HeurekaNet – Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e.V. | Windthorststr. 32 | 48143 Münster

Evaluation des Projekts: Die Euro-WG – Wo Geld ist, ist es schön!

Evaluationsbericht
Juli 2014

Malte Flachmeyer, Marcus Flachmeyer, Samuel Grimm

Reihe *Studien*

HeurekaNet | Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e.V.

HeurekaNet – Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e.V.

Malte Flachmeyer
Marcus Flachmeyer
Samuel Grimm

Mitarbeit von Sebastian Stegmann

Evaluation des Projekts:
Die Euro-WG – Wo Geld ist, ist es schön.

Evaluationsbericht

Juli 2014

Schriftenreihe: Studien

Schriftenreihe: Studien
Herausgegeben von:
HeurekaNet – Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e.V.
Windthorststr. 32
48143 Münster
Deutschland
http://www.heurekanet.de

Flachmeyer, Malte; Flachmeyer, Marcus; Grimm, Samuel (2014): Evaluation des Projekts: Die Euro-WG - Wo Geld ist, ist es schön. Evaluationsbericht. Unter Mitarbeit von Sebastian Stegmann. HeurekaNet - Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e.V. Münster (Schriftenreihe: Studien).

Foto: Michael Hörnschemeyer
Satz: Malte Flachmeyer, Marcus Flachmeyer
Umschlaggestaltung: Andreas Schulte Hemming

© 2014 HeurekaNet - Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e.V.
Alle Rechte vorbehalten

Vorwort

HeurekaNet macht sich seit seiner Gründung im Jahr 2000 für neue Ansätze und Methoden auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens stark, durch Analyse, Forschung, Evaluation und innovative Impulse. Insofern haben wir die Anfrage der Initiatoren und Leiter des Projekts „Die Euro-WG – Wo Geld ist, ist es schön", Dirk Schubert und Thomas Nufer, ob wir uns eine Evaluation des Theaterstücks und Projekts vorstellen können, mit sehr großem Interesse aufgenommen. Die beiden liefen – wie man so sagt – bei uns offene Türen ein. Wir fanden den Anspruch, eine komplexe Thematik wie die Euro-Krise und institutionelle Krise der Europäischen Union in ein Theaterstück für 14 bis 19 jährige Jugendliche und junge Erwachsene zu packen, sehr ambitioniert. Nach diesem ersten Gespräch im Sommer 2013 haben wir zusammen das Evaluationsdesign entwickelt und eine Zusammenarbeit vertraglich vereinbart.

Doch nicht nur die Ambition unseres Instituts, neuen Formen des Lernsupports Rückenwind zu geben, begründete unsere Affinität zu diesem Evaluationsprojekt. Seit dem Jahr 2011 befassen wir uns expliziter als zuvor mit der Frage, wie die Entwicklung junger Menschen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten außerhalb der Familie wirkungsvoll unterstützt werden. Wir sehen für eine gar nicht so kleine Gruppe junger Menschen anhaltende Exklusionsrisiken, vor allem an den verschiedenen Übergängen wie z.B. von der Schule ins Erwerbsleben. Ihre prekäre soziale Lage, ihr spezifischer Migrationshintergrund und ihr kulturelles Kapital begrenzen schon früh ihre Möglichkeiten zur Teilhabe an dieser Gesellschaft. Zugleich beobachten wir mit Sorge die Erosionsprozesse in den sozialen Milieus und den Funktionsverlust bzw. die Funktionseinbuße nicht weniger Familien unter dem Gesichtspunkt der Herausbildung einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, was zweifelsohne auch immer bedeutet, sich als mündiger Bürger politisch-gesellschaftlich verhalten zu können. Auf der Systemebene betrachtet übernehmen extrafamiliäre Systeme und Instanzen wie Schule und Peergroup wichtige Sozialisationsfunktionen. Sie üben einen deutlichen Einfluss auf die Informationslage und die Bewertung politischer Informationen aus, vor allem die Medien einschließlich der Social Media. Auf der Ebene des Individuums betrachtet stellt sich die große Herausforderung ein, sich zu positionieren, d.h. Informationen zu beschaffen, eine eigene Meinung zu bilden, eigene Interessen zu vertreten und sich ggf. auch einzumischen. Bei einer so komplexen Thematik wie der Euro-Krise und der institutionellen Krise der europäischen Union ist das eine gewaltige Herausforderung.

Der vor Ihnen liegende Evaluationsbericht bildet den Schlusspunkt eines Prozesses, der den Grad der Zielerreichung des Projekts „Die Euro-WG – Wo Geld ist, ist es schön" feststellt und diesen bewertet. Die Datenerhebung im Feld fand zwischen dem 3. Oktober 2013 und 15. Mai 2014 statt. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse lässt sich, gemessen an den Zielen, von einem insgesamt erfolgreichen Projekt sprechen, „mit Luft nach oben" und Perspektive, wie dem Kapitel 10.3 zu entnehmen ist.

Wir bedanken uns für die konstruktive Zusammenarbeit und wünschen dem Anliegen der Initiatoren und des Projektträgers weiter viel Erfolg.

Andreas Schulte Hemming
Vorsitzender

Inhalt

1. Einleitung 1

2. „Die Euro-WG – wo Geld ist, ist es schön" 4

3. Die externe Evaluation des Projekts 6

4. Kontext des Theaterprojekts 10

4.1 Die „Euro-Krise" in europasoziologischer Betrachtung 10

4.2 Europapolitik und das Theaterstück aus bildungstheoretischer Perspektive 13

5. Wirkungen auf SchülerInnen 17

5.1 Zielgruppe 17

5.2 Verständnis der Finanz- und Wirtschaftskrise 22

5.3 Interesse an der Finanz- und Wirtschaftskrise und Mitsprache 24

5.4 Wahrnehmung der Auswirkung auf das eigene Leben 27

5.5 Positive Wahrnehmung der wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Integration 28

5.6 Krisenverständnis und Europawahrnehmung: Zusammenfassende Betrachtung 34

5.7 Positive Sicht auf kulturelle Vielfalt 37

6. Qualität der Zuschauerbeteiligung 47

7. Medienresonanz 59

8. Sichtweisen der SchülerInnen auf die EU-Mitgliedschaft 61

9. Wahrnehmung des Theaterstück „Euro-WG" und EU-Mitgliedschaft: Zusammenhänge 64

10. Fazit und Ausblick 66

10.1 „Die Euro-WG": Ausmaß der Zielerreichung 66

10.2 Individuelle Bewertung des Theaterstücks und Einstellung zur EU-Mitgliedschaft 69

10.3 Ausblick 70

Literaturverzeichnis 73

Autoren 76

Anlagen 77

Anlage 1: Verzeichnis der in der Evaluation erfassten Theateraufführungen 78

Anlage 2: Medienresonanz nach Aufführungsorten 79

Anlage 3: Fragebogen für die SchülerInnen 90

Anlage 4: Fragebogen für die LehrerInnen 92

Anlage 5: Fragebogen für die VertreterInnen der Europa-Union..... 94

Anlage 6: Fragebogen für die SchauspielerInnen 96

Tabellen

Tabelle 1: Bildungsziele in Schulformen 20

Tabelle 2: Zustimmung zum Item "Gründe klarer" nach Schulform und Bildungsziel 23

Tabelle 3: Zustimmung zum Item "Folgen klarer" nach Schulform und Bildungsziel 23

Tabelle 4: Zustimmung zum Item "Umgang mit Krise" nach Schulform und Bildungsziel 24

Tabelle 5: Einstellung zum Item "mehr erfahren" nach Schulform und Bildungsziel 26

Tabelle 6: Einstellung zum Item "mitreden" nach Schulform und Bildungsziel 26

Tabelle 7: Einstellung zum Item "Auswirkungen" nach Schulform und Bildungsziel 28

Tabelle 8: "Wahrnehmung wirtschaftliche Integration" zu Schulform und angestrebten Bildungsabschluss 30

Tabelle 9: Wahrnehmung der politischen und gesellschaftlichen Integration nach Schulform und Bildungsziel 32

Tabelle 10: Ziele „Verstehen und Interesse für die Krise" (kognitiver Zugang) nach Schulform und Bildungsziel 35

Tabelle 11: Ziele "Positive Wahrnehmung Europas" (emotionaler Zugang) nach Schulform und Bildungsziel 36

Tabelle 12: Übersicht über die Zustimmungsitems nach Projektzielen 36

Tabelle 13: Einstellung "Unterschiede" nach Schulformen und Bildungszielen 38

Tabelle 14: "Begegnung und Austausch nach Bewertung "kulturelle Unterschiede" 39

Tabelle 15: "In die WG einziehen" nach Schulform und Bildungsziel 40

Tabelle 16: Gemeinschaft Euro-WG nach Schulform und Bildungsziel 44

Tabelle 17: Europa als Gemeinschaft nach Schulform und Bildungsziel 45

Tabelle 18: Gemeinschaft Europa nach Gemeinschaft WG 45

Tabelle 19: Allgemeines Interesse der SchülerInnen 47

Tabelle 20: Thematischer Zugang der SchülerInnen 48

Tabelle 21: Emotionale Beteiligung der SchülerInnen 49

Tabelle 22: Diskussion Euro-WG 49

Tabelle 23: Diskussion Euro-Krise 50

Tabelle 24: Parallelen Euro-WG und EU 50

Tabelle 25: Ängste und Vorbehalte 51

Tabelle 26: Abbau von Vorbehalten und Ängsten 51

Tabelle 27: Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen 52

Tabelle 28: Vorbehalte und Ängste (Erläuterungen LehrerInnen) 52

Tabelle 29: Eindrücke Abbau von Vorbehalten und Ängsten (Erläuterungen LehrerInnen) 53

Tabelle 30: Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen (Erläuterungen LehrerInnen) 53

Tabelle 31: Vorbehalte und Ängste (Erläuterungen VertreterInnen der Europa-Union) 54

Tabelle 32: Eindrücke Abbau von Vorbehalten und Ängsten (Erläuterungen VertreterInnen der Europa-Union) 54

Tabelle 33: Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen (Erläuterungen VertreterInnen der Europa-Union) 54

Tabelle 34: Besonderheiten 55

Tabelle 35: Besonderheiten (Erläuterungen) 55

Tabelle 36: Geschätzte Anzahl der aktiv beteiligten SchülerInnen 56

Tabelle 37: SchülerInnen mit Fragen oder Anmerkungen 57

Tabelle 38: Anzahl der SchülerInnen mit Fragen oder Anmerkungen 57

Tabelle 39: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Deutschland" nach Schulform und Bildungsziel 61

Tabelle 40: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Menschen in Deutschland" nach Schulform und Bildungsziel 62

Tabelle 41: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft für Deutschland nach Einschätzung „EU-Mitgliedschaft Menschen" 63

Tabelle 42: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Deutschland" nach Einstellung zu ausgewählten Zustimmungsitems 64

Tabelle 43: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Menschen in Deutschland" nach Einstellung zu ausgewählten Zustimmungsitems 65

Abbildungen

Abbildung 1: Alter der Befragten 17

Abbildung 2: Migrationshintergrund 18

Abbildung 3: Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen 19

Abbildung 4: Angestrebter Schulabschluss (Bildungsziel) 19

Abbildung 5: Geschlecht 20

Abbildung 6: Projektziel Verständnis der Finanz- und Wirtschaftskrise 22

Abbildung 7: Projektziel Interesse an der Finanz- und Wirtschaftskrise und Mitsprache 25

Abbildung 8: Projektziel: Auswirkungen auf das eigene Leben 27

Abbildung 9: Wahrnehmung wirtschaftlicher Integration 29

Abbildung 10: Wahrnehmung der politisch-gesellschaftlichen Integration 31

Abbildung 11: Dimensionen der Integration im Vergleich 33

Abbildung 12: Kognitive und affektive Zielbereiche im Vergleich 35

Abbildung 13: Bewertung kultureller Unterschiede nach Bildungsziel 38

Abbildung 14: Relative Häufigkeit der genannten Gründe pro/contra Einzug in die Euro WG 42

1. Einleitung

Europa steckt offensichtlich in einer tiefen Krise. Längst geht es nicht mehr nur um die „Euro-Krise" und die Krise der europäischen Institutionen, inzwischen scheint sogar das Projekt der europäischen Integration für eine zunehmende Zahl von BürgerInnen fraglich zu sein. „Ich glaube, dass die EU tödlich bedroht ist", so formulierte es Martin Schulz, Präsident des Europäischen Parlaments in einem Interview mit dem Bonner General-Anzeiger. Und: „Wenn sich Menschen von einem Projekt, von einer Idee abwenden, dann geht das irgendwann seinem Ende entgegen." (BONNER GENERALANZEIGER, 2013). Die zurückgehende Akzeptanz, die sich seit einigen Jahren auch im sog. Eurobarometer abbildet, korrespondiert mit einer horizontalen Verflechtung der europäischen Staaten, die politisch, rechtlich und ökonomisch in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr vorangeschritten geschritten ist, bei der es im Moment wohl relative Gewinner und relative Verlierer gibt. Mit der Idee eines gemeinsamen Europas wird anscheinend nicht mehr nur die Aussicht auf Wohlstand, sondern auch auf Wohlstandseinbußen verbunden.

