

Gutachten zu den

Wirkungen von Filmworkshops zum Thema Demokratie an Schu-
len des Projektes „play fair“
(Träger: Objektiv e.V. Dresden)

im Rahmen der Evaluation des Landesprogramms
„Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“
im Auftrag
des Sächsischen Staatsministeriums des Inneren

bearbeitet von: Dr. Jana Klemm

Bietergemeinschaft

proVal – Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Analyse, Beratung und Evaluation
&
Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld

Hannover und Bielefeld, Juni 2014

Inhalt

1. Zur Einführung: Wirkungsanalysen zu Projekten des Landesprogramms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“	3
2. Kurze Darstellung des Projektanliegens	4
2.1 Problembeschreibung und Ursachenanalyse	4
2.2 Projektlogik und zu überprüfende Ziele des Projektes	5
3. Methodisches Vorgehen	10
4. Empirische Ergebnisse	11
4.1 Leistungen des Projekts	11
4.2 Wirkungen des Projekts	12
4.3 Zusammenfassung	23
5. Literatur	25

1. Zur Einführung: Wirkungsanalysen zu Projekten des Landesprogramms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“

Die geförderten Projekte des Landesprogramms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ setzen an einem unbefriedigenden Ist-Zustand an und wollen vor diesem Hintergrund positive Veränderungen erreichen. Die von der Evaluation zu beantwortende Frage lautet daher: Konnte mit dem, was getan wurde, eine Veränderung in die erwünschte Richtung erreicht werden? Die Klärung der Wirksamkeit der eingesetzten Maßnahmen und Strategien ist für die Projekte und für den Fördermittelgeber von großer Bedeutung. Darüber hinaus muss aber auch analysiert werden, wie eine Veränderung in die erwünschte Richtung erreicht wurde.

Größere Veränderungen im Sinne von anspruchsvollen Zielen sind allerdings oft nur möglich, wenn mit einer festen Zielgruppe über einen längeren Zeitraum gearbeitet wird. Wenn diese Voraussetzung nicht erfüllt ist, führen Wirkungsevaluationen nach dem Black-Box-Prinzip häufig zu unbefriedigenden und entmutigenden Resultaten, weil die Teilziele im Sinne von relativ kurzfristig erreichbaren, konkreten Handlungszielen nicht spezifiziert und überprüft werden. Unberücksichtigt bleiben oft auch förderliche und hinderliche Kontextbedingungen. Weil im Prinzip jeder Fehler im Detail die Ablehnung des kompletten Projektansatzes zur Folge haben kann, sind Black-Box-Evaluationen zur Identifizierung und Entwicklung wirksamer Einzelmaßnahmen in der Regel ungeeignet.

Um Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und Optimierung der Projekte des Landesprogramms bereitstellen zu können, verwenden wir daher einen Evaluationsansatz, der auf der Ebene konkreter Handlungsziele ansetzt und die Wirksamkeit der an dieser Stelle eingesetzten Maßnahmen überprüft. So basieren die von uns durchgeführten Wirkungsanalysen auf den Ergebnissen eines zweitägigen Workshops zu Beginn der Projektevaluation, in dem es sowohl um eine genaue Zielklärung als auch um eine Einschätzung der mit den verschiedenen Maßnahmen erreichbaren unmittelbaren Wirkungen geht. Die Wirkungsevaluation konkreter Einzelmaßnahmen gestattet es dann, einen Fundus an gut dokumentierten und wirksamen Maßnahmen und Handlungsstrategien aufzubauen. Die Identifikation und Dokumentation solcher Maßnahmen und Strategien ist eine zentrale Voraussetzung für eine Effektivitäts- und Effizienzsteigerung bei Projekten zur Förderung von Demokratie und Toleranz und trägt damit auch zur Optimierung des Landesprogramms bei.

2. Kurze Darstellung des Projektanliegens

Das Projekt „play fair“ des Objektiv e.V. Dresden möchte bei Schülerinnen und Schülern weiterführender Schulen in Sachsen ein Bewusstsein für die eigenen demokratischen Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule schaffen. Aufbauend darauf will es dazu anregen, die Mittel einer demokratischen und selbstverantwortlichen Gestaltung des schulischen Zusammenlebens entsprechend zu nutzen. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, in diesem Kontext eigene Interessen und Bedürfnisse zu formulieren und Mitbestimmung in ihren Klassen über bereits etablierte Formen hinaus zu praktizieren. Zu diesem Zweck erstellen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Modellprojektes „play fair“ unter medienpädagogischer Anleitung und in Gruppenarbeit eigene Filme zum Thema. Aus den Erkenntnissen des Modellprojektes soll ein übertragbares Handlungskonzept zur Entwicklung von Schülermitbestimmung erarbeitet werden. Die für das Projekt gewonnenen drei Modellschulen – eine Mittelschule, ein Freies Gymnasium sowie eine Förderschule – befinden sich in der ländlichen Region Sachsens, im Vogtlandkreis.

Eine zweite Säule des Projektes ist die unter dem Titel „Filme für Demokratie und Toleranz“ angebotene Veranstaltungsreihe. Interessierte Klassen aller weiterführenden Schulen können einen Kinobesuch mit anschließendem Filmgespräch sowie zusätzlich einen Filmworkshop buchen. Mit dieser Maßnahme möchte das Projekt insbesondere das Bewusstsein für demokratische Werte bei den Schülerinnen und Schülern stärken.¹ Das Projekt hat im Rahmen des Modellprojektes „play fair“ auch mit den Schulklassen der drei Modellschulen, jedoch unabhängig von den Inhalten des Modellprojektes, jeweils einen Filmworkshop „Filme für Demokratie und Toleranz“ durchgeführt. Diese Veranstaltungen waren jedoch kein Bestandteil der Wirkungsevaluation, die sich allein auf das Modellprojekt „play fair“ konzentrierte.

2.1 Problembeschreibung und Ursachenanalyse

Das Projekt war im Förderjahr 2013 mit einem kompletten Teamwechsel sowie einem zweimaligen Leitungswechsel konfrontiert. Das Interview zu dem Problem, welches das Projekt bearbeiten möchte, sowie der Zielworkshop, in dem entsprechende Ziele des Projektes entwickelt wurden, sind noch mit der ehemaligen Projektleitung durchgeführt worden. Die derzeitige Projektleitung nutzte die entwickelte Zieltabelle für ihre Überarbeitung des Konzeptes.

Das Projekt bearbeitet das Problem, dass Schülerinnen und Schüler die Chancen von demokratischer Beteiligung kaum wahrnehmen. Die Ursachen hierfür sieht das Projekt aufgrund eigener Beobachtungen zum einen im fehlenden Wissen der Zielgruppe über demokratische Beteiligung und den damit verbundenen Partizipationsmöglichkeiten. Häufig stünden andere Probleme im Vordergrund, die das Thema Mitwirkung schlicht verdrängten. Zum anderen ist

¹ Das Projekt hat ca. 30 Filme im Rahmen von drei Modulen (Demokratie, Rechtsextremismus oder Zivilcourage) entsprechend aufbereitet, aus denen die Schulklassen anhand eines dafür erstellten Kataloges einen Film auswählen können. Zu der Veranstaltung, die von ausgebildeten Filmpädagogen umgesetzt wird, gehört ein vorbereitender Workshop über 2 Unterrichtsstunden, der Besuch der Filmvorführung sowie eine anschließende Filmdiskussion. Zur Auswahl stehen z.B. Filme wie: „Die Welle“, „Kriegerin“, „Das Leben der Anderen“ oder „Leroy“.

dem damaligen Projektverantwortlichen zufolge eine demokratische Kommunikationskultur in den Klassen wenig entwickelt; stattdessen werde sie vom hierarchischen Kontext der Institution Schule geprägt. Hier nannte der Projektverantwortliche auch eigene Erfahrungen aus Workshops des Projektes mit Schülern. Den Schülern gelinge es demzufolge selten, miteinander ins Gespräch zu kommen. Aus Projektsicht wird dieses Problem durch eine mangelnde Konfliktkultur an Schulen noch verfestigt. Häufig würden bestehende Konflikte in Klassen nicht wirklich aufgearbeitet.

2.2 Projektlogik und zu überprüfende Ziele des Projektes

Im Rahmen eines Zielworkshops im Februar 2013 haben die Evaluatoren gemeinsam mit dem damaligen Projektverantwortlichen und einer Projektmitarbeiterin die Ziele des Projektes rekonstruiert. Vor dem Hintergrund der Problembeschreibung wurden die Ziele auf mehreren Ebenen systematisiert. Das Leitziel soll klar kommunizieren, wofür das Projekt steht. Mittlerziele beschreiben ausgehend vom Leitziel und den ermittelten Problemursachen die Dimensionen, die das Projekt tatsächlich bearbeiten will. Die Mittlerziele wurden auf der Ebene der Handlungsziele konkretisiert und als Wirkungsziele formuliert. Diesen Zielen sind anschließend die Maßnahmen zugeordnet worden, mit denen die Veränderungen erreicht werden sollen. Zuletzt wurden gemeinsam mit den Projektvertretern Indikatoren für die Erreichung der Handlungsziele entwickelt.

Das vom Projekt formulierte Leitziel „Schülerinnen und Schüler in Sachsen kennen demokratische Handlungsweisen und setzen sich an ihrer Schule für ihre Interessen ein“ stellt eine konsequente Umsetzung der Problemsicht dar. Das Leitziel schließt den Erwerb von Wissen einerseits und den Erwerb von Fähigkeiten andererseits ein, wobei dieser zweite Teil des Leitziels als besonders anspruchsvoll zu bewerten ist. Das Leitziel wird durch insgesamt fünf Mittlerziele, die sich auf beide Säulen des Projektes (Modellprojekt „play fair“ und die Filmworkshops) beziehen, näher bestimmt². Für die Wirkungsevaluation relevant sind lediglich die Mittlerziele 1 und 2, die sich auf die Zielgruppe des Modellprojektes „play fair“ beziehen: „Schülerinnen und Schüler in Sachsen kennen demokratische Handlungsweisen“ (MZ 1) und „Schülerinnen und Schüler in Sachsen können ein eigenes Interesse gegenüber der Schule formulieren und treten dafür ein“ (MZ 2).

In Bezug auf das Mittlerziel 1 haben wir das Handlungsziel 1.1 überprüft, das mit dem Mittlerziel teilweise identisch ist: *Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Formen der demokratischen Entscheidungsfindung und sind in der Lage diese anzuwenden*. Dazu soll den Schülern in einem Workshop-Modul etwa anhand von Rollenspielen entsprechendes Wissen vermittelt werden. Als Indikator für die Zielerreichung benannte das Projekt, dass die Schüler nach dem Workshop die neu erworbenen Methoden im Schulalltag tatsächlich aktiv anwenden. Es handelt sich hier um ein sehr voraussetzungsreiches Handlungsziel. So beruht demokratische Entscheidungsfindung unter anderem auf der Fähigkeit, sich überhaupt an Diskussionen zu betei-

² Vgl. Zweiter Zwischenbericht.

ligen sowie diese nach demokratischen Regeln führen und mit Konflikten umgehen zu können. Diese Voraussetzungen knüpfen direkt an die Problembeschreibung des Projekts an, derzufolge Schüler eine nur wenig entwickelte demokratische Kommunikations- und Konfliktkultur besitzen. Im Rahmen einer standardisierten Befragung haben wir deshalb in Abstimmung mit dem Projekt drei Ressourcen, die für einen erfolgreichen Prozess von Mitbestimmung wichtig sind, bei den Schülern überprüft: das Wissen der Schüler über demokratische Entscheidungsfindung (1), ihre Einschätzung zu Kommunikationskompetenzen (2) sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Einschätzung zur sozialen Selbstwirksamkeitserwartung (3).

