

Bericht der Begleitforschung zum Teilprojekt  
*„Farbe bekennen: Für Toleranz und Verständigung“ (Wiesmoor)*  
im Rahmen des Modellvorhabens  
*Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“*  
des Landeskriminalamts Niedersachsen

Hannover, den 24.02.2004

Dr. Jörg Hupfeld

unter Mitarbeit von

Simone Kattlus

Kontakt:

Dr. Jörg Hupfeld  
arpos Institut e.V. – Sozialwissenschaften für die Praxis  
Celler Str. 25  
D-30161 Hannover  
Internet: [www.arpos.de](http://www.arpos.de)  
Email: [hupfeld@arpos.de](mailto:hupfeld@arpos.de)

## Inhaltsverzeichnis

	<i>Seite</i>
Zusammenfassung	3
1. Allgemeine Konzeption des Modellprojekts PräGeRex des Landeskriminalamts Niedersachsen	5
2. PräGeRex: Teilnehmende Institutionen und deren Präventionsprojekte	6
3. Das Projekt „Farbe bekennen – Für Toleranz und Verständigung“ (Wiesmoor)	7
3.1 Ziele des Projekts	8
3.2 Geplante Projektbausteine	8
3.3 Durchgeführte Projektbausteine	9
4. Das Konzept der Begleitforschung	10
5. Durchführung und Ergebnisse der Begleitforschung	12
5.1 Beginn der Begleitforschung und Explikation der Projektziele	12
5.2 Auswahl und Konstruktion der Untersuchungsverfahren für die erste Erhebung	13
5.2.1 Untersuchungsverfahren für die erste Schülerbefragung	13
5.2.2 Die Elternbefragung	22
5.2.3 Die Befragung des Lehrerkollegiums	22
5.3 Ergebnisse der ersten Schülerbefragung	23
5.3.1 Die Stichprobe der ersten Schülerbefragung	23
5.3.2 Projektbezogene Einstellungen	24
5.3.3 Ergebnisse zum Schul- und Klassenklima	27
5.3.4 Ergebnisse zu sozialen Kompetenzen und allgemeinen Überzeugungen und Werthaltungen der Schüler	30
5.4 Rückmeldung der Ergebnisse der ersten Schülerbefragung an die KGS Wiesmoor	40
5.5 Teilnehmende Beobachtung und Gespräche mit den Kontaktlehrern	41
5.6 Die Ergebnisse der ersten KGS-Schülerbefragung im Vergleich zu einer Befragung Celler Gymnasiasten	43
5.7 Die zweite Schülerbefragung	44
5.7.1 Untersuchungsverfahren der zweiten Schülerbefragung	44
5.7.2 Die Stichprobe der zweiten Schülerbefragung	46
5.7.3 Ergebnisse der Zweitbefragung	46
5.8 Zusammenfassende Bewertung der zentralen Untersuchungsergebnisse	55
6. Kritische Bewertung des Begleitforschungsprozesses	58
Literatur	62
Anhang	64

## Zusammenfassung

Im August des Jahres 2002 startete die vorläufig auf ein Jahr begrenzte Praxisphase des Projekts *„Farbe bekennen: Für Toleranz und Verständigung“* der Kooperativen Gesamtschule Wiesmoor. Es stellte eines von insgesamt vier Teilprojekten innerhalb des Modellvorhabens *Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“* (PräGeREX) des Landeskriminalamts Niedersachsen dar. Zielgruppe speziell des Projekts *„Farbe bekennen: Für Toleranz und Verständigung“* waren alle SchülerInnen der siebten bis zehnten Jahrgangsstufe der KGS Wiesmoor. Hauptziel war es, die mit einer aufwendigen Projektwoche im Jahr 2001 begonnene thematische Arbeit zur Erlangung nachhaltiger Wirkungen fortzuführen und in den normalen Schulalltag zu integrieren. Im Rahmen des Projekts sollte eine intensive Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen Toleranz, Verantwortung, (Rechts-)Extremismus und Gewalt erfolgen.

Zur Kontrolle der Qualität der Maßnahme wurde das Projekt im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung evaluiert. Das ursprüngliche Forschungsdesign sah im Anschluss an eine gemeinsam mit den Projektbeteiligten durchgeführte Explikation der konkreten Projektziele die hierauf aufbauende Konstruktion eines geeigneten Fragebogens vor. Für den Beginn der Praxisphase war dann eine erste Datenerhebung bei den SchülerInnen der siebten bis zehnten Jahrgangsstufe vorgesehen. Im weiteren Verlauf der Projektdurchführung sollten einige teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen erfolgen. Für den Abschluss der (ersten) Praxisphase war zum einen eine zweite Fragebogenerhebung bei den SchülerInnen der siebten bis zehnten Jahrgangsstufe geplant. Zum anderen sollte das Lehrerkollegium zu seinen Erfahrungen mit dem Projekt schriftlich befragt werden.

Von den vier ursprünglich vorgesehenen Projektbausteinen konnten im ersten Projektjahr nur zwei umgesetzt werden: die Primäre Prävention durch methodengeleitete Arbeit in den gesellschaftsbezogenen Unterrichtsfächern sowie die Arbeitsgemeinschaft *„Farbe bekennen“*. Die Mediations-Fortbildung interessierter LehrerInnen und das geplante multikulturelle Musikevent mussten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Im Rahmen der primären Prävention durch methodengeleitete Arbeit in den gesellschaftsbezogenen Unterrichtsfächern kam eine Vielzahl neuer interaktiver Lehrmaterialien zum Einsatz. Anhand von Rollen- und Interaktionsspielen sowie Gruppendiskussionen wurden im Schuljahr 2002/2003 in den Klassen sieben und acht die Themen *„Gewalt im Alltag“* und *„Migration“* und in den Klassen neun und zehn die Gebiete *„Nationalsozialismus“* und *„Extremismus“* behandelt. In der Arbeitsgemeinschaft *„Farbe bekennen“* trafen sich unter der Leitung zweier Lehrkräfte ca. 20 TeilnehmerInnen der Jahrgangsstufen acht und neun vierzehntägig nach dem Unterricht und führten die Auseinandersetzung mit den Themen Toleranz, Verantwortung, (Rechts-)Extremismus und Gewalt im Rahmen verschiedener Aktivitäten fort.

Auch das ursprüngliche Begleitforschungskonzept konnte leider nicht wie geplant umgesetzt werden. So verzögerte sich die Erstbefragung der SchülerInnen um einige Monate, die Zweitbefragung der SchülerInnen am (vorläufigen) Ende der Projektlaufzeit konnte nicht im geplanten Umfang durchgeführt werden und auf die schriftliche

Befragung des Lehrerkollegiums musste gänzlich verzichtet werden. Zusätzliche Informationen zur Lehrerperspektive konnten allerdings durch intensive Gespräche mit den Kontaktlehrern der KGS sowie Lehrer-Interviews im Anschluss an die teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen erhoben werden.

Obwohl das Forschungsdesign nicht plangemäß umgesetzt werden konnte, liefern die gewonnenen Daten eine Vielzahl wichtiger Informationen. Positiv fällt zum einen auf, dass sich als Folge der intensiven thematischen Auseinandersetzung innerhalb der KGS Wiesmoor deutliche Außenwirkungen in der Gemeinde Wiesmoor zeigten. Hierzu gehört beispielsweise die Gründung eines kommunalen Präventionsrats. Aber auch innerhalb der Schule finden sich Belege für eine positive Projektwirkung. So konnte im Rahmen des Projekts „Farbe bekennen – Für Toleranz und Verständigung“ das Schülerinteresse auf sehr hohem Niveau aufrecht erhalten werden. Die Mehrheit aller SchülerInnen zeigte nach einem halben Jahr noch großes Interesse an den verschiedenen Teilangeboten und war selbst nach Ablauf des gesamten Schuljahrs unverändert vom Nutzen des Projekts überzeugt. Hinweise speziell auf die positive Wirkung der neuen interaktiven Unterrichtsformen lassen sich sowohl den teilnehmenden Beobachtungen, den anschließenden Interviews mit den Lehrkräften als auch den schriftlichen Unterrichtsbeurteilungen der SchülerInnen entnehmen. Sowohl für den Bereich „Gewalt“ als auch für das Themengebiet „Nationalsozialismus“ ist zudem – zumindest in Hinblick auf die von den Schülern selbst wahrgenommenen Fachkenntnis – eine gezielte unterrichtsbedingte Wissenszunahme nachweisbar. Nicht nachweisbar ist hingegen eine Beeinflussung der Einstellungen und Werthaltungen (Akkulturationseinstellung, Einstellung zum Nationalsozialismus, Soziales Engagement, Soziale Kompetenz und Einstellung zur Gewalt). Hier finden sich keinerlei überzufällige Veränderungen zwischen Erst- und Zweitbefragung. Korrelative Befunde aus der Zweitbefragung bieten aber zumindest einige Indizien dafür, dass der interaktive Projektunterricht auch die tatsächlichen Überzeugungen und Werthaltungen der KGS-SchülerInnen positiv zu beeinflussen scheint. Als empirisch gesicherter Wirkungsnachweis sind diese korrelativen Befunde jedoch nicht zu werten. Im vorliegenden Schulprojekt stellt sich aber nicht die Frage, ob die neuen Unterrichtsformen dem klassischen Frontalunterricht überlegen sind. Dass und warum dies so ist, wurde bereits vielfach empirisch belegt. Zu fragen ist vielmehr, warum sich nach dem ersten Projektjahr (noch) keine objektiven Auswirkungen auf die Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen zeigen. Zur Durchführung der bislang nicht umgesetzten Projektbausteine sowie zur Feststellung, ob die fehlenden Effekte allein eine Folge der zu kurzen bisherigen Projektdauer sind, wird die Fortsetzung des Projekts empfohlen. Im Rahmen der Ergebnisdiskussion werden zudem einige alternative Vorschläge zu einer effektiven Erlangung der gewünschten Wirkungen vorgestellt. Den Abschluss des Berichts bildet eine Analyse der Hintergründe für die über weite Strecken bestehenden Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen Begleitforschung und KGS Wiesmoor sowie die Ableitung geeigneter Maßnahmen zur Vermeidung solcher in der Praxis nicht unüblichen Probleme.

## **1. Allgemeine Konzeption des Modellprojekts PräGeRex des Landeskriminalamts Niedersachsen**

Ziel des im Jahre 2001 geplanten und im Folgejahr begonnenen Modellvorhabens Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“ (PräGeRex) war es, einen Beitrag zur Prävention gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu leisten. Die Maßnahme fokussierte den Bereich der primären Prävention, einen bislang weitgehend vernachlässigten Bereich der Jugendarbeit. Sie richtete sich prinzipiell an alle Kinder und Jugendlichen und nicht nur an solche, die sich bereits in der rechten Szene aufhalten oder Mitglied einer rechtsextremistischen Organisation sind. Das Modellvorhaben zielte darauf ab, Kinder und Jugendliche in ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zur Selbstbehauptung und Zivilcourage zu ermutigen (vgl. LKA Niedersachsen, 2001).

Den mannigfaltigen jugendspezifischen, individuell-biografischen und strukturellen Ursachen für eine rechtsextremistische Orientierung und Gewaltbereitschaft sollte durch eine entsprechende Vielfalt an unterschiedlichen Ebenen ansetzenden Strategien begegnet werden.

- Zielgruppen waren SchülerInnen der Sekundarstufe I (13 – 16 Jahre) an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen.
- Als Projektorte vorgesehen waren Städte und Gemeinden des Landes Niedersachsen, in denen eine Häufung von fremdenfeindlichen Straftaten und/oder Auffälligkeiten aus dem Phänomenbereich „Rechtsextremismus“ auffielen.
- Allgemeine Ziele des Modellprojekts waren:
  - Die Informationsvermittlung über „rechte Orientierungen“ und „rechte Gewalt“.
  - Die Stärkung demokratischer Grundgedanken und Wertvorstellungen, der Abbau von Vorurteilen und Misstrauen, Engagement gegen Gewalt, Rassismus und Antisemitismus.
  - Die Förderung von Solidarität, Zivilcourage und Übernahme von Verantwortung.
- Als mögliche Bausteine für die einzelnen Präventionsmaßnahmen wurden vorgeschlagen:
  - Methoden der interkulturellen Pädagogik
  - Methoden der Mediation und Konfliktschlichtung
  - Methoden der Selbstbehauptung und Zivilcourage
  - Methoden der politischen Bildung

Die Auswahl dieser im Rahmen der allgemeinen Projektkonzeption für sinnvoll erachteten pädagogischen Maßnahmen erfolgte in Zusammenarbeit mit der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (vgl. Buskotte, 2001). Der hier vorgeschlagene Maßnahmenkatalog orientierte sich zugleich weitgehend an den Präventionsvorschlägen der Kommission Rechtsextremismus des Landespräventionsrats Niedersachsen (LPR Niedersachsen, 2002).

Ein weiteres Anliegen, den das Landeskriminalamt Niedersachsen mit dem Modellvorhaben PräGeRex verfolgte, war der Versuch der Koordination, Vernetzung und Bündelung der vielfältigen im Felde aktiven Institutionen und Initiativen. Durch eine enge Kooperation von Schule, Jugendhilfe-Einrichtungen und Polizei sollte bei der Konzeption und Umsetzung der Präventionsmaßnahmen darauf hingewirkt werden, präventive Inhalte, Methoden und Haltungen dauerhaft in den Alltag von Institutionen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, zu integrieren (vgl. LKA Niedersachsen, 2001).

Zur Kontrolle der Qualität der durchgeführten Maßnahmen sollten ausgewählte Einzelprojekte im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert und evaluiert werden. Mit dieser Forderung entspricht das Modellvorhaben zugleich neuesten Anforderungen an polizeiliche Präventionsarbeit (vgl. Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, 2003). Hiermit wurde angestrebt, die Wirkung der präventiven Maßnahmen zu überprüfen, die gewonnenen Erkenntnisse zu analysieren und einen Beitrag zur Optimierung dieser und zukünftiger Präventionsmaßnahmen zu leisten.

## **2. PräGeRex: Teilnehmende Institutionen und deren Präventionsprojekte**

Im August 2002 startete die auf ein Jahr befristete Praxisphase von PräGeRex mit vier Einzelprojekten. Diese wurden gefördert durch Mittel der Niedersächsischen Lottostiftung und der PSC – Bank Hannover eG. Als Kontaktpersonen und Ansprechpartner für die einzelnen Projekte fungierten während der gesamten Laufzeit vier sogenannte Projektpaten des LKA.

Nachfolgend seien die einzelnen Teilprojekte zur besseren Übersicht über das Gesamtprojekt kurz vorgestellt (zu näheren Informationen über die Auswahl der Einzelprojekte und ihre Inhalte sei auf die Projektdokumentation des LKA Niedersachsen verwiesen).

- *Das Projekt „Internet: Infopool Rechtsextremismus – Jugendliche in der Berufsausbildung“*

Träger dieses Projekts war *Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. – Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt*. Ziel des Projekts war die Hilfestellung zur präventiven Arbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus durch ein Infoportal im Internet mit relevanten Informationen für Jugendliche in der Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung, Berufsschüler, junge Arbeitnehmer, arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene sowie Multiplikatoren in Schulen, Betrieben und Sozialarbeit.

- *Das Projekt „Farbe bekennen – Songs für Toleranz und Verständigung“*

Träger dieses Projekts war der *Landesmusikrat Niedersachsen e.V. im Deutschen Musikrat*. Geplant war die Durchführung von Musikworkshops unter dem Thema „Farbe bekennen – Songs für Toleranz und Verständigung“ für musikinteressierte Jugendliche ohne Vorkenntnisse oder jugendliche Amateurmusiker in den am Modellprojekt beteiligten Regionen.

- *Das Projekt „Schülerqualifikation als Präventionsstrategie und Schülermultiplikatoren gegen Rechts“*

Träger dieses Projekts war der *Förderverein Kindercircus Knalltüte e.V. Celle*. Im Rahmen dieses Projekts sollten sich Jugendliche mit dem Gesamtthema Rechts-Extremismus auseinandersetzen und die Ergebnisse dieser intensiven thematischen Auseinandersetzung an andere Schüler sowie an Eltern und Lehrer weitergeben (siehe auch Hupfeld & Kiepke, 2004).

- *Das Projekt „Farbe bekennen: Für Toleranz und Verständigung“*

Träger dieses nachfolgend ausführlich beschriebenen Projekts war die *Kooperative Gesamtschule Wiesmoor*. Hauptziel des Projekts war, die mit einer im Jahr 2001 im Rahmen einer aufwendigen Projektwoche begonnene thematische Arbeit zur Erlangung nachhaltiger Wirkungen fortzuführen und in den normalen Schulalltag zu integrieren. Im Rahmen des Projekts sollte im Unterricht eine intensive Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen Toleranz, Verantwortung, (Rechts-)Extremismus und Gewalt erfolgen (siehe nachfolgende Kapitel).

Von Beginn an war geplant, über eine mögliche Fortführung der Maßnahmen erst nach Abschluss dieser ersten Projektphase zu entscheiden. Als Entscheidungsgrundlage sollten u.a. die Ergebnisse der Begleitforschung dienen. Aus Kostengründen beschränkte sich die wissenschaftlich Evaluation jedoch nur auf die zwei Teilprojekte „Farbe bekennen: Für Toleranz und Verständigung“ (Wiesmoor) und „Schülerqualifikation als Präventionsstrategie und Schülermultiplikatoren gegen Rechts“ (Celle). Diese Begleitforschung wurde zu 80 Prozent aus Mitteln des Niedersächsischen Landespräventionsrates und zu 20 Prozent aus Mitteln des Landeskriminalamts Niedersachsen gefördert.

### **3. Das Projekt „Farbe bekennen – Für Toleranz und Verständigung“ (Wiesmoor)**

Verantwortlich für Planung und Durchführung des gesamten Projektes war die *Kooperative Gesamtschule Wiesmoor*. Ausgangspunkt der verstärkten Beschäftigung der KGS Wiesmoor mit dem Themenbereich „(Rechts-)Extremismus und Gewalt“ waren das Auftauchen von einschlägigen Graffiti im und um das Schulgebäude, auf dem Schulhof kursierende Musikkassetten mit „rechter Musik“ sowie einige gewalttätige Übergriffe im Einzugsgebiet der Schule, die sowohl die Schülerschaft als auch die Lehrerschaft stark bewegten.



### 3.1 *Ziele des Projekts*

Im Jahr 2001 wurde in der KGS Wiesmoor bereits eine Projektwoche mit dem Titel „Farbe bekennen für Toleranz und Verantwortung“ durchgeführt, an der sich ca. 50 Projektgruppen aus unterschiedlichen Jahrgängen beteiligten. Darüber hinaus gründete sich ein Netzwerk aus Gemeinderat, Wirtschaft, Kirche und Universität Oldenburg. Das Hauptziel bestand darin, dieses im Jahr 2001 begonnene Projekt zur Erlangung nachhaltiger Wirkungen fortzuführen und in den Schulalltag zu integrieren. Im Rahmen des Projekts sollte eine intensive Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen Toleranz, Verantwortung und (Rechts-)Extremismus erfolgen und die SchülerInnen und LehrerInnen sollten motiviert werden, sich aktiv(er) gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt zu engagieren.

### 3.2 *Geplante Projektbausteine*

Der Projektplan umfasste verschiedene Bausteine, die von den SchülerInnen im Rahmen selbstorganisierter Gruppenarbeit durchgeführt und von den LehrerInnen der KGS Wiesmoor begleitet werden sollten. Die Planung der Gruppenarbeiten war zum Zeitpunkt der Antragstellung noch nicht abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt waren folgende Projektbausteine vorgesehen:

- A) Primäre Prävention durch methodengeleitete Arbeit in den gesellschaftsbezogenen Unterrichtsfächern

Die zum Zeitpunkt der Antragstellung geplanten Unterrichtsvorhaben sahen die Beschäftigung mit den Themen „Gewalt im Alltag“, „Rechtsextremismus“, „Migration“ und „Nationalsozialismus“ in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 vor.

- B) Arbeitsgemeinschaft „Farbe bekennen“

Im Anschluss an die im Jahr 2001 durchgeführte Projektwoche hatte sich eine Gruppe von SchülerInnen zusammengefunden, die diese Arbeit fortführen und sich über die Grenzen des Unterrichts hinaus mit verschiedenen Themen wie z.B. „Zivilcourage“, „Gewaltprävention“ und „(Rechts-)Extremismus“ auseinandersetzen wollte. Zum Zeitpunkt der Antragstellung lagen erste Ideen für einige Projekte vor. Über die tatsächlich zu realisierenden Projekte sollte jedoch erst zu Beginn des Schuljahres in Absprache mit den SchülerInnen entschieden werden.

- C) Mediation

Interessierte LehrerInnen sollten in Mediation fortgebildet werden und die erworbenen Kompetenzen im Rahmen eines freiwilligen Angebots an die SchülerInnen weitergeben. Diese sollten Kontrahenten im Schulalltag als unparteiische Dritte bei der Konfliktlösung behilflich sein.

- D) Musikevent

Ähnlich wie im Jahr 2001 sollte ein multikulturelles Musikevent durchgeführt werden.

### 3.3 Durchgeführte Projektbausteine

Bei den im Antrag der KGS aufgeführten Projektbausteinen handelte es sich um eine vorläufige Liste. Aus unterschiedlichen Gründen konnten im Verlauf des ersten Projektjahres nicht alle Bausteine umgesetzt werden.

So musste auf die Durchführung eines multikulturellen Musikevents zum Ablauf des Schuljahres trotz diverser Planungsarbeiten verzichtet werden. Zum einen sprachen terminliche und organisatorische Probleme im Schulalltag gegen die Durchführung eines so aufwendigen Unterfangens. Zum anderen erschien letztendlich der zeitliche Abstand zum vorherigen Musikevent, welches nur ein Jahr zuvor im Rahmen der Projektwoche stattgefunden hatte, als zu gering. Fortgesetzt wurde stattdessen von Beginn an die Kooperation mit dem Landesmusikrat Niedersachsen. Im Anschluss an einen dreitägigen Musikworkshop mit SchülerInnen des 8. Jahrgangs im Rahmen der Auftaktveranstaltung des Gesamtprojekts PräGeRex, der von drei Musikern des Landesmusikrates geleitet wurde, fanden im Verlauf des Schuljahres weitere Kurse statt, die von den SchülerInnen mit großer Resonanz angenommen wurden.

Nicht durchgeführt werden konnte zudem der Baustein „Mediation“. Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei der Findung eines geeigneten Ausbildungsinstituts musste die geplante Lehrerfortbildung schließlich aufgrund terminlicher Probleme auf das nächste Schuljahr verschoben werden.

Somit wurden von den geplanten Projektbausteinen nur die primäre Prävention durch methodengeleitete Arbeit in den gesellschaftsbezogenen Unterrichtsfächern sowie die Arbeitsgemeinschaft „Farbe bekennen“ umgesetzt.

#### A) Primäre Prävention durch methodengeleitete Arbeit in den gesellschaftsbezogenen Unterrichtsfächern

Im Schuljahr 2002/2003 wurde eine Vielzahl neuer Lehrmaterialien für den Unterricht in den gesellschaftsbezogenen Fächern der Mittelstufe erworben bzw. erarbeitet. Diese Materialien boten den Lehrkräften Unterstützung bei einer innovativen Form des Unterrichts. Im Rahmen des Projekts wurden in den Klassen sieben und acht die Themen „Gewalt im Alltag“ und „Migration“ und in den Klassen neun und zehn die Gebiete „Nationalsozialismus“ und „Extremismus“ anhand von Rollen- und Interaktionsspielen sowie Gruppendiskussionen behandelt.

#### B) Arbeitsgemeinschaft „Farbe bekennen“

Zu Beginn des Schuljahrs bildete sich eine Arbeitsgemeinschaft „Farbe bekennen“. Die AG bestand aus ca. 20 TeilnehmerInnen der Jahrgangsstufen acht und neun, die sich unter der Leitung zweier Lehrkräfte vierzehntägig nach dem Unterricht trafen und diverse Aktivitäten durchführten wie z.B. Aktionen zur Gestaltung der Schule, die kulinarische Annäherung an andere Kulturen und die Untersuchung und Beurteilung von Filmen für den Unterricht zum Thema „Toleranz und Verständigung“ etc.