Besonders in den Fokus gerät dabei die nachwachsende Generation, die sich einerseits z.B. in Spanien mit Massendemonstrationen und Plattformen wie http://juventudsinfuturo.net/ Gehör verschafft, andererseits selbst auch Adressat arbeitsmarkt- und jugendpolitischer Initiativen der europäischen Institutionen (Europäische Kommission, 2013, 2014) und Gegenstand europapolitischer Debatten (Europäischer Rat, 2013) wird. Offensichtlich ist die Befürchtung groß, dass diese Generation die europäischen Errungenschaften wie Frieden in den allermeisten europäischen Ländern, Reisefreiheit und Arbeitnehmerfreizügigkeit als selbstverständlich nimmt, die Europäische Union und damit verbunden das „europäische Projekt" aber als Problem wahrnimmt und ablehnt. Gerade in den südeuropäischen Ländern, aber auch in Frankreich, zweifeln nicht wenige Jugendliche und junge Erwachsene daran, ob die Europäische Union und Europa in seiner jetzigen institutionellen Zusammenarbeit noch Perspektiven bieten kann. Der Front National und andere Parteien (Europäisches Parlament, 2014) sind hierfür ein deutliches Sprachrohr , die Skepsis ist aber auch längst in der sogenannten Mitte der Gesellschaft angekommen, auch in Deutschland, wie die noch relativ neue Partei Alternative für Deutschland AfD zeigt.

Das von der Europa-Union Nordrhein-Westfalen getragene und in Kapitel 2 näher beschriebene Projekt „Euro-WG – Wo Geld ist, ist es schön" setzt hier an, und zwar in zweierlei Hinsicht. Zum einen richtet sich das Projekt mit seinem Theaterstück an Jugendliche und junge Erwachsene, zum anderen thematisiert es die „Euro-Krise", die sich tiefgreifend auf die Nationalstaaten und ihre Gesellschaften, aber auch auf das Gefüge der Europäischen Union und Bewusstsein über die europäische Idee auswirkt. Dabei verfolgt das Projekt ambitionierte Ziele und macht sich in dieser Situation für Europa stark.

Das Kapitel 3 gibt Auskunft zum Evaluationsdesign. Hier wird deutlich, dass die Evaluation in enger Abstimmung mit dem Auftraggeber aufgesetzt wurde. Die Evaluation richtet sich an drei Zielgruppen: erstens an den Auftraggeber in seinem Komplex von Projektverantwortlichen, Schauspielern, Projektträger und Fördergebern, zweitens an weitere Beteiligte wie die einzelnen Ortsvereine der Europa-Union und die LehrerInnen der Schulen, an denen das Theaterstück aufgeführt wurde, und drittens an die SchülerInnen, die befragt wurden. Mit Blick auf den Auftraggeber bzw. den Auftraggeber-Komplex nimmt die Evaluation drei Funktionen wahr: eine Erkenntnisfunktion, eine Lernfunktion und eine Legitimationsfunktion (Stockmann, 2002, S. 3). Das Vorgehen orientiert sich an den Standards für Evaluation der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation, nach denen Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen sollen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (DeGEval, 2002).

Die krisenhafte Situation des Euros und der Europäischen Union ist nicht nur Thema des Projekts, auch die Evaluation vergewissert sich dieses Gegenstands. Malte Flachmeyer lässt in Kapitel 4.1 kurz die „Euro-Krise" Revue passieren und beleuchtet die Auswirkungen auf das öffentliche Bewusstsein in den einzelnen Euro-Staaten. Dabei erinnert er auch daran, dass bereits zu Beginn der europäischen Währungsunion in der europasoziologischen Literatur die Frage gestellt wurde, ob sich eine kollektive europäische Identität herausbilden würde, die wohlfahrtspolitische Maßnahmen in einem neuen transnationalen Rahmen mit einem offenkundigen ökonomischen Gefälle erlauben würde. Er macht deutlich, dass heute die Möglichkeiten für ein weiteres sozial- und fiskalpolitisches Zusammenwachsen vom Ausmaß der innereuropäischen „solidargemeinschaftlichen Bindungen" (Mau, 2003, S. 307) abhängig sind. Diese stehen offensichtlich heute mehr denn je zur Diskussion und Disposition und sind – reduziert auf den lebensweltlichen Kontext der „Euro-WG" – Gegenstand des Theaterstücks für Jugendliche und junge Erwachsene.

Jugendliche und junge Erwachsene als Adressaten dieses Projekts? Das scheint mit Blick auf die besondere Verantwortung der nachwachsenden Generation plausibel, zugleich ist aber auch kritisch zu fragen, ob dieser Ansatz gerechtfertigt ist, ist doch diese Zielgruppe in schulische Bildungsprozesse involviert. Ob, in welchem Ausmaß und wie Europa und die Europäische Union in diesen schulischen Bildungsprozessen thematisiert werden, beleuchtet Samuel Grimm in Kapitel 4.2. Er macht deutlich, dass die Europäische Union mit ihrem institutionellen Gefüge zwar ihren festen Platz in der schulischen politischen Bildung hat, die bildungspolitischen Aussagen hinsichtlich der Lernziele aber eher vage sind, ohne dass sie – wie z.B. das Ziel einer europäischen Identität – für ein konkretes Unterrichtsgeschehen heruntergebrochen würden. Auch der Gegenstand selbst birgt einige Herausforderungen wie die geringe Halbwertzeit institutionenbezogenen Wissens, partiell vorhandene Politikverdrossenheit und Ferne zur nationalen Politik sowie die mangelnde Übertragbarkeit nationaler politischer Systeme und Entscheidungsprozesse auf die EU und ihre Strukturen. Das Theater dagegen, als ein außerschulischer Lernort, hält – so Samuel Grimms provozierendes Statement - für die SchülerInnen Lernerfahrungen bereit, die dem gewöhnlichen Schulalltag entzogen sind, und bietet ihnen aufgrund seiner spezifischen Wahrnehmungs- und Handlungslogik weitergehende Lernchancen.

Die Ergebnisse der Evaluation werden in den Kapiteln 5 bis 7 dargestellt, dabei steht dem Evaluationsauftrag folgend der Grad der Zielerreichung bei den verschiedenen Zielen des Projekts „Euro-WG" im Zentrum. Hier ist zu erfahren, inwieweit es tatsächlich gelungen ist, die angestrebte Zielgruppe zu erreichen, dann folgt eine Einschätzung zur Qualität des Austausches im Rahmen der einzelnen Theateraufführungen. Auf besonderes Interesse dürften die Ergebnisse zu den Wirkungen des Stückes auf die Jugendlichen und junge Erwachsenen (outcome) treffen, und zwar hinsichtlich ihres Verständnisses zur Finanz- und Wirtschaftskrise, ihres Interesses an dieser komplexen Thematik sowie ihres Interesses, hier mitzureden. Weiter werden die Ergebnisse dieser Studie zum individuellen Bewusstsein hinsichtlich der Auswirkungen der europäischen Integration auf das eigene Leben und zur subjektiven Wahrnehmung der europäischen Krise dargestellt. Die Eindrücke von Lehrkräften, der vier SchauspielerInnen sowie den VertreterInnen der Europa-Union kommen in der Einschätzung der Beteiligung der SchülerInnen an den Gesprächsrunden bzw. der Diskursqualität zum Tragen. Dem Evaluationsauftrag folgend spiegeln wir dem Auftraggeber darüber hinaus die Präsenz des Projekts „Euro-WG" in der medialen Öffentlichkeit wider.

Die Kapitel 8 und 9 enthalten ergänzende Ausführungen zu der Sichtweise der SchülerInnen auf die EU-Mitgliedschaft Deutschlands und zu einigen Zusammenhängen mit der Wahrnehmung des Theaterstücks „Euro-WG".

Der Evaluationsbericht schließt in Kapitel 10 mit einer zusammenfassenden Bewertung und einigen Ausblicken, die durchaus als Empfehlungen verstanden werden können.

2. „Die Euro-WG – wo Geld ist, ist es schön“

„Die Euro-WG – wo Geld ist, ist es schön“ ist ein Modellprojekt für Jugendliche zur Förderung des Verständnisses für die Wirtschafts- und Finanzkrise in der Europäischen Union. Es wurde von Dirk Schubert, europaerfahrener Projektentwickler und -leiter, und Thomas Nufer, Regisseur und Autor, konzipiert, die konkrete Planung wurde von Beginn an durch den NRW-Landesvorsitzenden der Europa-Union NRW und Europaminister a.D. Wolfram Kuschke begleitet. Nach Vorliegen der Förderzusagen durch die Stiftung Mercator, den Sparkassenverband Westfalen-Lippe sowie den Rheinischen Sparkassen- und Giroverband startete das einjährige Projekt in Trägerschaft der Europa-Union NRW im Sommer 2013.

Die Europa-Union Deutschland (EUD) versteht sich als die größte Bürgerinitiative für Europa in Deutschland. Ihrem Selbstverständnis nach engagiert sie sich unabhängig von Parteizugehörigkeit, Alter und Beruf für die europäische Einigung und ist auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene aktiv. Der Landesverband NRW informiert nach eigener Aussage die Bürger über ihre Orts-, Stadt- und Kreisverbände durch Seminare, Vorträge, Ausstellungen, Europa in den Schulen und Studienfahrten über wichtige Politikbereiche der EU und verfolgt damit das Ziel, die Partizipation der Bürger an unserem demokratischen System zu fördern (Schubert & Nufer, 2013, S. 1).

Ausgangspunkt des Projekts ist nach den vorliegenden Projektbeschreibungen nicht nur die in den Jahren 2008 und 2009 aufkeimende Krise, sondern auch eine gewisse Ratlosigkeit der europapolitischen Bildungsarbeit für Jugendliche und junge Erwachsene. So heißt es:

„Die europapolitische Jugendbildung steckt seit Beginn der europäischen Finanz- bzw. Schuldenkrise in einem Dilemma. Bisher bildete (...) die Vermittlung von Chancen und greifbaren Nutzen des europäischen Integrationsprozesses für junge Menschen ein zentrales Standbein dieser Bildungsarbeit (...). Das Bild von Europa ist angekratzt. Die medial allgegenwärtigen Untergangszenarien des Euro verdrängen attraktive Chancen, die Mobilität in Europa, der Grundsatz der Freizügigkeit der Arbeitnehmer, die gemeinsame Währung und Politik bieten. Dies trägt dazu bei, dass die Krise in Europa nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von jungen Menschen zunehmend als verunsichernd erlebt wird. Europa wird nicht nur als Chance, sondern auch als mögliche Bedrohung der eigenen Lebenssituation wahrgenommen“ (Schubert & Nufer, 2013, S.1).

In der ersten Projektphase entwickelt das Team um den Regisseur Thomas Nufer und den Projektleiter Dirk Schubert ein Bühnenstück, das Fragen der Finanz- und Wirtschaftskrise in jugendorientierter Form thematisierte.

„Das Stück knüpft mit der Darstellung einer Wohngemeinschaft als kleinstmöglichem Wirtschaftsraum an die Lebenswelt der Jugendlichen an. Vier Personen unterschiedlicher Nationalität stehen stellvertretend für vier europäische Länder und ihren Problemen mit dem Überleben und der Finanzierung ihrer WG. Unterschiedliche Lebenseinstellungen und Geldmentalitäten führen mitunter zu liebenswert-schrägen Konflikten. Die Zuschauer werden in den Prozess aktiv einbezogen, provoziert, verunsichert, aber auch mobilisiert, Partei zu ergreifen. Die künstlerisch-kreative und oft verblüffende Inszenierungsart orientiert sich maßgeblich an den Seh- und Hörgewohnheiten des jugendlichen Publikums“ (Schubert & Nufer, 2013, S. 2).

Eine Aufführung dauert insgesamt rund drei Stunden. Im Verlauf des Stückes und zum Abschluss tritt ein Schauspieler insgesamt drei Mal aus der Bühnensituation heraus und diskutiert mit den Zuschau-

ern und dem örtlichen Vertreter der Europa-Union einzelne Aspekte des Stücks und stellt Verbindungen zur „großen Europapolitik" her.

Die Bewohner der Euro-WG wurden durch die Schauspieler Ludger Wördehoff (Antonio, der Italiener), Corinna Bilke (Sirii, die Finnin), Janine Quandt (Xenia, die Griechin) und Claus Becker (Paul, der Deutsche) dargestellt.

3. Die externe Evaluation des Projekts

Die Evaluation des Projekts wurde als externe summative Evaluation aufgesetzt, welche den Grad der Zielerreichung feststellt und diesen bewertet. Erste Gespräche mit Auftraggeber fanden im Sommer 2013 statt, sie mündeten in ein schriftlich vereinbartes Evaluationsdesign. Die Datenerhebung im Feld fand zwischen dem 3. Oktober 2013 und 15. Mai 2014 statt, der Evaluationsbericht wurde in Absprache mit dem Auftraggeber im Juli 2014 abgeschlossen.

Die ersten Gespräche mit dem Auftraggeber fanden zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Projektbeschreibung erstellt, die Förderung von verschiedenen Stellen zugesagt und das Projekt bereits gestartet war. Der Wunsch des Auftraggebers war es, dass eine externe Stelle ggf. den Erfolg des Projekts erfassen und darstellen sollte, und das – wie so oft – mit einem kleinen Budget.

Was denn als Erfolg zu betrachten ist, hatte der Auftraggeber selbst in der Projektbeschreibung ausgeführt. Das Projekt ist nach eigener Beschreibung „erfolgreich verlaufen, wenn

- …. ca. 2.200 Jugendliche verschiedener Schulformen einen Zugang zum komplexen Thema der Finanz- und Wirtschaftskrise gefunden und verstanden haben, wie Europa und der Euro unmittelbar mit ihrem eigenen Lebensumfeld verknüpft sind
- …. die überraschende und die Zuschauer integrierende Form des Theaterstücks die Jugendlichen zum Nachdenken und zum Diskurs über Europa mit den Schauspielern und VertreterInnen der Europa-Union Emotionen angeregt hat
- …. die Neugierde für das Thema Europa geweckt und ein belegbarer Zuwachs an ehrenamtlichen Mitwirkenden in den jeweiligen Ortsgruppen der Europa-Union erkennbar ist oder in ein anderes partizipatives Europaengagement wie bspw. der Mitarbeit als „Europa-Junior-Teamer" mündet
- …. die Sorge vor einem Zerfallsprozess Europas bei den Jugendlichen minimiert und einer positiv aufgeladenen Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt und der einigenden Kraft der unterschiedlichen europäischen Denk- und Lebensweisen gewichen ist.
- …. die Auswertungsbögen diesen Prozess bestätigen
- …. eine breite lokale wie überregionale Öffentlichkeit vom Projekt und seinem Ansatz erfahren hat
- …. wenn andere Träger den Handlungsleitfaden und weitere Informationen bei der Europa-Union abrufen und in ihrer Europaarbeit einsetzen, sodass sich der Prozess mit anderen Zielgruppen fortsetzt." (Schubert & Nufer, 2013, S. 4).