Ergänzend zu Mechanismen der Beteiligung sollte die Zielgruppe ursprünglich auch über Mechanismen sozialer Ausschließung im Kontext von Entscheidungsprozessen Bescheid wissen und nach einem entsprechenden Workshop-Modul Formen und Folgen hierarchischer und autoritärer Systeme kennen (HZ 1.2). Hierzu war ein entsprechendes Workshop-Modul vorgesehen. In der aktuellen Fassung des Konzeptes sollte das Handlungsziel durch einen der vom Projektträger ebenfalls angebotenen Filmworkshops („Filme für Demokratie und Toleranz“) umgesetzt werden. Hierfür wurde der Film „Die Welle“ ausgewählt.³ Nach Auffassung des Projektes könnte mit diesem Filmworkshop auch das Handlungsziel 1.1 bearbeitet werden. Beide Workshops sind inhaltlich unabhängig voneinander konzipiert. Im Fall des von uns evaluierten „play fair“-Workshops an der Mittelschule wurde der Filmworkshop erst nach Abschluss der Datenerhebung angeboten.⁴ Somit konnte das Handlungsziel nicht evaluiert werden.

Das Mittlerziel 2, das auf die Fähigkeit der Schüler abzielt, ein eigenes – in Folge des Projektes entwickeltes – Interesse gegenüber der Schule zu vertreten, kann durch die Wirkungsevaluation nicht überprüft werden, da es sich hierbei um einen längerfristigen Prozess handelt. Alternativ dazu haben wir untersucht, ob sich der Wunsch der Schüler, für ihre Interessen stärker einzutreten, durch das Projekt gesteigert hat. Denn ein längerfristiges Engagement setzt eine entsprechende Motivation voraus. Wir haben die Schüler deshalb gebeten, anhand verschiedener Aussagen einzuschätzen, wie wichtig ihnen Mitbestimmung in der Klasse bzw. an der Schule ist. Die Werte sollten sich nach der Maßnahme entsprechend verbessert haben. Das zum Mittlerziel 2 gehörige Handlungsziel 2.1 ist teilweise mit jenem identisch: *Die Schüler kennen ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen in Bezug auf das Schulleben und können sie formulieren* (HZ 2.1). Im Rahmen des Workshops sollten konkrete Bedürfnisse und Wünsche der Schüler diskutiert und Lösungsansätze erarbeitet werden, die schließlich in einen Prozess der Entscheidungsfindung münden. Der Ablauf dieses Prozesses sollte mittels eines kleinen Filmprojektes durch die Schüler eigenständig umgesetzt werden. Hierbei unterstützt das Projekt die Schüler fachlich und technisch. Das Handlungsziel ist dann erreicht, wenn die Schüler am Ende des Workshops tatsächlich ein Interesse bzw. einen Wunsch oder ein Bedürfnis in Bezug auf das Schul- oder Klassenleben formuliert haben. Die Motivation, sich für eigene Interessen einzusetzen, ist auch für das Handlungsziel 2.1 eine wichtige Voraussetzung. Ferner haben die

³ Mit den Klassen der drei Modellschulen wurde in der Umsetzung jeweils ein anderer Film besprochen.

⁴ Das Projekt hatte sich um einen früheren Termin bemüht, der aber aufgrund der Zeitprobleme der Schule nicht zustande kam.

Evaluatoren mittels teilnehmender Beobachtung Hinweise gesammelt, inwiefern es den Projektteilnehmern während des Workshops gelang, eigene Bedürfnisse und Interessen in Bezug auf das Schulleben zu formulieren.

Im Rahmen des Mittlerziels 2 haben wir auch das zweite Handlungsziel (HZ2.2) überprüft: *Schülerinnen und Schüler kennen Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule und nutzen Beteiligungsmöglichkeiten, die die Qualität der Entscheidungen verbessern.* Das Wissen über Beteiligungsmöglichkeiten sollte den Projektteilnehmern in einem Workshop-Modul vermittelt werden. Die tatsächliche Anwendung von neuen Beteiligungsmöglichkeiten im Klassenleben formulierte das Projekt als einen Indikator für die Umsetzung des Handlungsziels. In der Wirkungsevaluation haben wir zunächst das Wissen der Schüler über vorhandene schulische Beteiligungsmöglichkeiten (insbesondere zum Schülerrat) abgefragt. Außerdem wollten wir anhand einer Einschätzung der Schüler von entsprechenden Aussagen wissen, ob die Projektmaßnahmen die Art und Weise, wie in der Klasse entschieden wird, im Sinne des Projektes verbessert haben. In der Nachhaltigkeitsbefragung haben wir die Schüler außerdem offen nach ihren Erfahrungen mit Mitbestimmung in der Klasse innerhalb der letzten Monate gefragt.

Ein zentraler Einflussfaktor dafür, ob ein solcher vom Projekt beabsichtigter Prozess zur Stärkung der Mitbestimmung von Schülern an einer Schule gelingt, ist die entsprechende Unterstützung durch die Schul- und Klassenleitung. In der Wirkungsevaluation wurde die Klassenleitung als ein Einflussfaktor für das Gelingen des Projektes berücksichtigt.

In dem folgenden Veränderungsmodell des Projektes sind die Zusammenhänge zwischen den Mittler- und Handlungszielen sowie den Maßnahmen anschaulich dargestellt. Die verwendeten Symbole haben folgende Bedeutung:

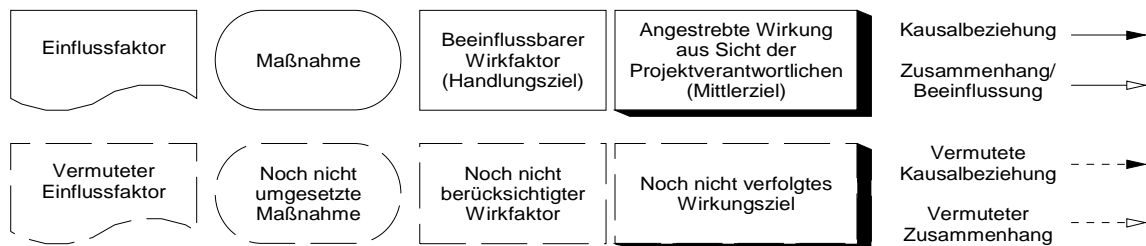
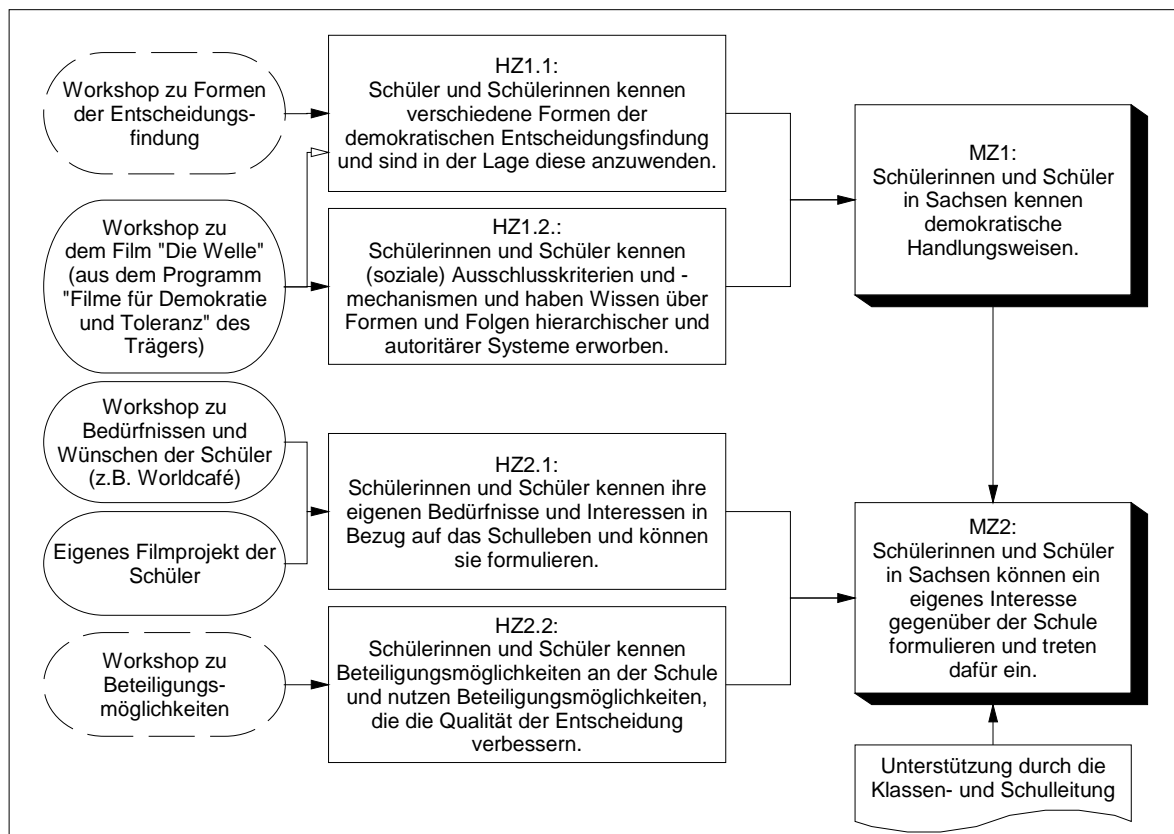


Abbildung 1: Veränderungsmodell des Projektes „play fair“ (Objektiv e.V.)



Aufgrund des späten Projektstarts durch den Leitungs- und einen Teamwechsel im ersten Förderhalbjahr sowie der fehlenden demokratiepädagogischen Expertise beim Projektträger ist es in der verbleibenden Zeit nicht gelungen, die vorgesehenen demokratiepädagogischen Module zur demokratischen Entscheidungsfindung sowie zu schulischen Beteiligungsmöglichkeiten zu entwickeln.⁵ Das Projektteam entschloss sich daher kurzfristig zu einer inhaltlich offenen Herangehensweise, um die einzelnen Handlungsziele umzusetzen. So sah das Projekt etwa von einer Wissensvermittlung zu Formen demokratischer Entscheidungsfindung (HZ1.1) und schulischen Beteiligungsmöglichkeiten (HZ2.2) nach einem festgelegten Curriculum ab. Das Thema Mitbestimmung sollte aber auf jeden Fall durch die Schüler selbständig mit den Mitteln des Films und unter fachlicher Begleitung von vier bis fünf Medienpädagogen in Gruppenarbeit umgesetzt werden. Hierzu stellt das Projekt den Schülern entsprechende professionelle technische Geräte wie Kameras, Tablets und Laptops zur Verfügung.

In der Mittelschule, in der wir die Projektteilnehmer befragt haben, fand zu Beginn mittels der Methode „World-Café“⁶ eine Diskussion mit den Schülern zu ihren Wünschen und Bedürfnis-

⁵ Der Trägerverein Objektiv e.V. ist auf medien- und insbesondere filmpädagogische Maßnahmen ausgerichtet. Die derzeitige Leiterin des Projektes „play fair“ ist ausgebildete Medientechnikerin mit Erfahrungen in der Umsetzung von Medien-Workshops mit Schülern. Das Projekt ist sich des demokratiepädagogischen Defizits bewusst und sucht aktiv den Austausch mit einem demokratiepädagogischen Fachberater des Sächsischen Bildungsinstitutes (SBI). Mit ihm sollen nach Angaben der Projektleitung die Erfahrungen aus den Workshops ausgewertet und das Konzept weiter entwickelt werden.