#### 4. Das Konzept der Begleitforschung

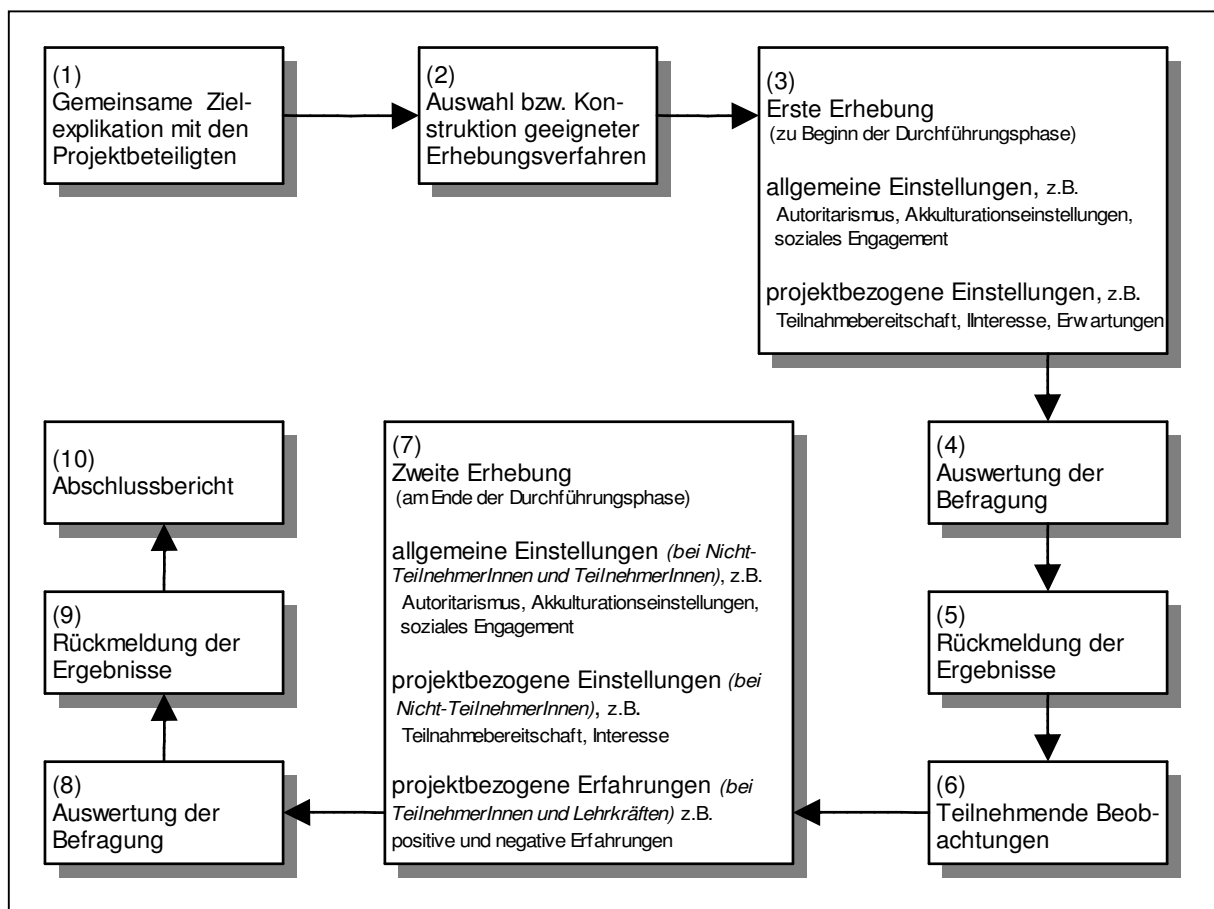
Im Sommer 2002 erarbeitete das arpos Institut auf der Grundlage des Projektantrags der KGS Wiesmoor und der darin skizzierten Projektbausteine ein Konzept für die Begleitforschung (vgl. Hupfeld, 2002). Entsprechend der Qualitätssicherungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (z.B.: D2: Diplomatisches Vorgehen; F2: Schutz individueller Rechte; F3: Vollständige und faire Überprüfung) sollten die vorgeschlagenen Evaluationsvorhaben mit der Projektleitung und den Projektbeteiligten eingehend diskutiert und den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend modifiziert und ergänzt werden (vgl. Beywl, 2001, S. 15; Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002). Eine solche kooperative Zielbestimmung und Absprache in Hinblick auf die einzusetzenden Methoden sollte nicht nur der Fairness dienen, sondern das für das Gelingen der Programmdurchführung und Programmevaluation notwendige Engagement und Commitment bei allen direkt oder indirekt Betroffenen fördern. In ersten Gesprächen sollten die im Projektantrag noch sehr allgemein gehaltenen Vorhaben und Ziele geklärt werden. Eine definitive Festlegung auf die de facto einzusetzenden Evaluationsverfahren (z.B. Fragebögen) sollte erst nach einer solchen konsensuellen Zielbestimmung erfolgen (vgl. Punkt 1 in Abb. 1).

Eine erste Erhebung war für den Beginn der Durchführungsphase geplant. Diese erste Erhebung sollte u.a. als „base-line“ für die spätere Erfolgsmessung dienen. Hierbei war jedoch zu bedenken, dass in der KGS Wiesmoor bereits im Jahr 2001 eine eindrucksvolle Projektwoche durchgeführt wurde. Ein Hauptziel des im Jahre 2002 beginnenden Versuchs der dauerhaften Integration in den Schulalltag sollte darin bestehen, die Motivation auf einem möglichst hohen Niveau aufrecht zu erhalten. Neben der fortgeführten themenbezogenen Wissensvermittlung wurde vermutet, dass der dauerhafte Erfolg des Projekts u.a. vom Auftreten einer eventuellen Frustrationstoleranz der bislang besonders aktiv in Erscheinung getretenen SchülerInnen sowie der erhofften gleichzeitigen Aktivierung weiterer Schülergruppen für die partizipative Mitgestaltung des Schulalltags abhängen würden.

Die Rückmeldung der in der Schülerschaft zu Beginn der Durchführungsphase bestehenden allgemeinen Einstellungen (z.B. „rechte“ Orientierungen, Autoritarismus, Fremdenfeindlichkeit etc.) sowie der speziellen Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Projekt sollte für die Projektdurchführung wichtige Informationen liefern und damit zur Erreichung einer nachhaltigen Wirkung der Präventionsmaßnahmen beitragen (Punkt 5 in Abb.1).

Für den Verlauf der weiteren Projektdurchführung waren regelmäßige teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen geplant (Punkt 6 in Abb.1). Diese sollten dazu dienen, dem Evaluationsteam tiefere Einblicke in das tatsächliche Projektgeschehen zu vermitteln. Die Teilnahme sollte sich jedoch auf solche Gelegenheiten beschränken, bei denen sich eine „beobachtende“ Drittpartei nicht störend auf die Projektdurchführung und den Projekterfolg auswirkt.

Zum Abschluss der Projektdurchführung (bzw. des bisherigen Förderzeitraums) war eine zweite Erhebung geplant (Punkt 7 in Abb.1). Hierbei sollten – wenn möglich sowohl bei den ProjektteilnehmerInnen als auch bei SchülerInnen, die nicht teilgenommen haben – erneut allgemeine Einstellungen („rechte“ Orientierungen, Autoritarismus, Fremdenfeindlichkeit, Akkulturationseinstellungen etc.) erhoben werden. Ein Vergleich der Zweitmessung mit der Erstmessung sollte Aufschluss über einige zentrale Aspekte des Projekterfolgs bieten (praktische Erfahrungen mit dem Projekt und tatsächliche Änderungen relevanter Einstellungsbereiche). Im Rahmen der einführenden gemeinsamen Zielexplication (siehe oben) sollte zudem die Sinnhaftigkeit und Durchführbarkeit einer Befragung der Eltern der am Projekt teilnehmenden SchülerInnen geklärt werden.



**Abbildung 1:** Schematischer Ablauf der geplanten Evaluation

Die Befragungsergebnisse der zweiten Befragung sollten wiederum an die Projektverantwortlichen zurückgemeldet, mit der Möglichkeit die Befunde gemeinsam zu diskutieren und eventuelle Missverständnisse auszuräumen (Punkt 9 in Abb.1). Den Abschluss der Begleitforschung sollte die Abgabe eines schriftlichen Abschlussberichts bilden (Punkt 10 in Abb.1).

Um falschen Erwartungen vorzubeugen, wurde bereits im Begleitforschungskonzept darauf hingewiesen, dass aufgrund des eingeschränkten Kostenrahmens neben der angestrebten summativen Evaluation, d.h. der abschließenden Bewertung der Wirkung des Projekts, keine umfangreichen zusätzlichen formativen Evaluationsmaßnahmen durchgeführt werden könnten. Eine solche projektbegleitende formative Evaluation hätte idealiter unterstützende Maßnahmen im Rahmen einer umfassenden Qualitätssicherung beinhaltet, wie z.B. intensive regelmäßige Interviews mit allen direkt oder indirekt Beteiligten, die differenzierte regelmäßige Erfassung subjektiver und objektiver Wirkungen der einzelnen Maßnahmen, die fortlaufende Rückmeldung dieser Zwischenergebnisse und ihre Diskussion in Hinblick auf eventuelle Modifikationen bei der Projektdurchführung. Eine solche umfassende formative Evaluation erschien aufgrund des sehr engen Kostenrahmens nicht durchführbar. Dennoch sollte durch die Einbeziehung von zwei Erhebungszeitpunkten (zu Beginn und am Ende der Durchführungsphasen) sowie vereinzelte teilnehmende Beobachtungen der Versuch unternommen werden, zumindest einige wenige formative Elemente zu verwirklichen.

## **5. Durchführung und Ergebnisse der Begleitforschung**

Wie bei Evaluationsvorhaben nicht unüblich, erwies sich die Praxisphase auch in diesem Projekt als interessant, anregend und problemreich. Eine der Hauptschwierigkeiten stellten für das Begleitforschungsteam die (infolge verwaltungstechnischer Probleme sowie des Regierungswechsels in Niedersachsen) stark verspäteten Mittelzuwendungen durch den Landespräventionsrat Niedersachsen an das arpos Institut dar. Den größten Teil der gesamten Projektlaufzeit arbeitete das Begleitforschungsteam ohne zu wissen, ob und wann die eigentlich für den Projektbeginn vorgesehene finanzielle Förderung letztlich erfolgen würde. Hieraus resultierte eine ständige Planungsunsicherheit in Hinblick auf den Einsatz von Arbeits-, Material- und Fahrtkosten. Durch ein erhöhtes Engagement und eine flexible Arbeitsgestaltung gelang es jedoch, die hiermit verbundenen negativen Auswirkungen auf die Durchführung der Evaluationsvorhaben gering zu halten. Dennoch konnte das ursprüngliche Begleitforschungskonzept aus verschiedenen Gründen nicht plangemäß durchgeführt werden. Die einzelnen Abweichungen sowie deren jeweilige Hintergründe werden in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt.

### *5.1 Beginn der Begleitforschung und Explikation der Projektziele*

Zur Vorbereitung der Begleitforschung kontaktierte das arpos Institut die Kooperative Gesamtschule Wiesmoor ca. 2 Monate vor Beginn der eigentlichen Projektphase. In einem ausführlichen Gespräch berichteten der Schulleiter sowie zwei für die weitere Kooperation mit der Begleitforschung verantwortliche Lehrer von der Entstehungsgeschichte des Projekts und erläuterten die weiteren Projektvorhaben der KGS. Das arpos Institut stellte einen ersten Entwurf des Begleitforschungskonzepts vor, erläuterte den geplanten Forschungsablauf und gab der KGS Wiesmoor die Möglichkeit, Kritik und

Änderungswünsche zu äußern. Auf Wunsch der KGS wurden daraufhin einige Veränderungen am Forschungskonzept vorgenommen. Der Forschungsantrag wurde sodann vom arpos Institut beim Landespräventionsrat Niedersachsen eingereicht.

Mit der Begleitforschungsarbeit wurde nach Genehmigung des vorzeitigen Maßnahmebeginns am 08.08.2002 begonnen und erneut Kontakt mit der KGS Wiesmoor aufgenommen. Neben einigen Treffen in Wiesmoor fanden etliche telefonische Kontakte sowie Email-Korrespondenzen statt. Alle Kontakte zwischen dem arpos-Team und den Kontaktlehrern der KGS waren ausnahmslos von großem Engagement und Freundlichkeit geprägt. Der Beginn der Zusammenarbeit zwischen der KGS Wiesmoor und dem Begleitforschungsteam war dennoch durch eine Vielzahl von Schwierigkeiten belastet. Eine wesentliche Ursache für die Kommunikations- und Kooperationsprobleme lag in der hohen Arbeitsbelastung des Lehrkörpers, für den die ungewohnte Zusammenarbeit mit einem Begleitforschungsteam nur eine von mehreren Aufgaben darstellte, die es neben dem ganz normalen Unterrichtsalltag und der zusätzlichen Planung des Präventionsprojekts zu bewerkstelligen galt. Aus diesem, sowie weiteren in Kapitel 5 und 6 erläuterten Gründen kam es zu Verzögerungen und Rückständen bei der Weiterleitung relevanter Informationen über die zu Beginn des Schuljahres voranschreitende Projektplanung innerhalb der KGS. Damit zusammenhängend gestaltete sich die Zusammenarbeit bei der Zielfestlegung schwieriger als von beiden Parteien erwartet. Vorgesehen war eine gemeinsame Explikation und Konkretisierung der Projektziele, um den Erfolg des Projekts an den von der KGS selbst gesetzten Zielen messen zu können. Aufgrund dieser Kommunikationsprobleme musste die Festlegung der für die Erfolgsmessung heranzuziehenden Ziele – abweichend von der ursprünglichen Planung – weitgehend autonom durch das Begleitforschungsteam auf der Grundlage der ihm vorliegenden Unterlagen (Projektantrag der KGS Wiesmoor) erfolgen.

## *5.2 Auswahl und Konstruktion der Untersuchungsverfahren für die erste Erhebung*

Der ursprünglichen Begleitforschungskonzeption (vgl. Abschnitt 4) folgend waren drei Zielgruppen von besonderem Interesse: Die Schülerschaft, die Elternschaft sowie das Lehrerkollegium. Nachfolgend werden jeweils genauere Informationen zu den tatsächlich bei diesen Zielgruppen durchgeführten Untersuchungen vorgestellt.

### *5.2.1 Untersuchungsverfahren für die erste Schülerbefragung*

Mit Beginn der Begleitforschungstätigkeit erfolgten umfangreiche Literaturrecherchen zur Sichtung bereits vorliegender Erhebungsinstrumente zu den Themenbereichen „Gewaltakzeptanz“, „soziales Engagement“, „Einstellungen zu Ausländern“ und „rechte Orientierungen“. Bei der Fragebogenkonstruktion wurde darauf geachtet, dass die Mehrzahl der Fragen zu allgemeinen politischen und sozialen Einstellungen auch im Rahmen der Evaluation des Celler Präventionsprojekts einsetzbar waren, um auf diese Weise zusätzliche Vergleichsdaten zu erlangen.

Als geeignete Vorlage erwies sich bei der Recherche u.a. der Fragebogen zu Akkulturationseinstellungen von van Dick, Wagner, Adams & Petzel (1997). Hierbei handelt es sich um die deutsche Fassung der Multicultural Ideology Scale von Berry, Kalin und Taylor (1977).

Die theoretische Grundlage dieser Skala bildet das Modell des kanadischen Psychologen John Berry und seiner Mitarbeiter. Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989) nehmen an, dass Individuen oder Gruppen Vorstellungen darüber haben, in welcher Beziehung sie zu anderen Gruppen oder deren Mitgliedern stehen wollen. Diese Akkulturationsvorstellungen ergeben sich aus der Orientierung der jeweiligen Gruppenmitglieder bezüglich der beiden folgenden Fragen:

1. Sollten ethnische oder kulturelle Unterschiede zwischen Gruppen, d.h. ihre kulturelle Identität, in einer Gesellschaft bewahrt oder aufgegeben werden?
2. Sollten Kontakte mit den jeweils anderen Gruppe unterhalten werden oder aber sollte eine Abgrenzung von diesen erfolgen?.

Nach Berry und Mitarbeitern können beide Fragen auf kontinuierlichen Skalen beantwortet werden. Vereinfachend nehmen sie dabei an, dass diese Antworten dichotomisierbar sind. Daraus ergeben sich vier Akkulturationsvarianten, die in der nachfolgenden Tabelle dargestellt sind:

**Tabelle 1:** Das Akkulturationsmodell von Berry et al. (1989)

		Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und die kulturellen Bräuche und Gewohnheiten beizubehalten?	
		Ja	Nein
Wird es als wertvoll betrachtet, Beziehungen zu anderen Gruppen zu unterhalten?	Ja	Integration	Assimilation
	Nein	Segregation Separation	Marginalisierung

Die Zellen des Modells beschreiben die Akkulturationsvorstellungen: Assimilation meint einen Akkulturationsprozess, in dessen Verlauf eine Minderheit die eigene Kultur vollständig zugunsten der fremden Mehrheitskultur aufgibt. Integration bedeutet die Beibehaltung eines bestimmten Maßes kultureller Integrität beider Gruppen, gleichzeitig aber auch Bewegung hin zur jeweils anderen Kultur mit dem Ergebnis eines gemeinsamen kulturellen Rahmens. Vertreten alle beteiligten ethnischen Gruppen eine solche Akkulturationsvorstellung, entsteht eine multikulturelle Gesellschaft. Segregation oder Separation liegt vor, wenn die Gruppenmitglieder die Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität anstreben und kein Verlangen nach substantieller Interaktion mit der anderen Kultur zeigen. Geht dieser Wunsch nach kultureller Abgeschiedenheit von der dominanten Gruppe aus und hält sie die andere Gruppe auf Distanz, ist dies ein Fall von Segregation. Wird das Ziel dagegen von der Minderheit verfolgt, so spricht man von

Separation. Marginalisierung schließlich bedeutet die Aufgabe der Herkunftskultur ohne Annahme einer neuen. Es wird wenig Interesse gezeigt, die Ursprungskultur beizubehalten, gleichzeitig besteht aber auch kein Interesse an der anderen Kultur. Vermutlich wird Marginalisierung als Akkulturationsvorstellung relativ selten vorzufinden sein (Berry, 1980). Insbesondere für das Zusammenleben der verschiedenen größeren ethnischen Gruppen in Deutschland scheint Marginalisierung als Zielvorstellung keine wesentliche Rolle zu spielen. Im deutschen Akkulturationsfragebogen wurde das Konzept der Marginalisierung daher nicht weiter verfolgt.

Im Gegensatz zu den meisten Untersuchungen von Berry erwies sich in verschiedenen Stichproben eine eindimensionale Faktorstruktur (Hauptkomponentenanalysen und konfirmatorische Faktorenanalysen) als die beste Lösung zur Beschreibung der Dimensionalität der deutschen Akkulturationskala. Die einfaktorielle Struktur repräsentiert folgendes Antwortmuster: Auf der einen Seite stehen diejenigen Befragten, die positiv zu einer multikulturellen Gesellschaft eingestellt sind. Sie befürworten die Integrationsitems und lehnen die Assimilations- und die Segregationsitems ab. Auf der anderen Seite finden sich Personen mit einer negativen Meinung zu einer multikulturellen Gesellschaft. Sie lehnen die Integrationsitems ab und befürworten die Assimilations- und die Segregationsitems (vgl. van Dick, Wagner, Adams & Petzel, 2002).

Die aus 13 Items bestehende Originalskala konnte aus Gründen der Forschungsökonomie nur gekürzt in den Schülerfragebogen übernommen werden, was jedoch aufgrund der eindimensionalen Struktur vertretbar erschien. Zudem wurden die Items in Absprache mit den Lehrern der KGS Wiesmoor zur Verbesserung der Verständlichkeit teilweise sprachlich abgeändert (siehe Tabelle 2).

**Tabelle 2:** Originalitems und Items der veränderten und gekürzten Akkulturationskala

Items der Originalskala (vgl. van Dick, Wagner, Adams & Petzel, 1997)	In die Schülerbefragung übernommene Items
Es wäre gut, wenn alle ethnischen Gruppen in Deutschland ihre Kulturen beibehielten.	Es wäre gut, wenn alle Ausländer in Deutschland ihre eigene Kultur beibehalten könnten.
Menschen, die nach Deutschland kommen, sollten ihr Verhalten der deutschen Kultur anpassen.	Menschen, die aus dem Ausland nach Deutschland kommen, sollten ihr Verhalten der deutschen Kultur anpassen.
Wenn Mitglieder anderer ethnischer Gruppen ihre Kultur beibehalten möchten, dann sollten sie unter sich bleiben.	Wenn Ausländer in Deutschland ihre eigene Kultur beibehalten möchten, dann sollten sie unter sich bleiben.
Lehrer sollten darauf achten, dass Schüler anderer ethnischer Herkunft in den Schulpausen unter sich nur deutsch sprechen.	Lehrer sollten darauf achten, dass ausländische Schüler in den Schulpausen unter sich nur deutsch sprechen.
Lehrer sollten den Kontakt zwischen Schülern verschiedener ethnischer Herkunft fördern.	Lehrer sollten den Kontakt zwischen ausländischen und deutschen Schülern fördern.
Kinder verschiedener ethnischer Gruppen sollten auch in entsprechend verschiedene Schulen gehen.	Kinder, die aus unterschiedlichen Ländern stammen, sollten auch in verschiedene Schulen gehen.



Weiterhin diene die Skala zur Einschätzung von Kosten durch Zuwanderer als Vorlage für die Untersuchung (vgl. Balke, El-Menouar & Rastetter, 2002). Hierbei handelt es sich um eine eindimensionale Skala, die bereits im Rahmen internationaler Vergleichsbefragungen in 31 Ländern zur Erfassung der Einstellung gegenüber Ausländern eingesetzt wurde (vgl. Balke, El-Menouar & Rastetter, 2002). Zur Verbesserung der Verständlichkeit wurden in Absprache mit den Lehrern der KGS Wiesmoor wiederum einige sprachliche Veränderungen vorgenommen (vgl. Tabelle 3).

**Tabelle 3:** Originalitems der Skala „Kosten durch Zuwanderer“ und Items der Skala „Kosten und Nutzen durch Ausländer“

Items der Originalskala „Kosten durch Zuwanderer“ (vgl. Balke, El-Menouar & Rastetter, 2002)	In die Schülerbefragung übernommene Items der Skala „Kosten und Nutzen durch Ausländer“
Zuwanderer erhöhen die Kriminalitätsrate.	Ausländer erhöhen die Kriminalitätsrate.
Zuwanderer sind im Allgemeinen gut für die deutsche Wirtschaft.	Die in Deutschland lebenden Ausländer sind gut für die deutsche Wirtschaft.
Zuwanderer nehmen Menschen, die in Deutschland geboren sind, die Arbeitsplätze weg.	Ausländer nehmen Menschen, die in Deutschland geboren sind, die Arbeitsplätze weg.
Zuwanderer machen Deutschland offener für neue Ideen und andere Kulturen.	Ausländer bereichern die deutsche Kultur.

Als Vorlage zur direkten Erfassung „rechter Orientierungen“ dienten zum einen zwei Items aus der Rechtsextremismus-Skala des SINUS-Instituts (vgl. SINUS, 2002) sowie ein Item aus der Autoritarismus-Skala von Freyholdt (2002) (vgl. Tabelle 4).

**Tabelle 4:** Einstellungen zum Nationalsozialismus

Items der Skala „Einstellungen zum Nationalsozialismus“	Quelle
Wenn man vom Krieg absieht, hatte es Deutschland unter Hitler eigentlich besser als heute.	SINUS (2002)
Der Nationalsozialismus hat dem deutschen Volk von Anfang an geschadet.	SINUS (2002)
Vieles von dem, was über Konzentrationslager berichtet wird, ist übertrieben.	Freyholdt (2002)

Zur Erfassung des sozialen Engagements wurde eine neue Skala konstruiert, da nicht auf geeignete einschlägige Instrumente zurückgegriffen werden konnte. Die eingesetzte Skala stellt eine Neuentwicklung dar, die jedoch auf bereits vorliegenden theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden basiert (vgl. Berkowitz & Lutterman, 1968; Bierhoff, 1994 und 2000). Aufbauend auf diesen Arbeiten wird davon ausgegangen, dass

soziales Engagement gekennzeichnet ist durch eine aktive, engagierte Zugangsweise zum sozialen Leben und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bzw. eine geringe Neigung zur Abwehr der Verantwortung für das Wohlergehen anderer und der Gemeinschaft. Hinzu kommen muss zugleich die Überzeugung, dass das eigene Handeln etwas bewirkt (interne Kontrollüberzeugung). Positiv dürfte sich zugleich ein hohes Ausmaß an Empathie auswirken, d.h. das Verstehen und Mitempfinden der Bedürfnisse und Emotionen anderer Menschen (vgl. Penner, Fritsche, Craiger & Freifeld, 1995). Aufbauend auf diesen Überlegungen erfolgte die Formulierung von Items zum sozialen Engagement (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5:** Skala zur Erfassung des Soziales Engagements

Items	Teilkonstrukt
Ich möchte dabei helfen, dass es in unserer Welt gerechter zugeht.	Soz. Engagement
Ich bin nicht dafür zuständig, dass es anderen besser geht.	Verantwortungsabwehr
Sich für die Gemeinschaft einzusetzen ist sinnlos, denn man kann sowieso nichts ändern.	Kontrollüberzeugung (negativ gepolt)
Man sollte sich nicht mit den Problemen anderer Menschen beschäftigen, sondern seine Zeit mit angenehmeren Dingen verbringen.	Soz. Engagement (negativ gepolt)
Ich glaube, wenn es jemandem schlecht geht, dann liegt das meist auch an ihm selbst.	Verantwortungsabwehr
Wenn ich von den Problemen anderer Menschen erfahre, macht mich das sehr traurig.	Empathie
Jeder Mensch sollte etwas von seiner Zeit für das Wohl seiner Stadt oder Gemeinde aufbringen.	Soz. Engagement

Ergänzt wurde die Skala zum sozialen Engagement durch zwei Items zum Machiavellismus. Hierbei handelt es sich um eine Einstellung, die gekennzeichnet ist durch eine geringe Beachtung gängiger Moralvorstellung gepaart mit der Bereitschaft zur Manipulation anderer und der Ideologie, dass der Zweck die Mittel heiligt (Christie & Geis, 1970) (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6:** Items zur Erfassung des Machiavellismus

Items
Es ist egal, wie man gewinnt, die Hauptsache ist, dass man gewinnt.
Um eine gute Idee durchzusetzen, darf man wenn nötig auch zu unfeinen Mitteln greifen.

Ferner enthielt der Schülerfragebogen eine Skala zur sozialen Kompetenz, die auf der Basis einiger Items des Fragebogens zur „Selbstwirksamkeit im Umgang mit sozialen Anforderungen“ von Satow & Mittag (1999) konstruiert wurde. Der Selbstwirksamkeitsfragebogen von Satow & Mittag dient der Messung der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten. Er erfasst die Überzeugung einer Person, in sozialen Situationen kompetent handeln und Konflikte ohne Gewaltanwendung lösen zu können. Ergänzt wurden die aus diesem Fragebogen ausgewählten Items um ein neukonstruiertes Item zur Gewaltbereitschaft aus Gründen der Selbstdarstellung gegenüber anderen (hierzu ausführlicher: Tedeschi & Felson, 1995) (vgl. Tabelle 7).

**Tabelle 7:** Items der Skala „Soziale Kompetenz“

Items
Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind. <i>(aus Satow &amp; Mittag, 1999)</i>
Wenn mich jemand ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren. <i>(aus Satow &amp; Mittag, 1999)</i>
Wenn mich jemand ärgert, kann ich mich wehren, ohne Gewalt anzuwenden. <i>(aus Satow &amp; Mittag, 1999)</i>
Wenn ich etwas Falsches getan habe, schaffe ich es, mich zu entschuldigen. <i>(aus Satow &amp; Mittag, 1999)</i>
Wenn ich mich ganz traurig und mies fühle, schaffe ich es, mit den anderen darüber zu sprechen. <i>(aus Satow &amp; Mittag, 1999)</i>
Um nicht für eine „Memme“ gehalten zu werden, greife ich manchmal zur Gewalt. <i>(Eigenkonstruktion)</i>

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit das Präventionsprojekt geeignet ist, das tatsächliche Schulklima zu verändern, wurden zudem Skalen zur Bewertung der Fürsorglichkeit des Lehrers (vgl. Tabelle 8) und zum Klassenklima (vgl. Tabelle 9) integriert. Die Items der letztgenannten Skalen wurden auf der Basis der Arbeiten von Saldern & Littig (1987) konstruiert.

Die aus acht Items bestehende Originalskala „Fürsorglichkeit des Lehrers“ misst, in welchem Umfang die Schüler den Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht oder in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Da sich die Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehungen in der vorliegenden Untersuchung nicht auf einen Lehrer (den Klassenlehrer) beschränken sollte, wurde der Singular („der Lehrer“) jeweils durch entsprechende Pluralformulierungen ersetzt.