Diese Erfolgskriterien stehen in Zusammenhang mit den Zielen des Projekts, die ebenfalls bereits in der Projektbeschreibung dargelegt wurden. Demnach verfolgt das Projekt „Die Euro-WG" fünf zentrale Ziele: „Es soll Schülerinnen und Schüler an 25 Europaschulen in NRW

1. …auf kreative und zugleich informative Weise einen leichten Einstieg und Zugang zum komplexen Thema der Wirtschafts- und Finanzkrise bieten
2. …einen kreativen Dialog mit den Teilnehmenden ermöglichen und zum Diskurs über Europa anregen
3. …helfen, Ängste vor einer Krise der EU abzubauen

4. …zum bürgerschaftlichen Engagement für Europa motivieren
5. …Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf einbeziehen, die bisher kaum mit ehrenamtlicher Europaarbeit vertraut sind." (Schubert & Nufer, 2013, S. 2).

Der Wunsch des Auftraggebers lief also auf eine summative Evaluation hinaus, die vor allen die Wirkungen des Theaterstücks (outcome), zum Teil aber auch die Leistung (output) erfassen und bewerten sollte. Werden die vorab definierten Erfolgskriterien und Ziele des Projekts betrachtet, standen wir gemeinsam mit dem Auftraggeber vor der Herausforderung, das prinzipiell Denkbare mit dem tatsächlich Möglichen unter den Aspekten der Wirtschaftlichkeit und der Praktikabilität zu konfrontieren. Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses, der auch eine genau definierte Aufgabenübernahme des Auftraggebers bei der technischen Umsetzung des Evaluationsvorhabens vorsah, war eine Fokussierung auf insgesamt acht Ziele bzw. Zielbereiche des Projekts und eine quantitative Evaluationsperspektive.

Die Wirkungen des Stückes auf die Jugendlichen und junge Erwachsenen (outcome) wurden mit Hilfe einer schriftlichen Befragung derselben erfasst, die Daten wurden statistisch verarbeitet und ausgewertet.

Die Diskursqualität der Aufführung wurde jeweils mit schriftlichen Befragungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, der sie begleitenden Lehrkräfte, der SchauspielerInnen sowie der anwesenden VertreterInnen der Ortsverbände der Europa-Union erfasst, die Daten wurden ebenfalls statistisch verarbeitet und ausgewertet.

Die Evaluation der Öffentlichkeitsarbeit wurde als quantitative Evaluation des outputs des Projektteams sowie der Schulen und Ortsverbände der Europa-Union angelegt. Im Fokus waren dabei schriftliche Pressemitteilungen, Pressekonferenzen, Plakate, Flyer und auch die tatsächlichen Veröffentlichungen.

Die Fragebögen für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, für die örtlichen VertreterInnen der Europa-Union und die SchauspielerInnen wurde in der Aufführung am 2. Oktober 2013 einem PreTest unterzogen und leicht modifiziert. Als sich herauskristallisierte, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Lehrkräften begleitet wurden, wurde ab der vierten Aufführung zusätzlich ein Fragebogen für die Lehrkräfte eingeführt.

Die Evaluation wurde in enger Zusammenarbeit von Auftragnehmer und Auftraggeber realisiert. Der Auftragnehmer stattete den Auftraggeber mit Fragebögen aus, die dieser zur Datenerhebung in und rundum jede einzelne Aufführung in Umlauf brachte. Die ausgefüllten Fragebögen lieferte der Auftraggeber zur statistischen Erfassung und Auswertung beim Auftragnehmer ein. Der Auftraggeber hielt auch für jede der Aufführungen die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit nach und stellte dem Auftragnehmer die entsprechenden Materialien zur Verfügung.

Die Evaluation richtet sich an drei Zielgruppen: erstens an den Auftraggeber in seinem Komplex von Projektverantwortlichen, Schauspielern, Projektträger und Fördergebern, zweitens an weitere Beteiligte wie die einzelnen Ortsvereine der Europa-Union und die LehrerInnen der Schulen, an denen das Theaterstück aufgeführt wurde, und drittens an die SchülerInnen, die befragt wurden.

Mit Blick auf den Auftraggeber bzw. den Auftraggeber-Komplex nimmt die Evaluation drei Funktionen wahr: eine Erkenntnisfunktion, eine Lernfunktion und eine Legitimationsfunktion (Stockmann, 2002, S. 3). Die Evaluation der Euro-WG hat den Anspruch zu zeigen, welchen Beitrag das Theaterstück tatsächlich zu einer differenzierten Wahrnehmung der europapolitischen Krise und zu einer positiv konno-

tierten Sicht auf die Errungenschaften der Europäischen Union in dieser Situation leisten kann. Ziel ist die Gewinnung von Erkenntnissen, um diese im Lichte der vom Auftraggeber selbst definierten Kriterien zu beurteilen und daraus auch Empfehlungen abzuleiten (Erkenntnisfunktion). Unsere Evaluation bietet damit auch die Chance für Transparenz und Dialog (Stockmann, 2002, S. 4). Innerhalb des Auftraggeber-Komplexes, der nach unserer Beobachtung mit sehr viel Elan das Projekt auch über Nordrhein-Westfalen hinaus kommuniziert, können die Erkenntnisse der Evaluation eine Grundlage für eine kritische Bilanzierung und Ansatzpunkt für Verbesserungen (Lernfunktion) sein. Nicht zuletzt bieten die mit der Evaluation gewonnenen Daten die Möglichkeit, die Legitimität des Projekts anhand opportuner Beurteilungskriterien aufzuzeigen und in eine Diskussion mit Stakeholdern und Geldgebern zu treten (Legitimationsfunktion).

Mit Blick auf weitere Beteiligte, hier die einzelnen Ortsvereine der Europa-Union und die LehrerInnen der Schulen, an denen das Theaterstück aufgeführt wurde, steht die Erkenntnisfunktion der Evaluation im Vordergrund. Besonders relevant für die einzelnen Ortsvereine der Europa-Union dürften die Erkenntnisse zur medialen Präsenz sein. Die LehrerInnen dürften vermutlich mit großem Interesse Informationen zu den europapolitischen Einstellungen der SchülerInnnen der einzelnen Schulformen bzw. angestrebten Schulabschlüsse und die Reaktionen der SchülerInnen auf diese besondere pädagogische Aufbereitung eines komplexen politischen Stoffes wahrnehmen.

Die befragten SchülerInnen sind die Zielgruppe des Projekts, Adressat der Evaluation sind sie aber nur an dritter Stelle. Sie erfahren über die Evaluationsergebnisse in kurzer Form im Rahmen der Projektdokumentation, vermutlich werden nur einige wenige ältere SchülerInnen den ausführlichen Evaluationsbericht lesen. Schlägt sich die Evaluation der Euro-WG in weiterer Unterstützung von Geldgebern und in Lernaktivitäten der verschiedenen Projektakteure nieder, sind sie allerdings diejenigen, die von dieser Evaluation profitieren werden.

Unser Vorgehen insgesamt orientiert sich an den Standards für Evaluation der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation, nach denen Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen sollen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (DeGEval, 2002).

„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet (DeGEval, 2002, S. 10). In dieser Gruppe liegen acht Standards vor, an denen wir uns, unser Vorgehen und unsere Berichterstattung messen lassen. Dabei ist hervorzuheben, dass wir mit den Auftraggebern von Beginn an sehr aktiv die Zwecke der Evaluation diskutiert haben. Wir haben unsere große Sympathie für das Projekt gezeigt, zugleich aber die Unabhängigkeit unserer Position unterstrichen. Das Evaluationsdesign ist bis auf die Ebene der Instrumente mit dem Auftraggeber abgestimmt. Die Reichweite der Erkenntnisse ist am Kosten-Nutzen-Kalkül unseres Auftraggebers ausgerichtet und in diesem gesetzten Rahmen nützlich; der Auftraggeber verantwortet umgekehrt auch die Begrenztheit der Aussagen. Der Evaluationsbericht erlaubt einen tiefen Einblick in die Evaluationsergebnisse, eine Kurzfassung in der Projektdokumentation fasst die wesentlichen Ergebnisse zusammen.

„Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird" (DeGEval, 2002, S. 11). In dieser Gruppe liegen drei Standards vor. Mit der schriftlichen Befragung und einem zweiseitigen Fragebogen haben wir in Absprache mit dem Auftraggeber ein sehr schmales Verfahren und Instrument gewählt, das die Belastung der SchülerInnen in sehr engen Grenzen gehalten hat. Damit war zugleich auch eine möglichst hohe Akzeptanz bei den Betroffenen und den Beteiligten sichergestellt. Der Aufwand stand in einem angemessenen Verhältnis zur erzeugten Datenbasis.

„Die Fairnessstandards sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird" (DeGEval, 2002, S. 11). Die Evaluation erfüllt die insgesamt fünf Fairnessstandards. Die Aufgaben der Vertragsparteien wurden im Zuge der Entwicklung des Projektdesigns bestimmt und vertraglich fixiert. Die individuellen Rechte der einbezogenen Personen wurden nicht tangiert und geschützt, es wurden nicht Dinge erfragt, deren Erfragung unfair wäre. Im Evaluationsprozess und in der Berichterstattung nimmt der Auftragnehmer eine unparteiische Position ein, was ihm umso leichter fällt, da er von einem potentiellen Mechanismus der ständigen Verbesserung überzeugt ist. Die Evaluationsergebnisse sind – so die vertragliche Vereinbarung – umfassend öffentlich zugänglich.

„Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt" (DeGEval, 2002, S. 12-13). Die Evaluation erfüllt die neun Genauigkeitsstandards. So wurde der Evaluationsgegenstand beschrieben und in einer vertraglichen Vereinbarung schriftlich fixiert. Der Kontext des Evaluationsgegenstandes wurde umfangreich analysiert, zwei Aspekte des Kontextes wurden auch schriftlich aufbereitet, diese Aufbereitung ist dem Ergebnisteil mit den Kapiteln 4.1 und 4.2 des Evaluationsberichts voran gestellt. Die Zwecke und das Vorgehen wurden nicht nur mit dem Auftraggeber entwickelt, sondern auch schriftlich fixiert. Die Informationsquellen wurden dokumentiert, sie sind im Evaluationsbericht transparent dargestellt. Die Datenerhebung und –verarbeitung wurden an sozialwissenschaftliche Anforderungen ausgerichtet, das Ergebnis erfüllt sozialwissenschaftliche Gütekriterien. Die Schlussfolgerungen in Kapitel 10.1 und 10.2 sind ausdrücklich begründet, auch unser Ausblick in Kapitel 10.3 ist so formuliert, dass er absolut nachvollziehbar ist. Das Vorgehen ist insgesamt so dokumentiert, dass Meta-Evaluationen möglich sind.

4. Kontext des Theaterprojekts

4.1 Die „Euro-Krise“ in europasoziologischer Betrachtung

Seit den ersten Meldungen über mögliche Staatspleiten befindet sich die die Europäische Union in ihrer bisher wohl schwersten Krise – und dies nicht bloß in ökonomischer Hinsicht. Plötzlich scheint neben der in vielen Mitgliedsländern selbstverständlich gewordenen wirtschaftlichen Prosperität auch das gesamte Projekt der europäischen Integration als politische und kulturelle Gemeinschaft auf dem Spiel zu stehen (vgl. Offe, 2013).

Während sich unmittelbar nach der Einführung des Euros die Zinsen auf öffentliche Anleihen zunächst auf niedrigem Niveau angeglichen hatten, waren im Jahr 2011 sehr plötzlich Zweifel an der Bonität einiger Euro-Länder seitens der Gläubiger aufgekommen (vgl. Preunkert & Vobruba, 2012). Die Zinssätze nahmen von da an in vielen Mitgliedstaaten (allen voran Griechenland, Portugal und Irland) rasch zu. In Zeiten niedriger Wachstumsraten sowie staatlicher Ausgaben- und Bankenrettungsprogramme in der Folge des Zusammenbruchs 2008/2009 stiegen dadurch ebenso die Staatsverschuldungsquoten zwischen 2010 und 2011 sprunghaft an (EUROSTAT, 2012a, 2012b). Sukzessive übertrug sich das angesichts der vorausgegangenen Bankenpleiten und den ans Licht gekommenen Bilanzfälschungen gesteigerte Risikobewusstsein der Finanzmarktakteure auch auf große Volkswirtschaften mit weitgehend stabiler und bis 2008 sogar rückläufiger Staatsverschuldung wie Italien und Spanien.[1] Indes blieben etwa Deutschland und Belgien mit mittleren Staatsverschuldungsquoten im Jahre 2010 von drastischen Zinserhöhungen und „Vertrauensverlusten“ verschont (EUROSTAT, 2013). In der seither weiter zunehmenden Divergenz der Zinssätze und der Staatsverschuldungsquoten sowie – noch eindrücklicher – in der Entwicklung der (Jugend-) Arbeitslosigkeit[2] manifestiert sich eine Zweiteilung des Euroraums in der gegenwärtigen Staatsverschuldungs- und Konjunkturkrise.