⁶ Dabei handelt es sich um eine Workshop-Methode, bei der Menschen unter professioneller Anleitung zu bestimmten Fragestellungen miteinander ins Gespräch gebracht werden. In der Regel gibt es zu der Fragestellung

sen statt. Die Schüler diskutierten einen Vormittag lang zu verschiedenen Themen wie Klassenklima, Schulregeln, Mitgestaltung an der Schule oder Demokratie in der Schule sowie darüber, was eine gute Lehrerin oder einen guten Lehrer ausmacht und erarbeiteten zu den Ergebnissen jeweils Plakate. Aus den Diskussionen der Teamer mit den Schülern ergab sich, dass letztere an dem Thema Mobbing besonders interessiert waren. Das Pädagogen-Team entschied deshalb gemeinsam mit den Schülern, dieses Thema aufzugreifen und szenisch und filmtechnisch mit den Teilnehmern umzusetzen. Hierzu überlegten die Schüler kurze Szenen zum Thema, die einen fiktiven Fall zur Grundlage hatten.⁷ Der Verlauf der weiteren 1,5 Workshop-Tage war von der Produktion des gemeinsamen Filmes bestimmt, wobei die Schüler sich zu Beginn zwischen den Gruppen „Schauspiel“, „Film“, „Stop-Motion“ und „Storyboard“⁸ entscheiden konnten. In der jeweiligen Gruppe erfuhren sie entsprechende technische Grundlagen und konnten dann kreativ an ihrem Part des Films arbeiten, der dann am Ende durch das Projektteam zusammengeschnitten wurde. Der fertige Film wurde schließlich allen teilnehmenden Schülern sowie interessierten Lehrern im Rahmen einer Abschlussveranstaltung präsentiert, in der alle Gruppen ihre Ergebnisse dem Plenum kurz vorstellten.

In der ersten der insgesamt drei vom Projekt besuchten Modellschulen, einem Freien Gymnasium, gestaltete sich der Ablauf des Workshops nach Angaben der Projektmitarbeiter ähnlich wie in der Mittelschule.⁹ An der dritten Modellschule, einer Förderschule, gab das Team die inhaltlich offene Herangehensweise auf und diskutierte und bearbeitete mit den Schülern den Rap-Song „Hey Mr. Nazi“. Der Rap-Song ist einer interaktiven YouTube-Kampagne gegen Rechtsextremismus der Bundeszentrale für Politische Bildung entnommen.¹⁰ Dazu erstellten die Schüler ebenfalls in Gruppenarbeit (wie oben beschrieben) einen gemeinsamen Film mit Gesangsaufnahmen.

mehrere Themen-Tische, wobei die Teilnehmenden die Tische immer wieder wechseln und in verschiedenen Gruppenkonstellationen diskutieren. Am Ende werden die Diskussionsergebnisse im Plenum präsentiert.

⁷ Ein Schüler wird wegen seiner sehr guten Noten gemobbt und will sich daraufhin aus dem Fenster stürzen. Ein Mitschüler, der zu denjenigen, die ihn bisher gemobbt haben, gehört, hält ihn schließlich davon ab. Zu dieser Geschichte erarbeitete die Schauspiel-Gruppe mehrere kurze Szenen, die dann abgefilmt wurden.

⁸ Normalerweise ist auch noch eine Gruppe Ton/Musik vorgesehen. Jedoch musste der für den Workshop an der Mittelschule gewonnene Medienpädagoge kurzfristig absagen. Die Gruppe Film beschäftigte sich mit Drehtechnik und filmte die Schauspielszenen ab. Die Gruppe „Stop-Motion“ erstellte mit kreativen Mitteln einen Vorspann zum Film und die Schüler in der Gruppe „Storyboard“ lernten, wie man ein Drehbuch zeichnerisch umsetzt.

⁹ Der zusätzlich angebotene Filmworkshop („Filme für Demokratie und Toleranz“) fand in diesem Fall im Vorfeld des „play fair“-Projektes statt. Die Schüler diskutierten über den Film „Krieg der Knöpfe“. An der ebenfalls in das Modellprojekt „play fair“ einbezogenen Förderschule behandelte der Filmworkshop den Film „Kriegerin“, in dem es um den Einstieg einer Jugendlichen in die rechte Szene geht. Im Rahmen des Workshops wurden vier Diskussionsgruppen etwa zu Fragen des Ein- und Ausstiegs in die rechte Szene und die Gefahren der rechten Szene gebildet. Anschließend sollten sich die Gruppen ihre Ergebnisse gegenseitig vorstellen.

¹⁰ Die Kampagne ist unter der folgenden Website der Bundeszentrale für Politische Bildung beschrieben: <http://www.bpb.de/presse/174704/hey-mr-nazi>. Die Idee ist, dass Jugendliche den ursprünglichen Song „Hey Mr. Nazi“ des Künstlers Blumio, um eine eigene Strophe ergänzen und damit ein Statement zu Toleranz und gegen Fremdenfeindlichkeit abgeben können. Eine entsprechende Aufnahme der selbst kreierten Strophe kann auf YouTube hochgeladen werden.

3. Methodisches Vorgehen

Um die Wirkungen des Modellprojektes „play fair“ des Objektiv e.V. in Bezug auf die benannten Handlungsziele zu beurteilen, wurde ein quasi-experimentelles Design mit Mehrfachbefragung gewählt. Hierbei wurden Teilnehmer der Veranstaltung insgesamt dreimal mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Bei der ersten Befragung direkt vor der Veranstaltung wurde der Ist-Zustand erfasst. Mit der zweiten Befragung unmittelbar nach der Veranstaltung wurden kurzfristige Effekte sowie Daten zur Akzeptanz der Maßnahme ermittelt. Im Abstand von etwa vier Monaten fand dann eine dritte und letzte Befragung statt, um die Nachhaltigkeit der im Workshop vermittelten Inhalte zu überprüfen. Die Teilnehmergruppe bestand aus Schülern der 7. Klassenstufe einer Mittelschule (2 Klassen), die gemeinsam den zweitägigen Workshop besuchten. An der Befragung unmittelbar vor und nach dem Workshop nahmen 42 Schüler teil, an der Nachhaltigkeitsbefragung beteiligten sich davon immerhin noch 37 Schüler. Die Kontrollgruppe umfasste 43 Schüler aus drei siebten Klassen von zwei weiteren Mittelschulen, die nicht an dem Projekt teilgenommen hatten. Diese Schüler beantworteten einen vergleichbaren Fragebogen zu zwei Zeitpunkten in einem entsprechenden Abstand.

Zum Nachweis von Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten in der Teilnehmer- bzw. in der Kontrollgruppe wurden Mittelwertvergleiche durchgeführt (t-Tests für abhängige Stichproben). Unsere Nullhypothese H_0 lautet: Es gibt in der Grundgesamtheit keinen Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach der Maßnahme. Als Alternativhypothese formulieren wir: Nach der Maßnahme haben sich die Ergebnisse im Sinne der Projektziele verbessert (einseitige Hypothese). Das Signifikanzniveau α bezeichnet nun die Wahrscheinlichkeit, dass H_0 zu Unrecht aufgegeben wird. In diesem Fall würde man fälschlicherweise von einer Verbesserung der Ergebnisse nach dem Workshop ausgehen. In der sozialwissenschaftlichen Forschung akzeptiert man üblicherweise eine Wahrscheinlichkeit von maximal 5% für diesen Irrtum. Neben diesem 5%-Signifikanzniveau weisen wir auch das 1%-Signifikanzniveau aus. Ferner wurde an relevanten Stellen die absolute Effektstärke durch einen Vergleich mit der Kontrollgruppe berechnet: $ES_{(abs)} = ([M_{TN2} - M_{TN0}] - [M_{Kon2} - M_{Kon0}])$. Die Veränderungen in der Teilnehmergruppe ($t_2 - t_0$) wurden außerdem mittels t-Tests für unabhängige Stichproben mit den entsprechenden Veränderungen in der Kontrollgruppe ($t_2 - t_0$) verglichen. Dies entspricht einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung. Bei kleinen Stichproben besteht allerdings das statistische Problem, dass auch größere Veränderungen im Sinne des Projekts aufgrund der zu berücksichtigenden Ungenauigkeiten der Nachweismethoden nicht signifikant werden. In diesem Fall müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Allerdings ist die Bestimmung der Größe eines Effekts für die Praxis oft viel bedeutsamer als die statistische Signifikanz. Zur Berechnung der Effektgröße beim Vergleich von Mittelwerten verwenden wir die Formel von Cohen (1988).¹¹ Nach Cohen (1988) ist $d=0,2$ als ein kleiner, $d=0,5$ als ein mittlerer und $d=0,8$ als ein starker Effekt anzusehen.

¹¹ $|d| = \frac{M_{vorher} - M_{nachher}}{\sqrt{(SD_{vorher}^2 + SD_{nachher}^2) / 2}}$ M=Mittelwert, SD= Standardabweichung. Wir lassen keine negativen Effektstärken zu, sondern betrachten jeweils den Betrag des Effekts.

Der von uns eingesetzte standardisierte Fragebogen wurde in Abstimmung mit dem Projekt entwickelt. Neben Wissenstests mit geschlossenen Fragen haben wir im Fragebogen hauptsächlich mit Fragen zur Einstellung zu verschiedenen Themen operiert. Dafür haben wir in der Regel eine Zustimmungsskala mit vier Stufen eingesetzt. Für die Akzeptanzbefragung haben wir ebenfalls eine solche Likert-Skala genutzt. Die Stichprobe wurde anonymisiert. An persönlichen Merkmalen konnten wir aus Datenschutzgründen lediglich das Geschlecht und das Alter der Teilnehmer erfassen. Um die methodischen Herangehensweisen des Projektes besser nachvollziehen und die Akzeptanz der Maßnahme besser einschätzen zu können, wurde jeweils der komplette letzte Workshop-Tag an zwei Modellschulen (Mittelschule und Förderschule) durch eine Mitarbeiterin des Evaluationsteams teilnehmend beobachtet.

Schließlich haben wir mit den für das Projekt verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern an den drei Modellschulen je ein kurzes telefonisches Interview zu ihrem Eindruck vom Projekt geführt. Dabei interessierte uns besonders, ob die Lehrer unter den Projektergebnissen gegebenenfalls Anknüpfungspunkte identifizieren oder bereits aufgreifen konnten, um Mitbestimmung durch Schüler in ihrer Klasse konkret weiter zu fördern. Die Datenerhebungen fanden im Schuljahr 2013/14 statt.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Leistungen des Projekts

Aufgrund des Team- und Leitungswechsels Ende 2012/Anfang 2013 hat das Projekt erst im April 2013 seine Arbeit wieder aufnehmen können. Aber erst seit Juli 2013 fand nach einem erneuten Leitungswechsel eine kontinuierliche Projektarbeit statt. Das Projekt hatte in einer früheren Phase ursprünglich fünf Modellschulen rekrutiert, von denen sich schließlich nach dem Neustart Projektes drei Schulen erneut zur Mitarbeit bereit erklärten. An diesen drei Schulen hat das Projekt je nach dem verfügbaren Zeitrahmen der einzelnen Schulen 2- bis 5-tägige Workshops¹² für jeweils zwei Schulklassen der siebten oder achten Klassenstufe angeboten.