**Tabelle 8:** Items der Skala „Fürsorglichkeit des Lehrers“

Items der Originalskala „Fürsorglichkeit des Lehrers“ (vgl. Saldern & Littig, 1987)	In die Schülerbefragung übernommene Items der Skala „Fürsorglichkeit des Lehrers“
Unser Lehrer kümmert sich um unsere Probleme.	Unsere Lehrer kümmern sich um unsere Probleme.
Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.	Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.
Unser Lehrer bemüht sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.	Unsere Lehrer bemühen sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.
Unser Lehrer ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.	Unsere Lehrer sind meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.

Die drei Items der Skala „Soziales Klassenklima“ wurden ohne Veränderungen der gleichnamigen Skala von Saldern & Littig (1987) entnommen (vgl. Tabelle 9).

**Tabelle 9:** Items der Skala „Soziales Klassenklima“

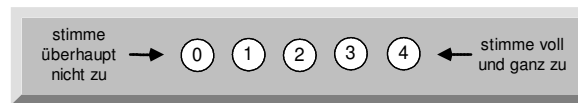
Items
Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.
Wenn jemand in einer Klassenarbeit schlecht abschneidet, finden sich meistens Mitschüler, die ihn trösten.
Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.

Zusätzlich enthielt der Fragebogen drei Items zur allgemeinen Unterrichtsbewertung. Diese drei Fragen bezogen sich auf den generellen Schulunterricht und lauteten:

**Tabelle 10:** Items der Skala „Allgemeine Unterrichtsbewertung“

Items
Der Unterricht ist meist gut verständlich
Der Unterricht ist abwechslungsreich und spannend
Die meisten im Unterricht besprochenen Themen machen mir Spaß

Als Antwortschema bei allen zuvor dargestellten Items standen fünfstufige Likert-Skalen zur Verfügung, deren Endpole verbal kodiert waren (0= *stimme überhaupt nicht zu*; 4= *stimme voll und ganz zu*) (siehe Abb. 2).



**Abbildung 2:** Antwortschema bei den Items zu politischen und sozialen Einstellungen und zur Lernumwelt

Ergänzt wurden die zuvor aufgeführten Skalen zu allgemeinen politischen und sozialen Einstellungen sowie Lernumweltvariablen durch Fragen zum konkreten Schulprojekt. Dieser Fragebogenteil wurde vom arpos-Team aufgrund fehlender aktueller Informationen primär auf der Grundlage des Projektantrags der KGS erstellt.

Zum einen wurde nach dem grundsätzlichen Interesse an den verschiedenen Themengebieten des Schulprojekts „Farbe bekennen“ gefragt (vgl. Tabelle 11). Als Antwortschema stand pro Item eine fünfstufige Likert-Skala zur Verfügung, deren Endpole verbal kodiert waren (0= *kein Interesse*; 4= *starkes Interesse*).

**Tabelle 11:** Items zum Interesse am Schulprojekt

Items
Vertiefte Informationen zum Nationalsozialismus und zum Rechtsextremismus in Deutschland
Vertiefte Informationen über die Ursachen von Extremismus und Gewalt
Antigewalttraining (lernen Gewalt vorzubeugen bzw. zu verhindern)
Zivilcouragetraining (lernen einzugreifen statt wegzuschauen)
Ausbildung zur Streitschlichterin bzw. zum Streitschlichter (Mediatorin / Mediator)
Die Lebenssituation von Ausländern in Deutschland
Wie man Vorurteile gegenüber Ausländern abbauen und korrigieren kann
Erstellen einer Internetseite mit Infos über Extremismus und Gewalt
Gemeinsame Gestaltung der Schule (Anfertigen von Bildern und Plakaten, Entfernung von Kritzeleien etc.)
Untersuchung und Beurteilung von Filmen, die im Unterricht zum Themenbereich „Für Toleranz und Verständigung“ eingesetzt werden könnten
Planung und Durchführung eines Musik- oder Theater-Events

Zusätzlich zu den Fragen nach den Interessenschwerpunkten wurde eine Frage nach dem Nutzen des Schulprojekts gestellt: „Für wie nützlich hältst Du persönlich dieses Schulprojekt?“ Auch hier stand eine fünfstufige Likert-Skala zur Beantwortung zur Verfügung, deren Endpole verbal kodiert waren (0= *völlig nutzlos*; 4= *sehr nützlich*).

Ferner wurde um eine Einschätzung der eigenen Kenntnisse zum Thema Rechtsextremismus auf einer Schulnotenskala (von 1= *sehr gut* bis 6= *ungenügend*) gebeten.

Der gesamte Fragebogen wurde ausführlich mit den Kontaktlehrern der KGS Wiesmoor diskutiert, bis er den Vorstellungen aller Beteiligten entsprach. Von der Fertigstellung des Fragebogens bis zur Erstbefragung verging jedoch leider mehr Zeit als ursprünglich eingeplant war, so dass die Erstbefragung nicht zu Beginn des Schulprojekts, sondern erst nach Ablauf des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden konnte. Ein wesentlicher Grund für die Zeitverzögerung lag neben den bereits genannten belastungsbedingten Problemen bei der für die Fragebogenerstellung notwendigen Informationsvermittlung in Widerständen innerhalb des Kollegiums der KGS Wiesmoor. So wurde von der didaktischen Leitung sowie der Schulleitung nach Vorlage des gemeinsam mit den Kontaktlehrern besprochenen Fragebogens unerwartet weiterer Gesprächsbedarf angemeldet. Insbesondere schienen die folgenden Punkte aus Sicht der KGS Wiesmoor klärungsbedürftig:

- So wurde ein – vorerst nicht näher erläuteter – Klärungsbedarf in Hinblick auf einzelne Erhebungsinhalte angemeldet.
- Ferner schien der Sinn einer Erstbefragung in Frage gestellt und stattdessen der Wert einer sehr viel späteren Befragung zur Erfassung der erstrebten nachhaltigen Wirkungen betont zu werden.
- Zugleich wurde der Wunsch nach einer stärkeren Begleitung und Unterstützung des Unterrichts im Sinne einer formativen Evaluation geäußert. Als Grund wurde angegeben, dass dies dem Kollegium im Rahmen seiner pädagogischen Bemühungen sehr viel mehr nutzen würde als eine mehrmalige Erfassung der Schülereinstellungen und Werthaltungen.

Die Gründe für diese Einwände sowie noch bestehende Möglichkeiten für eine planmäßige Fortführung der Begleitforschung blieben jedoch recht lange unklar. Für das Begleitforschungsteam kamen die Einwände vollkommen unerwartet, da das Forschungskonzept (Schwerpunkt summative Evaluation; Art und Anzahl der Erhebungen) vor Beginn der Projektphase vorgestellt worden war und zugleich die Möglichkeit bestanden hatte, Kritik und Änderungswünsche schon frühzeitig anzumelden. Zudem bestand von Beginn an das Angebot und die Bitte um Mitarbeit bei der Festlegung der zu evaluierenden Feinziele (siehe Abschnitt 4). Unerwartet kamen die Einwände auch, da sich die bisherige Zusammenarbeit mit den Kontaktlehrern der KGS trotz aller Kommunikationsprobleme als äußerst angenehm und dabei zugleich konstruktiv und zielgerichtet erwiesen hatte. Erst im weiteren Verlauf wurde deutlich, dass sich die

meisten Bedenken weniger auf die Schülerbefragung als vielmehr auf die zeitgleich geplante Lehrerbefragung richteten (siehe Abschnitt 5.2.3).

### 5.2.2 Die Elternbefragung

Die im Projektantrag in Aussicht gestellte Elternbefragung wurde zu Projektbeginn ausführlich mit den Kontaktlehrern der KGS Wiesmoor und der Schulleitung diskutiert. Nach eingehender Abwägung aller Vor- und Nachteile wurde einstimmig beschlossen, auf eine solche Befragung zu verzichten.

### 5.2.3 Die Befragung des Lehrerkollegiums

Angesichts der Berichte der Kontaktlehrer über die Arbeitsbelastung sowie vielfältiger Forschungsbefunde zum oftmals negativen Einfluss organisationaler Rahmenbedingungen auf den Erfolg von Projektimplementationen (vgl. Rossi, Freeman & Lipsey, 1999) wurde versucht, ein standardisiertes Erhebungsinstrument zu konstruieren, welches strukturelle und arbeitsbedingte Einflüsse zu erheben gestattet. Auf diesem Wege sollten verschiedene relevante Rahmenbedingungen erfasst werden, die einen positiven oder negativen Einfluss auf den Erfolg des Präventionsprojektes ausüben. Ein entsprechender Fragebogen wurde vom Begleitforschungsteam entwickelt. Er enthielt u.a. Skalen zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit, Arbeitsüberlastung sowie der Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Diese Skalen sollten um Fragen zu spezifischen Faktoren ergänzt werden, die im Zusammenhang mit der Projektarbeit als hilfreich oder hinderlich erlebt wurden. Die Kontaktlehrer der KGS Wiesmoor boten zu Beginn des Schuljahres an, eine ihrer praktischen Erfahrung entstammende Liste relevanter Rahmenbedingungen zu erstellen, die vom Begleitforschungsteam als Grundlage für die Itemkonstruktion genutzt werden sollte. Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der Kontaktlehrer wurde diese Liste jedoch nicht fertiggestellt. Der weitere Fortgang der Interaktion mit der KGS Wiesmoor ließ diese Liste jedoch entbehrlich werden, denn bereits der erste Entwurf des Lehrer-Fragebogens, der zeitgleich mit dem Entwurf des Schülerfragebogens vorgelegt worden war, wurde von der didaktischen Leitung sowie der Schulleitung mit größten Vorbehalten aufgenommen. Diese Vorbehalte führten, wie bereits im vorigen Abschnitt angemerkt, trotz intensiver Bemühungen zu einer längeren Wartephase im gesamten Forschungsprozess. Diese konnte letztlich erst durch ein gemeinsames Gespräch zwischen Vertretern der KGS Wiesmoor und des Landeskriminalamts Niedersachsen sowie dem Begleitforschungsteam beendet werden, das im Januar 2003 stattfand. In diesem Gespräch wurde zunehmend deutlich, dass insbesondere die äußerst negativen Erfahrungen, die bei einer sehr umfangreichen zuvor durchgeführten Kollegiumsbefragung gemacht worden waren, ein Hauptproblem darstellten. Diese hatte ca. ein Jahr zuvor im Rahmen der Bemühungen der KGS um die Entwicklung und Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit stattgefunden und war durch ein universitäres Forschungs- und Beratungsinstitut durchgeführt worden. Zum

einen wurde vor dem Hintergrund der vorliegenden negativen Erfahrungen der Nutzen von Befragung prinzipiell als sehr gering eingeschätzt. Zum anderen wurde speziell für eine weitere Kollegiumsbefragung ein hohes Ausmaß an Reaktanz antizipiert, die das Gesamtprojekt hätte gefährden können. Zur Lösung dieses primär die Befragung des Kollegiums betreffenden Problems wurde auf eine standardisierte schriftliche Erhebung bei den Lehrerinnen und Lehrern der KGS zugunsten mündlicher Interviews im Anschluss an die teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen verzichtet. Hingegen bestanden in Hinblick auf die Schülerbefragung keine prinzipiellen Bedenken, wenngleich deren Nutzen von der Schule weiterhin skeptisch beurteilt wurde.

### 5.3 Ergebnisse der ersten Schülerbefragung

Wie bereits erwähnt, konnte die Erstbefragung nicht wie ursprünglich geplant zu Beginn der Projektphase durchgeführt werden, sondern erst gegen Ende des ersten Schulhalbjahres im März 2003. Nach Überwindung der Anfangsschwierigkeiten erfolgte die Ersterhebung jedoch wiederum mit sehr umfangreicher organisatorischer Unterstützung der Kontaktlehrer der KGS.

Aufgrund des späten Termins der Ersterhebung stellen die Befunde dieser ersten Schülerbefragung leider keine „base line“ im ursprünglich geplanten Sinne dar. Dennoch liefern die Befragungsergebnisse wichtige Informationen über eine Vielzahl projektrelevanter Faktoren.

#### 5.3.1 Die Stichprobe der ersten Schülerbefragung

Befragt wurden alle SchülerInnen der Jahrgangsstufen 7 bis 10. Die schriftliche Befragung fand im Rahmen des normalen Schulunterrichts durch die LehrerInnen der KGS Wiesmoor statt. Hierbei wurde die Anonymität der Schülerangaben dadurch sichergestellt, dass alle Antwortbögen ohne inhaltliche Kontrolle der Lehrer in versiegelten Briefumschlägen an das arpos-Team weitergeleitet wurden.

Die Aufteilung der teilnehmenden Schüler nach Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulzweig kann den folgenden Tabellen entnommen werden:

**Tabelle 12:** Aufteilung der Stichprobe nach Geschlecht

	Anzahl	kumulativ	%
<b>weiblich</b>	252	252	46.93
<b>männlich</b>	282	534	52.51
<b>Fehlende Angaben</b>	3	537	0.56



**Tabelle 13:** Aufteilung der Stichprobe nach Jahrgangsstufe

	Anzahl	kumulativ	%
7	168	168	31.28
8	146	314	27.19
9	120	434	22.35
10	103	537	19.18
Fehlende Angaben	-	537	-

**Tabelle 14:** Aufteilung der Stichprobe nach Schulzweig

	Anzahl	kumulativ	%
Hauptschule	126	126	23.46
Realschule	189	315	35.20
Gymnasium	222	537	41.34
Fehlende Angaben	-	537	-

### 5.3.2 Projektbezogene Einstellungen

Zur Überprüfung der Akzeptanz des Schulprojekts wurden – wie in Kapitel 5.2.1 dargestellt – Fragen zum subjektiven Interesse an den einzelnen Projektangeboten gestellt. Zur besseren Übersicht seien nachfolgend der einführende Fragetext sowie die einzelnen Projektthemen dargestellt (Antwortskala jeweils von 0= *kein Interesse* bis 4= *starkes Interesse*).

Frage 1.) Im Unterricht und in verschiedenen Arbeitsgruppen sollen in diesem Schuljahr sehr viele verschiedene Themen behandelt werden. Zwar kann nicht jedes Thema in allen Klasse bzw. allen Jahrgangsstufen angeboten werden. Dennoch würden wir gerne wissen, wie groß dein grundsätzliches Interesse an diesen Themen ist?

---

*Welche Themen interessieren Dich?*

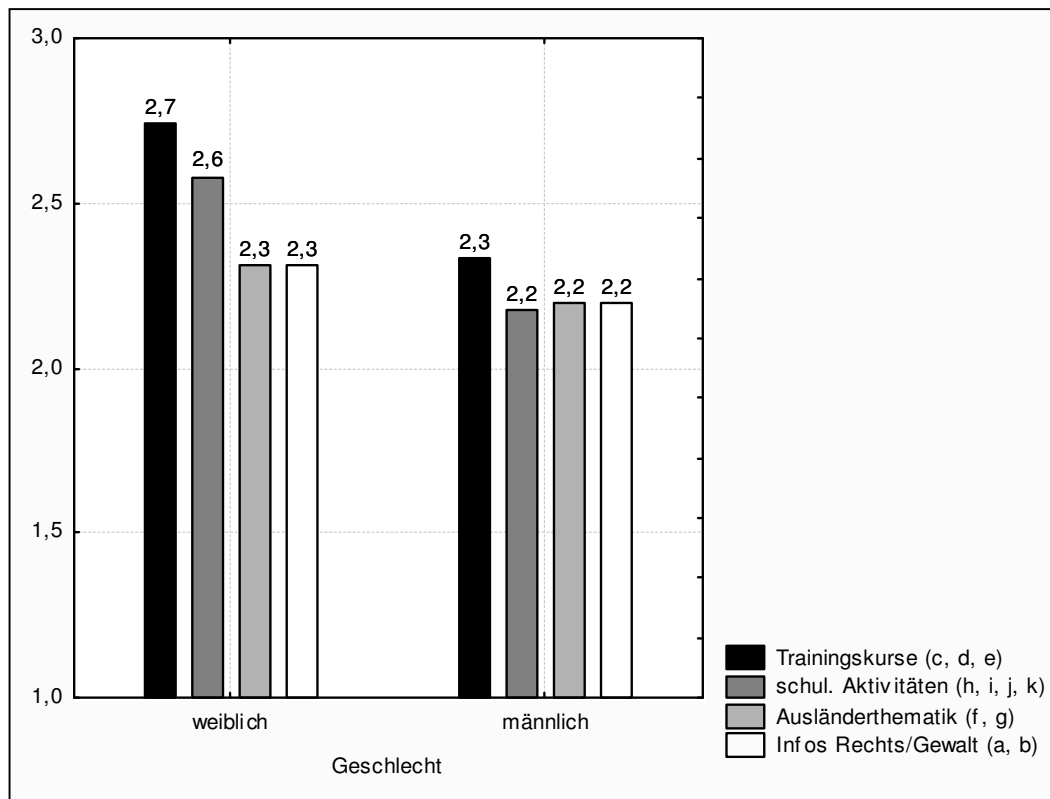
- |                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Vertiefte Informationen zum Nationalsozialismus und zum Rechtsextremismus in Deutschland                                                |
| b) Vertiefte Informationen über die Ursachen von Extremismus und Gewalt                                                                    |
| c) Antigewalttraining (lernen Gewalt vorzubeugen bzw. zu verhindern)                                                                       |
| d) Zivilcouragetraining (lernen einzugreifen statt wegzuschauen)                                                                           |
| e) Ausbildung zur Streitschlichterin bzw. zum Streitschlichter (Mediatorin / Mediator)                                                     |
| f) Die Lebenssituation von Ausländern in Deutschland                                                                                       |
| g) Wie man Vorurteile gegenüber Ausländern abbauen und korrigieren kann                                                                    |
| h) Erstellen einer Internetseite mit Infos über Extremismus und Gewalt                                                                     |
| i) Gemeinsame Gestaltung der Schule (Anfertigen von Bildern und Plakaten, Entfernung von Kritzeleien etc.)                                 |
| j) Untersuchung und Beurteilung von Filmen, die im Unterricht zum Themenbereich „Für Toleranz und Verständigung“ eingesetzt werden könnten |
| k) Planung und Durchführung eines Musik- oder Theater-Events                                                                               |

Eine Analyse der Antwortmuster (Faktorenanalyse) zeigt, dass die SchülerInnen zwischen vier Gruppen von Angeboten unterscheiden:

- Informationsvermittlung zu den Themen (Rechts-)Extremismus und Gewalt (1a, 1b)
- Trainingskurse (1c, 1d, 1e)
- Ausländerthematik (1f, 1g)
- Schulbezogene Aktivitäten (1h, 1i, 1j, 1k)

In Hinblick auf alle vier Angebotsgruppen erweist sich das Interesse der Mädchen als geringfügig höher. Dies gilt insbesondere für Trainingskurse und schulbezogene Aktivitäten (vgl. Abb.3). Bei genauerer Analyse zeigt sich, dass der Geschlechter-

unterschied bei den Einzelangeboten 1i (Gestaltung der Schule) und 1k (Musik- oder Theater-Event) am ausgeprägtesten ist.



**Abb.3:** Interesse der Geschlechter am Angebot (Antwortskala von 0= kein Interesse bis 4= starkes Interesse)

Auch zwischen den Jahrgangsstufen und Schulzweigen finden sich wenige Unterschiede im Interesse an den Angeboten (vgl. Tabelle 15). Generell scheint im Hauptschulzweig die Differenzierung zwischen aktivitätsbezogenen Angeboten (Trainingskurse und schulische Aktivitäten) und wissensbezogenen Angeboten (Ausländerthematik und Informationen zu den Themen Rechtsextremismus und Gewalt) ausgeprägter zu sein, wobei die aktivitätsbezogenen Angebote in allen Jahrgangsstufen und Schulzweigen ein stärkeres Interesse wecken.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das gesamte Projektangebot auch nach der intensiven Projektwoche sowie einem Schulhalbjahr Projekterfahrung bei allen Schülergruppen noch auf deutliches Interesse stößt, wobei generell aktionsbezogene Angebote ein noch stärkeres Interesse wecken als Angebote, die primär der Wissensvermittlung dienen.

**Tabelle 15:** Mittelwerte des Interesses am den verschiedenen Projektthemen

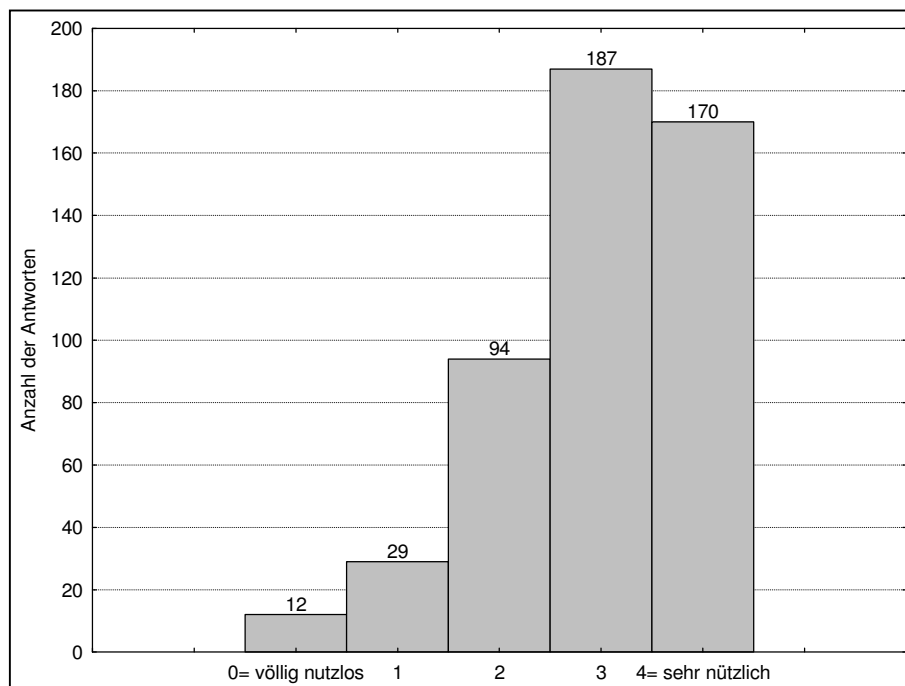
	Trainingskurse (1c, 1d, 1e)	Schulbezogene Aktivitäten (1h, 1i, 1j, 1k)	Ausländerthematik (1f, 1g)	Informationsvermittlung zu den Themen (Rechts-)Extremismus und Gewalt (1a, 1b)
Hauptschule	2,58	2,40	2,15	2,10
Realschule	2,36	2,25	2,07	2,14
Gymnasium	2,62	2,46	2,47	2,42
Jahrgang 7	2,72	2,57	2,40	2,27
Jahrgang 8	2,32	2,22	2,02	1,99
Jahrgang 9	2,55	2,45	2,33	2,45
Jahrgang 10	2,44	2,16	2,25	2,34

Ein ähnlich positives Bild zeigt sich in Hinblick auf die Frage nach dem subjektiv wahrgenommenen Nutzen des Schulprojekts „Farbe bekennen“.

Frage 2) Für wie nützlich hältst du persönlich dieses Schulprojekt?

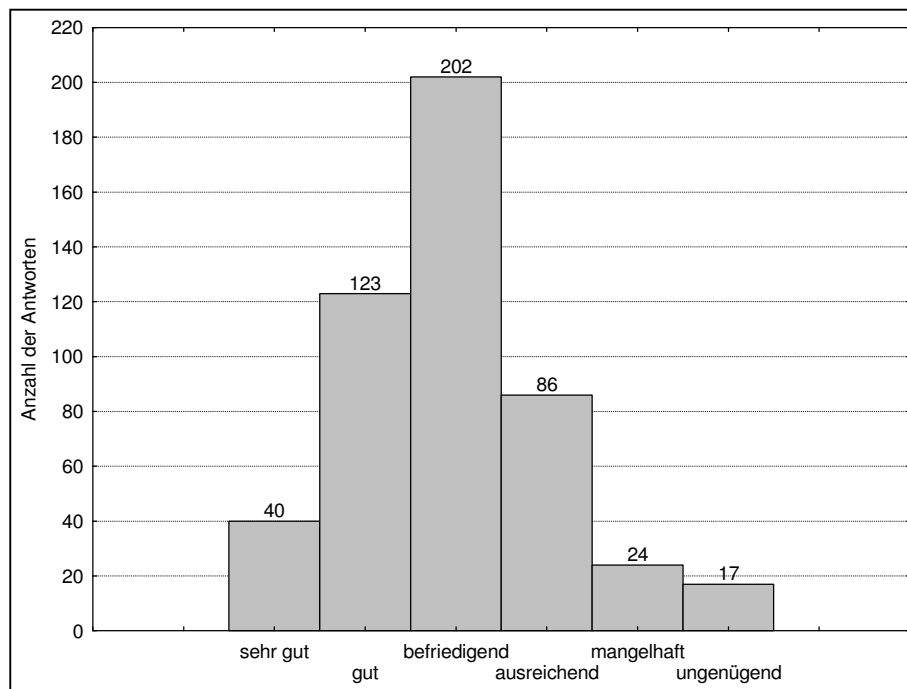
völlig nutzlos ① ② ③ ④ sehr nützlich

Die Verteilung der Antworten bestätigt, dass die Schülerschaft vom Nutzen des Projekts mehrheitlich überzeugt ist (vgl. Abb. 4).



**Abb.4:** Subjektiver Nutzen des Projekts „Farbe bekennen“

Die eigenen Kenntnisse im Bereich „Rechtsextremismus“ werden von den SchülerInnen durchaus zurückhaltend eingeschätzt. Trotz der intensiven thematischen Auseinandersetzung im Rahmen der Projektwoche und des bisherigen Unterrichts gibt ein recht großer Teil der Schülerschaft zu, über Kenntnisse zu verfügen, die nur ausreichend oder sogar schlechter als ausreichend sind (vgl. Abb. 5).



**Abb.5:** Eigene Kenntnisse zum Thema Rechtsextremismus

Obwohl somit die Mehrheit eine durchaus positive Einschätzung der eigenen Kenntnisse vornimmt, verdeutlicht der Befund die Notwendigkeit einer weiteren intensiven Beschäftigung mit dem Themengebiet „Rechtsextremismus“.

Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen der Einschätzung der eigenen Kenntnisse (Frage 2) und dem Interesse an Informationen zum Nationalsozialismus und Rechtsextremismus in Deutschland (Frage 1a) zeigt einen signifikanten negativen Zusammenhang (Produkt-Moment-Korrelation:  $R = -0,35$ ). Je schlechter die eigenen Kenntnisse eingeschätzt werden, desto geringer ist leider auch das Interesse an entsprechenden Projektangeboten.