Die Hilfeleistungen der ökonomisch Stärkeren waren bekanntlich an Bedingungen geknüpft: sich den allgegenwärtigen Forderung nach „Reformen“ und „Sparmaßnahmen“ beugend antworteten auch die Mitgliedstaaten, die das Rettungspaket noch gar nicht in Anspruch nehmen mussten, auf bestehende oder zu erwartende Refinanzierungsengpässe mit Haushaltskonsolidierungsanstrengungen, die wiederum vor allem an der Ausgabenseite durch den Rückbau der sozialen Sicherung, der staatlichen Dienst- und Infrastrukturleistungen sowie der Löhne und Renten ansetzten (vgl. Offe, 2013, S. 69; Scharpf, 2011, S. 324–337; Heise & Lierse, 2011).[3] Dabei liegt die Gefahr auf der Hand, dass in den südeuropäischen Ländern, die auf die Maßnahmenpakete des „Euro-Rettungsschirms“ angewiesen sind oder eben dieser Abhängigkeit vorbeugen wollen, die sozialen Einschnitte von der Bevölkerung – wenn auch nur zum Teil – auf die Spar- und Reformauflagen der EU-Institutionen zurückgeführt werden. In dieser Hinsicht wird die Akzeptanz Europas als politische und ökonomische Gemeinschaft dort

---

[1] So lag etwa Spaniens Gesamtverschuldung auch im Jahre 2011, also bereits nach den großen Bankenrettungsaktionen, mit 69,3% des BIP noch deutlich unter jener der Bundesrepublik (80,5%) (EUROSTAT, 2012b).

[2] Im März 2014 waren rund ein Viertel der Einwohner des Euroraums unter 25 Jahren arbeitslos. Die Spitze bildeten Griechenland und Spanien, wo die Jugendarbeitslosigkeit zu Beginn des Jahres bei rund 55% lag. In Deutschland (7,8%) und Österreich (9,5%) ist sie ungleich niedriger. Auch an der Gesamtarbeitslosigkeit lassen sich die erhebliche Wohlfahrtsgefälle des Euroraumes ablesen. Während im Mai 2014 Österreich (4,9%), Deutschland (5,1%) und Luxemburg (6,1%) die niedrigsten Quoten zu verzeichnen hatten, weisen Griechenland (26,7%) und Spanien (25,3%) die höchste Arbeitslosigkeit auf (vgl. EUROSTAT, 2014).

[3] Obwohl sich inzwischen auch innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Debatte Zweifel über die Zweckmäßigkeit dieser Maßnahmen breit machen, werden die Verringerung der Staatsverschuldung und die angebotsorientierte Wachstumsimpulse nach wie vor als probates Mittel zur Wiederbelebung der Konjunktur, zur Steigerung von „Wettbewerbsfähigkeit“ und zur Wiedergewinnung des Vertrauens „der Finanzmärkte“ erachtet (vgl. Krugman, 2013a).

auf ihre Grenzen stoßen, wo die südeuropäischen EU-Bürger ihre sozioökonomischen Existenzgrundlagen und demokratischen Teilhaberechte durch den „externen" Einfluss europäischer Instanzen langfristig gefährdet sehen. Ebenso wird auf Seiten der ökonomisch relativ stabilen „Geberländer" wie Deutschland der europäische Einigungsprozess inzwischen mit gesamtwirtschaftlichen Untergangstendenzen assoziiert. Der Verlust des eigenen Vermögens durch „Schuldenvergemeinschaftung" (HANDELSBLATT, 2012) und die „schleichende Enteignung der Deutschen" durch Geldentwertung (DER SPIEGEL, 2012) rückten auf dem aufmerksamkeitsökonomischen Höhepunkt der Krise als größte bei der aktiven Krisenbekämpfung lauernde Gefahren in den medialen Vordergrund. Durch den Fokus auf die Krisenursachen „Staatsverschuldung" und „mangelnde Wettbewerbsfähigkeit" schienen derweil die Schuldigen an den ökonomischen Verwerfungen innerhalb des Euroraums von Anfang an festzustehen (Beckert & Streeck, 2012, S. 12–16; Scharpf, 2011, S. 329–330).

Daraus kann man gegenwärtig den Eindruck gewinnen, dass sich durch die Währungsunion die Europäische Integration von einer Erfolgsgeschichte und einem vielversprechenden Zukunftsprojekt in ein von Verärgerung und Geringschätzung geprägtes, mitunter angstbesetztes Dauerkrisenszenario verwandelt hat.[4] Sie steht in den „Empfängerländern" für harte soziale Einschnitte und in den „Geberländern" für den Wohlstandsverlust durch Haftung für ökonomisch leistungsschwache und fiskalisch undisziplinierte Mitgliedstaaten. Durch die befürchteten oder tatsächlich eintretenden ökonomischen Entbehrungen schwelen auf beiden Seiten nationale Ressentiments und Wohlfahrtsegoismen.

Dabei erweist sich besonders ein Gegensatz zwischen der politischen Verfasstheit der nationalen Gesellschaften einerseits und der Europäischen Union bzw. des Euroraums andererseits als entscheidend: In sich bilden die Mitgliedsstaaten i.d.R. wohlfahrtsstaatliche Solidargemeinschaften, in denen die Umverteilungsmechanismen mit dem Ziel der Begrenzung oder Verringerung von Wohlstandgefällen nach wie vor akzeptiert sind und über eine Legitimationsbasis im nationalen „Wir-Gefühl" verfügen. Auf der europäischen Ebene hingegen ist die Bereitschaft, Unterstützungsleistungen für die anderen EU-Mitgliedstaaten und ihre BürgerInnen auch finanziell zu tragen, nicht ansatzweise in gleichem Maße vorhanden. Dies haben die letzten Krisenjahre – man denke an die Debatte um die Hilfe für Griechenland – mehr als verdeutlicht.

Schon als die europäische Währungsunion etabliert wurde, kam in der europasoziologischen Literatur die Frage auf, ob sich auf absehbare Zeit auch eine kollektive europäische Identität festigen würde, „welche die sozialpolitisch erforderliche Umverteilung innerhalb der Europäischen Union tragen kann" (Vobruba, 2001, S. 116; vgl. Mau, 2003, S. 304–305). Zum damaligen Zeitpunkt war bereits abzusehen, dass die Währungsunion zwischen strukturell so unterschiedlichen nationalen Ökonomien zumindest mittelfristig eine Verstärkung der Wohlfahrtsgefälle zur Folge haben und damit stärkere binneneuropäische Mechanismen des sozialen Ausgleichs notwendig machen würde (vgl. Offe, 2013, S. 75–77; Vobruba, 2001, S. 115–136). Die bis heute oft verdrängte Konsequenz, die die monetäre Vergemeinschaftung für das Verhältnis der Mitgliedstaaten zwangsläufig mit sich bringt, liegt darin, „dass eine Währungsunion unter Ungleichen immer auch eine Transferunion sein muss, weil ohne eine Art Länderfinanzausgleich unterschiedlich leistungsstarke Regionen immer weiterauseinanderwachsen müssen, und dass die Mitgliedschaft in einer internationalen Transferunion auf Kosten der fiskalischen

4 Vgl. hierzu Paul Krugman in seiner NYT-Kolumne vom 14. November 2013: "The truly sad thing is that, as I said, the euro was supposed to bring Europe together, in ways both substantive and symbolic. It was supposed to encourage closer economic ties, even as it fostered a sense of shared identity. What we're getting instead, however, is a climate of anger and disdain on the part of both creditors and debtors. And the end is still nowhere in sight." (Krugman, 2013b).

Selbstbestimmung sowohl der Empfänger- als auch der Geberländer geht" (Beckert & Streeck, 2012, S. 15).

Die Möglichkeiten für ein sozial- und fiskalpolitisches Zusammenwachsen sind derweil vom Ausmaß der innereuropäischen „solidargemeinschaftlichen Bindungen" abhängig (Mau, 2003, S. 307). Entscheidend für die gegenseitige Unterstützung zwischen europäischen Staaten und europäischen Bürgern – auch ohne die Aussicht auf einen unmittelbaren eigenen Vorteil – ist also, ob und inwieweit bei der Formulierung eines solidarischen „Wir" die Bürger anderer Mitgliedsländer der EU bzw. des Euroraums als „Gleiche" mitgedacht werden (vgl. Mau, 2003, S. 317; Gerhards & Lengfeld, 2013, S. 163–205). Dies setzt wiederum die Entwicklung einer „umverteilungsfesten Identität" (Vobruba, 2001, S. 126) voraus: eines kritisches Maßes an Identifikation, auch im Sinne einer emotionalen Verbundenheit, der europäischen Bürger mit einander und mit Europa.

Durch die Eurokrise steht eben diese europaweite Solidaritäts- und Verantwortungsbereitschaft sichtbar auf dem Prüfstand. Angesichts der politisch präferierten, auf Sparmaßnahmen und angebotsseitige Investitionsanreize fixierten Lösungsstrategien spitzt sich unter den gegenwärtigen Bedingungen die Frage zu, was sich die Bürger Europas gegenseitig an sozialen Folgen von politisch-ökonomischen Entwicklungen zuzumuten bereit sind. Dementsprechend besteht die identitätspolitische Kehrseite der Rückbesinnung auf allein nationales Wohlergehen in der generellen Abwendung von einem europäischen Wir-Gefühl und der Schwächung eines „Identitätsangebot" für alle Bürger der Europäischen Union mit der europäischen Gesellschaft als Referenzpunkt.

Da sich auf absehbare Zeit die Wirtschaftsräume in der Euro-Zone nicht angleichen werden (Beckert & Streeck, 2012, S. 11), bleiben die Legitimität und die Bedingungen einer transnationalen Lastenumverteilung in der Währungsunion ein wichtiger Kristallisationspunkt der Krisendebatte. Momentan ist wohl eher von einer „Renationalisierung der Solidaritätshorizonte" auszugehen (Offe, 2013, S. 71–75), was zum Einen womöglich mit dem Demokratiedefizit der europäischen Politikprozesse zu tun hat.[5] Zum Anderen ist nach wie vor fraglich, auf welche moralischen und emotionalen Ressourcen ein europäischer Solidaritätsgedanke jenseits nationalstaatlicher Identitätskonstruktionen und daraus ableitbarer Gemeinschaftsverpflichtungen gründen könnte (Mau, 2009, S. 66–67). Die besondere Herausforderung besteht somit darin, auch in einem als kulturell höchst vielfältig definierten Raum eine Gemeinschaftsgefühl zu schaffen, das auf die europaweite Entfaltung der „Marktkräfte" die wohlfahrstaatliche Stabilisierung zumindest der Existenzgrundlagen folgen lassen könnte – so wie es innerhalb von Nationalstaaten weitestgehend diskursiver Konsens und institutionelle Praxis ist. Ob man nun die bereichernde Wirkung der Differenzen in den jeweiligen, mehr oder weniger stilisierten nationalen Denk- und Lebensweisen ins Feld führen möchte oder eher dazu tendiert, kulturelle Verschränkungen, grenzüberschreitende soziale Beziehungen und postnationale Identitäts- und Lebensentwürfe zu betonen: fest steht, dass – auch zum Zwecke der langfristigen Angleichung der ökonomischen Leistungsniveaus – über die althergebrachten Staatsgrenzen hinweg die Identifikation und die Solidarität innerhalb der europäischen Bevölkerung gestärkt werden müssen. Anders formuliert: „Die bislang auf den Nationalstaat beschränkte staatsbürgerliche Solidarität muss sich auf die Bürger der Union derart ausdehnen, dass beispielsweise Schweden und Portugiesen bereit sind*, füreinander* einzustehen" (Habermas, 1998, S. 150, Hervorh. im Orig.). Unter der doppelten Zielvorgabe, die Währungsunion zu

[5] Eine fiskal- und sozialpolitische Vertiefung der supranationalen Integration müsste daher mit der Stärkung demokratischer Beteiligung im institutionellen Gefüge der EU einhergehen, da ansonsten wichtige Politikbereiche dem Zugriff demokratisch legitimierter Willensbildung- und Gesetzgebungsprozesse entzogen würden (vgl. Habermas, Nida-Rümelin & Bofinger, 2013).

erhalten *und* zugleich den „Krisenländern" eine ökonomisch und sozial akzeptable Perspektive zu bieten, gilt dies umso mehr.

Das Theaterprojekt die „Euro-WG" lässt sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive in diese Problemkonstellation einordnen. Es setzt dort an, wo der gemeinsame Umgang mit ökonomischen Krisenerscheinungen, die die einzelnen Gemeinschafsmitglieder unterschiedlich hart treffen, solidarisches Miteinander voraussetzt. In der Analogie der Wohngemeinschaft mit jungen Leuten unterschiedlicher nationaler Herkunft ist Solidarität und gemeinschaftliches Handeln mit der Überwindung von bisher unhinterfragten und scheinbar fixen Identitätsgrenzen verbunden. Voraussetzung hierfür ist, neben einem ausreichendem Maß an gegenseitiger Anerkennung als Mitglieder einer Gemeinschaft, die Idee einer gemeinsam erfahrenen Herausforderung sowie die Erkenntnis, Krisensituationen am besten durch gegenseitige Unterstützung und in Kooperation überstehen zu können – auch dann, wenn die einzelnen Mitglieder unterschiedlich stark betroffen sind. Hier steht die Situation der Wohngemeinschaft sinnbildlich für die aktuelle Krise der europäischen Institutionen, wo die Frage der gemeinsamen Identität und der Solidaritätsbereitschaft in ihrer wechselseitigen Bedingtheit grundlegend für den Umgang der Europäer mit der Finanz- und Wirtschaftskrise und die zukünftige Entwicklung einer europäischen Gesellschaft ist.