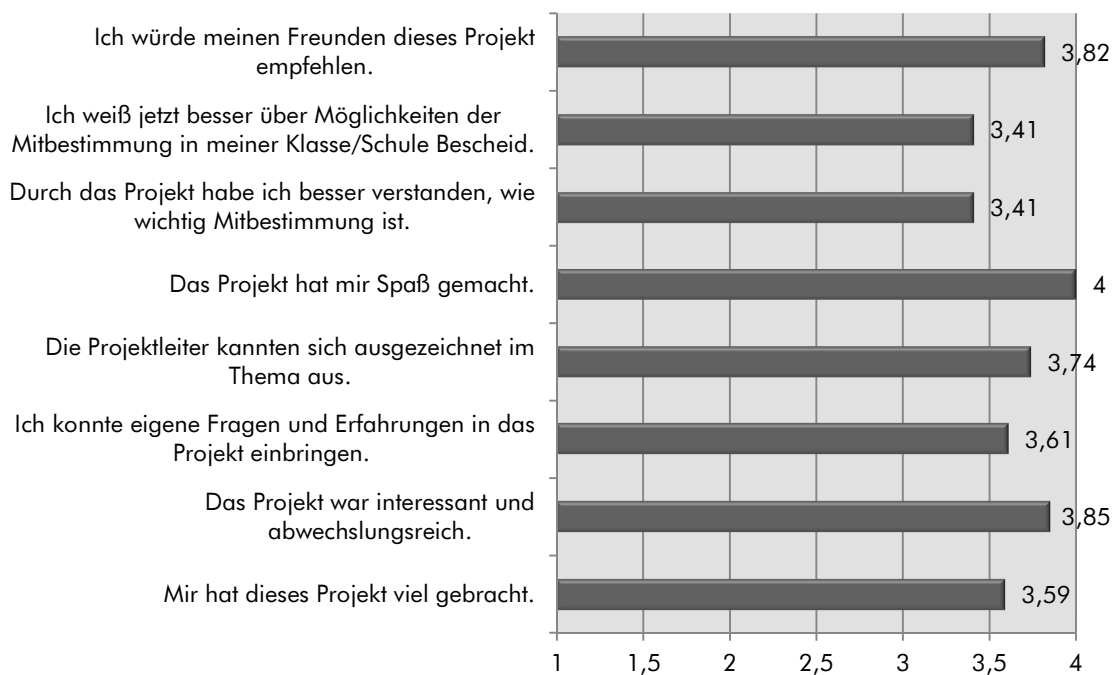
Im Rahmen der vom Landesprogramm geförderten Maßnahmen bietet der Verein neben den „play fair“-Projekttagen unter dem Titel „Filme für Demokratie und Toleranz“ regelmäßig Workshops und Filmgespräche für Schulklassen an. Im Jahr 2013 hat das Projekt 30 Workshops und 35 Filmgespräche durchgeführt, wobei 15 der 35 Filmgespräche im Zusammenhang mit den Workshops angeboten wurden. So fanden insgesamt 20 reine Filmgespräche mit jeweils 50 Schülerinnen und Schülern statt; an den 30 Workshops nahmen insgesamt 30 Klassen mit jeweils 25 Schülerinnen und Schülern teil. Die Gesamtkosten des Projektes belaufen sich auf 58.500 Euro, wovon 50.000 Euro vom Landesprogramm bestritten werden.

¹² Der fünftägige Workshop fand dann an fünf halben Unterrichtstagen statt, die zwei- bis drei-tägigen Workshops an ganzen Unterrichtstagen.

4.2 Wirkungen des Projekts

Das Modellprojekt „play fair“ erreichte bei den befragten Schülern mit einem Durchschnittswert von 3,68¹³ eine sehr gute Akzeptanz¹⁴. 34 von insgesamt 42 Schülern, die sowohl vor als auch unmittelbar nach der Maßnahme befragt wurden, haben die entsprechenden Fragen beantwortet. Bei den einzelnen 8 Items zur Akzeptanz gab es keine Ergebnisse unterhalb des Skalenmittels von 2,5. Beim Item „Das Projekt hat mir Spaß gemacht“ stimmten sogar alle befragten Schüler voll und ganz zu (Durchschnittswert von 4,00).¹⁵ Das von den Schülern damit zum Ausdruck gebrachte Gefühl der Begeisterung kann durch die teilnehmende Beobachtung des Workshops bestätigt werden. Die Schüler durften sich im Schauspiel ausprobieren oder sehr selbstständig und kreativ mit aktueller Film- und Computertechnik arbeiten, was sie während des Workshops sehr positiv kommentierten. Wenn in einem Lern-Setting Begeisterung geweckt werden kann, so ist damit aus lerntheoretischer Sicht eine optimale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und damit für einen erfolgreichen Verlauf von Veränderungsprozessen gegeben.¹⁶

Abbildung 2: Akzeptanz des Workshops „play fair“ bei den teilnehmenden Schülern (N=34)
– Angabe der Durchschnittswerte



Im Fragebogen konnten die Schüler in einer offenen Frage zudem angeben, was ihnen an dem Projekt am besten gefallen hat. Von den 42 Schülern, die vor und direkt nach dem Work-

¹³ SD= 0,31.

¹⁴ Die Schüler sollten auf einer vierstufigen Likertskala („stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“) ihre Einschätzung abgeben. Die Angaben zu den einzelnen Items wurden anschließend so gepolt, dass der höchste Wert auch den besten Wert im Sinne des Projektes repräsentiert.

¹⁵ SD=0,00. Bei allen nach der Veranstaltung befragten Teilnehmern, wobei hier 43 von 51 die Fragen beantworteten, betrug der Durchschnittswert für dieses Item 3,95 (SD=0,21).

¹⁶ Vgl. Markowitsch/Welzer 2005; Hüther 2010.

shop befragt wurden, haben 38 auf diese Frage geantwortet.¹⁷ Am häufigsten wurde die Arbeit mit Computer- und Filmtechnik im Rahmen des von den Schülern erstellten Filmes erwähnt. Außerdem zeigten sie sich von den verschiedenen Themen der Gruppenarbeit wie Storyboard, Film oder Schauspiel angetan, hauptsächlich, weil sie dadurch Neues über verschiedene Techniken gelernt hätten. Ferner hoben einzelne Schüler die Arbeit mit den Teamern, die Zusammenarbeit in Gruppen, das selbständige Arbeiten und die Möglichkeit, inhaltlich mitbestimmen und eigene Ideen einbringen zu können, positiv hervor.¹⁸ Bei einem Schüler bewirkte die Arbeit zum Thema Mobbing in der Schauspielgruppe die Einsicht, „dass man das nicht machen soll“. Die Kommentare unterstreichen insgesamt das Ergebnis, dass die Schüler von dem Workshop begeistert waren. Das wurde auch auf der Abschlussveranstaltung zum Workshop eindrucksvoll deutlich, auf der die Teilnehmer nahezu einhellig den Wunsch nach einer Wiederholung des Projektes äußerten.

Allerdings fand weder in den Antworten im Fragebogen („Was hat dir an dem Workshop am besten gefallen?“) noch in der Präsentation der Schülergruppen in der Abschlussveranstaltung das Thema „Mitbestimmung“ oder die Ergebnisse der World-Café-Diskussionen zu verschiedenen Bedürfnissen und Wünschen der Schüler eine Erwähnung. Auch das inhaltlich zumindest in der Schauspielgruppe behandelte Thema „Mobbing“ war in den Äußerungen der Schüler zum Projekt nur in einem Fall im Fragebogen präsent. Das ist ein starkes Indiz dafür, dass die Schüler den Workshop vor allem als Medien-Workshop verstanden und genutzt haben, in dem man (erfolgreich) Neues über Medientechnik lernt, wofür auch etwa zwei Drittel der Workshop-Zeit verwendet wurden. Dieses Selbstverständnis des Projektes kam auch in der abschließenden Filmpräsentation zum Ausdruck. Jedes einzelne Kapitel beinhaltete in der Überschrift ein medientechnisches Detail (z.B. „Storyboard“) und zeigte hauptsächlich die technisch-kreative Arbeit der Schüler, während inhaltliche Aspekte eher randständig waren.

Der zweite von uns an einem kompletten Tag beobachtete Workshop in der Förderschule war am Thema Rechtsextremismus ausgerichtet und wollte damit an den zuvor im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Filme für Demokratie und Toleranz“ besprochenen Film „Kriegerin“ anknüpfen. Allerdings spielten die dort diskutierten Inhalte in dem „play fair“-Workshop keine Rolle mehr, sondern der Gegenstand war der Rap-Song „Hey Mr. Nazi“ aus einer interaktiven Kampagne der Bundeszentrale für Politische Bildung, zu dem die Schüler eine neue Strophe und dazu wiederum eigene Musik-Clips produzierten. In der Startphase wurde zum Thema „Rassismus und Klischees über ausländische Menschen“ diskutiert. Nach Berichten der Teamer hätten die Schüler selbst über verschiedene Erfahrungen berichtet und dabei z.B. Macho-Klischees oder Vorurteile wie „Ausländer sind kriminell“, „Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg“ geäußert, die die Teamer in der Diskussion hinterfragten. Beispielsweise sei angesprochen worden, wie Medien ausländische Menschen darstellten oder warum Menschen andere überhaupt ausgrenzen. Im Gespräch mit der Evaluatorsin äußerten sich Schüler über die

¹⁷ Von den Schülern, die unabhängig von der Vorher-Befragung den Fragebogen nach dem Workshop ausgefüllt haben, beantworteten 46 von 51 die offene Frage.

¹⁸ Auf dem zweiten Workshop an einer Förderschule, der von der Evaluatorsin teilnehmend beobachtet wurde, äußerte ein Schüler, er habe zunächst über das Projekt gedacht „dass die was erzählen und wir zuhören müssen, aber wir durften so viel selber machen“.

Vorgänge um das Asylbewerberheim im nahegelegenen Schneeberg (etwa mit der Äußerung „Die Nazis kriegen immer die Schuld“). An diese lokale Problematik knüpfte das Projekt aber nicht an. Letztlich spielte nach Darstellung des Projektes das Thema Rechtsextremismus entgegen anderslautender Informationen aus Vorgesprächen als Problem in der Klasse keine besondere Rolle. Einige Schüler hätten sich zum Beispiel auch gegen die Feindlichkeit gegenüber Homosexuellen geäußert. Auch in diesem Workshop waren die Schüler von der Arbeit mit der Filmtechnik begeistert, eine Schülerin fand es gut, dass jeder in der Diskussion seine Meinung äußern konnte.