### 5.3.3 Ergebnisse zum Schul- und Klassenklima

Die nachfolgenden Analysen geben interessante Informationen zu schulrelevanten Hintergrundvariablen. Als erstes soll der Frage nach der Schüler-Lehrer-Beziehung aus Schülersicht nachgegangen werden. Zu diesem Zweck wurden einige Fragen nach der subjektiv wahrgenommenen Fürsorglichkeit der Lehrer gestellt.

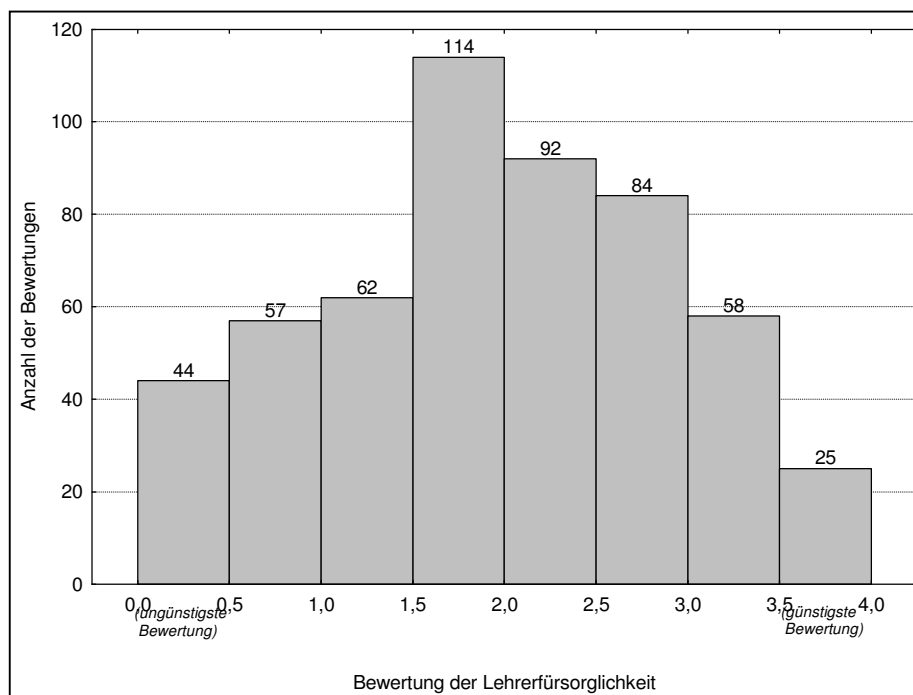
Denke jetzt an **deine Lehrer**. Welche Erfahrungen hat eure Klasse in der letzten Zeit im Grossen und Ganzen gemacht?

- Unsere Lehrer kümmern sich um unsere Probleme.
- Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.
- Unsere Lehrer bemühen sich unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.
- Unsere Lehrer sind meistens bereit mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Die Antworten zu den einzelnen Fragen korrelieren erwartungsgemäß so hoch, dass sie zu einem Durchschnittswert „Lehrerfürsorglichkeit“ zusammengefasst werden können (Cronbachs alpha= 0,81). Erwähnenswerte Unterschiede in der Bewertung der Fürsorglichkeit der Lehrer zwischen den Geschlechtern, Jahrgangsstufen oder Schulformen bestehen nicht.

Die Häufigkeitsverteilung der individuellen Schülerantworten zeigt eine mehrheitlich „mittlere“ Bewertung (vgl. Abb. 6).



**Abb.6:** Bewertung der Lehrerfürsorglichkeit durch die Schüler

Wenngleich in die Schülerantworten neben dem tatsächlichen Lehrerverhalten viele (teilweise sehr subjektiv gefärbte) Einflussfaktoren einfließen dürften, zeigt dieser Befund, dass in Hinblick auf die Fürsorglichkeit der Lehrer durchaus noch Entwicklungspotenzial vorliegt.

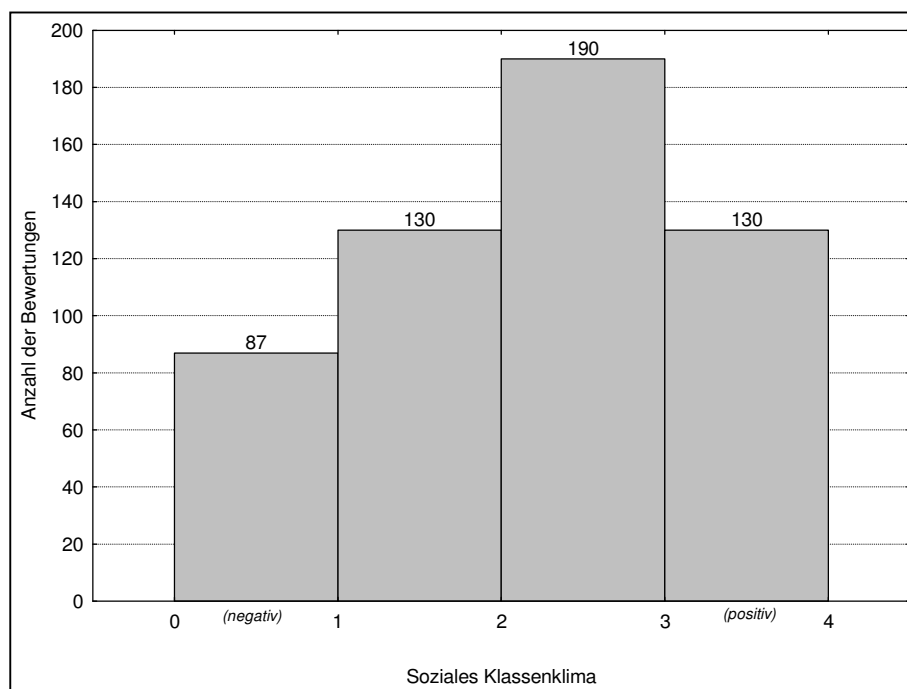
Als zweite schulische Hintergrundvariable wurde das soziale Klassenklima erhoben. Nachfolgend sind die entsprechenden Fragen nochmals aufgeführt:

Denke jetzt an **deine Klasse**. Es geht hier nicht nur um dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt dir auf, wenn du euch beobachtest?

- Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.
- Wenn jemand in einer Klassenarbeit schlecht abschneidet, finden sich meistens Mitschüler, die ihn trösten.
- Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Auch die Antworten auf die drei Fragen zum sozialen Klassenklima korrelieren so hoch, dass sie sich zu einem Durchschnittswert zusammenfassen lassen (Cronbachs alpha= 0,79). Die Schülerangaben umfassen das gesamte Bewertungsspektrum, wobei die Mehrheit eine eher positive Sicht des Klassenklimas hat (vgl. Abb. 7).



**Abb.7:** Bewertung des sozialen Klassenklimas durch die Schüler

Signifikante Unterschiede in den durchschnittlichen Bewertungen finden sich primär zwischen den verschiedenen Schulformen. Während die durchschnittlichen Angaben in der Haupt- (Mittelwert= 2,12) und Realschule (Mittelwert= 2,18) relativ genau im mittleren Skalenbereich liegen, bewerten die Gymnasiasten das Klassenklima im Durchschnitt etwas positiver (Mittelwert = 2,62).

Als weitere Hintergrundvariable wurde die allgemeine Unterrichtsbewertung erhoben. Die Fragen bezogen sich nicht allein auf den projektrelevanten Unterricht, sondern auf den Schulunterricht generell.

Wie findest Du im Grossen und Ganzen den Schulunterricht in der letzten Zeit?

- Der Unterricht ist meist gut verständlich.
- Der Unterricht ist abwechslungsreich und interessant.
- Die meisten im Unterricht besprochenen Themen machen mir Spaß.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Die Antworten auf die drei Fragen können wiederum sich zu einem Durchschnittswert zusammengefasst werden (Cronbachs alpha= 0,75). Der Unterricht erhält im Schnitt nur eine mittlere Bewertung (Mittelwert= 2,17). Größere Unterschiede zwischen den Schulformen oder Jahrgangsstufen treten nicht auf.

#### 5.3.4 Ergebnisse zu sozialen Kompetenzen und allgemeinen Überzeugungen und Werthaltungen der Schüler

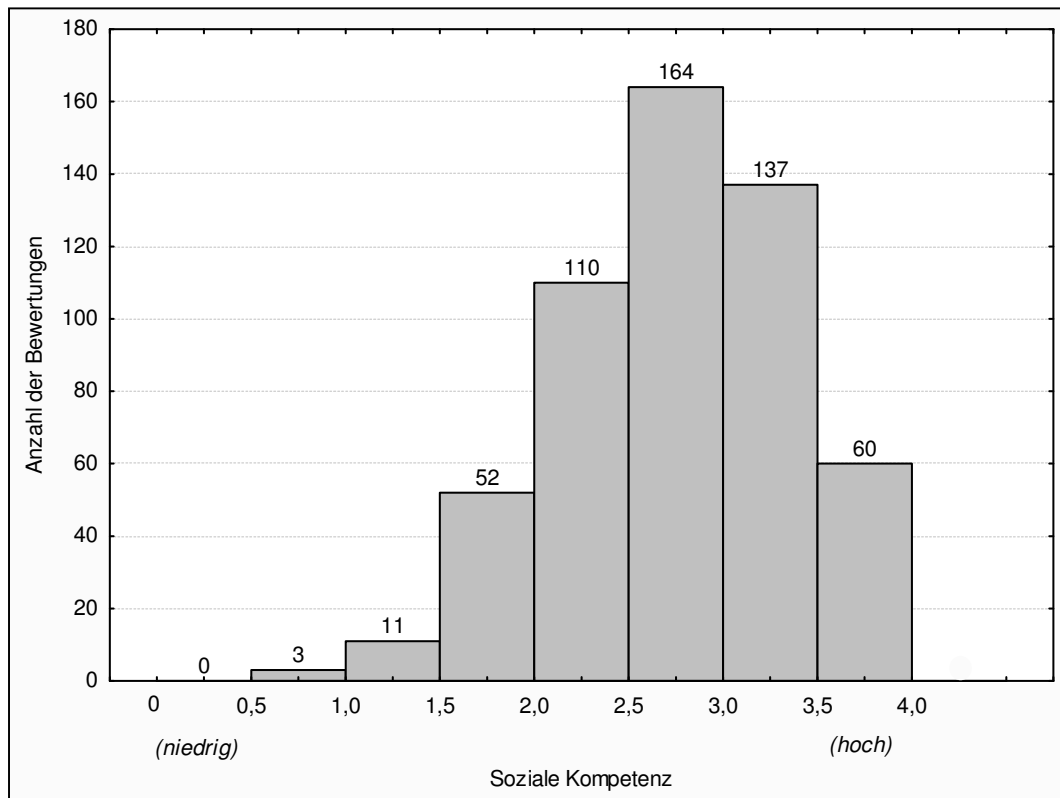
Als erstes soll eine Analyse der Befunde zur subjektiven Selbstwirksamkeit im Umgang mit sozialen Anforderungen (Soziale Kompetenz) der Schüler erfolgen. Zu diesem Themenkomplex wurden mehrere Fragen gestellt, die zur besseren Übersicht nachfolgend nochmals wiedergegeben werden.

Jetzt geht es um **deine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Mitschülern**.

- Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.
- Wenn mich jemand ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren.
- Wenn mich jemand ärgert, kann ich mich wehren ohne Gewalt anzuwenden.
- Wenn ich etwas Falsches getan habe, schaffe ich es mich zu entschuldigen.
- Wenn ich mich ganz traurig und mies fühle, schaffe ich es mit den anderen darüber zu sprechen.
- Um ich nicht für eine „Memme“ gehalten zu werden greife ich manchmal zur Gewalt.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

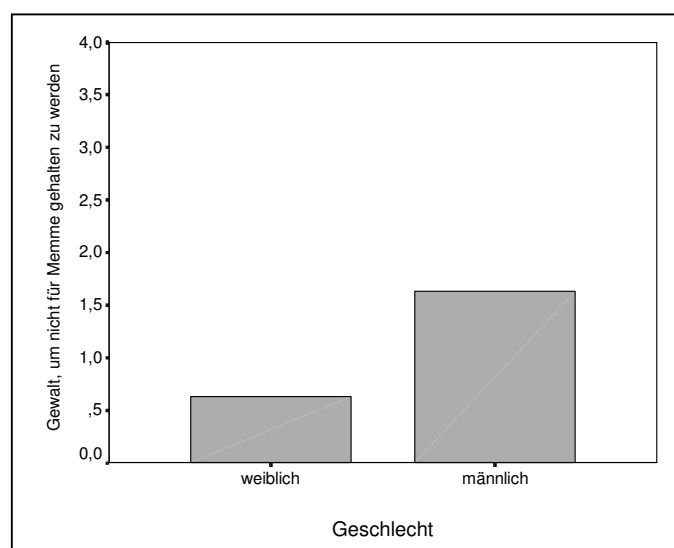
Auch die Fragen zur sozialen Kompetenz können zu einem Gesamtdurchschnittswert zusammengefasst werden (Cronbachs alpha= 0,53). Die Antworten auf die letzte Frage (um nicht für eine „Memme“ gehalten zu werden ...) wurden vor der Berechnung des Gesamtdurchschnittswerts umgepolt, um eine einheitliche Bewertungsrichtung zu erlangen.



**Abb.8:** Bewertung der eigenen sozialen Kompetenz durch die Schüler

Im Durchschnitt liegen die Bewertungen der eigenen sozialen Kompetenzen im eher oberen Bereich. Vergleichsweise wenige Schüler liegen hingegen in ihrer Selbsteinschätzung im untersten Skalenbereich (vgl. Abb. 8). Nennenswerte Unterschiede zwischen den Schulformen oder Jahrgangsstufen bestehen nicht.

Insgesamt schätzen jedoch Mädchen (Mittelwert= 3,0) ihre Kompetenzen signifikant höher ein als Jungen (Mittelwert = 2,6).



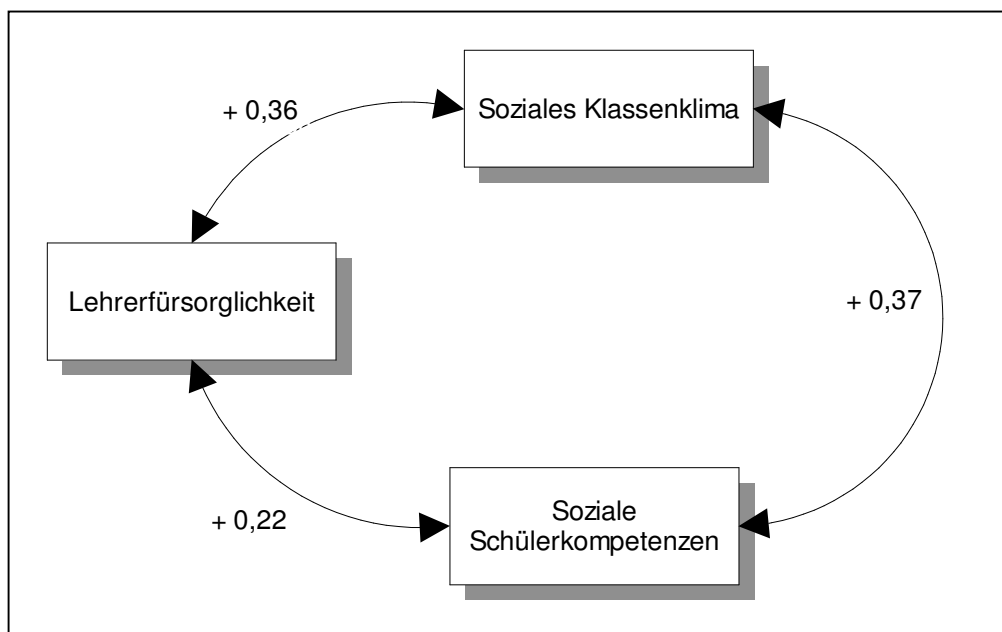
**Abb. 9:** Geschlechterunterschiede in der Bereitschaft zur Gewaltanwendung, um nicht für eine „Memme“ gehalten zu werden



Bei einer genauen Analyse der Einzelfragen zeigt sich erwartungsgemäß, dass Jungen signifikant stärker zu Gewaltanwendungen neigen, um nicht für eine „Memme“ gehalten zu werden (vgl. Abb. 9).

Aus pädagogischer Sicht sind einige der Zusammenhänge zwischen den schulbezogenen Skalen von besonderem Interesse. Hervorzuheben sind hier insbesondere die signifikant positiven Korrelationen zwischen der Fürsorglichkeit der Lehrer und dem sozialen Klassenklima ( $R= 0,36$ ) sowie der Sozialkompetenz der Schüler ( $R= 0,22$ ), wobei letztere ebenfalls zusammenhängen ( $R= 0,37$ ) (vgl. Abb. 10).

Bei der vorliegenden einmaligen Erhebung kann zwar nichts über die tatsächliche Kausalrichtung der Zusammenhänge ausgesagt werden. So ist die Fürsorglichkeit der Lehrer sicherlich auch eine Folge des sozialen Klassenklimas und der sozialen Kompetenzen der Schüler. Dennoch deutet vieles darauf hin, dass umgekehrt auch die Fürsorglichkeit der Lehrer viel zum Klassenklima beitragen kann und direkt - oder indirekt aufgrund des verbesserten sozialen Klassenklimas - die Selbstwirksamkeit der Schüler im Umgang mit sozialen Anforderungen (soziale Kompetenz) erhöht. In diesem Zusammenhang dürften sich langfristig insbesondere die im Rahmen des Projekts verstärkt eingesetzten neuen didaktischen Mittel (Rollenspiele, Diskussionen etc.) positiv bemerkbar machen, insbesondere wenn es hierbei gelingt, die tatsächlichen Alltagsprobleme der Schüler adäquat aufzuarbeiten.



**Abb.10:** Ausgewählte Zusammenhänge zwischen schulbezogenen Skalen

Nachfolgend sollen die zentralen Befunde zu den allgemeinen Überzeugungen und Werthaltungen der Schüler vorgestellt werden. Zu Beginn sollen die Ergebnisse zum sozialen Engagement diskutiert werden. Zur besseren Übersicht werden wiederum die einzelnen Fragen erneut wiedergegeben.

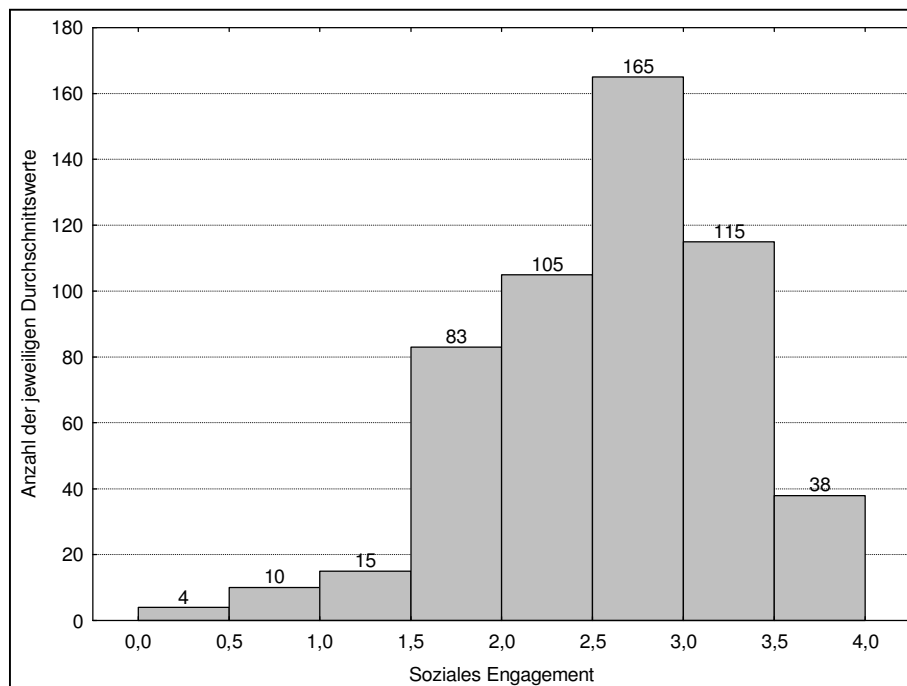
Nachfolgend geht es darum, **wie du dich und andere siehst**.

- a) Ich möchte dabei helfen, dass es in unserer Welt gerechter zugeht.

- b) Ich bin nicht dafür zuständig, dass es anderen besser geht.
- c) Sich für die Gemeinschaft einzusetzen ist sinnlos, denn man kann sowieso nichts ändern.
- d) Man sollte sich nicht mit den Problemen anderer Menschen beschäftigen, sondern seine Zeit mit angenehmeren Dingen verbringen.
- e) Ich glaube, wenn es jemandem schlecht geht, dann liegt das meist auch an ihm selbst.
- f) Wenn ich von den Problemen anderer Menschen erfahre, macht mich das sehr traurig.
- g) Jeder Mensch sollte etwas von seiner Zeit für das Wohl seiner Stadt oder Gemeinde aufbringen.
- h) Es ist egal, wie man gewinnt, die Hauptsache ist, dass man gewinnt.
- i) Um eine gute Idee durchzusetzen, darf man – wenn nötig – auch zu unfeinen Mitteln greifen.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Dimensionsanalytische Auswertungen zeigten, dass auf eine Differenzierung zwischen Fragen zum sozialen Engagement und Fragen zum Machiavellismus verzichtet werden konnte. So konnten alle Fragen aus diesem Frageblock zu einem Gesamtdurchschnittswert zusammengefasst werden (Cronbachs  $\alpha = 0,74$ ). Hierbei wurden alle Fragen jeweils so gepolt, dass ein hoher Wert ein hohes soziales Engagement widerspiegelt, d.h. die Antworten auf die Fragen b, c, d, e, h und i wurden vor der Berechnung umgepolt. Die Angaben zum sozialen Engagements der SchülerInnen verteilen sich über den gesamten Skalenbereich (vgl. Abb. 11). Der Gesamtdurchschnitt (Mittelwert<sub>empirisch</sub> = 2,61) liegt signifikant über dem theoretischen Mittelwert der Skala (Mittelwert<sub>theoret.</sub> = 2).

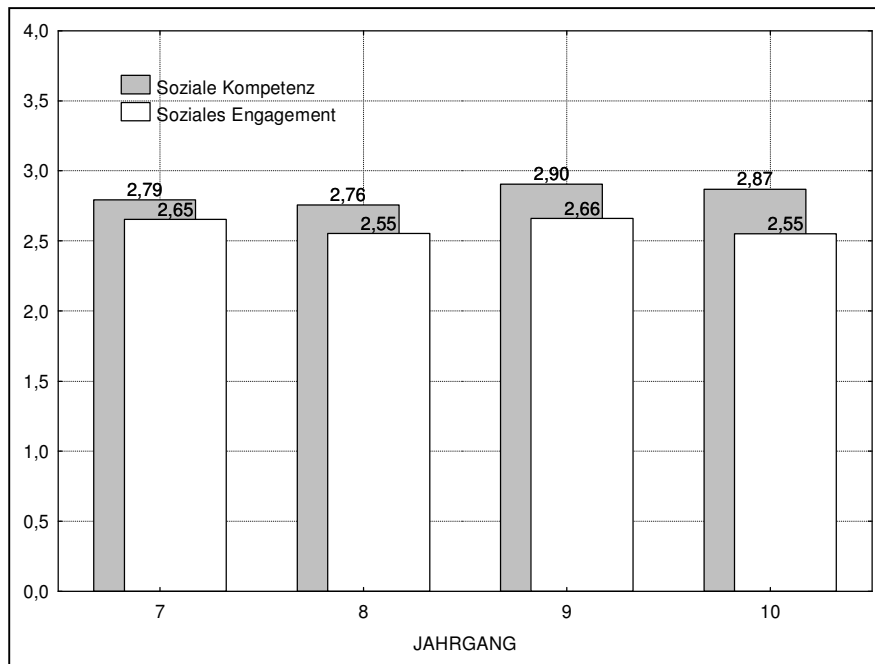


**Abb.11:** Soziales Engagement der Schüler

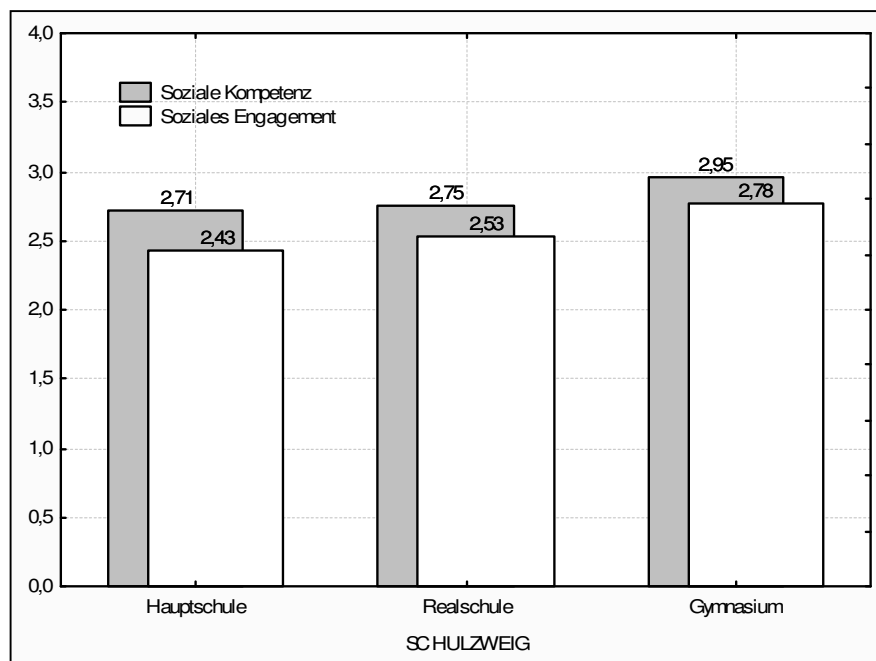
Hierbei unterscheiden sich weder die verschiedenen Schulzweige noch die einzelnen Jahrgangsstufen überzufällig in ihren durchschnittlichen Angaben. Signifikant ist hingegen der Unterschied zwischen Mädchen (Mittelwert = 2,8) und Jungen (Mittelwert = 2,4).

Das Gesamtergebnis ist also als durchaus positiv zu bewerten, wenngleich auch hier bei einem Teil der Schülerschaft durchaus weitere Steigerungen möglich wären.