Die langfristige Lösung der europäischen Finanz- und Wirtschaftskrise erfordert ein Gefühl der Verbundenheit in der europäischen Bevölkerung. Dazu kann, neben dem Wissen über ihre Ursachen, Folgen und Lösungsstrategien, eine positiv konnotiere, emotional geprägte Wahrnehmung verschiedener Aspekte der europäischen Integration und ihrer lebensweltlichen Wirkungen beitragen. Diese kann jedoch gerade gegenüber SchülerInnen nicht allein auf der Ebene kognitiver Lernprozesse vermittelt oder gar erzwungen werden. Das Projekt die „Euro-WG" versucht stattdessen, mit dem Medium des Theaters Reflexions- und Selbstverortungsprozesse anzustoßen und so ein europäisches Bewusstsein zu schaffen, ohne Konflikte und Differenzen zu negieren und Einheit einfach vorauszusetzen.

4.2 Europapolitik und das Theaterstück aus bildungstheoretischer Perspektive

Die Adressaten des Projekts, Jugendliche und junge Erwachsene, sind zugleich in schulische Lehr-/Lernprozesses involviert. Es stellt sich daher die Frage, wie Europa und die EU im schulischen Politikunterricht behandelt werden. Von welchen europapolitischen Identitätsvorstellungen, Wissensbeständen und Kompetenzen kann und darf eine Projektinitiative wie die „Euro-WG" eigentlich ausgehen?

Welche Inhalte mit welcher Methodik in welchem zeitlichen Umfang Schülern vermittelt werden, ist schwer zu bestimmen. Ein Vergleich der verschiedenen Lehr- und Bildungspläne bundesweit macht deutlich, dass die EU zwar mittlerweile ihren festen Platz in der schulischen politischen Bildung hat, gleichwohl ist die Benennung konkreter Inhalte bzw. Lernziele sehr vage. (vgl. Detjen, 2013, S. 276; Oberle, 2012, S. 125ff).

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1990 zielen darauf ab, das Bewusstsein einer europäischen Zusammengehörigkeit zu wecken. Sie fordern zugleich Grundkenntnisse über politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturen, die die SchülerInnen befähigen sollen, sich aktiv am sozialen und wirtschaftlichen Geschehen in Europa zu beteiligen. Diese Beschlüsse stellen im föderalen Deutschland jedoch keine Verbindlichkeit, sondern lediglich Empfehlungen für die einzelnen Länder dar, was Raum für eine große Heterogenität in der Umsetzung der Beschlüsse zwischen den Ländern eröffnet. Auch die Europäische Union selbst verfügt zwar über Kompetenzen einer europapoli-

tischen Einflussnahme auf den Bildungsbereich. Sie verfolgt die Intention, stärker eine europäische Dimension in den Schulunterricht einzuführen, um einerseits - auf kognitiver Ebene - den Erwerb von allgemeinem EU-Wissen zu steigern und andererseits - auf normativer Ebene - eine europäische Identität unter den Bürgern der EU zu schaffen. Doch hierbei handelt es sich um bloße Richtlinien, ohne rechtlich bindende Wirkung (Hornberg, 2010, S. 27f.; vgl. v. Geyr, Hornung, Noack, Šonka & Stratenschulte, 2007, S. 327ff). Es wird deutlich, dass die Europa und Europäische Union in den Schulen zwar behandelt werden, doch werden die Lehr- und Bildungspläne eher durch allgemeine und vage Forderungen als durch konkrete Inhalte und Ziele bestimmt.

Weitere Probleme oder Herausforderungen ergeben sich auch durch die spezifische Konstitution von EU-Wissen: Die ausgeprägte Dynamik der EU und die daraus resultierende geringe Halbwertszeit von erlerntem EU-Wissen, die organisatorisch-institutionelle Komplexität und die verwirrende Terminologie, die eine gewisse Unübersichtlichkeit nach sich zieht, verhindern einen mühe- und reibungslosen Zugang. Erschwerend kommt eine Ferne zur nationalen Politik hinzu, das Wissen über nationale politische Systeme und Entscheidungsprozesse ist eben nicht ohne weiteres auf die EU und ihre Strukturen übertragbar. Auch ist der Prozess der Aneignung europapolitischer Kenntnisse und Kompetenzen in aller Regel nicht mit unmittelbaren Interaktionen und Vis-a-Vis-Erfahrungen verknüpft. Das Nicht-Vorhandensein (national-)politischer Themen in der sozialen Primärwelt und die bereits partiell vorhandene Politikverdrossenheit tut sein übriges dazu. (Oberle, 2012, S. 134; Weißeno, 2004, S. 126).

Der Prozess der Wissensaneignung über Europa und die Europäische Union in der Schule als Bestandteil der politischen Bildung vollzieht sich stets innerhalb von Vorgaben über Aufgaben, Ziele und Funktionen der politischen Bildung im demokratischen Wertekontext generell. Demnach sind die SchülerInnen in ihrer politischen Urteils-, Handlungs- und Kritikfähigkeit, in ihrer politischen Mündigkeit und selbstständigen Meinungsbildung zu stärken, die Werte- und Moralerziehung zu fördern sowie die Schüler zu funktionierenden Mitgliedern des Gemeinwesens zu qualifizieren bzw. sie zu einer aktiven Verbesserung unbefriedigender gesellschaftlich-politischer Zustände zu animieren. All dies fordert eine Didaktik, die mehr sein muss als bloßes Auswendiglernen von Inhalten durch passive Rezipienten (vgl. Detjen, 2013, S. 5, 228, 238).

Pädagogische und didaktische Ansätze zur Herausbildung solch partizipativer, reflexiver und kritischer Fähigkeiten liegen vor, das Theater als ein Medium in der politischen Bildung stellt hierbei aus mehreren Gründen eine herausragende Variante dar.

Das Theater, als ein außerschulischer Lernort, bietet den SchülerInnen Lernerfahrungen, die im „gewöhnlichen Schulalltag" kaum Platz haben. Die Lerninhalte als unmittelbar sinnliche Lernerfahrungen sind im Theater i.d.R. nicht vorformuliert, sondern müssen in erster Linie gedeutet werden, was selbstständige Eigenleistung erfordert. Das Theater bietet weniger als Schulbücher oder Filme ein formuliertes Gesamtbild. Es arbeitet vielmehr mit Lücken, die durch selbstständige Imaginationen und Entzifferungen von Bedeutungen und Zeichensysteme gefüllt werden müssen. Besonders in der politischen Bildung, die Europa und die Europäische Union thematisiert, ist es – wie bereits angedeuteterforderlich, dass Lernende zur eigenständigen Meinungs- und Urteilsbildung bewegt werden. Bei einem politischen Theaterstück, wie es die „Euro-WG" ist, handelt es sich um ein Aufzeigen von vielfältigen Interpretations- und Deutungsangeboten zum Selbst- und Weltverstehen sowie anderer Lebensentwürfe. Lernprozesse, die an szenische Darbietungen gebunden sind, halten didaktische Räume neben eigenen Vorstellungen und Imaginationen auch für emotionale und kognitive Zugänge offen. Die Interpretation vom jeweiligen Stück kann somit kein abgeschlossener Prozess sein, sondern offenbart durch die einzelnen Subjektpositionen der SchülerInnen verschiedene Sichtweisen und Perspekti-

ven, folglich Differenzerfahrungen, die für Kinder und Jugendliche sehr bedeutsam sind, besonders in der politischen Bildung (vgl. Schelle, 2010, S. 540, 542).

Das sich automatisch einstellende, subjektive Deuten ergibt sich auch aus den Begebenheiten, die aus den Sehgewohnheiten des (Schul-)Alltags heraustreten, sie erscheinen fremd, irritierend und rätselhaft zugleich, und erzeugen Gegenwelten. Um diese Begebenheiten enträtseln zu können, werden Assoziationen zu Erfahrungen, inneren Bildern und Gefühlen oder verinnerlichten Schemata sozialer, kultureller oder politischer Art gebildet. Dies erfordert gleichsam rekonstruktive, hermeneutische Kompetenzen, die v.a. im Hinblick auf die vorhandene Komplexität und Vielschichtigkeit der Europäischen Union benötigt werden. Die zuschauende Schülerin und der zuschauende Schüler müssen alles, was sie im Stück wahrnehmen, als Hypothese annehmen und dann wieder als eine sicher erschlossene Annahme zum Ablauf des Geschehens für wahr halten. Dies ist ein Vorgang, der viel umfassender, nachhaltiger und freier sein kann als monologisches Lesen narrativer Texte, in denen steuernde Erzähler den Leseprozess in bestimmte Richtungen lenken. Weiterhin haben die SchülerInnen im Theater als Gemeinschaftskunst die Chance sich selbst, ihre Gefühle und Gedanken, all das, was in ihnen während einer Aufführung ausgelöst wird, in einer direkten Beziehung zu anderen in einer sozialen Dimension zu erfahren. Was im Theater verhandelt wird, geht über den engen Horizont des Einzelnen und seiner Erfahrung hinaus. Das Theater ist ein Ort, der für die Schüler Aneignungsprozesse freisetzt, die Eigenständigkeit, Sich-in-Beziehung- und Ich-Setzung fordern, und deswegen geradezu optimal für die Zielforderungen der politischen Bildung sind (Denk & Möbius, 2010, S. 18; Hentschel, 2008, S. 11; Schelle, 2010, S. 542). Speziell das Stück der Euro-WG bietet durch die Unmittelbarkeit von Bühne und Publikum im Raum und dem Eingebundensein des Publikums zahlreiche und vielfältige Gelegenheiten zu Auseinandersetzungen und Reflexion, auch durch das direkte Fragen der Schauspielerinnen und Schauspieler an die SchülerInnen.

Das Theater als ein außergewöhnliches Ereignis tritt dem gewöhnlichen schulischen Lernen mit einer völlig anderen Qualität entgegen. Schullernen ist bestimmt von im Laufe der schulischen Sozialisation verinnerlichten und eingeübten Gewohnheitsmustern. Im Theater dagegen geht es nicht, wie erwähnt, um die Eindeutigkeit, sondern vielmehr um die ästhetische Vieldeutigkeit: „Wissen und Erfahrung in Schwingung zu versetzen" (Hentschel, 2008, S. 10). Gerade die nicht sprachlich codierten Erfahrungen sind es, die von jeher Gegenstand der Kunst sind. Sie erweitern unsere Erfahrungen und Vorstellungen vom Menschen und vom Lernen, und bringen völlig neue Herangehensweisen, Erschließungen und Aspekte auf politische Thematiken hinzu.

Zur Entwicklung eines differenzierten Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen kann das Theater auch durch sein sinnliches Anschauungsmaterial beitragen. Es müssen hier nicht zwangsläufig Reflexionen über Sinnangebote in Gang gesetzt werden, sondern der jeweiligen Aufführung gelingt es ohnedies, das Publikum dazu anzuregen, genau zu hinzusehen und hinzuhören, „dass sie Sehgewohnheiten auf diese Weise zur Diskussion stellen, neue Wahrnehmung herausfordern und diese so zum Thema machen" (Fischer-Lichte, 2008, S. 51). Das Theater bietet dem Schüler also Lernangebote verschiedenster Art. Neben dem Entziffern von Zeichen, dem Herstellen von Zusammenhängen, dem Verbinden von Innerem, mit Äußerem und das Sich-Wahrnehmen im Gemeinschaftsbezug, sind es die Sinne und Empfindungen des Publikums, die angesprochen werden. Das Erleben spielt hier im Theater eine herausragende Rolle, dadurch, dass es nicht lediglich auf die durch die Medien beanspruchten Fernsinne fixiert ist, sondern alle Sinne anspricht. Augen- und Gehörsinnlichkeit sind gefordert sowie die Phantasie bzw. Imagination durch die oben genannten offenen, didaktischen Räume.

Daneben ist die körperliche Präsenz und Bewegung im physikalischen, realen Raum von großer Bedeutung, was das Theater von anderen medialen Bildungsmöglichkeiten unterscheidet. Hier steht

nicht allein ein zeigender, bedeutender Körper im Vordergrund, sondern auch ein erlebter und energetischer zugleich. Akteure und Publikum finden sich zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort ein. In einer „leiblichen Ko-Präsenz" (Fischer-Lichte, 2008, S. 52) nehmen sie einen direkten Kontakt miteinander auf und erleben die leibliche Gegenwart voneinander. Diese Körper- und Kontigenzerfahrbarkeit, welche i.d.R. in anderen medialen, pädagogischen Angeboten nicht vorhanden sind, führt zu zweierlei: Erstens entsteht durch das Erlebnis im Hier und Jetzt, durch die Einheit von Raum und Zeit eine wahrnehmende Spannung einer singulären Situation, in der alle Sinne geschärft sind. Und zweitens werden körperliche Erfahrungen durch die gegenwärtige Materialität stimuliert, die in ihrer Intensität und direkten Wirkung auf die Zuschauer wirklichen Erfahrungen nahe kommen. Gleiches gilt für die Sprache im Raum und der spezifischen Materialität der Stimmen. Nur im Theaterraum gibt es den Kontakt des lebendigen Zuschauers mit dem lebendigen Schauspieler im wirklichen Raum, v.a. wenn der Raum ein so offener ist, wie in der Euro-WG. Diese Verknüpfung zwischen Zuschauer- und Bühnenraum produziert eine durchgehende, spannungsreiche und Energie, und provoziert auf Seiten der Schüler innerhalb eines intensiven, realen Erlebnisses geradezu eine Auseinandersetzung didaktischer Inhalte sowie das Bilden von Meinungen und Urteilen (Denk & Möbius, 2010, S. 105; Fischer-Lichte, 2008, S. 52ff.; Hentschel, 2008, S. 9)

5. Wirkungen auf SchülerInnen

5.1 Zielgruppe

SOLL: Das Theaterstück sollte laut Projektbeschreibung an 25 Europaschulen aufgeführt werden und dort ca. 2.200 Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 19 Jahren erreichen. Dabei sollte eine erhöhte Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und mit erhöhtem Förderbedarf ohne Migrationshintergrund sowie eine etwa gleiche Anzahl von Jungen und Mädchen gegeben sein.