Da das Projekt beabsichtigt, Mitbestimmungsprozesse in Klassen anzuregen, haben wir auch drei Klassenlehrer von beteiligten Schulklassen aller drei Modellschulen zu ihrem Eindruck vom Projekt befragt. Die Befragten waren sich darin einig, dass es die Teamer sehr gut verstanden haben, die Schüler über die Dauer des Workshops für die Produktion eines eigenen Filmes zu begeistern. Über die konzentrierte Arbeit der Schüler zeigte sich insbesondere auch die befragte Lehrerin der Förderschule beeindruckt. Ein Lehrer der Mittelschule lobte, dass man die Schüler „hier einmal anders arbeiten sehen“ konnte. Die Schüler hätten nach dem Projekt ein sehr positives Feedback geäußert, das die Klasse dem Projekt auch in schriftlicher Form zukommen ließ. Allerdings seien bisher keine inhaltlichen Aspekte wie etwa die Ergebnisse der World-Café-Diskussionen aus dem Workshop in der Klasse aufgegriffen worden. Hier wolle man den nächsten Workshop, den das Projekt für das zweite Schulhalbjahr vorgesehen hatte, abwarten. Das Thema „Beteiligung“ stünde zurzeit an der Schule nicht im Vordergrund, da hier in der Vergangenheit schon einiges verändert worden sei, z.B. die Einrichtung einer Klassenleiterstunde. Das Thema „Mobbing“, das Gegenstand des Filmprojektes war, würde an der Schule ebenfalls bereits besprochen.

Ähnlich bewertete die befragte Lehrerin des beteiligten Gymnasiums die Veranstaltung. Sie habe den Schülern Spaß gemacht, aber inhaltlich könne sie „keine Nachhaltigkeit spüren“.¹⁹ Ihrem Eindruck nach hätten die Schüler einen handwerklich guten Film produziert, aber die Inhalte der Präsentation einschließlich der theaterpädagogischen Aufführung hätten sie nicht überzeugt. Die Lehrerin äußerte in dem Zusammenhang den Wunsch nach Unterstützung, um Mitbestimmungsinstrumente wie den Klassenrat sinnvoll in ihrer Klasse zu implementieren. Sie habe damit in dem Vorgängerprojekt von „play fair“ erste Erfahrungen gesammelt, allerdings sei der Prozess an den bürokratischen Abläufen gescheitert. Sie könne sich ein Projekt zur stärkeren Mitbestimmung durch Schüler sehr gut vorstellen, allerdings mit einer professionellen Begleitung. Die befragte Lehrerin der Förderschule sah im Anschluss an den Workshop, der sich an ihrer Schule dem Thema „Rechtsextremismus“ bzw. „Rassismus“ widmete, die Möglichkeit, mit den Schülern über die Vorfälle um das Asylbewerberheim in Schneeberg sowie über Homosexuellenfeindlichkeit zu diskutieren.

Ob Teilnehmer einer Veranstaltung auch über deren Verlauf mitbestimmen dürfen, hat einen Einfluss darauf, wie gut die angestrebten Wirkungen erreicht werden können. Neben Akzeptanz ist Mitgestaltung demnach eine wichtige Wirkungsvoraussetzung. Wir haben den Schülern

¹⁹ In dem Workshop wurde das Thema „Mobbing“ behandelt.

im Fragebogen unmittelbar nach dem Workshop entsprechende Aussagen zur Partizipation vorgelegt und sie auf einer vierstufigen Antwortskala um ihre Zustimmung bzw. ihre Ablehnung gebeten.²⁰ Hierbei erzielte das Projekt einen guten Durchschnittswert von 3,12²¹ (N=37).

Ein zentraler Bestandteil des Workshops „play fair“ ist die Produktion eines eigenen kleinen Films durch die Schüler. Deshalb haben wir die Akzeptanzbefragung um fünf Aussagen zur Zufriedenheit mit dem eigenen Praxisprojekt ergänzt. Auf einer Skala von 1 (schlechtester Wert) bis 4 (besten Wert) erzielte das Projekt einen recht guten Zufriedenheitswert von 3,20²².

Um das Wissen der Schüler über demokratische Entscheidungsfindung (HZ 1.1) zu überprüfen wurde im Fragebogen zunächst eine typische kurze Entscheidungssituation in einer Schulklasse geschildert: „Stell dir vor, eure Klasse soll über das Ziel der nächsten Klassenfahrt entscheiden. Es gibt mehrere Ziele zur Auswahl.“ Die Schüler sollten aus einer Liste von 7 Varianten der Entscheidungsfindung²³ alle diejenigen ankreuzen, die sie für demokratisch hielten. Das trifft auf genau zwei Varianten zu: „Es gibt eine Abstimmung über die Ziele und die Meinung der Mehrheit entscheidet“ und „Man diskutiert so lange, bis man die beste Lösung für alle gefunden hat“. Die zweite Variante beinhaltet, dass der Entscheidung ein Diskussionsprozess über Vor- und Nachteile der verschiedenen Lösungen (Reiseziele) vorgeschaltet ist. Gemäß der Absicht des Projekts, unter den Schülern ein stärkeres Bewusstsein für Mitbestimmung zu fördern, sollten sich nach der Maßnahme mehr Schüler für die demokratischen Varianten bzw. weniger Schüler für die nicht-demokratischen Varianten entscheiden. Über alle drei Befragungszeitpunkte hinweg haben insgesamt 35 Schüler die entsprechende Frage beantwortet.

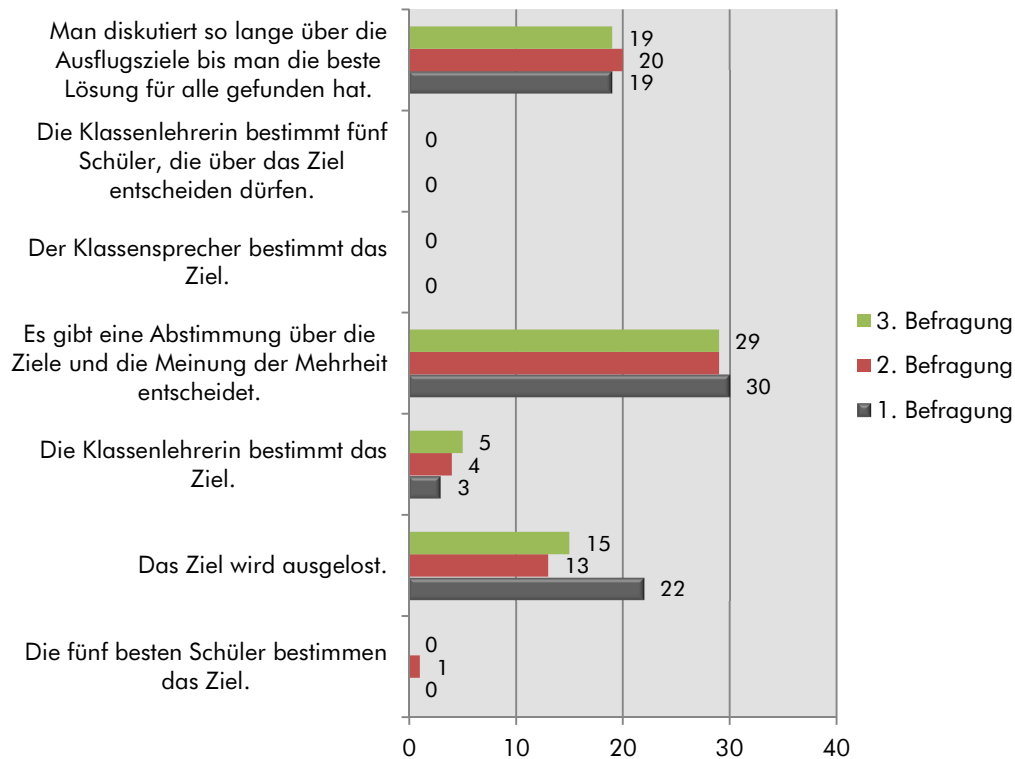
²⁰ Die Antwortvorgaben (Likertskala) lauteten: „stimme voll und ganz zu“; „stimme eher zu“; „stimme eher nicht zu“; „stimme überhaupt nicht zu“. Die Items wurden so umgepolt, dass der höchste Wert (von 1 bis 4) den besten Wert im Sinne des Projektes repräsentiert. Den Schülern lagen folgende Aussagen vor: „Ich habe an dem Workshop freiwillig teilgenommen“; „Ich konnte mitbestimmen, wie der Workshop abläuft“; „Ich konnte mitbestimmen, was wir in dem Workshop machen“; „Ich konnte mitbestimmen, welches Thema der Workshop haben soll“; „Ich konnte den Workshop mit vorbereiten“.

²¹ SD=0,61.

²² SD=0,48. Die Antwortvorgaben (Likertskala) lauteten: „stimme voll und ganz zu“; „stimme eher zu“; „stimme eher nicht zu“; „stimme überhaupt nicht zu“. Die Items wurden so umgepolt, dass der höchste Wert (von 1 bis 4) den besten Wert im Sinne des Projektes repräsentiert. Die Fragen zum eigenen Praxisprojekt haben 39 Schüler beantwortet.

²³ Es handelte sich um folgende Varianten: a) Die fünf besten Schüler bestimmen das Ziel; b) Das Ziel wird ausgelost; c) Die Klassenlehrerin bestimmt das Ziel; d) Es gibt eine Abstimmung über die Ziele und die Meinung der Mehrheit entscheidet; e) Der Klassensprecher bestimmt das Ziel; f) Die Klassenlehrerin bestimmt fünf Schüler, die über das Ziel entscheiden dürfen; g) Man diskutiert so lange über die Ausflugsziele, bis man die beste Lösung für alle gefunden hat.

Abbildung 3: „Welche der hier aufgezählten Möglichkeiten über das Ausflugsziel der Klassenfahrt zu entscheiden sind demokratisch? Kreuze alle diejenigen Antworten an, die deiner Meinung nach richtig sind.“ (absolute Zahlen)



Die Abbildung zeigt anschaulich, dass sich die Schüler hauptsächlich für drei Varianten entschieden haben. Die häufigste Wahl entfiel sowohl vor als auch nach der Maßnahme auf die demokratische Variante der Mehrheitsentscheidung, gefolgt von der ebenfalls demokratischen Variante einer diskussionsbezogenen Entscheidungsfindung. Während bezüglich dieser beiden Varianten kaum Veränderungen über die drei Befragungszeitpunkte hinweg sichtbar werden, haben unmittelbar nach dem Projekt nur noch 13 statt vorher 22 Schüler die nicht-demokratische Variante einer Auslosung des Ausflugsziels als eine demokratische Variante der Entscheidungsfindung angekreuzt. Dieser Rückgang hält auch bei der dritten Befragung noch an, bei der 15 Schüler dieses Item wählten. Interessant ist, dass unmittelbar nach dem Workshop immerhin noch viermal (zuvor dreimal) das nicht-demokratische Item „Die Klassenlehrerin bestimmt das Ziel“ als eine demokratische Form der Entscheidungsfindung ausgewählt wurde.

Um die Veränderungen bei den Antworten insgesamt zu erfassen, haben wir die aufgelisteten demokratischen Varianten als richtige Antworten und die nicht-demokratischen Varianten als falsche Antworten definiert. Für jede angekreuzte demokratische Variante und für jede nicht angekreuzte nicht-demokratische Variante gab es 1 Punkt, in allen anderen Fällen gab es jeweils 0 Punkte. Von insgesamt 7 möglichen Punkten erreichten die Schüler vor dem Workshop durchschnittlich 5,69²⁴ und unmittelbar danach 5,89²⁵. In der dritten Befragung erzielten die

²⁴ SD=0,88

Befragten durchschnittlich noch 5,80²⁶ Punkte. Nach dem Ergebnis der t-Tests für abhängige Stichproben zeigt sich allerdings weder kurz- noch langfristig ein bedeutsamer Unterschied. Zieht man die Effektstärke heran, dann ergibt sich ein schwacher kurzfristiger Effekt von $d=0,21$ ²⁷. Dieser muss aber wegen der fehlenden statistischen Signifikanz mit Vorsicht interpretiert werden. Außerdem verschwindet er in der Nachhaltigkeitsbefragung nahezu vollständig ($d=0,13$) und ist daher zu vernachlässigen. Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe unterstreicht diese Bewertung. Die Veränderungen in der Teilnehmergruppe wurden mittels eines t-Test für unabhängige Stichproben mit den entsprechenden Veränderungen in der Kontrollgruppe verglichen.²⁸ Das Ergebnis liefert keine statistisch bedeutsame Signifikanz. Außerdem haben wir die absolute Effektstärke²⁹ betrachtet, der zufolge sich die Teilnehmergruppe gegenüber der Kontrollgruppe nicht verbessert hat ($ES_{(abs)} = - 0,03$).