Zur besseren Übersicht finden sich nachfolgend zusammenfassende grafische Abbildungen aller auf die Jahrgangsstufen und Schulzweige bezogenen Mittelwerte für die sozialen Kompetenzen und das soziale Engagement.



**Abb.12:** Mittelwerte in den Skalen „Soziale Kompetenz“ und „Soziales Engagement“ in den verschiedenen Jahrgangsstufen



**Abb.13:** Mittelwerte in den Skalen „Soziale Kompetenz“ und „Soziales Engagement“ in den verschiedenen Schulzweigen

Ein weiterer zentraler Aspekt der Schülerbefragung betraf die Einstellungen gegenüber Ausländern. Zu diesem Themenkomplex wurden zwei verschiedene Skalen vorgelegt. Hierbei handelte es sich zum einen um die Skala „Akkulturationseinstellungen“ und zum anderen um die Skala „Kosten und Nutzen durch Ausländer“. Die Antworten auf die Fragen zu diesen beiden Themenkomplexen wurden wiederum zu Gesamtdurchschnittswerten zusammengefasst, nachdem eine einheitliche Polung der Items vorgenommen worden war (d.h. bei den Fragen zur Akkulturationseinstellung wurden die Items b, c, d und f umgepolt; bei den Fragen zu Kosten und Nutzen von Ausländern wurden die Items a und c umgepolt).

Fragen zur Akkulturationseinstellung:

- a) Es wäre gut, wenn alle Ausländer in Deutschland ihre eigene Kultur beibehalten könnten.
- b) Menschen, die aus dem Ausland nach Deutschland kommen, sollten ihr Verhalten der deutschen Kultur anpassen.
- c) Wenn Ausländer in Deutschland ihre eigene Kultur beibehalten möchten, dann sollten sie unter sich bleiben.
- d) Lehrer sollten darauf achten, dass ausländische Schüler in den Schulpausen unter sich nur deutsch sprechen.
- e) Lehrer sollten den Kontakt zwischen ausländischen und deutschen Schülern fördern.
- f) Kinder, die aus unterschiedlichen Ländern stammen, sollten auch in verschiedene Schulen gehen.

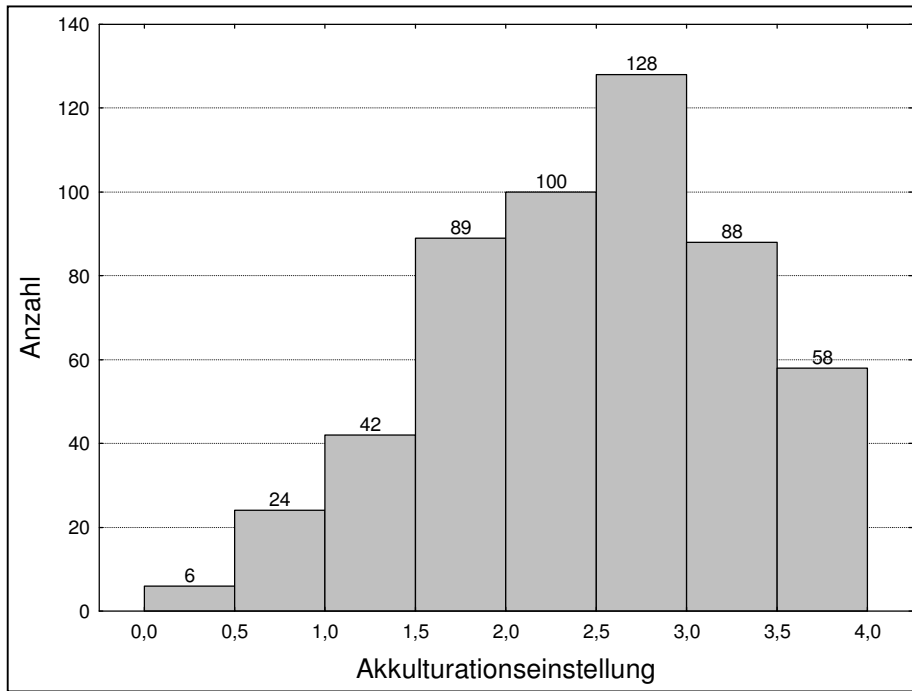
(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Fragen zu Kosten und Nutzen von Ausländern:

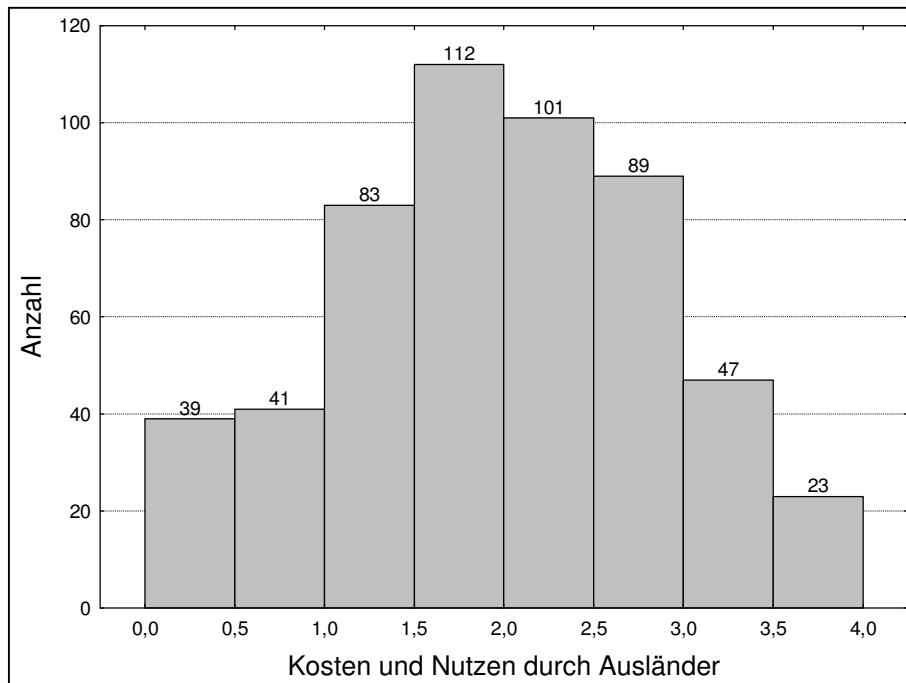
- a) Ausländer erhöhen die Kriminalitätsrate.
- b) Die in Deutschland lebenden Ausländer sind gut für die deutsche Wirtschaft.
- c) Ausländer nehmen Menschen, die in Deutschland geboren sind, die Arbeitsplätze weg.
- d) Ausländer bereichern die deutsche Kultur.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Hohe Skalenwerte bedeuten somit für die Akkulturationseinstellung (Cronbachs alpha= 0,72) eine positive Einstellung zur multikulturellen Gesellschaft. Für die Skala Kosten durch Ausländer (Cronbachs alpha= 0,69) bedeuten hohe Skalenwerte, dass die Auffassung vorliegt, Ausländer verursachen mehr Nutzen als Kosten.



**Abb.14:** Akkulturationseinstellung der Schüler (hohe Werte bedeuten eine positive Einstellung zur multikulturellen Gesellschaft)



**Abb.15:** Einstellung zu Kosten und Nutzen durch Ausländer der Schüler (hohe Werte bedeuten eine positive Einstellung zu Ausländern)

In beiden Skalen finden sich Schülerwerte über den gesamten Bereich möglicher Einstellungen. Die Mehrheit der Schülerschaft vertritt jeweils moderate Ansichten. Eine relativ große Zahl von Schülern äußert jedoch insbesondere in Hinblick auf Kosten und Nutzen durch Ausländer eine recht kritische Einstellung.

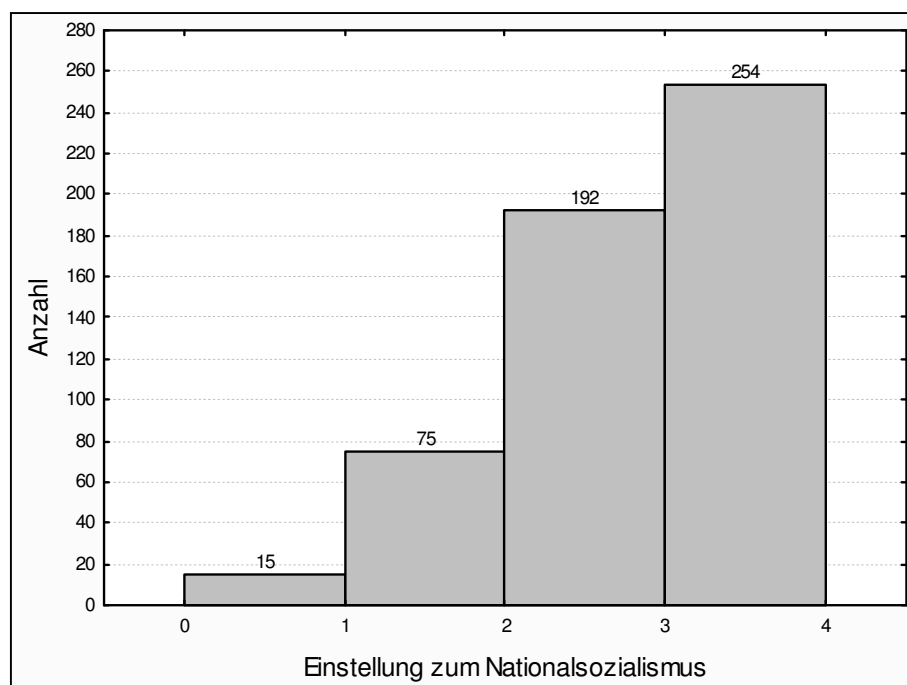
Deutlich positiver ist das Bild hingegen in Hinblick auf die Einstellungen zum Nationalsozialismus. Auch die Antworten auf diese Fragen konnten (nach Umpolung der Antworten auf die erste und dritte Frage) zu einem Durchschnittswert zusammengefasst werden (Cronbachs alpha= 0,50).

#### Fragen zur Einstellung gegenüber dem Nationalsozialismus

- Wenn man vom Krieg absieht, hatte es Deutschland unter Hitler eigentlich besser als heute.
- Der Nationalsozialismus hat dem deutschen Volk von Anfang an geschadet.
- Vieles von dem, was über Konzentrationslager berichtet wird, ist übertrieben.

(Antwortschema jeweils von 0= *stimme überhaupt nicht zu* bis 4= *stimme voll und ganz zu*)

Hohe Zahlwerte bedeuten in diesem Fall eine kritische Einstellung zum Nationalsozialismus. Niedrige Zahlwerte kennzeichnen „rechte“ Orientierungen. Bei einer Analyse der Antworten findet sich nur eine geringe Zahl von SchülerInnen mit deutlichen „rechten“ Einstellungen. Die Mehrheit der Schülerschaft ist in Hinblick auf dieses Thema kritisch bis sehr kritisch eingestellt (vgl. Abb. 16).

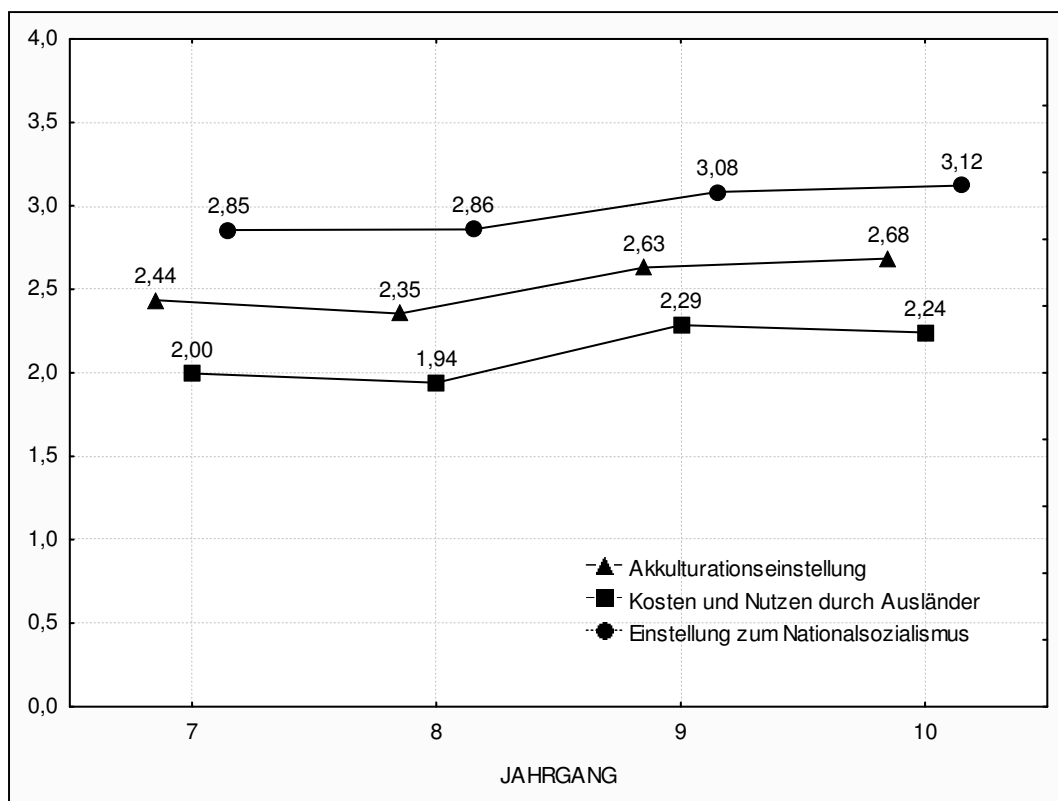


**Abb.16:** Einstellung zum Nationalsozialismus (hohe Werte bedeuten eine kritische Einstellung)

Analysiert man die drei Kernbereiche rechter Einstellungen (Akkulturationseinstellungen, Nutzen und Kosten von Ausländern, Einstellung zum Nationalsozialismus) im Zusammenhang, zeigen sich erwartungsgemäß hochsignifikante Korrelationen zwischen allen Skalen (siehe Tabelle 16).

**Tabelle 16:** Zusammenhänge zwischen Akkulturationseinstellungen, Nutzen und Kosten von Ausländern, Einstellung zum Nationalsozialismus

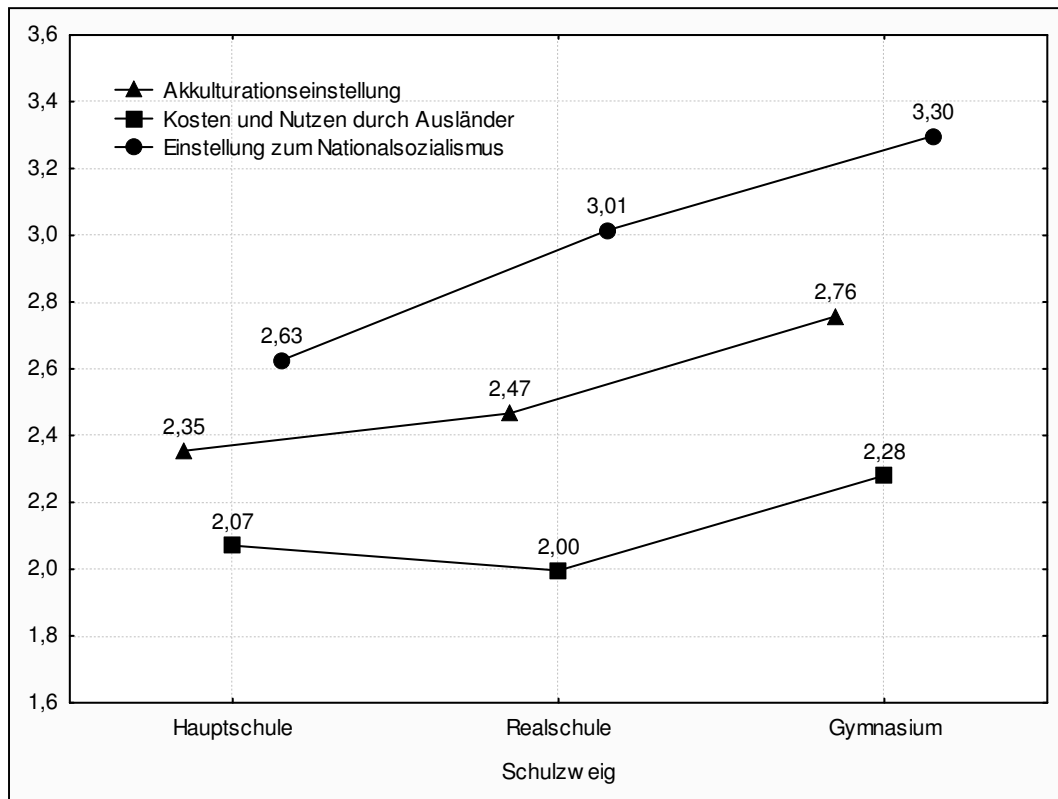
	Kosten und Nutzen durch Ausländer	Akkulturationseinstellung
Einstellung zum Nationalsozialismus	0,37	0,47
Kosten und Nutzen durch Ausländer		0,65



**Abb.17:** Einstellung zum Nationalsozialismus, zur Akkulturation und zu Kosten und Nutzen von Ausländern im Vergleich der Jahrgangsstufen

Ein Vergleich der Jahrgangsstufen (vgl. Abb.17) zeigt für die drei Skalen geringfügig aber statistisch signifikant niedrigere Werte für die Jahrgangsstufen sieben und acht (Linearer Kontrast:  $F= 5,20$ ;  $df= 3/521$ ;  $p < 0,01$ ).

Ebenso zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schulzweigen ( $F= 8,38$ ;  $df= 6/1042$ ;  $p < 0,01$ ). Insgesamt erweisen sich die Einstellungen im gymnasialen Zweig als die „positivsten“. Signifikant ist jedoch mehrheitlich nur der jeweilige Unterschied zur Hauptschule (vgl. Abb.18).



**Abb.18:** Einstellung zum Nationalsozialismus, zur Akkulturation und zu Kosten und Nutzen von Ausländern im Vergleich der Schulzweige

#### Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse der Erstbefragung

Positiv zu bewerten sind sicherlich das große und auch nach einem halben Jahr noch anhaltende Interesse am Gesamtprojekt und seinen Teilangeboten sowie die hohe Überzeugung vom Nutzen des Projekts.

Eine Bewertung des Absolutniveaus in den übrigen Befragungsbereichen fällt hingegen schwerer, da das Ausgangsniveau aufgrund des späten Erhebungstermins leider unbekannt ist. Die Befunde zum sozialen Klassenklima und der allgemeinen Lehrersfürsorglichkeit sind jedoch sicherlich als positiv zu bewerten. Sie zeigen aber zugleich, dass durchaus noch Entwicklungspotenzial in diesen wichtigen schulischen Hintergrundvariablen besteht. Generell lässt sich nach einem halben Projektjahr aber noch keine gezielte Wirkung des Unterrichts nachweisen. So zeigen sich beispielsweise keine signifikanten Unterschiede in der sozialen Kompetenz, obwohl die in den Jahrgangsstufen



7 und 8 durchgeführte Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt im Alltag“ solche Effekte hätte nahe legen können. Zwar zeigen die Jahrgangsstufen 9 und 10, die sich bereits ein halbes Jahr mit dem Themen „Nationalsozialismus“ und „Extremismus“ auseinandergesetzt hatten, signifikant kritischere Einstellungen zum Nationalsozialismus. Zugleich weisen sie jedoch auch positiver Einstellungen gegenüber Ausländern auf (Akkulturation & Nutzen und Kosten durch Ausländer), obwohl „Migration“ explizites Thema im Unterricht der siebten und achten Jahrgangsstufe war. Auch hier stellt sich jedoch das Problem, dass das Ausgangsniveau der verschiedenen Jahrgangsstufen zu Beginn des Schuljahrs leider nicht bekannt ist, der tatsächliche Unterrichtserfolg somit nicht abzuschätzen ist. Zudem hat in der Schule auch schon vor Beginn des Schulprojekts eine Auseinandersetzung mit (Rechts-) Extremismus, Gewalt sowie der Ausländerthematik stattgefunden. Die Schüler der neunten und zehnten Jahrgangsstufe hatten sich also im Verlauf ihrer Schulzeit ebenfalls schon mit dem Thema „Migration“ auseinandergesetzt. Dennoch kann festgehalten werden, dass insbesondere das Absolutniveau bei den Einstellungen gegenüber dem Nationalsozialismus positiv zu werten ist, auch wenn unklar bleibt, inwieweit dies speziell ein Resultat des (Projekt-) Unterrichts darstellt. Zugleich zeigt sich jedoch weiterer Handlungsbedarf insbesondere bei der Einschätzung der Bedeutung ausländischer Mitbürger für Deutschland (Kosten und Nutzen von Ausländern).

#### *5.4 Rückmeldung der Ergebnisse der ersten Schülerbefragung an die KGS Wiesmoor*

Die zuvor dargestellten Befunde wurden im Rahmen einer Sitzung mit den Kontaktlehrern, dem Schulleiter sowie dem didaktischen Leiter an die KGS Wiesmoor zurückgemeldet. Auch das Klima dieser Sitzung war ausgesprochen positiv. Von Seiten der KGS wurde ein sehr großes Interesse an den Befunden deutlich. Im Gegensatz zu Zweifeln an der generellen Brauchbarkeit solcher Befragungen, die im Zusammenhang mit einer zuvor durch ein universitäres Institut durchgeführten Untersuchung im Vorfeld geäußert worden waren, wurde von Seiten der KGS der Nutzen der vorliegenden Ergebnisse bestätigt.

Hierbei erwiesen sich jedoch insbesondere gegenüber denjenigen Lehrern, die naturwissenschaftliche Fächern unterrichteten, einige grundlegende Informationen zu sozialwissenschaftlichen Befragungen und Befunden als hilfreich. Diese äußerten zuerst eine deutliche Skepsis und Enttäuschung in Hinblick auf die ihnen nur sehr gering erscheinenden empirischen Zusammenhänge und Gruppenunterschiede. Hier erwies sich der Hinweis als notwendig, dass (anders als in naturwissenschaftlichen Experimenten) die in sozialwissenschaftlichen Felduntersuchungen interessierenden Größen (z.B. rechte Einstellungen und Klassenklima) immer auch von vielen anderen Einflussfaktoren abhängen, die gefundenen Zusammenhänge allein daher schon sehr viel geringer ausfallen. Der Hinweis, dass selbst die korrelativen Zusammenhänge zwischen allgemeiner Intelligenz und Schulleistungen sowie Berufserfolg eher im Bereich um 0,4 liegen, sorgte für eine sehr viel optimistischere Einschätzung der Aussagekraft der vorliegenden Befunde.

Zwar war allen Beteiligten zuvor bereits klar, dass sich nach so kurzer Zeit noch keine nachhaltigen Effekte des Projekts würden nachweisen lassen, doch zeigte sich dennoch ein gewisses Bedauern. Sehr positiv wurde das Diskussionsklima durch die generelle Haltung der KGS beeinflusst, Hinweise auf eventuelle Defizite im Unterricht aufzudecken. Insbesondere die (zum Teil unerwarteten) Befunde bei den Einstellungen zu Ausländern wurden zum Anlass genommen, die Notwendigkeit verstärkter zukünftiger Bemühungen zu erörtern.

### 5.5 *Teilnehmende Beobachtung und Gespräche mit den Kontaktlehrern*

Aufgrund des engen Finanzrahmens, der der Begleitforschung gesetzt war, konnte die Zahl der teilnehmenden Beobachtungen nur sehr begrenzt sein. Erschwerend kam hinzu, dass die erst sehr spät eintreffenden finanziellen Zuwendungen diesen engen Rahmen zusätzlich einschränkten. Ferner konnte aufgrund der zuvor beschriebenen Probleme in der Kommunikation mit der KGS Wiesmoor erst im Januar 2003 mit den teilnehmenden Beobachtungen begonnen werden.

Zur Ausräumung der teilweise nicht unerheblichen Vorbehalte gegen Unterrichtsbesuche wurde an die Lehrer der KGS Wiesmoor ein Informationsschreiben verfasst (siehe Anhang). Auf diesem Wege konnten insgesamt drei Unterrichtseinheiten besucht werden. Der erste Besuch erfolgte in der Arbeitsgemeinschaft „Farbe bekennen“. Hieran schlossen sich zwei weitere Beobachtungen im Gemeinschaftskundeunterricht einer achten Hauptschulklasse und einer siebten Gymnasialklasse an. Im Anschluss an den Unterrichtsbesuch erfolgte jeweils eine Nachbesprechung mit den zuständigen Lehrkräften. Diese Gespräche dienten der Validierung der Eindrücke sowie der Gewinnung von Zusatzinformationen.

Alle teilnehmenden Beobachtungen lieferten einen lebhaften Eindruck vom hohem Engagement und der Phantasie der Lehrkräfte bei der Bearbeitung der teilweise recht problematischen Inhalte. Ebenso positiv wurden die Arbeitsatmosphäre sowie das Klassen- bzw. Gruppenklima empfunden. Hierbei leisteten die neuen, interaktiven Lehrformen offenbar einen nicht unerheblichen Beitrag. Beispielhaft sei an dieser Stelle die besuchte Unterrichtsstunde in der achten Hauptschulklasse genannt:

*Die Lehrkraft wählte eine praktische Übung, um in die Gewaltthematik einzuleiten. Sie eröffnete die Unterrichtseinheit mit einer szenischen Darstellung. Sie gab vor, wütend auf die Klasse zu sein, weil sich die Schüler den Aussagen anderer Kollegen zufolge unrechtmäßig verhalten hatten. Die Lehrkraft beschuldigte die Schülerschaft (zu Unrecht), um bei dieser eine wütende Reaktion zu erzeugen. Nach einiger Zeit klärte sie die Schüler über das von ihr inszenierte Spiel auf. Hierdurch wurde den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich nicht nur theoretisch mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, sondern situationsbezogen ihre Gefühle und ihr Verhalten zu erkennen und zu benennen. Danach hatten die Schüler die Aufgabe, ein Arbeitsblatt zum Thema „Wie gehe ich mit meiner Wut um?“ zu*

*bearbeiten. Der Unterricht endete mit einem Meinungs austausch über mögliche alternative Handlungsweisen im Umgang mit der eigenen Wut. Bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte zeigte die Lehrkraft ein hohes Maß an Motivation, Kreativität und Freude. Sie nahm wohlwollend in Kauf, dass der Geräuschpegel und die Aktivitäten der Schüler (Durcheinanderrufen, Aufstehen und durch die Klasse laufen) aufgrund der innovativen Unterrichtsform stärker ausgeprägt war, als bei traditionellem Frontalunterricht.*

Im Rahmen der sich an die Unterrichtsbesuche anschließenden Gespräche mit den zuständigen Lehrkräften wurde deutlich, dass die Teilnahme der Schule am Modellprojekt dem gesamten Kollegium bekannt war. Allerdings wurde zugleich mehrfach die Meinung geäußert, dass eine Vielzahl der Kollegen das Projekt „Farbe bekennen“ als ein Projekt allein der GSW-Lehrer betrachtete und ihre eigenen Unterrichtsmethoden bisher kaum geändert habe. Bezüglich der Durchführung einer Evaluation sei das generelle Interesse des Kollegiums zudem gering. Zusätzlich bestünde keine eindeutige Klarheit über den Nutzen bzw. die Wichtigkeit der wissenschaftlichen Begleitforschung für die KGS.