IST: Es hat laut Aufführungsliste (Anhang 1) bis einschließlich Mai 2014 25 Aufführungen an Schulen gegeben. Die Befragung der SchülerInnen hat bei insgesamt 22 Aufführungen stattgefunden. 16 von 22 der in die Befragung einbezogenen Schulen waren Europaschulen, 72,5 Prozent der befragten SchülerInnen sind auf einer Europaschule.

Bei jeder Aufführung wurden Fragebögen an alle SchülerInnen ausgegeben. Es wurde en Rücklauf von 2.008 ausgefüllten Fragebögen verarbeitet, eine Rücklaufquote kann mangels zahlenmäßiger Erfassung der ZuschauerInnen nicht bestimmt werden. Realistischerweise ist davon auszugehen, dass mindestens 2.200 SchülerInnen das Theaterstück gesehen haben.

Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei rund 17 Jahren. Auch ist die Altersgruppe der 17-Jährigen die vergleichsweise größte Altersgruppe unter den Befragten. Sie macht 27 Prozent der Befragten aus, gefolgt von der Gruppe der 16-Jährigen mit 26 Prozent. Knapp 95 Prozent der befragten SchülerInnen, die eine Altersangabe machen, liegen im angestrebten Altersbereich.

N= 2008

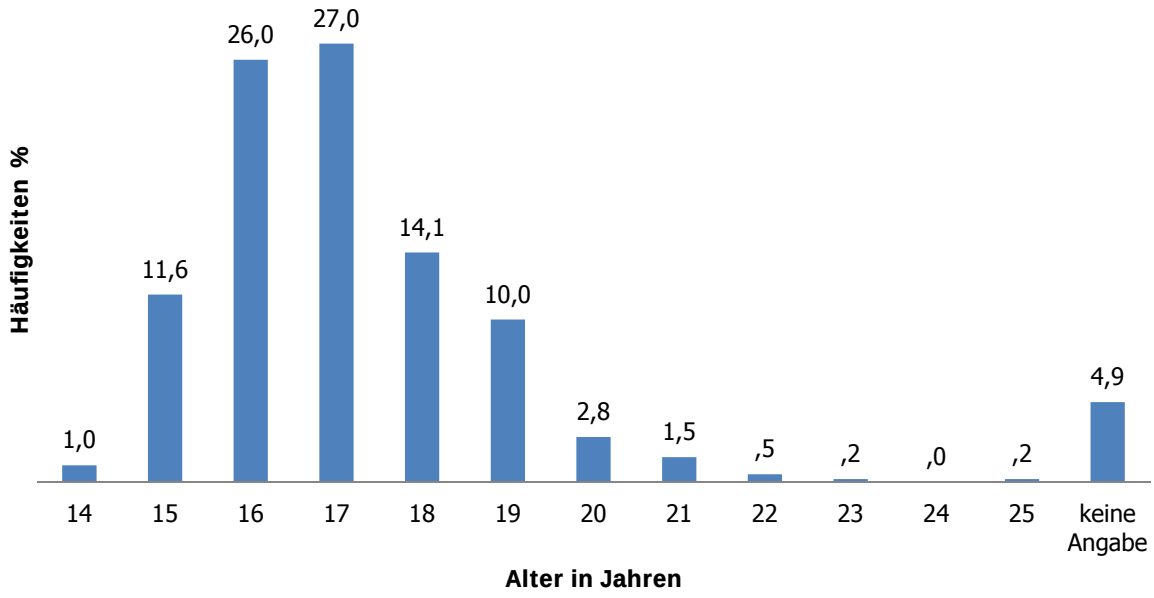


Abbildung 1: Alter der Befragten

Das Stück strebte eine erhöhte Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an. 35 Prozent der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die hierzu eine Angabe gemacht haben, weisen einen Migrationshintergrund auf, d.h. aus den Angaben zu ihrem Geburtsort bzw. dem ihrer Eltern geht

hervor, dass entweder sie selbst oder mindestens eines ihrer Elternteile nicht in Deutschland geboren sind.

Es ist anzunehmen, dass dieses Ziel einer erhöhten Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erreicht wurde. Zwar liegen keine Zahlen zur der im Projektplan genannten Altersgruppe der 14 bis 19 Jahre alten Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen vor, sozialstrukturelle Daten zur Gruppe der 15 – 24 Jahre alten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Nordrhein-Westfalen, aus denen für diese Altersgruppe einen Migrationsanteil von 30 Prozent hervorgeht (IT.NRW, 2012), lassen diesen Schluss aber zu.

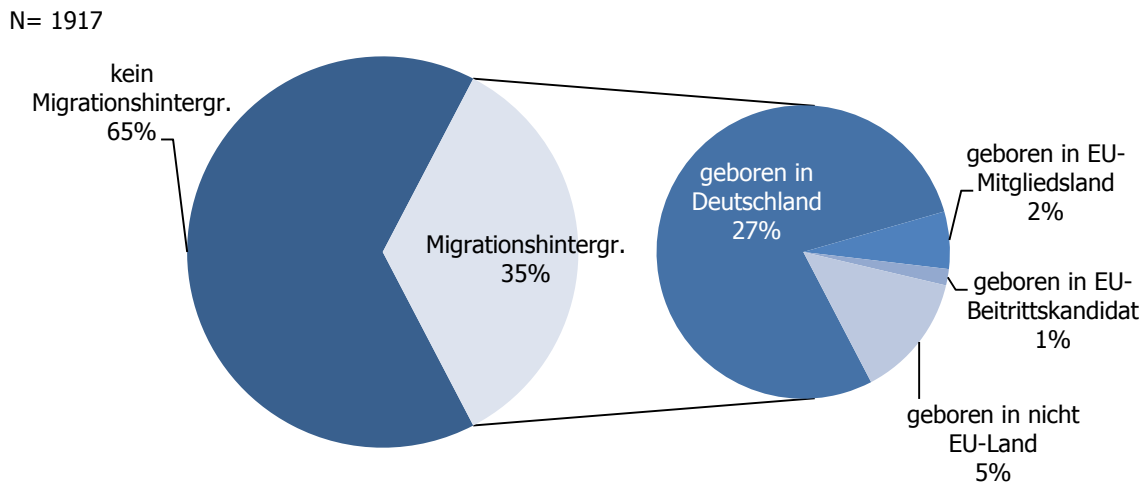


Abbildung 2: Migrationshintergrund

Das Projekt strebte ferner an, Jugendliche und junge Erwachsene mit erhöhtem Förderbedarf anzusprechen. Ein erhöhter Förderbedarf wird in der Regel im Zusammenhang mit mangelnden sprachlichen Kompetenzen, häuslichen bzw. familiären Problemen und individuellen sozialen Problemlagen angenommen. Es liegt auf der Hand, dass sich diese Variablen für eine solche Befragung nicht in geeigneter Form operationalisieren lassen. Stattdessen wurde die Gruppe der SchülerInnen behelfsweise nach den Schulformen bzw. den angestrebten Schulabschlüssen (kurz: Bildungsziel) ausdifferenziert, wobei angenommen wird, dass der Besuch eines Gymnasiums und das Abitur als angestrebter Schlussabschluss eher darauf hinweist, dass kein erhöhter Förderbedarf vorliegt.

N= 2008

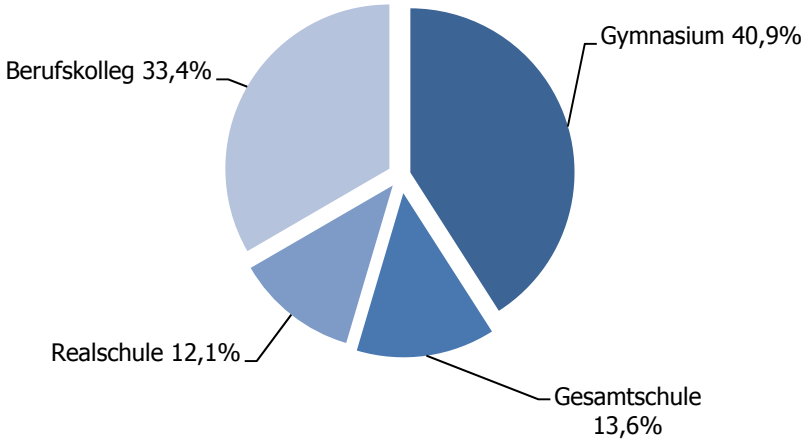


Abbildung 3: Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen

Die befragten Schülerinnen und Schüler verteilen sich demnach zu 40,9 Prozent (822 SchülerInnen) auf Gymnasien, zu 33,4 Prozent (670) auf Berufskollegs, zu 12,1 Prozent (242) auf Realschulen bzw. Fachoberschulen und zu 13,6 Prozent (274) auf Gesamtschulen.

N= 2008

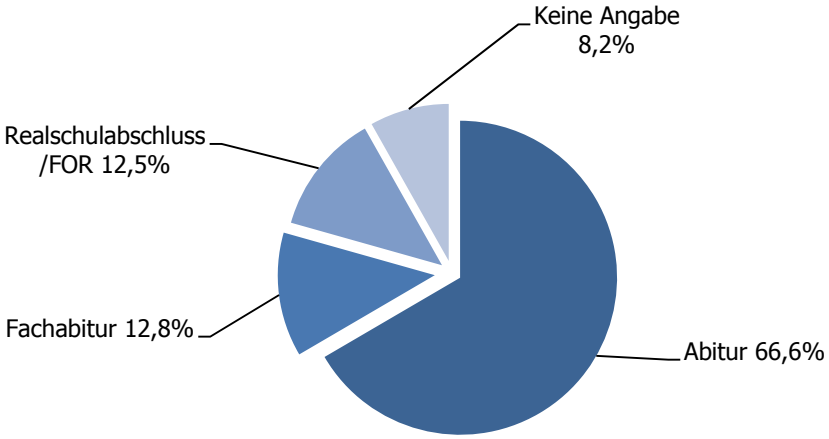


Abbildung 4: Angestrebter Schulabschluss (Bildungsziel)

Bei der Frage nach dem angestrebten Schulabschluss gab mit 66,6 Prozent (1337 SchülerInnen) eine große Mehrheit der SchülerInnen an, das Abitur anzustreben. Einen Realabschluss wollen dagegen nur 12,5 Prozent (250) erreichen, 12,8 Prozent (257) das Fachabitur. Keine Angabe zum von ihnen angestrebten Schulabschluss machten 8,2 Prozent (164) der SchülerInnen.

Deutlich wird, dass rund fast 67% der SchülerInnen das Abitur anstreben, aber nur 41% ein Gymnasium besuchen. Tabelle 1 zeigt, wie sich die SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur auf ganz unterschiedliche Schulformen verteilen:

Tabelle 1: Bildungsziele in Schulformen

	Schulform				
	Realschule	Berufskolleg	Gesamtschule	Gymnasium	*N*
Schüler total	242 (12,1%)	670 (33,4)%)	274 (13,6%)	822 (40,9)%	*2008*
Bildungsziel					
Keine Angabe	20 (12,2%)	88 (53,7%)	13 (7,9%)	43 (26,2%)	*164*
Realschule / FOR	120 (48%)	51 (20,4%)	64 (25,6%)	15 (6%)	*250*
Fachabitur	26 (10,1%)	218 (84,8%)	6 (2,3%)	7 (2,7%)	*257*
Abitur	76 (5,7%)	313 (23,4%)	191 (14,3%)	757 (56,6%)	*1337*

Absolute Häufigkeiten, relative Häufigkeiten innerhalb „Schulform" in Klammern

Es zeigt sich, dass unter den SchülerInnen, die Abitur machen wollen, 23,4 Prozent ein Berufskolleg besuchen und 56 Prozent ein Gymnasium. 84,8 Prozent der angehenden Fachabiturienten sind an einem Berufskolleg. Auch ein großer Anteil der SchülerInnen an den Realschulen (46,9%) wollen Abitur oder Fachabitur machen.

Abgesehen davon, dass der Begriff des erhöhten Förderbedarfs nicht eindeutig bestimmt ist, lassen diese Zahlen zu den Schulformen und zu den angestrebten Schulabschlüssen nicht auf eine besonders ausgeprägte oder gar erhöhte Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen schließen, die einer besonderen schulischen oder sozialpädagogischen Betreuung bedürften. Es sind in dem Sample keine SchülerInnen aus den noch bestehenden Förderschulen oder Hauptschulen enthalten, also den Schulformen, in denen ein überdurchschnittlicher Anteil von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf beschult wird. Auch die auffällig hohe Zahl von SchülerInnen an Berufskollegs, die keine Angabe zu ihrem Bildungsziel machen, lässt einen Rückschluss auf einen erhöhten Förderbedarf nicht zu.

Laut Projektplan sollte mit dem Theaterstück eine etwa gleiche Anzahl von Jungen und Mädchen erreicht werden. Tatsächlich war der Anteil von Mädchen (51%) und Jungen (46%) ist in etwa gleich, wobei 3 Prozent keine Angaben gemacht haben.