Die Schüler wurden außerdem gebeten, aus den aufgelisteten Möglichkeiten der Entscheidungsfindung diejenige auszuwählen, die sie für die beste halten. Im Gegensatz zur vorherigen Frage war hier nur eine Antwort möglich. Nach dem Workshop sollten im Sinne des Projektes mehr Schüler eine demokratische Variante bzw. weniger Schüler eine nicht-demokratische Variante als für sie beste Form der Entscheidungsfindung auswählen. An dieser Stelle wird nun nicht mehr das Wissen, sondern die Präferenz der Schüler für demokratische Formen der Entscheidungsfindung erfasst. Von den 37 Schülern, die an allen drei Erhebungen teilnahmen, haben vor dem Workshop 28, direkt danach 32 und in der Follow-up-Befragung 30 die Frage gültig beantwortet. Die Abbildung zeigt anschaulich, dass die Schüler in den ersten beiden Befragungen die Mehrheitsentscheidung als demokratische Form der Entscheidungsfindung deutlich bevorzugten. Vor dem Workshop kreuzten 15 (53,6%) und direkt danach 21 (65,6%) diese Variante an. Die übrigen Teilnehmer entschieden sich hauptsächlich entweder für die diskussionsbezogene demokratische Form der Entscheidungsfindung (25,0% vor und 18,8% nach der Maßnahme) oder für die nicht-demokratische Variante der Auslosung des Ziels (21,4% vor und 12,5% nach der Maßnahme). Bemerkenswert ist, dass sich zum dritten Befragungszeitpunkt weniger Schüler (46,7%) für die demokratische Variante der Mehrheitsentscheidung, dafür aber mehr Schüler (36,7%) für die diskussionsbezogene Variante demokratischer Entscheidungsfindung entschieden als unmittelbar nach dem Workshop. Wegen der geringen Fallzahl ist dieses Ergebnis allerdings mit einigen Unsicherheiten behaftet. Das Ergebnis ist nach einem Chi-Quadrat-Test nicht signifikant.

Nach Handlungsziel 1.1 sollen die Schüler eine demokratische Entscheidung auch praktisch herbeiführen können. Als eine Voraussetzung dafür haben wir die Selbsteinschätzung zur eigenen Kommunikationskompetenz der Schüler untersucht, die sich aus 4 Items zusammen-

²⁵ $SD=0,99$

²⁶ $SD=0,90$

²⁷ Nach Cohen (1988) ist $d=0,2$ als ein kleiner, $d=0,5$ als ein mittlerer und $d=0,8$ als ein starker Effekt zu betrachten.

²⁸ Hierfür wurde jeweils die Differenz der Mittelwerte aus der 3. und der 1. Befragung bei der Teilnehmer- und bei der Kontrollgruppe gebildet (t_0-t_2). Die Befragten in der Kontrollgruppe ($N=43$) erreichten in der Erstbefragung durchschnittlich 5,56 Punkte ($SD=0,854$) und in der Zweitbefragung 5,70 Punkte ($SD=0,832$).

²⁹ Die absolute Effektstärke wird durch einen Vergleich mit der Kontrollgruppe berechnet: $ES_{(abs)} = [(M_{TN2} - M_{TN0}) - (M_{Kon2} - M_{Kon0})]$; M =Mittelwert.

setzt, und dafür einen Durchschnittswert gebildet. Die Schüler sollten einschätzen, inwiefern sie sich zutrauen, eine Diskussion in der Klasse zu leiten oder wie leicht es ihnen fällt, bei Diskussionen in der Klasse ihre Meinung zu sagen. Zwei weitere Aussagen lauteten: „Wenn Schüler unserer Klasse Streit haben, dann weiß ich, was ich tun kann, um zu schlichten“ und „Wenn mir das Verhalten von Mitschülern nicht gefällt, dann weiß ich was ich tun kann, um an dieser Situation etwas zu verbessern“. Bei den Schülern, die unmittelbar vor und nach der Maßnahmen befragt wurden (N=42), gibt es praktisch keine Veränderung ($M_{\text{(vorher)}} = 2,85$, $SD = 0,62$; $M_{\text{(nachher)}} = 2,82$, $SD = 0,60$). Dasselbe gilt für die Nachhaltigkeitsbefragung ($M = 2,87$, $SD=0,76$). Insgesamt konnten die Kommunikationskompetenzen infolge der Projektmaßnahmen also nicht verbessert werden. Deshalb erübrigt sich an dieser Stelle ein Vergleich mit der Kontrollgruppe. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da während des Workshops entsprechende Kommunikationsstrategien kaum thematisiert und demzufolge auch nicht eingeübt wurden. Eine Förderung von Mitbestimmung kann jedoch nur schwer darauf verzichten, die dafür erforderlichen Kommunikationskompetenzen zu stärken. Zwar fand immerhin in der Schauspielgruppe eine körperbezogene Übung in Empathie statt, in der die Teilnehmer wechselseitig die Rolle des „Mächtigen“ und die Rolle des „Unterlegenen“ einnahmen. Die Übung kam aber nur dem Teil der Schüler, die sich für die Gruppe entschieden hatten, zugute.

In diesem Zusammenhang interessierte uns auch, wie die Schüler ihre Fähigkeit, mit Streitsituationen umgehen zu können, wahrnehmen. Hierzu baten wir die Schüler anhand von 8 Items zum Thema Streiten um eine entsprechende Selbsteinschätzung³⁰. Von den 8 sind 7 Items in die weiteren Berechnungen eingeflossen.³¹ Von diesen 7 Items ließen sich 4 zu dem Konstrukt „Perspektivenübernahme“³² und 3 Items zu dem Konstrukt „Umgang mit schwierigen Kommunikationssituationen“³³ zusammenfassen. Für beide Konstrukte lässt sich keine Verbesserung durch das Projekt nachweisen. So liegt der Durchschnittswert für die Fähigkeit zur „Perspektivenübernahme“ auf einer Zustimmungsskala von 1 (schlechtester Wert im Sinne des Projektes) und 4 (bester Wert im Sinne des Projektes) vor dem Workshop bei 2,85³⁴ und danach bei 2,86³⁵ (N=40)³⁶. Statistisch ist der Unterschied nach dem Ergebnis eines t-Tests nicht signifi-

³⁰ Wir haben hier zum einen die Skala „Perspektivenübernahme“ von Kuner et al (2003) nach Davis (1980) eingesetzt sowie die aus 3 Items bestehende Subskala „Soziale Selbstwirksamkeitserwartung - Konflikt“ von Jerusalem/Klein-Heßling (2002) eingesetzt. Beide Skalen sind dem Skalenhandbuch zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht (Jerusalem/Drössler/Kleine et al 2009, S. 19 bzw. S. 47) entnommen. In dem von uns eingesetzten Fragebogen wurden alle Items in der Frage „Aussagen zum Thema Streit“ zusammengefasst.

³¹ Das Item „Wenn ich Streit mit meinen Freunden habe, kann ich eine Lösung finden“ wurde nicht in die weiteren Berechnungen einbezogen, da es nach den Ergebnissen der entsprechenden Reliabilitätsanalyse nicht mit der Gesamtskala korrelierte.

³² Das Konzept „Perspektivenübernahme“ besteht hier aus den folgenden Items: a) Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide; b) Ich versuche manchmal meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen; c) Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre; d) Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.

³³ Die entsprechenden Items lauten: a) Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen; b) Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden; c) Ich schaffe es, auch mit schwierigen Mitschülern gut zurechtzukommen.

³⁴ $SD = 0,61$.

³⁵ $SD = 0,54$.

kant und die ermittelte Effektstärke ($d=0,04$) ist ebenfalls zu vernachlässigen. Ihre Fähigkeit zum Umgang mit schwierigen Kommunikationssituationen³⁷ schätzten die Schüler vor dem Projekt auf der gleichen Skala mit einem Durchschnittswert von 2,81³⁸ ein und direkt danach mit 2,83³⁹. Aus dieser minimalen Steigerung resultiert weder ein statistisch noch ein praktisch bedeutsamer Effekt.⁴⁰

Allerdings ist dem Projekt vor dem Hintergrund der von uns durchgeführten teilnehmenden Beobachtung zugute zu halten, dass die Schüler überwiegend in Gruppen miteinander gearbeitet haben und hier auch miteinander kooperieren mussten, um ihren Beitrag zu einem gemeinsamen Produkt fertigstellen zu können. Den Teamern gelang es, einen Rahmen für eine Kommunikation mit den Schülern auf Augenhöhe zu schaffen. Sie pflegten einen sehr wertschätzenden und unterstützenden Umgang mit den Teilnehmern, von dem sich die Evaluatorin in der teilnehmenden Beobachtung selbst überzeugen konnte. Darüber hinaus übertrugen sie den Schülern Verantwortung im eigenständigen Umgang mit teurer Medientechnik. Die Schüler durften sich kreativ ausprobieren und ihre eigenen Themen und Meinungen einbringen. Am Ende des Workshops konnten die Schüler stolz ein fertiges Produkt, den Film, einem Publikum präsentieren. Fasst man diese einzelnen Aspekte zusammen, so hat das Projekt die zentralen Kriterien, die nach Wolfgang Edelstein die Basis für demokratisches Handeln und Partizipation bilden – Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit und Anerkennung⁴¹ –, auf ihre eigene Praxis im Workshop übertragen. Insofern haben sie den Teilnehmern die *Erfahrung* eines demokratischen Umgangs miteinander ermöglicht. Im Rahmen eines der anderen play-fair-Workshops an dem Freien Gymnasium konnte ein Schüler, der als Außenseiter in der Klasse galt, nach Berichten des Projektteams und der verantwortlichen Lehrerin in die Gruppenarbeit zur Filmproduktion mit eingebunden werden. Kritisch ist an dieser Stelle aber auch anzumerken, dass bei der Abschlusspräsentation der Teilnehmer an der Mittelschule eine Schülerin, die sehr schüchtern und zurückhaltend wirkte und offensichtlich keinen einfachen Stand in der Klassengemeinschaft hat, sich als einzige Teilnehmerin nicht zutraute, sich zum Workshop zu äußern. In einem Projekt, in dem es um demokratisches Miteinander geht, sollte eine solche Situation vermieden und die betreffenden Personen sollten zu einer Äußerung ermutigt werden.

