62,7%
	Ausgewählt	62,0%	37,3%
YouTube	nicht ausgewählt	21,1%	15,2%
	Ausgewählt	78,9%	84,8%
Spotify	nicht ausgewählt	78,2%	60,8%
	Ausgewählt	21,8%	39,2%
TikTok	nicht ausgewählt	49,3%	80,4%
	Ausgewählt	50,7%	19,6%
Twitch	nicht ausgewählt	92,3%	68,1%
	Ausgewählt	7,7%	31,9%
Sonstiges	nicht ausgewählt	67,6%	76,5%
	Ausgewählt	32,4%	23,5%

Q21: Gehst du in ein Jugendzentrum /Jugendtreff?

Gehst Du in ein Jugendzentrum./Jugendtreff?

		Häufigkeit	Prozent	Collaps Prozent	Standard Prozent
Gehst	oft	18	4,8	4,8	4,8
	Manchmal	61	15,7	15,8	15,8
	Selten	61	15,7	15,8	15,8
	Nie	218	55,8	75,3	100,0
Gesamt		378	98,0	100,0	
Personen	Personen	68	18,0		
Summe		412	100,0		

Q 21_1: Gehst du in den Jugendtreff aufgeschlüsselt nach Geschlecht

		Ich bin	
		weiblich	Männlich
		Anzahl als Spalten (%)	Anzahl als Spalten (%)
Gehst Du in ein Jugendzentrum/Jugendtreff?	Oft	3,8%	3,7%
	Manchmal	13,6%	9,5%
	Selten	12,9%	11,1%
	Nie	69,7%	75,7%

Q 21_2: Gehst du in den Jugendtreff aufgeschlüsselt nach Alter

		Ich bin zwischen		
		12 und 13	14 und 17	18 und 20
		Anzahl als Spalten (%)	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl als Spalten (%)
Gehst Du in ein Jugendzentrum/Jugendtreff?	Oft	2,4%	4,6%	5,3%
	Manchmal	11,9%	10,9%	10,5%
	Selten	14,3%	10,6%	5,3%
	Nie	71,4%	73,9%	78,9%