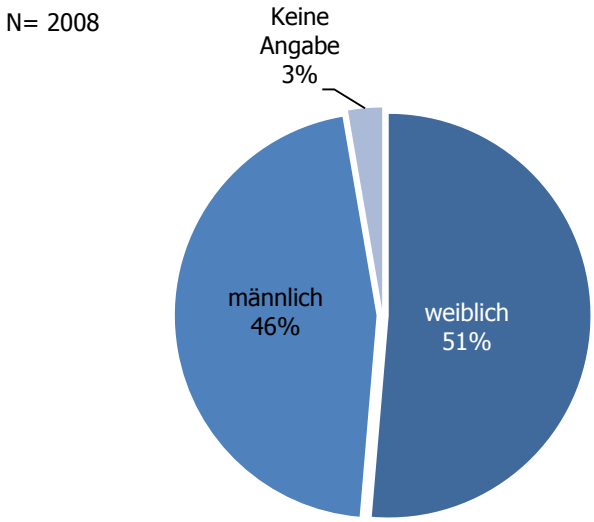


Abbildung 5: Geschlecht

Auf den Punkt gebracht:

☞ In Bezug auf die Merkmale Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund ist die in den Projektzielen umrissene Zielgruppe erreicht worden. Allerdings lässt sich allein auf der Grundlage der Schulformen und der angestrebten Schulabschlüsse nicht von einem erhöhten Förderbedarf der erreichten SchülerInnen sprechen. Der auffällig hohe Anteil der SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur verteilt sich auf verschiedene Schulformen.

5.2 Verständnis der Finanz- und Wirtschaftskrise

SOLL: Es ist selbstgestecktes Ziel des Stücks, Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedener Schulformen einen leichten Einstieg und Zugang zum komplexen Thema der Finanz- und Wirtschaftskrise bieten.

IST: Dieses Projektziel wird durch drei Items abgebildet, bei denen mittels einer 5-stufigen Likert-Skala die Einschätzung der SchülerInnen zu ihrem Informations- und Erkenntnisgewinn im Themenkomplex der Finanz- und Wirtschaftskrise erfasst wird.

Die drei Items lauten:

„Die Theateraufführung hat mir die Gründe für die Krise in Europa klarer gemacht." (*„Gründe klarer"*)

„Die Theateraufführung hat mir die Folgen der Krise in Europa klarer gemacht." (*„Folgen klarer"*)

„Die Theateraufführung hat mir klarer gemacht, was man gegen die Krise tun kann." (*„Umgang mit Krise"*)

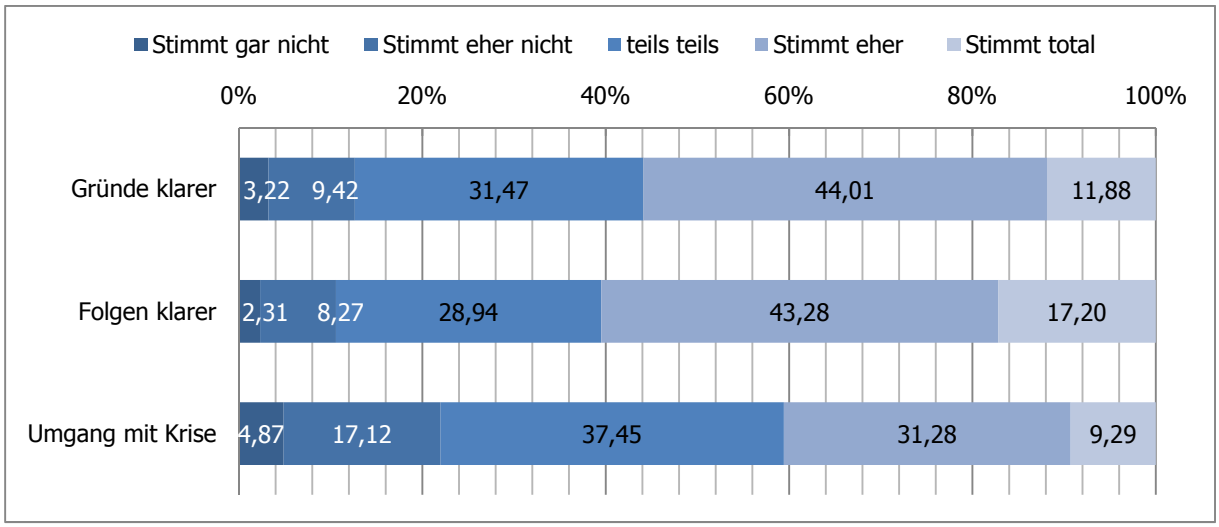


Abbildung 6: Projektziel Verständnis der Finanz- und Wirtschaftskrise

Item „Gründe klarer": Der Aussage *„Die Theateraufführung hat mir die Gründe für die Krise in Europa klarer gemacht"* stimmten 11,9 Prozent *total* und 44 Prozent *eher* zu. 31,5 kreuzen den mittleren Wert an und zeigen sich somit unentschlossen bzw. nehmen eine teils-teils-Haltung ein. 9,4 Prozent der SchülerInnen stimmen eher nicht zu, 3,2 Prozent wählen die Antwort *stimmt gar nicht.*

Item „Folgen klarer": Bei der anschließenden Aussage: *„Die Theateraufführung hat mir die Folgen der Krise in Europa klarer gemacht"* sind die Werte ähnlich verteilt, jedoch wählt mit 17,2 Prozent eine etwas größere Gruppe den höchsten Zustimmungswert. Bei beiden Aussagen reagiert sowohl bezüglich der Gründe als auch der Folgen jeweils ein gutes Zehntel negativ (Wert 1 und 2 => keine Zustimmung), während demgegenüber der positive Bereich (Wert 4 und 5 => Zustimmung) in der Summe mit einem Wert von 55,9 bzw. 60,5 deutlich überwiegt.

Item „Umgang mit Krise“: Ein etwas anderes Bild ergibt das dritte Item im Zusammenhang der Wissensvermittlung zur Krise: *„Die Theateraufführung hat mir klarer gemacht, was man gegen die Krise tun kann".* Es überwiegt der mittlere Wert mit 37,5 Prozent und die negativen Antwortmöglichkeiten sind mit 17,1 Prozent (2) und 4,9 Prozent (1) fast doppelt so stark ausgeprägt wie bei den voranstehenden Aussagen. Insgesamt stimmen 22 Prozent der Schüler nicht zu (1 und 2) und lediglich 40,6 Prozent wählen positive Zustimmungswerte (4 und 5).

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Werden die (positiven) Zustimmungsmaße kumuliert, sind Unterschiede vor allem zwischen den Schulformen erkennbar. RealschülerInnen sagen signifikant häufiger, dass ihnen das Theaterstück in der Auseinandersetzung mit der Krise in Europa die Gründe, die Folgen und mögliche Gegenreaktionen klarer gemacht hat. Sie scheinen in ihrer eigenen Wahrnehmung von dem Stück ganz besonders zu profitieren. Die SchülerInnen der Gymnasien und der Berufskollegs schätzen den Beitrag des Theaterstücks in dieser Hinsicht gleichermaßen schwächer ein. Effekte des angestrebten Schulabschlusses sind geringer.

Tabelle 2: Zustimmung zum Item "Gründe klarer" nach Schulform und Bildungsziel

	„Die Theateraufführung hat mir die Gründe für die Krise in Europa klarer gemacht."						
	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils teils	Stimmt eher	Stimmt total	**Zustimmung (kumuliert)**	*N*
Schüler Total	3,2%	9,4%	31,5%	44,0%	11,9%	**55,9 %**	*1986*
Schulform							
Realschule	1,2%	4,1%	27,4%	49,8%	17,4%	**67,2 %**	*241*
Berufskolleg	4,0%	9,1%	33,7%	42,7%	10,5%	**53,2 %**	*658*
Gesamtschule	1,8%	7,0%	32,5%	44,3%	14,4%	**58,7 %**	*271*
Gymnasium	3,7%	12,0%	30,5%	43,3%	10,5%	**53,8 %**	*816*
Cramer's V	*,077****						
Bildungsziel							
Keine Angabe	7,6%	12,7%	31,0%	38,0%	10,8%	**48,7 %**	*158*
Realschulabschluss	2,8%	6,9%	32,8%	46,6%	10,9%	**57,5 %**	*247*
Fachabitur	4,3%	6,3%	36,0%	39,1%	14,2%	**53,4 %**	*253*
Abitur	2,6%	10,1%	30,4%	45,2%	11,7%	**56,9 %**	*1328*
Cramer's V	*,066***						

***p<0,001; **p<0,01

Tabelle 3: Zustimmung zum Item "Folgen klarer" nach Schulform und Bildungsziel

	„Die Theateraufführung hat mir die Folgen der Krise in Europa klarer gemacht."						
	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils teils	Stimmt eher	Stimmt total	**Zustimmung (kumuliert)**	*N*
Schüler Total	2,3%	8,3%	28,9%	43,3%	17,2%	**60,5 %**	*1994*
Schulform							
Realschule	1,3%	7,9%	22,1%	49,6%	19,2%	**68,8 %**	*240*
Berufskolleg	2,7%	7,7%	31,2%	39,8%	18,6%	**58,4 %**	*663*
Gesamtschule	2,2%	8,8%	25,0%	47,4%	16,5%	**64,0 %**	*272*
Gymnasium	2,3%	8,7%	30,4%	42,9%	15,8%	**58,6 %**	*819*
Cramer's V	*,053**						
Bildungsziel							
Keine Angabe	6,3%	10,1%	33,3%	34,0%	16,4%	**50,3 %**	*159*
Realschulabschluss	2,0%	8,5%	30,4%	41,3%	17,8%	**59,1 %**	*247*
Fachabitur	3,2%	6,7%	31,6%	37,5%	20,9%	**58,5 %**	*253*
Abitur	1,7%	8,3%	27,6%	45,8%	16,5%	**62,3 %**	*1335*
Cramer's V	*,068***						

**p<0,01; *p<0,1

Tabelle 4: Zustimmung zum Item "Umgang mit Krise" nach Schulform und Bildungsziel

	„Die Theateraufführung hat mir klarer gemacht, was man gegen die Krise tun kann."						
	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils teils	Stimmt eher	Stimmt total	**Zustimmung (kumuliert)**	*N*
Schüler Total	4,9%	17,1%	37,4%	31,3%	9,3%	**40,6%**	*1992*
Schulform							
Realschule	1,7%	10,4%	35,3%	38,2%	14,5%	**52,7%**	*241*
Berufskolleg	4,4%	19,6%	37,0%	30,6%	8,4%	**39,1%**	*663*
Gesamtschule	5,5%	14,3%	36,4%	32,4%	11,4%	**43,8%**	*272*
Gymnasium	6,0%	18,0%	38,8%	29,4%	7,7%	**37,1%**	*816*
Cramer's V	*,076****						
Bildungsziel							
Keine Angabe	8,8%	17,0%	34,6%	32,7%	6,9%	**39,6%**	*159*
Realschulabschluss	4,5%	13,0%	36,2%	34,6%	11,8%	**46,3%**	*246*
Fachabitur	2,4%	20,9%	39,0%	25,6%	12,2%	**37,8%**	*254*
Abitur	5,0%	17,2%	37,7%	31,6%	8,6%	**40,1%**	*1333*
Cramer's V	*,062***						

***p<0,001; **p<0,01

Auf den Punkt gebracht:

- Das Projektziel, einen niedrigschwelligen Zugang zum Themenkomplex der Finanz- und Wirtschaftskrise zu schaffen, kann in Hinblick auf das Verständnis der SchülerInnen für die Ursachen und die Folgen der Krise weitestgehend als erreicht gelten. Gleichwohl sollte beachtet werden, dass rund 30 Prozent den mittleren Wert der Zustimmungsskala wählten und dementsprechend nicht eindeutig bestätigten bzw. dementierten.

- Im Bereich der möglichen Maßnahmen gegen die Krise ist das Stück – aus Sicht der SchülerInnen – weniger wirksam. Für nur rund 40 Prozent der SchülerInnen kann das Stück Handlungsmöglichkeiten gegen die Krise aufzeigen.

- Die SchülerInnen mit jeweils unterschiedlichen Bildungswegen konnten erreicht und auf ihrem Lernniveau angesprochen werden. Offensichtlich profitieren aber nach eigener Aussage besonders die RealschülerInnen.

5.3 Interesse an der Finanz- und Wirtschaftskrise und Mitsprache

SOLL: Es ist ein selbstgestecktes Ziel des Stücks, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedener Schulformen die Neugierde für das Thema Europa zu wecken. Im besten Falle würde dies in einen belegbaren Zuwachs an ehrenamtlichen Mitwirkenden in den jeweiligen Ortsgruppen der Europa-Union oder in ein anderes partizipatives Europaengagement wie bspw. der Mitarbeit als „Europa-Junior-Teamer" münden.

IST: Dieses Projektziel wird durch zwei Items abgebildet, bei denen mittels einer 5-stufigen Likert-Skala die Einschätzung der SchülerInnen zu einer etwaigen Steigerung ihres Interesses und ihrer Partizipationsbereitschaft erfasst wird.