Ob Schülerinnen und Schüler eigene Bedürfnisse und Interessen in Bezug auf das Schulleben kennen und formulieren können (HZ2.1), bildet der Projektlogik zufolge eine wichtige Voraussetzung, damit Schüler sich gegenüber der Schule für eigene Interessen einsetzen können (MZ2). Im Rahmen eines World-Cafés am ersten Workshop-Tag haben die Teilnehmer zu fünf vom Projekt vorgegebenen Fragen gemeinsam diskutiert und Ergebnisse schriftlich dokumentiert. Unter anderem wünschten sich die Schüler einen „Chill-Raum“ in der Schule und die Möglichkeit, ein freiwilliges Sportangebot an der Schule selbst mitgestalten zu können. Dane-

³⁶ Für einen Nachweis eines mindestens geringen Effektes bei der Verbesserung von Fähigkeiten sollte die Effektstärke größer als $d=0,10$ sein.

³⁷ Hierbei wird soziale Selbstwirksamkeitserwartung (bezogen auf Konflikte) gemessen.

³⁸ $SD=0,58$.

³⁹ $SD=0,53$.

⁴⁰ Die Effektstärke beträgt $d=0,04$. Ein t-Test für abhängige Stichproben ergab keinen signifikanten Unterschied.

⁴¹ Vgl. Edelstein 2010.

ben formulierten sie eine Reihe weiterer Punkte, die etwa die Schulregeln oder das Klassenklima betrafen. Als nachteilig für das Klassenklima nannten die Schüler etwa häufigen Streit, Beleidigungen und Mobbing. Insgesamt zeigte die Dokumentation, dass es dem Projekt gelungen ist, eine entsprechende Diskussion in Gang zu bringen und die Schüler in die Lage zu versetzen, konkrete Bedürfnisse zu benennen. An diese Diskussionsergebnisse zum Thema Mitbestimmung wurde dann im weiteren Verlauf des Workshops aber nicht mehr angeknüpft, sondern es wurde inhaltlich auf Wunsch der Schüler an dem Thema Mobbing gearbeitet.⁴² Dieses Thema ist im Ergebnis auch nicht mehr auf das eigentliche Thema Mitbestimmung rückbezogen worden, etwa in Gestalt eines konkret formulierten Wunsches der Schüler, an dem dann nach Ende Workshops hätte weitergearbeitet werden können.

Da das Projekt beabsichtigt, Mitbestimmungsprozesse anzuregen, ist es wichtig, dass sich die Zielgruppe entsprechend motiviert fühlt, sich für ihre Interessen einzusetzen. Diesen Aspekt haben wir im Fragebogen mit Hilfe standardisierter Einstellungsfragen zur Mitbestimmung erfasst. 6 von 10⁴³ eingesetzten Items lassen sich zu dem Konstrukt „Wichtigkeit von Mitbestimmung“ zusammenfassen.⁴⁴ Die Schüler (N=37) sollten auf einer vierstufigen Likertskala den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Aussagen angeben. Je wichtiger für die Schüler Mitbestimmung ist, desto stärker sollten sie die entsprechenden Items ablehnen.⁴⁵ Der höchste Wert stellt den besten Wert im Sinne des Projektes, also eine hohe Ablehnung, dar. Der niedrigste Wert repräsentiert eine geringe Ablehnung und damit den schlechtesten Wert im Sinne des Projektes.⁴⁶

⁴² Nach Berichten des Projektes wurden in dem Workshop am Freien Gymnasium Clips gedreht, die verschiedene von den Schüler geäußerte Bedürfnisse in Bezug auf das Schulleben thematisierten, wie etwa die Reparatur eines kaputten Fensters, besseres Schulessen oder die Diskussion des Handyverbots. Allerdings wurde auch hier das Thema gewechselt und das Projekt setzte sich mit Mobbing auseinander, da ein entsprechend aktueller Fall nach dem Eindruck des Teams und Vorgesprächen der Projektkoordinatorin mit der Klassenlehrerin das Klassenklima wesentlich beeinflusste. Diese Erfahrung reflektierte das Projekt selbstkritisch, indem es künftig in ähnlich schwierigen Fällen auf die Vermittlung von Fachberatung zurückgreifen will.

⁴³ 5 von den 10 verwendeten Items entstammen der Skala von Fritz Oser et al (2001), die als Skala „Partizipationswunsch“ dem Skalenhandbuch zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Diedrich/Abs/Klieme 2004, S. 66) entnommen wurde. Die Skala „Partizipationswunsch“ besteht eigentlich aus 6 Items. Da 2 Items sehr ähnlich formuliert sind, mit dem Unterschied, dass sich eines auf die Klasse („Unsere Lehrer sollten alleine entscheiden, was in unserer Klasse geschieht“) und das andere auf die Schule bezieht, haben wir auf das schulbezogene Item verzichtet. Weitere 5 Items haben wir vor dem Hintergrund der Projektabsichten formuliert: „Ich habe mir bis jetzt kaum Gedanken darüber gemacht, ob ich gern etwas in unserer Klasse oder an unserer Schule verändern würde“; „Ich würde gern einige Dinge an unserer Schule verändern“; „Ich weiß nicht, wie ich Veränderungen an unserer Schule anstoßen kann“; „Ich bin bereit für Verbesserungen an unserer Schule Zeit aufzubringen“; „Meine Meinung zählt an unserer Schule nicht“.

⁴⁴ Im Ergebnis einer Reliabilitätsanalyse und einer daran anschließend durchgeführten Faktorenanalyse haben wir 6 der insgesamt 10 im Fragebogen verwendeten Items zu dem Konstrukt „Wichtigkeit von Mitbestimmung“ verdichtet.

⁴⁵ Es handelte sich um folgende Aussagen: „Ich habe mir bis jetzt kaum Gedanken darüber gemacht, ob ich gern etwas in unserer Klasse oder an unserer Schule verändern würde“; „Es gibt wichtigere Dinge als die Meinung aller anzuhören“; „Wir sollten in unserer Klasse weniger Zeit durch Mitbestimmung verschwenden“; „Ich möchte an wichtigen Entscheidungen nicht teilnehmen, sondern lieber das Entschiedene ausführen“; „Unsere Lehrer sollten alleine entscheiden, was in unserer Klasse geschieht“; „Ich möchte nicht mehr mitbestimmen, ich fühle mich auch ohne dies wohl“.

⁴⁶ Die eingesetzte vierstufige Likertskala operiert mit folgenden Antwortvorgaben: „stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme überhaupt nicht zu“. Die Items wurden von uns so umgepolt, dass der höchste Wert den besten Wert im Sinne des Projektes repräsentiert.

Unmittelbar nach dem Workshop zeigte sich keine Verbesserung des Durchschnittswertes, der von 3,17 vor dem Workshop auf 3,13⁴⁷ direkt danach zurückgeht. Da es sich in diesem Fall um Aspekte von Mitbestimmung handelt, die gegebenenfalls durch entsprechende Anregungen des Projektes erst nach einer gewissen Zeit eine Veränderung erfahren, haben wir hier trotz des ausgebliebenen kurzfristigen Effektes auch die Nachhaltigkeit betrachtet. Der entsprechende Durchschnittswert bei der dritten Befragung beträgt 3,23⁴⁸. Er liegt damit leicht über dem Durchschnittswert der Vorher-Befragung. Ein t-Test für abhängige Stichproben zeigt hier keine statistische Signifikanz und nach der Berechnung der Effektgröße ($d=0,10$) ist auch keine praktische Signifikanz festzustellen. Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe erübrigt sich deshalb. Insgesamt zeigen aber die Werte, dass die Schüler bereits vor dem Workshop für Fragen der Mitbestimmung sensibilisiert waren und diese für wichtig hielten, sodass hier für das Projekt eine gute Ausgangssituation bestanden hätte, um daran mit praktischen Überlegungen anzuschließen.

Die übrigen vier Items aus der Frage zur Mitbestimmung erfassen, inwiefern die Schüler für Veränderungen an der Schule motiviert sind. Da unsere Analysen zeigen, dass sich die Items nicht zu einer Skala zusammenfassen lassen, haben wir einen einfachen Summenindex („Motivation zur Veränderung“) gebildet.⁴⁹ Die Antwortvorgaben auf einer Skala von 1 (schlechtester Wert) bis 4 (bester Wert) ermöglichen bei 4 Items eine maximale Summe von 16. Erreichten die 36 Teilnehmer, die die Frage in allen drei Erhebungen beantworteten, auf der Basis des Summenindex vor dem Workshop einen Durchschnittswert von 10,72⁵⁰, liegt dieser unmittelbar danach nur noch bei 10,67⁵¹. Eine mindestens kurzfristige Verbesserung ist somit nicht eingetreten. Bei der Nachhaltigkeitsbefragung steigt der Durchschnittswert auf 11,22⁵² an. Diese Veränderung ist jedoch statistisch nicht signifikant (t-Test für abhängige Stichproben)⁵³ und muss daher mit Vorsicht interpretiert werden, zumal es sich auch um einen eher kleinen Effekt handelt ($d=0,25$).

Um das Wissen der Schüler zu Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule zu überprüfen (HZ 2.2), haben wir einen Wissenstest mit sechs Fragen und jeweils drei Antwortvorgaben durchgeführt. Die Fragen bezogen sich hauptsächlich auf die Institutionen des Klassenschülersprechers, des Schüllerrates und der Schulkonferenz sowie die Sächsische Schülermitwirkungsverordnung. Von 6 möglichen Punkten erzielten die Befragten ($N=39$) vor dem Workshop durchschnittlich 2,59⁵⁴ und unmittelbar danach nur noch 2,20⁵⁵ Punkte. Damit erzielten die Schüler nach dem Workshop im Durchschnitt nicht einmal die Hälfte der erreichbaren Punkte. Eine Verbesserung des Wissens infolge der Maßnahme lässt sich also nicht feststellen. Das Ergebnis

⁴⁷ SD für den ersten Wert = 0,58; SD für den zweiten Wert = 0,68.

⁴⁸ SD=0,65.

⁴⁹ Die entsprechenden Items lauten: „Ich würde gern einige Dinge an unserer Schule verändern“; „Ich weiß nicht, wie ich Veränderungen an unserer Schule anstoßen kann“; „Ich bin bereit für Verbesserungen an unserer Schule Zeit aufzubringen“, „Meine Meinung zählt an unserer Schule nicht“.

⁵⁰ SD= 2,15.

⁵¹ SD= 1,77.

⁵² SD= 1,79.

⁵³ $p=0,07$ n.s.

⁵⁴ SD= 0,99.

⁵⁵ SD= 0,95.

ist insofern nicht überraschend, als die Beteiligungsmöglichkeiten während des teilnehmend beobachteten Workshops nicht explizit, etwa im Rahmen eines entsprechenden Moduls, thematisiert wurden.⁵⁶

Ob durch das Projekt die Qualität der Entscheidungen in der Klasse verbessert werden konnte (HZ2.2), haben wir über eine Einschätzung der Schüler zu fünf entsprechenden Aussagen erfasst.⁵⁷ Davon ließen sich vier Aussagen zu dem Konstrukt „Entscheidungsqualität“ zusammenfassen.⁵⁸ Bezogen auf die 37 Teilnehmer, die zu allen drei Befragungszeitpunkten den Fragebogen ausgefüllt haben, ergibt sich sowohl vor als auch unmittelbar nach dem Workshop ein Durchschnittswert von 2,91⁵⁹. Da es sich auch in diesem Fall um Aspekte handelt, die aufgrund einer möglichen Anregung durch das Projekt erst nach einer gewissen Zeit Veränderungseffekte aufweisen können, wurde auch der Durchschnittswert der dritten Befragung ermittelt. Er liegt aber mit 2,78⁶⁰ unter dem Ausgangswert. Somit kann keine Verbesserung in der Einschätzung der Schüler zur Entscheidungsqualität in der Klasse nachgewiesen werden.