Alle befragten Lehrer teilten selbst das Hauptziel des Projekts, ein gewaltfreies, tolerantes und soziales Miteinander in ihrer Schule umzusetzen. Hierbei böten insbesondere die neuen Unterrichtsmaterialien vielfältige Möglichkeiten, den Unterricht interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten. Einigkeit herrschte bei den drei befragten Lehrkräften, dass das Gewaltthema von großer Bedeutung sei. Ob jedoch tatsächlich politisch motivierte, rechte Gewalt das Hauptproblem an der KGS bzw. in Wiesmoor darstelle, wurde von einer Lehrkraft explizit in Frage gestellt. Von allen befragten Lehrkräften wurde bedauert, dass andere Probleme (z.B. Alkoholkonsum und das Thema Gewalt in der Familie), die eine große Relevanz hätten, innerhalb des Projekts aufgrund dessen relativ enger thematischer Orientierung kaum Beachtung fänden.

Bestätigt wurden diese Aussagen bei den vielfältigen Gesprächen, die im Rahmen der Evaluationsarbeit mit den Kontaktlehrern der KGS Wiesmoor stattfanden. Hier wurde als ein weiterer wesentlicher Punkt genannt, dass zur Planung, Koordination und Durchführung eines solchen Projekts die durch Drittmittel finanzierte teilweise Freistellung von Lehraufgaben sehr hilfreich war. Hierdurch konnte zumindest ein Teil des mit dem Projekt einhergehenden Mehraufwands aufgefangen werden. Mehrfach verwiesen wurde auf die ursprünglich von der Schülerschaft ausgehende Initiative zu einer noch intensiveren Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „Gewalt und Extremismus“, die letztlich zu der im Vorjahr durchgeführten Projektwoche geführt habe. Die Lehrerschaft habe dieses Engagement jedoch sehr bereitwillig aufgegriffen und unterstützt. Und schließlich sei die Idee entstanden, diese stärkere thematische Auseinandersetzung im Rahmen des gegenwärtigen Projekts stärker in den Schulalltag zu integrieren. Sehr positiv sei sowohl bei der Projektwoche als auch beim gegenwärtigen Vorhaben zudem die umfassende Unterstützung durch die Schulleitung gewesen, ohne die beides nicht hätte durchgeführt werden können.

## 5.6 Die Ergebnisse der ersten KGS-Schülerbefragung im Vergleich zu einer Befragung Celler Gymnasiasten

Im Rahmen des zweiten evaluierten PräGeRex-Projekts (Schülermultiplikatoren; Celle) fanden Fragebogenerhebungen mit ähnlich konzipierten Erhebungsinstrumenten statt (vgl. Hupfeld & Kiepke, 2004). Von besonderem Aufschluss sind hier diejenigen Befragungen, die im Anschluss an Werbeaktionen in einigen neunten und zehnten Klassen Celler Gymnasien stattfanden. Es handelte sich hierbei um Schulklassen, in denen keine speziellen Unterrichtsprojekte zum Thema „Rechtsextremismus und Gewalt“ durchgeführt wurden. Der Vergleich ermöglicht daher zumindest eine grobe Abschätzung und Bewertung einiger oben aufgeführter Befunde.

**Tabelle 17:** Vergleich der Ergebnisse der Erstbefragung der Jahrgangsstufen 9 und 10 der KGS Wiesmoor mit Befragungsergebnissen Celler Gymnasiasten der Jahrgangsstufen 9 und 10

	SchülerInnen der KGS Wiesmoor	Celler SchülerInnen	Unterschied
	(Gymnasium, Jahrgangsstufen 9 und 10; N= 98)	(Gymnasium, Jahrgangsstufen 9 und 10; N= 88)	
	Mittelwert/Standardabweichung	Mittelwert/Standardabweichung	
Soziales Engagement	2,71 / 0,63	2,73 / 0,66	nicht signifikant p = 0,53
Akkulturations-einstellung	2,88 / 0,80	2,60 / 0,91	signifikant p < 0,05
Kosten und Nutzen durch Ausländer	2,40 / 0,85	2,25 / 1,11	nicht signifikant p = 0,30
Einstellung zum Nationalsozialismus	3,38 / 0,68	3,09 / 0,80	hoch signifikant p < 0,01

Der Vergleich zeigt zum einen zwei nicht signifikante Unterschiede in den Bereichen „Soziales Engagement“ sowie „Kosten und Nutzen durch Ausländer“. Zum anderen finden sich aber auch zwei signifikante Unterschiede. So erweisen sich die SchülerInnen der KGS Wiesmoor im Durchschnitt als signifikant positiver gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft eingestellt (Akkulturationseinstellungen) und zeigen zugleich im Durchschnitt eine hoch signifikant kritischere Einstellung gegenüber dem Nationalsozialismus. Inwieweit insbesondere die signifikanten Unterschiede als Erfolg des zum Zeitpunkt der Erstbefragung bereits seit mehreren Monaten durchgeführten Unterrichts zu diesem Themenbereich zu werten sind, lässt sich leider nicht feststellen.

## 5.7 Die zweite Schülerbefragung

Leider traten auch bei der Planung und Durchführung der zweiten Schülerbefragung einige Schwierigkeiten auf. Ein Problem lag in der Arbeitsbelastung des Kollegiums der KGS Wiesmoor, die jeweils gegen Ende des Schuljahres mit Klausuren, mündlichen Prüfungen und Jahresabschlusszeugnissen einen Höhepunkt erreicht und wenig Raum für die Freistellung der SchülerInnen von Unterrichtsterminen für die Durchführung der Zweitebefragung ließ. Zusätzlich zeigten sich bei der Vorbereitung der Zweitebefragung aber auch erneut generelle Vorbehalte auf Seiten der Schulleitung sowie der didaktischen Leitung. Im Verlauf des sehr offenen und konstruktiven Gesprächs wurden grundsätzliche Zweifel am Nutzen einer weiteren Erhebung für die Schule angemeldet. So wurde von Seiten der KGS darauf hingewiesen, dass die erhofften nachhaltigen Ergebnisse einen deutlich späteren Erhebungstermin nahe legen würden. Dieser berechnigte Einwand konnte durch den Hinweis abgeschwächt werden, dass die zweite Befragung von Seiten des Begleitforschungsteams nicht als Überprüfung der Nachhaltigkeit gewertet würde, sondern einzig dem Nachweis kurzfristiger Effekte diene. Von Seiten der Schule wurden allerdings Zweifel angemeldet, ob kurzfristige Wirkungen weniger Unterrichtsstunden auf der Ebene der Einstellungen der Schüler überhaupt zu erwarten seien. Es konnte schließlich Einigkeit erzielt werden, grundsätzlich am ursprünglichen Plan festzuhalten und zumindest den Versuch des Nachweises kurzfristiger Effekte durch eine Zweitebefragung zu unternehmen. Zugleich wurde aber deutlich, dass eine zweite Erhebung angesichts der deutlichen Vorbehalte sowie der hohen Arbeitsbelastung innerhalb des Kollegiums der KGS nur in sehr eingeschränktem Umfang würde durchführbar sein. Im gemeinsamen Gespräch wurde daraufhin beschlossen, nur einige wenige Klassen zu befragen und dies jeweils in geringerem Umfang. Möglich erschien nach Abwägung der terminlichen Probleme die Befragung einer Klasse aus Jahrgangsstufe 7 des gymnasialen Zweigs, einer Klasse aus Jahrgangsstufe 8 der Hauptschule sowie zweier zehnter Klassen des gymnasialen Zweigs

### 5.7.1 Untersuchungsverfahren der zweiten Schülerbefragung

Alle SchülerInnen erhielten einige identische Fragen zur Bewertung des Schulprojekts sowie des projektbezogenen Unterrichts, die in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt sind.

**Tabelle 18:** Fragen zum Projekt und zum Unterricht

---

1) Für wie nützlich hältst du persönlich das Schulvorhaben?

völlig nutzlos    ①   ②   ③   ④    sehr nützlich

---

2.) Wie schätzt du deine Kenntnisse zum Thema Rechtsextremismus ein?

ungenügend    ⑥   ⑤   ④   ③   ②   ①    sehr gut

3.) Haben sich deine Kenntnisse über den Rechtsextremismus durch den Unterricht erweitert?

*habe nichts Neues gelernt*      ①   ②   ③   ④      *habe sehr viel Neues gelernt*

4.) Haben sich deine persönlichen Einstellungen zum Rechtsextremismus durch den Unterricht verändert?

*meine Einstellungen haben sich überhaupt nicht verändert*      ①   ②   ③   ④      *meine Einstellungen haben sich sehr stark verändert*

---

5.) Haben sich deine Kenntnisse über Gewalt durch den Unterricht erweitert?

*habe nichts Neues gelernt*      ①   ②   ③   ④      *habe sehr viel Neues gelernt*

6.) Haben sich deine persönlichen Einstellungen zur Gewalt durch den Unterricht verändert?

*meine Einstellungen haben sich überhaupt nicht verändert*      ①   ②   ③   ④      *meine Einstellungen haben sich sehr stark verändert*

---

7.) Haben sich deine Kenntnisse zur Situation von Ausländern in Deutschland durch den Unterricht erweitert?

*habe nichts Neues gelernt*      ①   ②   ③   ④      *habe sehr viel Neues gelernt*

8.) Haben sich deine persönlichen Einstellungen zu Ausländern in Deutschland durch den Unterricht verändert?

*meine Einstellungen haben sich überhaupt nicht verändert*      ①   ②   ③   ④      *meine Einstellungen haben sich sehr stark verändert*

---

Ebenfalls in allen Fragebögen waren die bereits bei der Erstbefragung eingesetzten Skalen zu „Akkulturationseinstellungen“, zu „Kosten und Nutzen durch Ausländer“ sowie zum „Sozialen Engagement“ enthalten (siehe Abschnitt 5.2.1).

Die Fragebögen für die Jahrgangsstufen 7 und 8 enthielten entsprechend des speziellen Schwerpunkts des projektbezogenen Schulunterrichts (Gewalt im Alltag) die bereits in der Erstbefragung eingesetzten Skalen zur Erfassung des „Sozialen Klassenklimas“ und der „Sozialen Kompetenz“.

Die Fragebögen für die Jahrgangsstufe 10 enthielt hingegen eine im Vergleich zur Erstbefragung abgeänderte Skala zur „Unterrichtsbewertung“. Im Gegensatz zur Erstbefragung wurde hier nicht die allgemeine Unterrichtsbewertung erfasst, sondern speziell die Bewertung des GSW-Unterrichts (siehe Tabelle 19).

**Tabelle 19:** Skala zur Bewertung des GSW-Unterrichts (Jahrgangsstufe 10)

Wie fandest Du im den <b>GSW-Unterricht</b> in diesem letzten Schuljahr?		
	<i>stimme überhaupt nicht zu</i> ↓	<i>stimme voll und ganz zu</i> ↓
a) Der GSW-Unterricht war meist gut verständlich.	① ② ③ ④	① ② ③ ④
b) Der GSW-Unterricht war abwechslungsreich und interessant.	① ② ③ ④	① ② ③ ④
c) Die meisten im GSW-Unterricht besprochenen Themen haben mir Spaß gemacht.	① ② ③ ④	① ② ③ ④

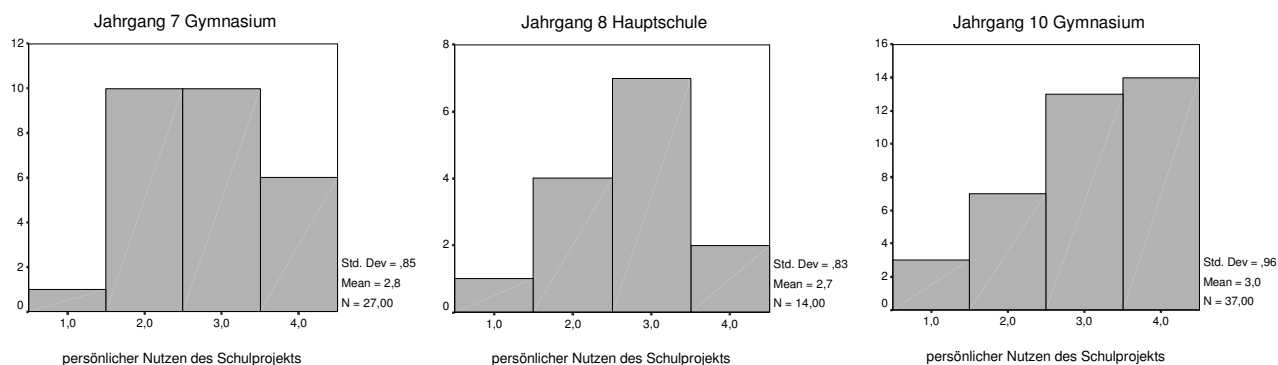
### 5.7.2 Die Stichprobe der zweiten Schülerbefragung

Insgesamt teilgenommen haben an der zweiten anonymen Befragung 78 SchülerInnen. Hiervon entstammen 27 SchülerInnen aus Jahrgangsstufe 7, 14 SchülerInnen aus Jahrgangsstufe 8 und 37 SchülerInnen aus Jahrgangsstufe 10.

### 5.7.3 Ergebnisse der Zweitbefragung

Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, ist der ursprünglich geplante Vergleich zwischen Erst- und Zweitbefragung wenig aussagekräftig, da die Erstbefragung erst gegen Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden konnte. Zu diesem Zeitpunkt waren bereits etliche projektbezogene Unterrichtseinheiten durchgeführt worden.

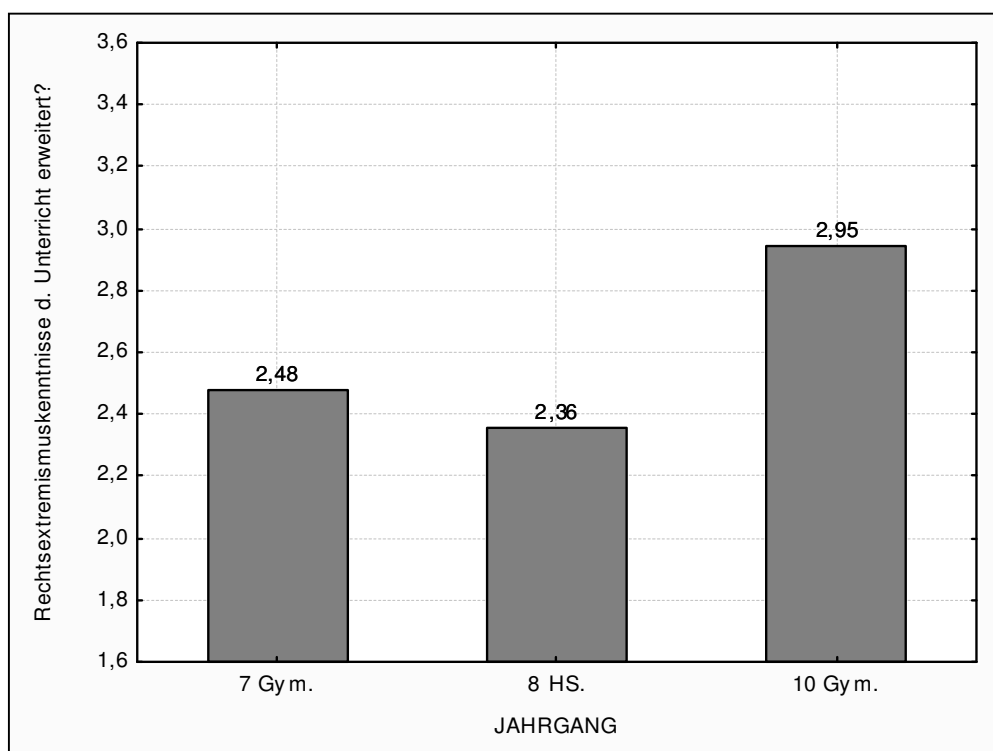
Positiv anzumerken ist aber selbst angesichts der eingeschränkten Aussagekraft, dass sich bezüglich der Frage nach dem persönlichen Nutzen des Schulvorhabens auch nach Ablauf des Gesamtschuljahrs keine signifikante ( $p= 0,27$ ) Veränderung in der Einschätzung der Schülerschaft zeigt (Mittelwert<sub>Erstbefragung</sub>= 3,0; Mittelwert<sub>Zweitbefragung</sub>= 2,9). Ferner bestehen auch bei der Zweitbefragung keine signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Jahrgangsstufen (Varianzanalyse:  $F= 0,91$ ;  $df = 2$ ;  $p> 0,4$ ). In Hinblick auf die Verteilung der Einzelantworten fällt positiv auf, dass nur insgesamt fünf der insgesamt 78 befragten SchülerInnen das Projekt für sich selbst als „völlig nutzlos“ einstufen, wohingegen 22 die höchst mögliche Bewertung in Hinblick auf den persönlichen Nutzen wählen. Im Gesamtdurchschnitt sehen die Schülerinnen einen mittleren bis großen persönlichen Nutzen in dem Projekt (Mittelwerte zwischen 2,7 und 3,0; siehe Abb.19).



**Abb. 19:** Verteilungen der Antworten auf die Frage: „Für wie nützlich hältst Du persönlich das Schulvorhaben?“ (von 1= völlig nutzlos bis 4= sehr nützlich)

Befunde zu subjektiven Auswirkungen des Unterrichts zu den Themen Nationalsozialismus und Ausländer

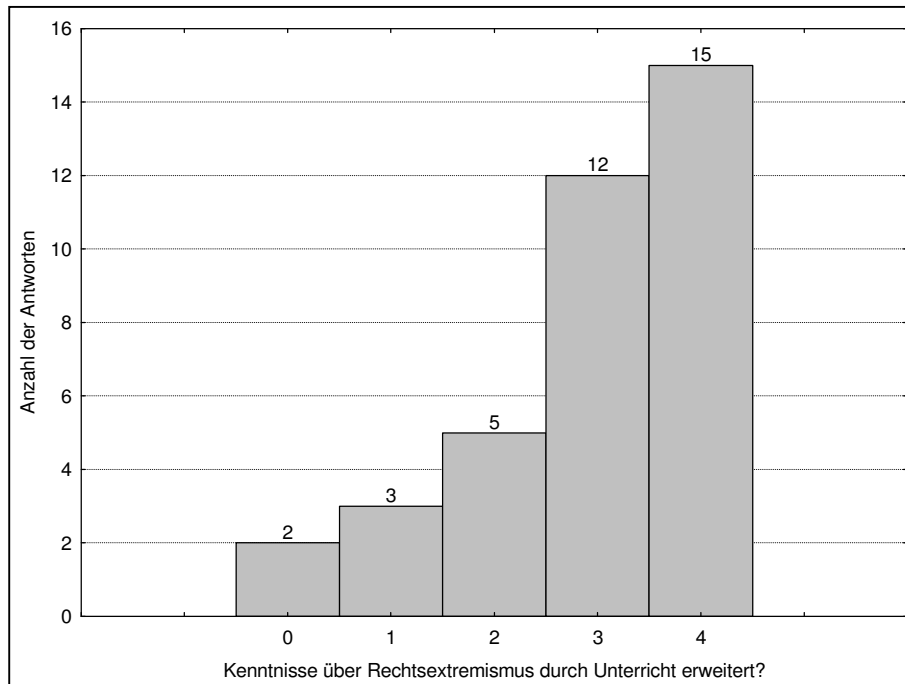
Für einen gezielten Einfluss des Unterrichts spricht, dass die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 10 in tendenziell höherem Ausmaß als diejenigen der beiden anderen Jahrgangsstufen angeben, ihre Kenntnisse zum Thema Rechtsextremismus insgesamt durch den Unterricht erweitert zu haben (Varianzanalyse:  $F = 2,19$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,12$ ) (vgl. Abb. 20).



**Abb. 20:** Mittelwerte in den drei Jahrgangsstufen auf die Frage nach der Erweiterung der Kenntnisse zum Thema Rechtsextremismus durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= habe nichts Neues gelernt bis 4= habe sehr viel Neues gelernt)



Betrachtet man die Verteilung der Antworten der SchülerInnen aus Jahrgangsstufe 10 zur Frage nach dem subjektiven Erkenntnisgewinn, fällt positiv auf, dass der größte Teil angibt, im Unterricht viel bis sehr viel Neues über den Rechtsextremismus gelernt zu haben (vgl. Abb. 21).

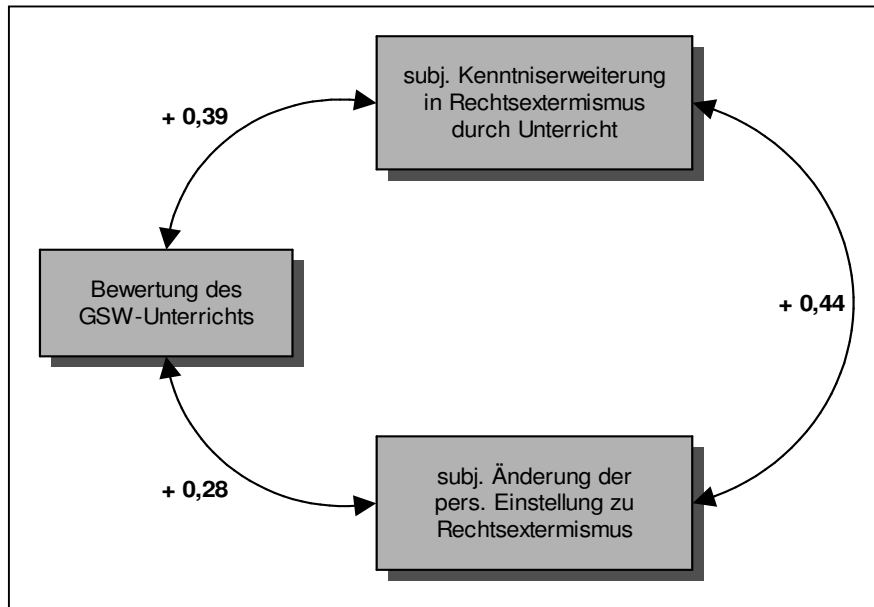


**Abb. 21:** Verteilung der Antworten in Jahrgangsstufe 10 (Gymnasium) auf die Frage nach der Erweiterung der Kenntnisse zum Thema Rechtsextremismus durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= habe nichts Neues gelernt bis 4= habe sehr viel Neues gelernt)

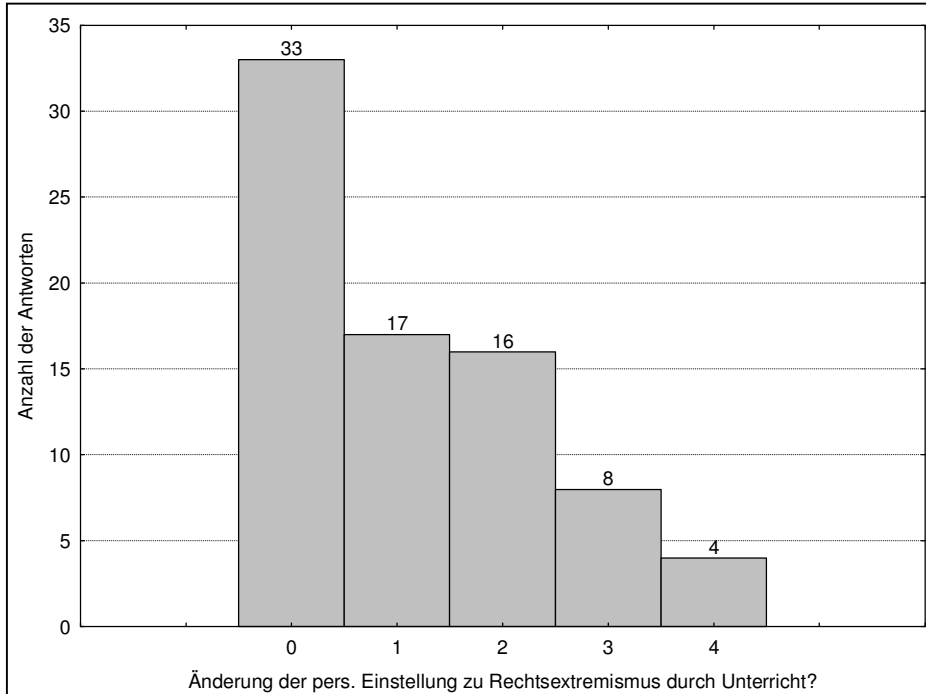
In der Jahrgangsstufe 10 wurden zusätzlich Fragen nach der Bewertung des GSW-Unterrichts gestellt. In diesem Unterrichtsfach hatte die Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und Extremismus stattgefunden. Gefragt wurde nach der Verständlichkeit des Unterrichts, wie abwechslungsreich und interessant der Unterricht war sowie danach, wie viel Spaß die besprochenen Themen gemacht haben (vgl. Abschnitt 5.7.1). Die Antworten auf diese drei Fragen wurden zu einem Gesamtwert zusammengefasst (theoretisches Minimum bei negativer Unterrichtsbewertung = 0; theoretisches Maximum bei positiver Unterrichtsbewertung = 4). Es zeigt sich, dass der Unterricht im Durchschnitt von den SchülerInnen eher positiv bewertet wird (Mittelwert = 2,74). Besonders interessant ist hierbei, dass der GSW-Unterricht eine signifikant positivere Bewertung erfährt als der in der Erstbefragung erfasste Gesamtunterricht (Mittelwert<sub>Klasse 10, Gymn.</sub> = 1,80). Dies dürfte u.a. mit den speziell im GSW-Unterricht eingesetzten neuen Unterrichtsmethoden zusammenhängen.

Betrachtet man des weiteren die Zusammenhänge zwischen der Bewertung des GSW-Unterrichts und den beiden zuvor analysierten Fragen, so zeigt sich, dass positivere Unterrichtsbewertungen mit signifikant größeren subjektiven Kenntniserweiterungen in Hinblick auf das Thema Rechtsextremismus einhergehen (Produktmomentkorrelation  $R =$

0,39;  $p < 0,05$ ) sowie mit tendenziell größeren subjektiven Änderungen der persönlichen Einstellungen zu diesem Thema ( $R = 0,28$ ;  $p = 0,09$ ) (vgl. Abb.22).