Zusätzlich dazu wollten wir in der Nachhaltigkeitsbefragung, die etwa vier Monate nach dem Workshop stattfand, wissen, welche positiven und negativen Erfahrungen die Schüler in den letzten Monaten mit Mitbestimmung in der Klasse gemacht haben. Ihre Erfahrungen sollten sie im Rahmen von zwei offenen Fragen notieren. Die Frage nach den positiven Erfahrungen beantworteten 28 von insgesamt 39 Schülern, die sowohl an den ersten beiden als auch an der letzten Befragung teilgenommen hatten. Von diesen 28 Schülern gaben wiederum 13 an, dass sie in den vergangenen Monaten keine positiven Erfahrungen bzw. überhaupt keine Erfahrung mit Mitbestimmung gemacht hätten. Vier weitere Schüler notierten ganz allgemein, dass sie in der letzten Zeit in der Klasse über Dinge diskutiert hätten, die man ändern könnte, wobei jedoch keine konkreten Dinge angesprochen wurden. Andere Schüler gaben folgende Erfahrungen an: dass man „bei Entscheidungen mitbestimmen durfte“, dass „meine Meinung genauso zählt wie die von anderen“ oder dass man „Unterricht mitgestalten“ durfte. Zwei Schüler nannten positive Erfahrungen mit Streitschlichtung. Als ein ganz konkretes positives Beispiel notierte ein Befragter die Mitbestimmung in Bezug auf einen geplanten Wandertag. Vier weitere Schüler gaben an, dass die Situation in der Klasse insgesamt besser geworden sei bzw.

⁵⁶ Nach Aussage der Projektleiterin ist das Thema am ersten Workshop-Tag während des mit den Schülern zum Thema Mitbestimmung durchgeführten World-Cafés angesprochen worden. Dort habe sich jedoch für das Projektteam der Eindruck ergeben, dass die Schüler über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten gut Bescheid wüssten.

⁵⁷ Die Antwortvorgaben auf einer Skala von 1 bis 4 lauteten: „Trifft immer zu“; „Trifft oft zu“; „Trifft manchmal zu“; „Trifft nie zu“. Die Items wurden anschließend so gepolt, dass der höchste Wert auch den besten Wert im Sinne des Projektes repräsentiert.

⁵⁸ Hier handelt es sich um die Aussagen: „Letztlich kommt es bei Entscheidungen immer darauf an, wer die Macht hat“; „Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrer durch“; „Im Grunde genommen habe ich nur in unwichtigen Dingen etwas zu sagen“. Die Items sind der Skala zum Gefühl diskursiver Wirksamkeit aus dem Skalenhandbuch zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Diedrich/Abs/Klieme 2004, S. 65) entnommen. Außerdem haben wir vor dem Hintergrund des Projektanliegens eine weitere Aussage ergänzt: „Die Lehrer unterstützen uns Schüler darin, bei wichtigen Dingen in der Klasse mitzubestimmen“.

Im Ergebnis einer Reliabilitätsanalyse und einer anschließend durchgeführten Faktorenanalyse wurde aus den genannten vier Items das Konstrukt „Entscheidungsqualität“ gebildet. Ein fünftes Item („Entscheidungsmöglichkeiten sind nie ganz ernst gemeint“) konnte nach dem Ergebnis der Reliabilitätsanalyse nicht berücksichtigt werden, da es nicht mit der Gesamtskala korreliert.

⁵⁹ SD für den ersten Wert = 0,67; SD für den zweiten Wert = 0,56.

⁶⁰ SD=0,84.

dass es „viele positive Beispiele“ geben würde, wobei diese Aussagen nicht näher spezifiziert wurden und daher nicht eindeutig eingeordnet werden können.

Die Frage nach den negativen Erfahrungen beantworteten 26 von den 39 an allen drei Erhebungen beteiligten Schülern. Hiervon machten ebenfalls 13 Schüler die Angabe, in den letzten Monaten entweder keine negativen oder gar keine Erfahrungen mit Mitbestimmung gemacht zu haben. Die übrigen 13 Schüler nannten zumeist allgemeine oder persönliche soziale Probleme in der Klasse, die allerdings mit dem Thema Mitbestimmung nicht direkt in Zusammenhang standen. Weitere Antworten lauteten, „dass nicht jeder der gleichen Meinung ist“, dass die Schüler „nicht oft mitbestimmen durften“, sondern nur „in manchen Fällen“. Als konkrete negative Erfahrung mit Mitbestimmung beschrieb ein Schüler eine Entscheidungssituation in seiner Klasse über das nächste Ziel der Klassenfahrt. Ein Teil der Schüler sei für ein ganz bestimmtes Ziel gewesen, was die übrigen jedoch nicht wollten. Daraufhin habe ein Schüler einen Stift genommen und habe dieses Reiseziel „durchgestrichen“.

Die Antworten machen insgesamt deutlich, dass es in Bezug auf die teilnehmenden Klassen weiteren Bedarf nach Verbesserung von Mitbestimmung gibt. Dafür spricht allein schon die auffällig häufig auftretende Antwort der Schüler (13 von 28 gültigen Antworten), dass sie keine positiven oder gar keine Erfahrungen mit Mitbestimmung gemacht hätten. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass trotz einiger berichteter positiver Erfahrungen durch das Projekt zumindest in den vier Monaten nach seinem Abschluss keine wesentlichen Impulse in Richtung einer stärkeren Mitbestimmung in den beteiligten Klassen gegeben werden konnten.

4.3 Zusammenfassung

Der Output des Projektes „play fair“/„Filme für Demokratie und Toleranz“ ist mit drei Modellworkshops („play fair“) und 30 Filmworkshops sowie 35 Filmgesprächen („Filme für Demokratie und Toleranz“) im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen von insgesamt 58.000 Euro als gut einzuschätzen. Für das Modellprojekt „play fair“ konnten 3 von vorgesehenen 5 Modellschulen erreicht werden, wobei das Projekt einen um 6 Monate verzögerten Start hatte.

Das Projekt hat auf der Grundlage der Ergebnisse der Wirkungsevaluation von dem überprüften Mittlerziel (MZ2) sowie den drei untersuchten Handlungszielen lediglich ein Handlungsziel erreicht. Das betrifft das Handlungsziel 2.1, demzufolge die Schüler in die Lage versetzt worden sind, ihre Interessen und Bedürfnisse in Bezug auf das Schulleben zu formulieren. Allerdings wurden diese Ergebnisse im weiteren Verlauf des Workshops nicht mehr aufgegriffen und spielten in der Ergebnispräsentation nur noch eine sehr untergeordnete Rolle.

Insgesamt sind die Ergebnisse in Bezug auf das Thema Mitbestimmung als bescheiden einzuschätzen, was insbesondere an der fehlenden demokratiepädagogischen Expertise im Projektteam liegt. Dieses Defizit versuchte das Projekt in dem evaluierten Modellworkshop an einer Mittelschule mit einer offenen, von den ursprünglich festgelegten Maßnahmen zum Teil abweichenden Herangehensweise zu kompensieren. Das hat allerdings dazu geführt, dass das von den Schülern vorgegebene Thema „Mobbing“ und filmtechnische Aspekte den Workshop be-

stimmten. Das Projekt ist sich dieser konzeptuellen Schwäche selbstkritisch bewusst und um eine Kooperation mit einem demokratiepädagogischen Fachberater des Sächsischen Bildungsinstituts bemüht. Dass diese professionelle Unterstützung dringend erforderlich ist, zeigt sich nicht nur daran, dass dem Thema „Mitbestimmung“ letztlich kein ausgearbeitetes Konzept zugrunde lag, das in der Gruppendynamik des Workshops Orientierung geboten hätte. Stattdessen driftete das Thema ab und wurde im dritten Workshop vom Projekt selbst durch das Thema Rechtsextremismus ersetzt. Die Notwendigkeit demokratiepädagogischer Expertise zeigt sich auch an Unsicherheiten der Projektleitung mit dem weiteren Umgang von geäußerten Bedürfnissen der Schüler, wenn diese den Regeln der Schule widersprachen, oder im Umgang mit dem Thema Mitbestimmung, wenn das Klassenklima unter ernststen Problemen wie Mobbing litt. Weiterhin ist anzumerken, dass es z.B. in keiner der Modellschulen einen Klassenrat gab, diese oder andere Formen wirksamer schulischer Mitbestimmung aber auch keinen Gegenstand des Workshops darstellten.

Sieht man von dieser grundsätzlichen Problematik ab, so sind die erreichten Akzeptanzwerte des Projektes beachtlich. Dem Projekt gelingt es durch die bedürfnisorientierte, wertschätzende Kommunikation der Teamer, die Übertragung von Verantwortung an die Teilnehmer, das Ermöglichen kreativen und eigenständigen Arbeitens sowie vor allen Dingen dem Einsatz von attraktiver Medientechnik und Mitteln der Theaterpädagogik, einen äußerst günstigen Rahmen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Aus einer lerntheoretischen Sicht ist die Arbeit mit Medien wie dem Film oder Theater zu unterstützen, weil damit neben der kognitiven auch die emotionale Ebene berücksichtigt wird, die den Lernprozess entscheidend begünstigt. Die professionelle Begleitung einer Filmproduktion durch ein junges Team von Medienpädagogen knüpft unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler an. Die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt fördert die Kooperation der Teilnehmer. Das Team nimmt in seiner eigenen Arbeit demokratische Prinzipien des Miteinanders ernst. Demokratische Kommunikation, bei der die Schüler aufeinander und in sachlicher Weise Bezug nehmen und die sich von den Routinen der hierarchischen Lehrer-Schüler-Kommunikation wegbewegt, ist aber auch eine Grundlage für die vom Projekt anvisierten Mitwirkungsprozesse. An dieser Stelle sollte das Projekt aber den Umstand nicht aus den Augen verlieren, dass diese für Schüler ungewohnte Kommunikationsform mit ihnen reflektiert und eingeübt werden muss.

Das Projekt sollte in der Weiterentwicklung des Konzeptes darauf achten, dass dieses Potenzial des medienpädagogischen Ansatzes nicht zum Selbstzweck sondern zum produktiven Mittel eines Workshops zum Thema Mitbestimmung an der Schule wird. Dazu ist es zur Sicherung der Konzeptqualität notwendig, Ziele und Maßnahmen inhaltlich aufeinander zu beziehen. Positiv hervorzuheben ist zum Schluss, dass das Projekt im ländlichen Raum aktiv ist. Ferner erhält das Projekt „play fair“ inzwischen Anfragen von weiteren Schulen wie etwa aus Hoyerswerda.

5. Literatur

- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Aufl. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Diedrich, M.; Abs, H. J.; Klieme, E. (2004): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Edelstein, W. (2010): *Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur*. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mainz, 16. März 2010, veröffentlicht in S. aufenanger, F. Hamburger & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress des Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 65-78.
- Hüther, G. (2010): *Lernen mit Begeisterung. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Gerald Hüther*. In: *Televizion* 23(1), S. 4-5.
- Jerusalem, M.; Drössler, St.; Kleine, D.; Klein-Heßling, J.; Mittag, W.; Röder, B. (2009): *Skalenbuch Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Markowitsch, H. J.; Welzer, H. (2005): *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und bisoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.