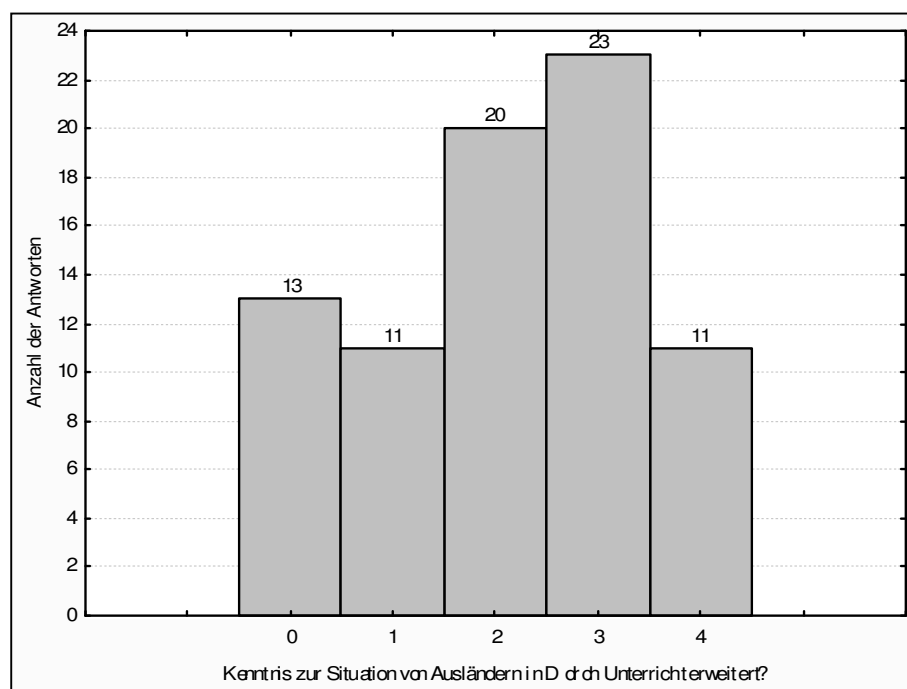
**Abb.22:** Zusammenhänge zwischen Unterrichtsbewertung, subjektiver Kenntniserweiterung und subjektiver Einstellungsänderung in Hinblick auf Rechtsextermismus in Jahrgangsstufe 10



**Abb. 23:** Verteilung der Antworten in allen Jahrgangsstufen auf die Frage nach der Veränderung der persönlichen Einstellung zum Rechtsextermismus durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= Einstellung überhaupt nicht verändert bis 4= Einstellungen sehr stark verändert)

Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen finden sich allerdings in Hinblick auf die Frage, ob sich die persönlichen Einstellungen zum Rechtsextremismus durch den Unterricht verändert haben. In Hinblick auf diese Frage gibt die Mehrheit aller SchülerInnen an, ihre persönlichen Einstellungen nicht oder nur minimal verändert zu haben (vgl. Abb. 23). Positiv gewendet bedeutet dies jedoch zugleich, dass immerhin über ein Drittel der SchülerInnen auch ihre persönliche Einstellung zum Rechtsextremismus aufgrund des Schulunterrichts mehr als nur minimal gewandelt hat.

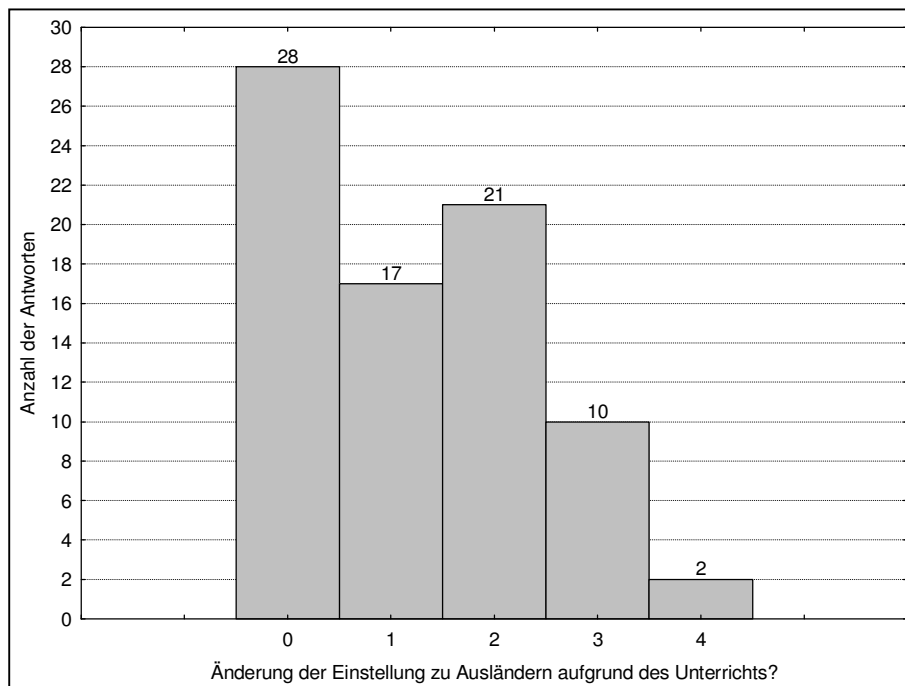
Die Notwendigkeit weiterer gezielter pädagogischer Bemühungen zeigt sich insbesondere im Bereich der Einstellungen zu ausländischen Mitbürgern. Insgesamt gibt zwar der größte Teil der SchülerInnen an, ihre Kenntnisse zur Situation von Ausländern in Deutschland mehr oder minder erweitert zu haben (vgl. Abb. 24). Der berichtete Unterrichtseinfluss ist jedoch hoch signifikant geringer als in Hinblick auf das Thema „Rechtsextremismus“ ( $p < 0,01$ ). Bei dieser Frage finden sich zudem zwischen den drei Jahrgangsstufen keine überzufälligen Unterschiede, die auf eine gezielte Wirkung speziell des Projektunterrichts hindeuten (Varianzanalyse:  $F = 0,91$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,41$ ).



**Abb. 24:** Verteilung der Antworten in allen Jahrgangsstufen auf die Frage nach der Erweiterung ihrer Kenntnisse über die Situation von Ausländern in Deutschland durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= nichts Neues gelernt bis 4= sehr viel Neues gelernt)

Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen finden sich in Hinblick auf die Frage nach der Veränderung der persönlichen Einstellung gegenüber Ausländern durch den Schulunterricht (Varianzanalyse:  $F = 1,23$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,30$ ). Ungefähr die Hälfte der SchülerInnen gibt an, ihre Einstellungen überhaupt nicht oder nur gering-

fällig geändert zu haben, während die andere Hälfte mehrheitlich zumindest moderate Einstellungsänderungen mitteilt (vgl. Abb. 25).

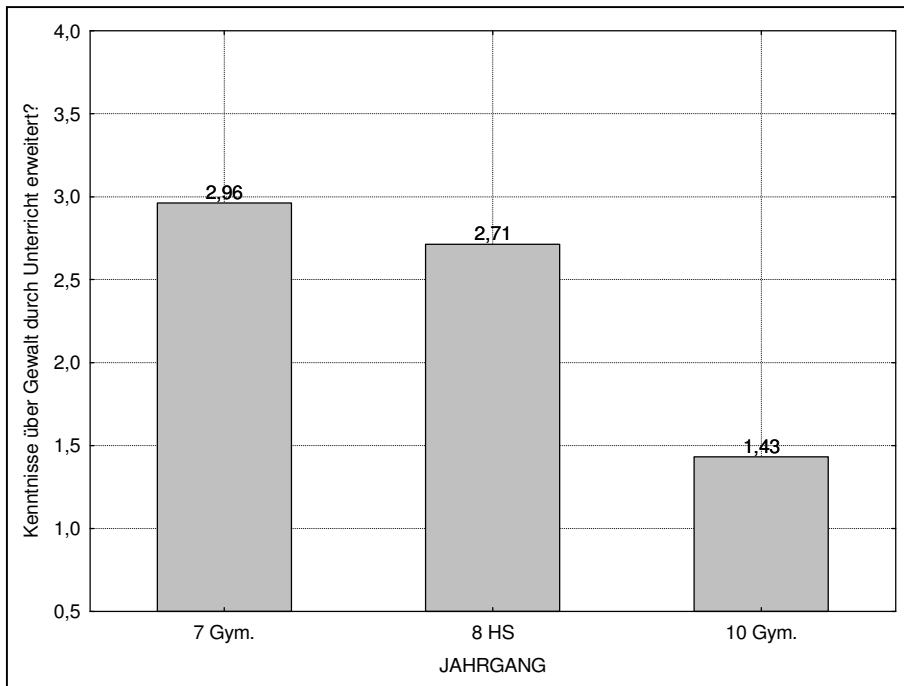


**Abb. 25:** Häufigkeitsverteilung der Antworten in allen Jahrgangsstufen auf die Frage nach Veränderung der persönlichen Einstellungen zu Ausländern in Deutschland durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= *Einstellung überhaupt nicht verändert* bis 4= *Einstellungen sehr stark verändert*)

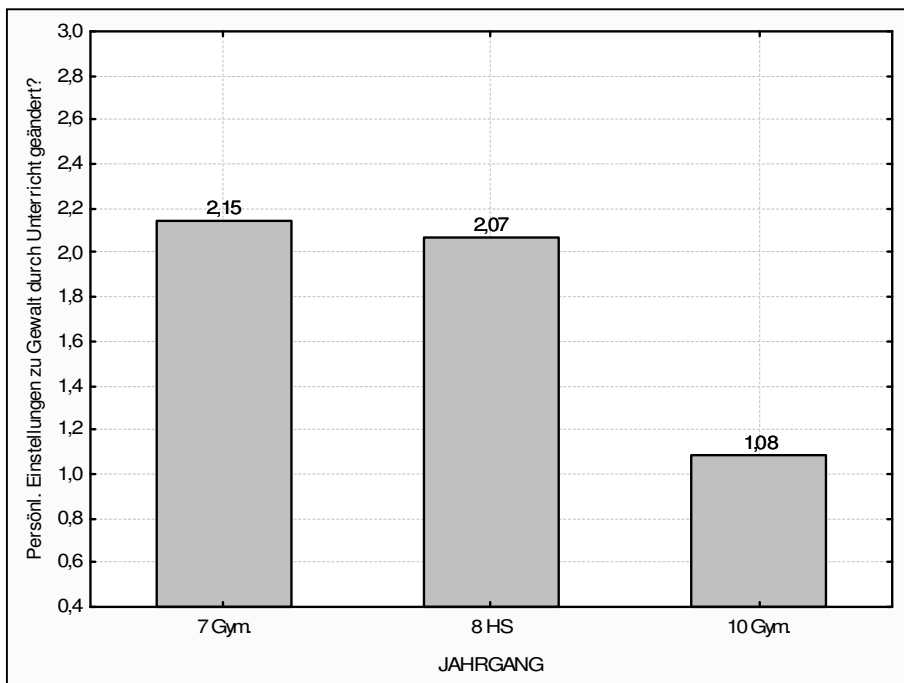
#### Befunde zu subjektiven Auswirkung des Unterrichts zum Thema Gewalt

Eine etwas andere Ausgangslage als beim Thema Rechtsextremismus liegt bei der Frage vor, inwieweit sich die Kenntnisse zum Thema Gewalt durch den Unterricht erweitert haben. Mit diesem Themenblock (Gewalt im Alltag) setzten sich speziell die Schülerinnen der Jahrgangsstufen 7 und 8 im ablaufenden Schuljahr explizit auseinander. Auch hier zeigen sich systematische Gruppenunterschiede, die als Indiz für einen Unterrichtseinfluss gewertet werden können (Varianzanalyse:  $F= 25,38$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,01$ ). Während die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 7 (Mittelwert = 3,0) und 8 (Mittelwert = 2,7) angeben, im Durchschnitt viel Neues gelernt zu haben, liegt der Durchschnittswert in der Jahrgangsstufe 10 (Mittelwert = 1,4) signifikant unter diesen beiden Werten (vgl. Abb.26).

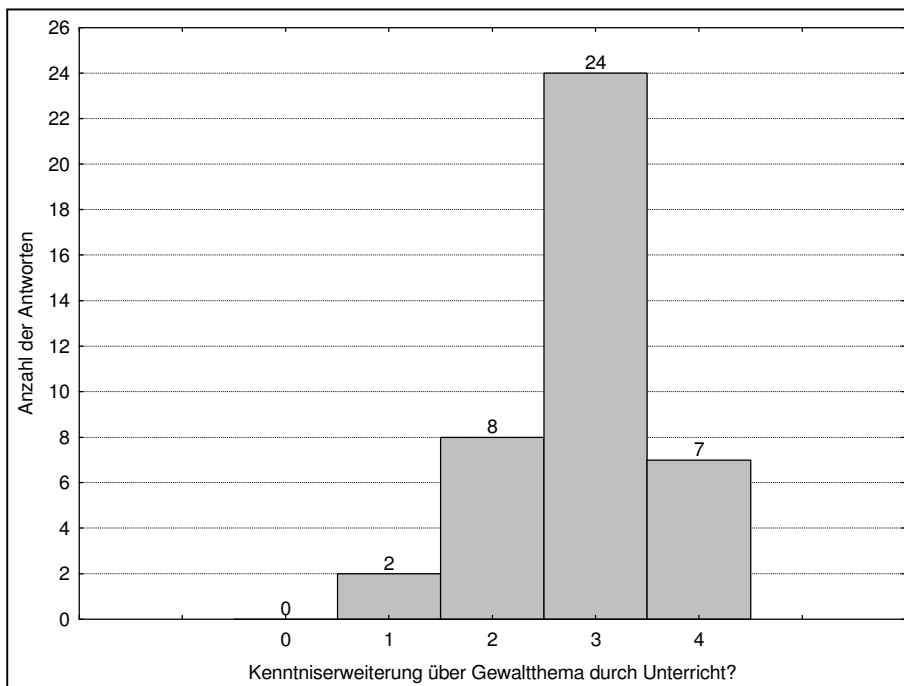
Ein ähnlicher Effekt findet sich in Hinblick auf die Veränderung der persönlichen Einstellung zur Gewalt durch den Unterricht. Auch hier finden sich signifikante Gruppenunterschiede (Varianzanalyse:  $F= 7,68$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,01$ ). Die SchülerInnen der Jahrgangsstufen 7 und 8 geben in diesem Punkt signifikant größere unterrichtsbedingte Einstellungsveränderungen an als die Schülerinnen der Jahrgangsstufe 10 (vgl. Abb. 27).



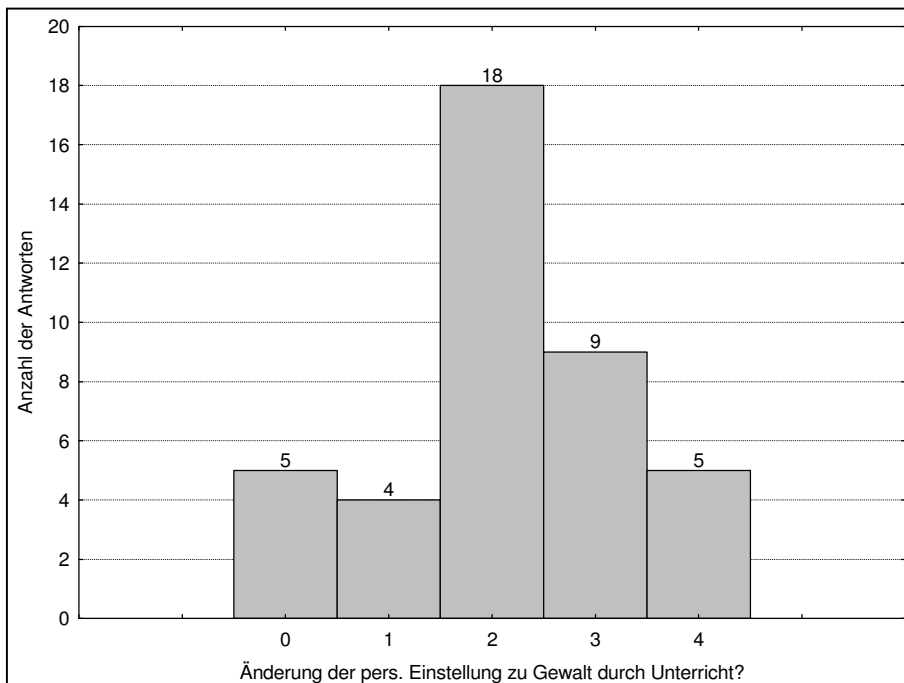
**Abb. 26:** Mittelwerte der Antworten auf die Frage nach einer Erweiterung der Kenntnisse über Gewalt durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= nichts Neues gelernt bis 4= sehr viel Neues gelernt)



**Abb. 27:** Mittelwerte der Antworten auf die Frage nach einer Veränderung der persönlichen Einstellung zur Gewalt durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= Einstellung überhaupt nicht verändert bis 4= Einstellungen sehr stark verändert)



**Abb. 28:** Verteilung der Antworten in Jahrgangsstufen 7 und 8 auf die Frage nach einer Erweiterung der Kenntnisse über Gewalt durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= nichts Neues gelernt bis 4= sehr viel Neues gelernt)



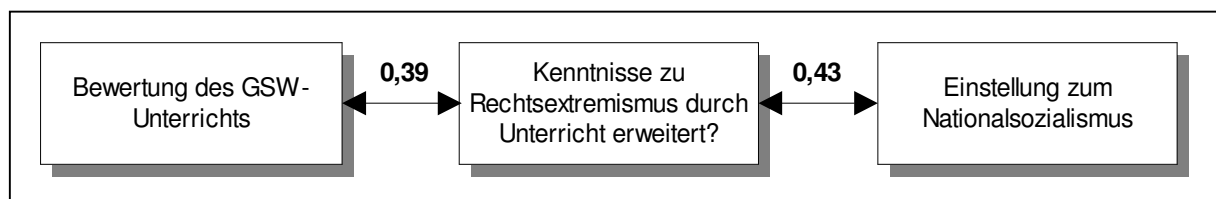
**Abb. 29:** Verteilung der Antworten in Jahrgangsstufen 7 und 8 auf die Frage nach einer Veränderung der persönlichen Einstellung zur Gewalt durch den Unterricht (auf einer Skala von 0= Einstellung überhaupt nicht verändert bis 4= Einstellungen sehr stark verändert)

### Zur Wirkung des Unterrichts auf Einstellungen und Werthaltungen

Anhand der zuvor analysierten Fragen lässt sich noch nicht ablesen, inwieweit die tatsächlichen Einstellungen und Ansichten zum Themenkomplex „Rechtsextremismus und Nationalsozialismus“ durch den Projektunterricht verändert wurden. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Werte der Erst- und Zweitbefragung auf den Skalen „Einstellung zum Nationalsozialismus“, „Akkulturationseinstellungen“, „Kosten und Nutzen durch Ausländer“ sowie „soziale Kompetenzen“ für die drei Untersuchungsgruppen verglichen. Für keine der vier Skalen und bei keiner der drei Untersuchungsgruppen ließen sich signifikante Veränderungen nachweisen. Zumindes innerhalb des zweiten Schulhalbjahrs 2003 zeigten sich somit keine belegbaren Veränderungen bei den durchschnittlichen Einstellungen und Werthaltungen der Schüler. Ein wesentlicher Grund hierfür dürfte in dem zu kurzen Zeitintervall liegen, das zwischen beiden Messungen lag und innerhalb dessen pädagogische Maßnahmen innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer überhaupt hätten wirken können.

Ein anderer, mindestens ebenso wesentlicher Grund für die weitgehend fehlenden Effekte dürfte in dem Umstand zu suchen sein, dass die Anliegen des Projekts leider (noch) nicht in allen Schulfächern und von allen Lehrern aktiv mitgetragen wurden. Negative Emotionen sowie intolerantes und antisoziales Verhalten treten in allen Schulstunden und nicht nur in bestimmten Fächern auf. Ebenso kann soziales und emotionales Lernen (Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit eigenen negativen Emotionen; Erkennen der Emotionen beim Gegenüber, Stärkung von Empathie und Perspektivenübernahme; Verstärkung hilfreichen Verhaltens etc.; vgl. Batson et al., 2002; Ekman, 2003; Salovey et al., 2002) in allen Schulstunden zum Thema gemacht werden. Geschieht dies regelmäßig und in systematischer Weise, zeigen sich nachweislich bereits nach recht kurzer Zeit positive Effekte in der sozialen Kompetenz und der Gewaltbereitschaft der einzelnen SchülerInnen sowie im sozialen Klassen- und Schulklima (vgl. z.B. die Befunde zum PATHS-Programm: Greenberg & Kusché, 1998; Greenberg, Kusché, Cook & Quamma, 1995).

Immerhin deuten speziell die Daten der Zweitbefragung bereits jetzt auf die prinzipielle Existenz unterrichtsbezogener Effekte hin. So korreliert die Bewertung des GSW-Unterrichts bei den SchülerInnen der Jahrgangsstufe 10 signifikant positiv mit der subjektiv angegebenen Kenntniserweiterung zum Thema Rechtsextremismus und letztere korreliert wiederum signifikant positiv mit einer kritischen Einstellung zum Nationalsozialismus (vgl. Abb. 30).



**Abb. 30:** Zusammenhänge zwischen Bewertung des GSW-Unterrichts, subjektiver Kenntniserweiterung und Einstellung zum Nationalsozialismus in Jahrgangsstufe 10 des gymnasialen Zweigs

Solch korrelative Zusammenhänge sind jedoch nur als Indiz – und keinesfalls als Beweis – für die erhofften Wirkungen der pädagogischen Bemühungen zu werten. Näheren Aufschluss könnte wahrscheinlich erst eine erneute Schülerbefragung zu einem späteren Zeitpunkt geben.

### *5.8 Zusammenfassende Bewertung der zentralen Untersuchungsergebnisse*

Insgesamt konnte das Forschungsdesign zwar nicht plangemäß umgesetzt werden, dennoch geben die Befunde eine Reihe wichtiger Informationen und Indizien.

So konnte im Rahmen des Projekts „Farbe bekennen – Für Toleranz und Verständigung“ das Schülerinteresse auf sehr hohem Niveau aufrecht erhalten werden. Die Mehrheit aller SchülerInnen zeigte nach einem halben Jahr noch großes Interesse an den verschiedenen Teilangeboten und war selbst nach Ablauf des gesamten Schuljahrs vom Nutzen des Projekts unverändert überzeugt. Die Einstellungen der SchülerInnen zu den Bereichen „Soziales Engagement“, „Gewalt bzw. soziale Kompetenz“, „Akkulturation“ sowie insbesondere zum „Nationalsozialismus“ sind insgesamt ermutigend, wenngleich ein Einfluss des Unterrichts auf diese Überzeugungen und Werthaltungen nicht eindeutig zu belegen ist. Insbesondere der Vergleich mit Celler Gymnasiasten zeigt aber, dass die Mehrheit der SchülerInnen eine überdurchschnittlich kritische Einstellung zum Nationalsozialismus sowie eine recht positive Einstellung zur multikulturellen Gesellschaft aufweist. Weiterer Handlungsbedarf scheint jedoch auch nach Einschätzung der Lehrer in Hinblick auf die Vermittlung differenzierter Informationen zur Bedeutung (Kosten und Nutzen) ausländischer Mitbürger für Deutschland zu bestehen. Das soziale Engagement der KGS-SchülerInnen unterscheidet sich in den Jahrgangsstufen 9 und 10 des gymnasialen Zweigs nicht von demjenigen Celler Gymnasiasten. Allein aus der Tatsache, dass die im Jahr 2001 durchgeführte Projektwoche auf Initiative der Schüler zurückging, auf ein überdurchschnittliches soziales Engagement in der Gesamtschülerschaft zu schließen, scheint nicht angemessen. Wenngleich die für alle Jahrgangsstufen und Schulformen gefundenen Werte durchaus positiv zu bewerten sind, bestehen auch hier weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Diese Feststellung führt zur nachfolgend diskutierten Frage nach erfolgversprechenden Interventionsansätzen.

Sehr positiv sind die Erfahrungen mit den neuen, interaktiven Unterrichtsformen. Dies zeigen nicht nur teilnehmende Beobachtungen sowie Gespräche mit den Lehrkräften, sondern auch die Unterrichtsbewertungen der SchülerInnen. Auf subjektiver Ebene zeigen sich zudem deutliche Belege für den Erfolg der neuen Unterrichtsformen. Sowohl für den Bereich „Gewalt“ als auch für das Themengebiet „Nationalsozialismus“ sind gezielte Einflüsse auf die von den Schülern selbst wahrgenommene Erweiterung ihrer Kenntnisse nachweisbar. Auf der Ebene der tatsächlichen Einstellungen und Wert-



haltungen finden sich allerdings keinerlei überzufällige Veränderungen zwischen Erst- und Zweitbefragung. Eine Beeinflussung der Schülereinstellungen durch den Unterricht ist somit nicht objektiv nachweisbar. Korrelative Befunde aus der Zweitbefragung bieten aber zumindest einige erste Indizien dafür, dass die neuen Unterrichtsformen auch die tatsächlichen Überzeugungen und Werthaltungen der KGS-SchülerInnen positiv zu beeinflussen scheinen. Dass und warum interaktivere, an den jeweiligen Lebenswelten anknüpfende und direkt erlebbare Erfahrungen vermittelnde Lehrmethoden dem klassischen Frontalunterricht überlegen sind, konnte bereits vielfach nachgewiesen werden (vgl. Krapp & Weidenmann, 2001). So zeigt auch die vorliegende Untersuchung, dass mit den neuen Unterrichtsformen zugleich eine sehr deutliche Steigerung des Unterrichtsinteresses einhergeht. Auf der Basis einer Vielzahl gesicherter empirischer Befunde aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie kann davon ausgegangen werden, dass dieses gesteigerte Interesse zugleich mit besserem Lernerfolg (vgl. Schiefele et al., 1993) und einer höheren Qualität der erworbenen Wissensstrukturen einhergeht (vgl. Schiefele, 1996; Schiefele & Wild, 2000). Und die sozialpsychologische Forschung konnte nachweisen, dass eine höhere persönliche Involviertheit zu einer systematischeren Informationsverarbeitung führt (vgl. Chen & Chaiken, 1999; Petty et al., 1981) und direkte Erfahrungen die Relevanz des Gelernten für die eigenen Einstellungen und zukünftiges Verhalten erhöhen (vgl. Fazio, 1990; Regan & Fazio, 1977). Im vorliegenden Schulprojekt stellt sich somit nicht die Frage, ob die neuen Unterrichtsformen überlegen sind, sondern warum sich (noch) keine objektiven Auswirkungen auf die Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen zeigen. Hierbei ist zum einen der kurze Zeitraum zu bedenken, der zwischen den beiden Befragungen lag. Aufschluss darüber, ob sich die gewünschten Effekte tatsächlich bereits bei einer verlängerten Interventionsdauer einstellen, könnte eine spätere erneute Schülerbefragung geben. Zum anderen stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die gemäss heutigem Wissensstand als förderlich anzusehenden Unterrichtsaspekte tatsächlich konsequent im gesamten Projektunterricht umgesetzt wurden. Diese Frage konnte aufgrund der beschränkten finanziellen Mittel der Begleitforschung und der darum nur sehr selektiv vorgenommenen Unterrichtsbeobachtungen bislang nicht beantwortet werden. Eine fundierte, theoretisch und methodisch angemessene Erforschung dieser Fragestellung dürfte jedoch aufgrund des hierfür notwendigen Aufwands auch im Rahmen einer zukünftigen Begleitforschung kaum leistbar sein.

Doch selbst wenn der Projektunterricht optimal gestaltet wurde bzw. wird, muss bedacht werden, dass sich individuelle Einstellungen und Werthaltungen, die sich über Jahre hinweg und aufgrund der Einflüsse verschiedenster Quellen (Elternhaus, Medien, Peer-Gruppe etc.) herausgebildet haben, nur schwer durch einige wenige Unterrichtsstunden in ausgewählten Schulfächern beeinflussen lassen. Grundsätzlich bedauerlich ist, dass die neuen Unterrichtsformen (noch) nicht in allen Schulfächern eingesetzt werden. Hierdurch könnte nach bisherigem Stand der Forschung der fachbezogene Lernerfolg in allen Fächern erhöht werden. Direkte Auswirkungen auf die Ziele des Präventionsprojekts (soziale Kompetenzen, Toleranz, Abbau von Vorurteilen etc.) sind durch diese von der

didaktischen Leitung bereits verfolgte Maßnahme jedoch kaum zu erwarten. Erfolgversprechender erscheint im Zusammenhang mit den Projektzielen die angestrebte Mediations-Ausbildung der LehrerInnen und die anschließende Weitervermittlung konstruktiver Konfliktlösestrategien an die SchülerInnen. Ziel der Schulleitung ist es, hierdurch langfristig ein anderes, konstruktives „Konfliktklima“ in der gesamten Schule zu erreichen.

Im Kontext der Ziele des Präventionsprojekts wäre jedoch vor allem wünschenswert, dass im gesamten Unterricht ein systematischer Einbezug sozialen und emotionalen Lernens erfolgt. Auch dies ist bereits das erklärte Ziel der Schulleitung. Von einem theoretischen Standpunkt erscheint es absolut sinnvoll, nicht nur einen konstruktiven Umgang mit bereits bestehenden Konflikten zu vermitteln (Mediationsfertigkeiten), sondern sich zugleich verstärkt mit den Entstehungsbedingungen intra- und interpersoneller Konflikte auseinander zu setzen. Eine systematische und umfassende Förderung der Kompetenzen aller SchülerInnen z.B. im Umgang mit eigenen negativen Gefühlen, Gedanken und Handlungsimpulsen (siehe S. 54) würde zudem nach bisherigem wissenschaftlichen Kenntnisstand bereits nach recht kurzer Zeit deutliche und zugleich nachhaltige Effekte erbringen. Entsprechende theoretisch und empirisch fundierte Förderprogramme werden mittlerweile in vielen Ländern (z.B. USA, Australien, Niederlande, England) erfolgreich eingesetzt. Ebenso wie die Vermittlung konstruktiver Konfliktlösefertigkeiten setzt die kompetente Umsetzung solcher Programme jedoch in der Regel eine spezielle Schulung des Lehrerkollegiums voraus (vgl. z.B. Greenberg & Kusché, 1998). Da schon die in der Freizeit stattfindende zukünftige Mediationsausbildung eine sehr hohe Belastung für die teilnehmenden LehrerInnen darstellt, wird eine solche zusätzliche Fortbildung allerdings kaum im Laufe des nächsten Jahres leistbar sein.

Bereits das bisherige Präventionsprojekt, das wiederum nur eines von mehreren umfangreichen Schulprojekten ist, zeigt, dass die KGS Wiesmoor sehr darum bemüht ist, mehr als reines Fachwissen zu vermitteln. Zwar lassen sich aus wissenschaftlicher Sicht durchaus einige gezielte Verbesserungsvorschläge für die zukünftige Projektarbeit ableiten (s.o.). Hierbei sollte allerdings bedacht werden, dass an Schulen nicht immer mehr Anforderungen gestellt werden können, ohne zugleich die hierfür notwendigen materiellen, personellen und fachlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ohne das außergewöhnliche Engagement eines Teils des Lehrerkollegiums sowie die gleichzeitige Unterstützung durch die Schulleitung hätte schon die bisherige Projektarbeit nicht geplant und durchgeführt werden können. Auch wenn eine erfolgreiche Beeinflussung der Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen bislang nicht eindeutig zu belegen ist, müssen diese außerordentlichen schulischen Bemühungen eindeutig positiv bewertet werden. Hierbei waren sowohl der Titel als auch wesentliche Inhalte des Projekts mit Bedacht positiv formuliert worden (Farbe bekennen – für Toleranz und Verständigung) und beschränkten sich nicht auf die Arbeit „gegen“ Rechtsextremismus. Die Wirkung allein des Projekttitels auf die Akzeptanz in einer Schule und deren Umfeld ist nicht zu unterschätzen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang zugleich, dass sich bei der intensiven thematischen Auseinandersetzung im Verlauf der Projektwoche (2001) und des hier evaluierten Projekts (Schuljahr 2002/2003) deutliche Außenwirkungen in der

Gemeinde Wiesmoor zeigten. Hierzu gehört beispielsweise die Gründung eines kommunalen Präventionsrats.

In Hinblick auf die bei dem Modellvorhaben PräGeRex angestrebte Vernetzung fallen einige weitere positive Aspekte auf. So fand beispielsweise zwischen der KGS Wiesmoor und dem Landesmusikrat Niedersachsen eine kontinuierliche Kooperation bei der Durchführung von Musikkursen statt. Und auch die Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt (Braunschweig) wurde fortgesetzt. Diese hatte mit einer Ausstellung der Arbeitsstelle in den Räumen der KGS anlässlich der Auftaktveranstaltung des Projekts PräGeRex begonnen. Das vielfältige Informationsmaterial der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt wurde von der Schule bei der sehr arbeitsintensiven Zusammenstellung neuer Unterrichtsmaterialien berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Befunde und Überlegungen wird eine Fortführung des Projekts empfohlen. Auf diesem Wege könnte zum einen überprüft werden, ob sich nach einem weiteren Jahr gezielter Unterrichtsbemühungen Einflüsse auf die Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen nachweisen lassen. Zum anderen könnte mit der geplanten Mediations-Fortbildung der LehrerInnen begonnen werden.

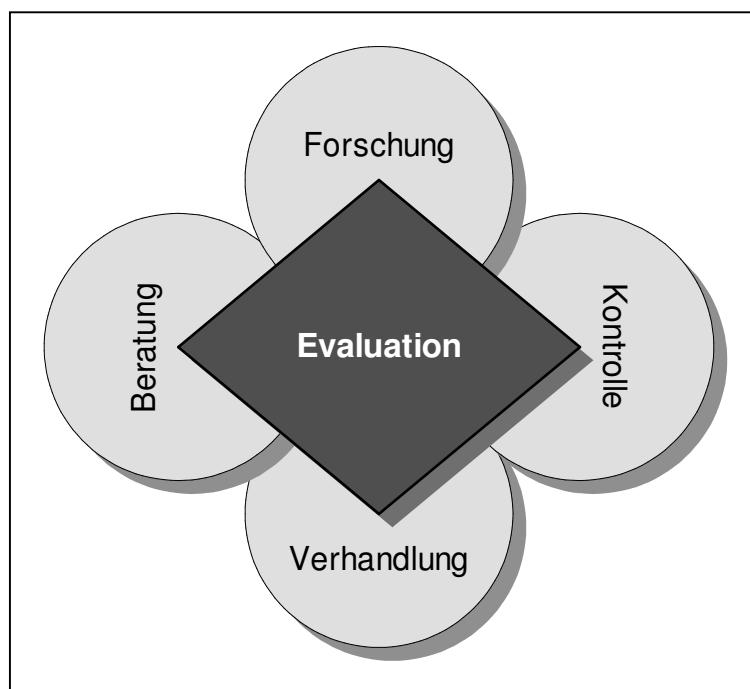
## **6. Kritische Bewertung des Begleitforschungsprozesses**

Nicht nur der Beginn der Begleitforschung, sondern der gesamte Verlauf war leider durch erhebliche finanzielle Unsicherheiten für das Begleitforschungsunternehmen gekennzeichnet. Eines der Finanzierungsprobleme und seine Auswirkungen auf die Forschungspraxis sei hier näher erläutert. Bis nach Beginn der Projektphase war eine Komplettförderung der Begleitforschung durch den Landespräventionsrat Niedersachsen im Gespräch. Diese scheiterte jedoch aufgrund formaler Vorschriften, die nicht mehr als eine achtzigprozentige Zuschussfinanzierung erlaubten. Da für die fehlenden 20% in der Kürze der Zeit keine weiteren Geldgeber gefunden werden konnten, übernahm das LKA Niedersachsen selbst diesen fehlenden Betrag. Dieser Schritt wurde vom LKA jedoch selbst sehr kritisch gesehen, da hiermit die eigentlich angestrebte finanzielle Unabhängigkeit zwischen Projektinitiator und Begleitforschung aufgegeben wurde. Im gesamten Verlauf des Evaluationsvorhabens ergaben sich aus dieser neuen Konstellation jedoch keinerlei Nachteile für die Begleitforschung. Das Landeskriminalamt Niedersachsen schränkte die wissenschaftliche Arbeit zu keinem Zeitpunkt ein, sondern zeichnete sich in der Kooperation mit dem arpos Institut durch eine äußerst professionelle und unterstützende Grundhaltung aus.

Ein weiterer, bereits angesprochener Problembereich betraf die Kooperation mit der KGS Wiesmoor. Die hierbei auftretenden Schwierigkeiten führten letztlich dazu, dass einige zentrale Aspekte des ursprünglichen Begleitforschungskonzepts nicht durchgeführt werden konnten. Vorteilhaft wäre es beispielsweise gewesen, wenn die faktischen Kooperationspartner des Begleitforschungsteams (Kontaktlehrer) tatsächlich verbindliche Zusagen hätten machen können. Im vorliegenden Fall wurden die gemeinsam mit den

Kontaktlehrern erarbeiteten Vorlagen später durch andere Schulgremien wieder in Frage gestellt. Auf diese Weise wurde viel Arbeit in nutzlose Entwürfe gesteckt und es kam zu erheblichen zeitlichen Verzögerungen.

Ein wesentlicher Teil der Schwierigkeiten ist jedoch im generellen Spannungsfeld begründet, in dem sich Evaluation bewegt (vgl. Schwarz, 2003). Aufgrund dieses Spannungsfeldes ergeben sich in der Praxis immer wieder ungeklärte und oftmals divergierende Erwartungen und Wünsche. Das Spannungsfeld der Evaluation lässt sich durch die vier Pole „Forschung“, „Kontrolle“, „Beratung“ und „Verhandlung“ charakterisieren (vgl. Abb. 31).



**Abb. 31:** Spannungsfeld der Evaluation

Hauptanliegen des Evaluationsauftrags war die Forschung, d.h. die Bewertung des KGS-Projekts „Farbe bekennen – für Toleranz und Verständigung“ gemäss der üblichen wissenschaftlichen Standards. Da für diesen Auftrag nur sehr beschränkte Mittel zur Verfügung standen, kam von vornherein nur ein primär summatives, die Erfassung der Wirkungen des Projekts fokussierendes Vorgehen in Frage. Die bei einer solchen Ergebnisevaluation einzunehmende Grundhaltung musste sich durch weitgehende Neutralität auszeichnen. Wesentlich war hierbei, die Ziele und Maßstäbe wissenschaftlicher Forschung im Auge zu behalten und die im Projekt erbrachten Leistungen anhand möglichst eindeutig definierter Indikatoren zu erfassen. Wichtig für den Erfolg einer Evaluation ist hierbei, dass die genauen Ziele und Indikatoren von allen direkt oder indirekt Betroffenen geteilt werden. Als problematisch für die Begleitforschung erwies sich in diesem Zusammenhang jedoch, dass die gemäß Projektantrag von der KGS aufge-

listeten Projektziele sehr vage und allgemein gehalten waren und die tatsächlich durchzuführenden Maßnahmen zu Beginn des Projekts noch nicht feststanden. Auch wurden im Projektantrag keinerlei Erfolgsindikatoren genannt, die eine objektive und von allen Beteiligten akzeptierte Feststellung der Erreichung der selbst gesetzten Projektziele erlaubt hätten. Die Festlegung der Zielindikatoren musste im Verlauf des bereits begonnenen Projekts leider primär durch das Begleitforschungsteam erfolgen, da die Schule das (bereits vor Projektbeginn) unterbreitete Angebot einer gemeinsamen Klärung dieser für eine erfolgreiche Evaluation zentralen Punkte leider nicht aufgegriffen hatte.

Ein wesentlicher Grund für diese Zurückhaltung der Schule wurde erst in späteren Gesprächen mit Vertretern der KGS deutlich. Es zeigte sich, dass die Begleitforschung zu Beginn als Kontrollmaßnahme der Geldgeber sowie des Landeskriminalamts gesehen wurde. Dies verhinderte über weite Teile der Projektphase eine vorbehaltlose, offene und auf gegenseitigem Vertrauen basierende Kommunikation. Mitverantwortlich hierfür dürfte u.a. sein, dass die Fremdevaluation in Schulen generell ein „sehr empfindliches Gelände“ darstellt (vgl. Rolff, 1998, S. 254ff.). Dies gilt insbesondere für Versuche, die Wirkungen pädagogischer Maßnahmen quantitativ zu erfassen. Im vorliegenden Fall hatte die Kooperative Gesamtschule Wiesmoor zudem bereits sehr negative Vorerfahrungen mit einer externen Evaluation gemacht. Die Schule selbst sah vor diesem Erwartungs- und Erfahrungshintergrund in der vom arpos Institut durchgeführten Begleitforschung lange Zeit keinen Nutzen für sich selbst. Diese generellen Vorbehalte erklären, warum das Angebot des arpos Instituts zu einer gemeinsamen Zielfestlegung nicht aktiver aufgegriffen und der Weiterleitung von Informationen zu Projektbeginn nicht die größte Bedeutung beigemessen wurde. Die sich hieraus ergebenden Verzögerungen bei der Fertigstellung der Erhebungsinstrumente ließen wiederum das Forschungskonzept mit zwei Erhebungszeitpunkten immer weniger sinnvoll erscheinen. Auf diese Weise wirkten verschiedene Faktoren im Sinne einer sich selbst erfüllenden negativen Prophezeiung zusammen.

Den Vorbehalten gegenüber einer summativen Evaluation des letztlich Projekterfolgs stand auf Seiten der KGS Wiesmoor der – im späteren Projektverlauf geäußerte - Wunsch nach verstärkter Beratung bei der Durchführung der pädagogischen Maßnahmen gegenüber. Inwieweit dieser Wunsch tatsächlich von Beginn an bestand und von einer Mehrheit innerhalb des Kollegiums getragen wurde, ließ sich nicht feststellen. Deutlich wurde jedoch, dass dieses Anliegen zumindest im Verlauf des Projekts bei einigen Lehrern entstanden war. Von der Begleitforschung musste dieser Wunsch jedoch unter Hinweis auf die finanziell und personell sehr beschränkten Mittel mit großem Bedauern abgelehnt werden.

Letztlich blieb auch der Bereich der Verhandlung im Verlauf des Evaluationsgeschehens weitgehend ausgespart bzw. ungenutzt. Der Verhandlungsaspekt der Evaluation umfasst, allgemein gesprochen, die Vermittlung zwischen den verschiedenen Projektbeteiligten durch ein Evaluationsteam. Im Rahmen des vorliegenden Projekts hätte dies beispiels-

weise die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Erwartungshaltungen des Landeskriminalamts und der KGS Wiesmoor betreffen können. Von Seiten der KGS hätte aber bereits die Offenlegung eventueller Diskrepanzen gegenüber der Begleitforschung ein - zum damaligen Zeitpunkt - nicht vorhandenes Vertrauen in dessen Neutralität vorausgesetzt.

Insgesamt ist allerdings anzumerken, dass die Interaktionen mit Vertretern der KGS Wiesmoor vom Begleitforschungsteam immer als sehr freundlich und entgegenkommend wahrgenommen wurde. Dennoch dauerte es recht lange, bis allen Beteiligten die unglückliche Verzahnung aus unerfüllten Erwartungen, ungünstigen Vorerfahrungen, Befürchtungen sowie Kosten- und Zeitdruck deutlich wurde. Im Verlauf der letzten Gespräche zwischen dem Begleitforschungsteam und Vertretern der KGS Wiesmoor wurde einhellig und mit durchaus heiterem Kopfschütteln festgestellt, dass nun, nach all den im Verlauf der letzten 12 Monate durchlebten Problemen und Interaktionen, eine Situation hergestellt werden konnte, die eine sehr viel erfolgreichere Zusammenarbeit hätte gewährleisten können. Da zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Berichts die Genehmigung zur Fortführung des Projekts „Farbe bekennen – für Toleranz und Verständigung“ um ein weiteres Jahr erfolgte, besteht zumindest die prinzipielle Möglichkeit, die Zusammenarbeit auf der Grundlage des erarbeiteten gemeinsamen Vertrauensverhältnisses fortzusetzen.

Zur generellen Vermeidung vieler der hier exemplarisch aufgezeigten Probleme wäre es sehr erstrebenswert, wenn Evaluationsbelange bereits bei der Planung von Projekten umfassend diskutiert und berücksichtigt würden und nicht erst mit Beginn der Praxisphase (vgl. Rossi et al., 1999). In diesem Falle kann die Begleitforschung stärker auf die Belange des Projekts abgestimmt werden. Den Projektdurchführenden werden bereits im Vorfeld die allgemeinen Ziele der Evaluation, das generelle Forschungsdesign, die einzelnen Evaluationsmaßnahmen sowie der damit verbundene Aufwand bekannt und eventuelle Vorbehalte können frühzeitig vermieden und Missverständnisse ausgeräumt werden.

## Literatur:

- Balke, D., El-Menouar, Y. & Rastetter, R.U. (2002): Einschätzungen von Kosten durch Zuwanderer. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Batson, C. D., Ahmand, N., Lishner, D. A. & Tsang, J.-A. (2002). Empathy and altruism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 485-498). New York: Oxford University Press.
- Beywl, W. (2001). Konfliktfähigkeit der Evaluation und die „Standards für Evaluation“. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB)*, 2(24), 151-164.
- Bierhoff, H. W. (1994). Verantwortung und altruistische Persönlichkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 217-226.
- Bierhoff, H. W. (2000). Skala der sozialen Verantwortung nach Berkowitz und Daniels: Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 46 (1), 18-28.
- Berkowitz, L. & Lutterman, K. G. (1968). The traditional socially responsible personality. *Public opinion Quarterly*, 32, 169-187.
- Berry, J.W. (1980). Social and cultural change. In H.C. Triandis & R. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 5, *Social psychology* (pp. 211-279). Boston, MS: Allyn & Bacon.
- Berry, J.W., Kalin, R., & Taylor, D.M. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa: Supply and Services.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185 - 206.
- Buskotte (2001). Prävention gegen Rechtsextremismus. Stellungnahme und Ergänzung zur LKA-Rahmenkonzeption „Prävention gegen Rechts“. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.
- Chen, S. & Chaiken, S. (1999). The heuristic-systematic model in its broader context. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 73-96). New York: Guilford Press.
- Christie, R., & Geis, F.L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002). *Standards für Evaluation*. Köln.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 75-109). New York: Academic Press.
- Greenberg, M. T. & Kusché, C. A. (1998). Promoting alternative thinking strategies: PATHS, Blueprint for Violence Prevention, Book 10. Boulder: Institute of Behavioral Sciences, University of Colorado.
- Greenberg, M. T. & Kusché, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Heitmeyer, W. (1992). *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Hupfeld, J. (2002). Antrag zur Begleitforschung des Teilprojekts „Farbe bekennen – Für Toleranz und Verständigung“ (Kooperative Gesamtschule Wiesmoor) im Rahmen des Modellprojekts Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“. Hannover: arpos Institut.
- Hupfeld, J. (2003). Sachbericht der Begleitforschung zum Teilprojekt „Farbe bekennen – für Toleranz und Verständigung“ (Wiesmoor) im Rahmen des Modellvorhabens Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“ des Landeskriminalamts Niedersachsen. Hannover: arpos Institut.
- Hupfeld, J. & Kiepke, M. (2004). Bericht der Begleitforschung zum Teilprojekt „Schülerqualifikation und Schülermultiplikatoren gegen Rechtsextremismus“ (Celle) im Rahmen des Modellvorhabens Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“ des Landeskriminalamts Niedersachsen. Hannover: arpos Institut.
- Kattlus, S. (2003). *Möglichkeiten und Grenzen der Evaluationsforschung in sozialpädagogischen Handlungsfeldern – Untersucht an einem schulischen Modellprojekt*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Oldenburg: Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU.
- Landespräventionsrat Niedersachsen (2002). Kommission „Rechtsextremismus“: Abschlussbericht und Präventionsvorschläge. Hannover.
- LKA Niedersachsen (2001). Rahmenkonzept zum Modellprojekt Jugendarbeit zur Intensivierung der „Prävention gegen Rechts“. Hannover.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P. & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 10, pp 147-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. & Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 847-855.
- Regan, D. T. & Fazio, R. H. (1977). On the consistency between attitudes and behavior: Look to the method of attitude formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 28-45.
- Rolff, H. G. (1998). Schulprogramme und externe Schulevaluation. In E. Risse (Hrsg). *Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation* (S. 254-266). Neuwied: Luchterhand.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation: A Systematic Approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Saldern, M., von & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- Salovey, P., Mayer, J. D. & Caruso, D. (2002). The positive Psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Satow, L. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S.17-18). Berlin.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (2000). *Interesse und Lernmotivation: Neue Studien zu Entwicklung und Wirkungen*. Münster: Waxmann.
- Schwarz, C. (2003). Von der Messtechnik zur Mediation? Rollenerwartung und Selbstverständnis in der Medianevaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 201-221.
- Schwarzer, R. & Jerusalem M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- SINUS GmbH (2002). *Rechtsextremismus* In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Tedeschi, J. T. & Felson (1995). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington: American Psychological Association.
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83-92.
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (2002). Einstellungen zur Akkulturation. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- von Freyholdt, M. (2002). Autoritarismus. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (2003). *Qualitätssicherung polizeilicher Präventionsprojekte - Eine Arbeitshilfe für die Evaluation*. Stuttgart.



## Anhang:

### Informationsblatt für die Lehrerinnen der KGS Wiesmoor zur teilnehmenden Beobachtung



---

Sozialwissenschaften für die Praxis

arpos Institut e.V. ■ Celler Str. 25 ■ 30161 Hannover

#### Allgemeine Informationen zur Begleitforschung:

Die Aufgabe der Begleitforschung zum Teilprojekt „Farbe bekennen – Für Toleranz und Verständigung“ der Kooperativen Gesamtschule Wiesmoor liegt primär in der Dokumentation der in der KGS geleisteten Präventionsarbeit. Ohne eine solche Dokumentation würde die Öffentlichkeit kaum von dieser Arbeit erfahren und andere Schulen, die Ähnliches vorhaben, könnten von den in der Praxis gewonnenen Einsichten nicht profitieren. Hierzu gehören z.B. auch Antworten auf die Frage, welche finanziellen und strukturellen Mittel einer Schule zur Verfügung gestellt werden sollten, um eine solche Präventionsarbeit überhaupt leisten zu können.

Das Konzept der arpos-Begleitforschung sieht neben schriftlichen Befragungen auch einige Interviews und teilnehmende Beobachtungen am projektbezogenen Unterricht vor. Die Ergebnisse aller Fragebogenuntersuchungen, Interviews und teilnehmenden Beobachtungen werden vor der Veröffentlichung mit den Lehrerinnen und Lehrern der KGS besprochen, um Missverständnisse und eventuelle Unterschiede in der Interpretation ausräumen zu können.

#### Informationen zur teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung:

Wichtigstes Ziel der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung (durchgeführt von Frau Simone Kattlus) ist es, die dem arpos Institut vorliegenden abstrakten schriftlichen Informationen für uns anschaulich und nachvollziehbar zu machen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung ist hierbei nicht geplant. Die Teilnahme an einzelnen Unterrichtsstunden soll uns – wenn möglich – praktische Einblicke in das generelle Schulklima sowie den sozialen Umgang der SchülerInnen miteinander vermitteln. Darüber hinaus erhoffen wir uns „lebensnahe“ Informationen darüber, wie relevante Themenbereiche (z.B. Migration, Toleranz, Gewalt, Nationalsozialismus etc.) im Unterricht von den SchülerInnen aufgenommen werden. Eine besondere didaktische oder fachliche Unterrichtsvorbereitung aufgrund unseres Besuchs ist absolut nicht notwendig.

Sofern möglich, wäre jeweils für uns eine kurze Nachbesprechung der Eindrücke aus der Unterrichtsstunde mit der jeweiligen Lehrerin bzw. dem jeweiligen Lehrer äußerst wertvoll. Zum einen könnten wir auf Besonderheiten im Schülerverhalten hingewiesen werden, die sich eventuell bereits aufgrund der Anwesenheit unserer Mitarbeiterin ergeben haben. Zum anderen soll hierdurch die Möglichkeit eines breiteren Informationsaustauschs gegeben werden - z.B. über sinnvolle oder notwendige Entlastungen, um Präventionsarbeit im Schulalltag leisten zu können sowie über relevante schulexterne Ereignisse, die das Schülerverhalten beeinflussen.

Aus terminlichen Gründen wäre es für uns sehr günstig (aber nicht zwingend notwendig), die Nachbesprechung möglichst zeitnah im Anschluss an den Unterrichtsbesuch durchzuführen.

Unsere Eindrücke aus der Unterrichtsstunde sowie eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte des anschließenden Gesprächs werden der jeweiligen Lehrerin bzw. dem jeweiligen Lehrer jeweils schriftlich zurückgemeldet, um eventuelle Fehlinterpretationen oder Missverständnisse gemeinsam ausräumen zu können.