Die zwei Items zur Messung einer der SchülerInnen lauten:

„Ich möchte nun noch mehr über die Finanz- und Wirtschaftskrise erfahren." („Möchte mehr erfahren")

„Ich möchte zu Hause und in der Schule bei dem Thema mitreden." („Möchte mitreden")

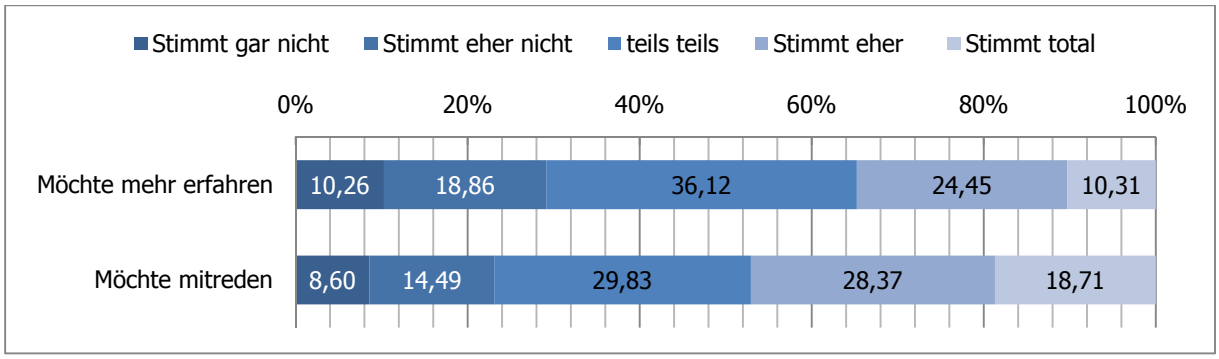


Abbildung 7: Projektziel Interesse an der Finanz- und Wirtschaftskrise und Mitsprache

Item „Möchte mehr erfahren": Nahezu 30 Prozent der SchülerInnen gibt an, nicht mehr über die Finanzkrise erfahren zu wollen: 10,3 Prozent der Befragten stimmen gar nicht (Wert 1) zu, 18,9 Prozent eher nicht (Wert 2). Rund 35 Prozent wollen mehr erfahren (Wert 4 und 5). 36 Prozent der Befragten antworten mit dem mittleren Zustimmungswert (Wert 3).

Item „Möchte mitreden": Der Äußerung, nun mehr mitreden zu wollen, erfährt einerseits eine recht ausgeprägte Ablehnung mit insgesamt 23,1 Prozent im negativen Antwortbereich (Wert 1 und 2), andererseits gibt mit 47,1 Prozent fast jeder Zweite an, zu Hause oder in der Schule zum Thema mitreden zu wollen (Wert 4 und 5).

Zwischen den beiden Items innerhalb dieses Projektziels Interesse/ Mitsprache werden Unterschiede erkennbar: Bei der ersten dieser beiden Aussagen fällt die Zustimmung deutlich hinter der zweiten Aussage zurück.

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Ein deutlicher Einfluss der Schulformen ist bei beiden Items nicht festzustellen. Betrachtet man einen eventuellen Einfluss des angestrebten Schulabschlusses, werden beim Item „Mehr erfahren" keine bedeutenden Unterschiede erkennbar. Erkennbar sind sie aber beim Item *„Mitreden".* Dort ist die Zustimmung (Wert 4 und 5) der SchülerInnen mit Abitur als angestrebten Schulabschluss mit 50,4 Prozent deutlich höher als bei den anderen SchülerInnen mit dem Ziel Fachabitur (42,1%), Realschulabschluss (38%) oder ohne Zielangabe (41,1%). Hervorheben lässt sich noch, dass die Befragten, die als angestrebtes Ziel den Realschulabschluss angeben, mit 14,7 Prozent anteilig etwa doppelt so häufig auf mit dem niedrigsten Wert 1 – *stimmt gar nicht* – antworten wie die diejenigen, die Abitur anstreben.

Tabelle 5: Einstellung zum Item "mehr erfahren" nach Schulform und Bildungsziel

	„Ich möchte nun noch mehr über die Finanz- und Wirtschaftskrise erfahren"						
	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils teils	Stimmt eher	Stimmt total	**Zustimmung (kumuliert)**	*N*
Schüler Total	10,3%	18,9%	36,1%	24,4%	10,3%	**34,8%**	*1988*
Schulform							
Realschule	8,8%	16,0%	43,3%	21,4%	10,5%	**31,9%**	*238*
Berufskolleg	9,5%	19,5%	36,5%	24,9%	9,7%	**34,5%**	*663*
Gesamtschule	11,0%	15,4%	32,7%	28,3%	12,5%	**40,8%**	*272*
Gymnasium	11,0%	20,4%	34,8%	23,7%	10,1%	**33,7%**	*815*
Cramer's V	*,049*						
Bildungsziel							
Keine Angabe	14,5%	16,4%	34,6%	25,8%	8,8%	**34,6%**	*159*
Realschulabschluss	11,8%	20,7%	38,6%	21,1%	7,7%	**28,9%**	*246v*
Fachabitur	11,4%	18,1%	35,0%	23,2%	12,2%	**35,4%**	*254*
Abitur	9,3%	19,0%	36,0%	25,1%	10,6%	**35,7%**	*1329*
Cramer's V	*,043*						

Tabelle 6: Einstellung zum Item "mitreden" nach Schulform und Bildungsziel

	„Ich möchte zu Hause und in der Schule bei dem Thema mitreden"						
	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils teils	Stimmt eher	Stimmt total	**Zustimmung (kumuliert)**	*N*
Schüler Total	8,6%	14,5%	29,8%	28,4%	18,7%	**47,1%**	*1988*
Schulform							
Realschule	8,3%	11,2%	36,1%	31,5%	12,9%	**44,4%**	*241*
Berufskolleg	7,4%	16,3%	31,9%	27,8%	16,6%	**44,4%**	*658*
Gesamtschule	13,3%	11,1%	27,8%	25,9%	21,9%	**47,8%**	*270*
Gymnasium	8,1%	15,1%	27,0%	28,7%	21,1%	**49,8%**	*819*
Cramer's V	*,073***						
Bildungsziel							
Keine Angabe	12,0%	18,4%	28,5%	22,8%	18,4%	**41,1%**	*158*
Realschulabschluss	14,7%	14,3%	33,1%	23,7%	14,3%	**38,0%**	*245*
Fachabitur	8,7%	15,7%	33,5%	23,2%	18,9%	**42,1%**	*254*
Abitur	7,1%	13,8%	28,7%	30,9%	19,5%	**50,4%**	*1331*
Cramer's V	*,075***						

**p<0,01

Auf den Punkt gebracht:

☞ „Ich möchte nun noch mehr über die Finanz- und Wirtschaftskrise erfahren" - diese Aussage zu je rund einem Drittel Zustimmung, Ablehnung und Indifferenz. Die Theateraufführung vermochte es, den Angaben der SchülerInnen zufolge, lediglich in einem begrenzten Maße, diese zu einer eigenständigen und weitergehenden Vertiefung ihres Verständnisses der Finanz- und Wirtschaftskrise zu motivieren. Dies trifft auf alle Schulformen und angestrebte Schulabschlüsse etwa gleichermaßen zu.

☞ Demgegenüber gibt jedoch fast jeder Zweite an, zu Hause oder in der Schule zum Thema mitreden zu wollen. Daraus lässt sich womöglich schließen, dass unmittelbar nach der Theateraufführung ein hoher Sättigungsgrad an Information (und sonstigen Eindrücken) zu europaspezifischen Inhalten vorherrschte, der Wille zur Auseinandersetzung mit dem Thema und zur Partizipation aber durchaus vorhanden ist.

☞ SchülerInnen, die Abitur machen möchten, wollen in etwas stärkerem Ausmaß zukünftig bei dem Thema mitreden als die anderen Schülergruppen. Die Schlusslichter im Anspruch, mitreden zu wollen, bilden die SchülerInnen mit dem Ziel Realabschluss (29 Prozent bei Wert 1 und 2) bzw. die SchülerInnen ohne Zielangabe (30,4).

5.4 Wahrnehmung der Auswirkung auf das eigene Leben

SOLL: Ein zentrales Projektziel besteht darin, den Schülern ein Verständnis dafür zu vermitteln, „wie Europa und der Euro unmittelbar mit ihrem eigenen Lebensumfeld verknüpft sind" (Schubert & Nufer, 2013, S. 4).

IST: Um den Grad der Zielerreichung zu ermitteln, wurden die SchülerInnen gebeten, ihre Zustimmung zur folgenden Aussage zum Ausdruck zu bringen:

„Die Theateraufführung hat mir gezeigt, dass ... Europa Auswirkungen auf mein eigenes Leben hat" („Auswirkungen auf das eigene Leben")

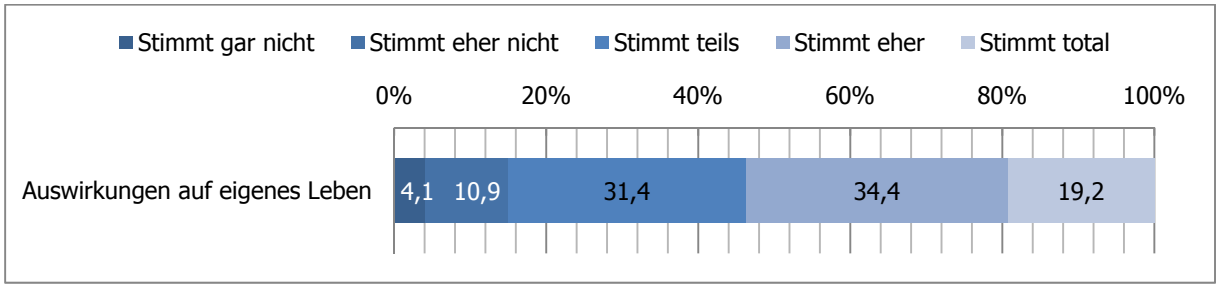


Abbildung 8: Projektziel: Auswirkungen auf das eigene Leben

Wie in der Abbildung zu erkennen, stimmt über die Hälfte (53,7%) der SchülerInnen der Aussage zu (Wert 4 und 5). 15 Prozent der Befragten lehnen die Aussage ab (Wert 1: 4,1%; Wert 2: 10,9%). Ein knappes Drittel zeigt sich hier unentschlossen.

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Die Unterschiede zwischen den *Schulformen* sind geringfügig. Das angegebene Bildungsziel hat Auswirkungen auf die Zustimmung. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilungen anhand der *angestrebten Schulabschlüsse*, nimmt die Zustimmung mit der Höhe des angestrebten Schulabschlusses leicht zu (keine Angabe als „niedrigster" Abschluss mitberücksichtigt). 57,5 Prozent der Befragten mit Bildungsziel Abitur stimmt der Aussage zu, dass die Theateraufführung ihnen die Auswirkungen Europas auf ihr eigenes Leben hat" aufgezeigt hat. Bei den Bildungszielen Fachabitur sind es 50,2 Prozent, bei Realschulabschluss/ Fachoberschulreife 46,2 Prozent und bei keiner Angabe eines Bildungsziels 38,5 Prozent.

Tabelle 7: Einstellung zum Item "Auswirkungen" nach Schulform und Bildungsziel

	„Die Theateraufführung hat mir gezeigt, dass... Europa Auswirkungen auf mein eigenes Leben hat."						
	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils teils	Stimmt eher	Stimmt total	**Zustimmung (kumuliert)**	*N*
Schüler Total	4,1%	10,9%	31,4%	34,4%	19,2%	**53,7 %**	*1986*
Schulform							
Realschule	3,8%	12,5%	27,5%	32,9%	23,3%	**56,3 %**	*240*
Berufskolleg	3,6%	10,0%	36,8%	30,6%	19,1%	**49,6 %**	*661*
Gesamtschule	5,9%	10,7%	32,0%	34,2%	17,3%	**51,5 %**	*272*
Gymnasium	4,1%	10,9%	31,4%	34,4%	19,2%	**53,7 %**	*813*
Cramer's V	*,062**						
Bildungsziel							
Keine Angabe	9,0%	11,5%	41,0%	21,8%	16,7%	**38,5 %**	*156*
Realschulabschluss	4,0%	16,6%	33,2%	25,9%	20,2%	**46,2 %**	*247*
Fachabitur	3,1%	9,0%	37,6%	27,5%	22,7%	**50,2 %**	*255*
Abitur	3,7%	10,1%	28,7%	38,9%	18,7%	**57,5 %**	*1328*
Cramer's V	*,097****						

***p<0,001; *p<0,05;

Auf den Punkt gebracht:

- Über der Hälfte (53,7%) der SchülerInnen hat die Theateraufführung gezeigt, dass Europa Auswirkungen auf ihr eigenes Leben hat, lediglich 15 Prozent der Befragten haben dies nicht so erlebt.
- In allen Schulformen kann die Theateraufführung den SchülerInnen in etwa gleichermaßen zeigen, dass Europa Auswirkungen auf das eigene Leben hat.
- Mit Blick auf die angestrebten Schulabschlüsse ergibt sich ein differenziertes Bild. Die Gruppe der SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur sieht sich offenbar am meisten angesprochen, 57,5 Prozent sagen, dass die Theateraufführung ihnen die Auswirkungen Europas auf ihr eigenes Leben aufgezeigt hat.

5.5 Positive Wahrnehmung der wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Integration

SOLL: Das Theaterprojekt verknüpft in seiner Zielsetzung ein kognitives Verständnis für die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise mit einer emotional geprägten, positiven Wahrnehmung Europas. Das Theaterstück sollte dazu beitragen, dass Sorge vor einem Zerfallsprozess Europas minimiert wird und einer positiv aufgeladenen Wahrnehmung Europas weicht.

IST: Um das Gelingen dieses Vorhabens einzuschätzen, wurden den Schülern jeweils drei Aussagen zu zwei zentralen Themenzusammenhängen des europäischen Einigungsprozesses vorgelegt: der wirtschaftlichen Integration sowie der politisch-gesellschaftlichen Integration.

Der individuelle Blick auf die wirtschaftliche Integration wurde mit folgenden drei Items abgebildet:

„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... mir wichtig ist, dass ich in jedem anderen Mitgliedsland der EU arbeiten kann" („Arbeiten in der EU")

„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... mir eine gemeinsame Währung, der Euro, wichtig ist" („Gemeinsame Währung")

„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... das Zusammenwachsen Europas wirtschaftlichen Wohlstand bringt" („Wohlstand")

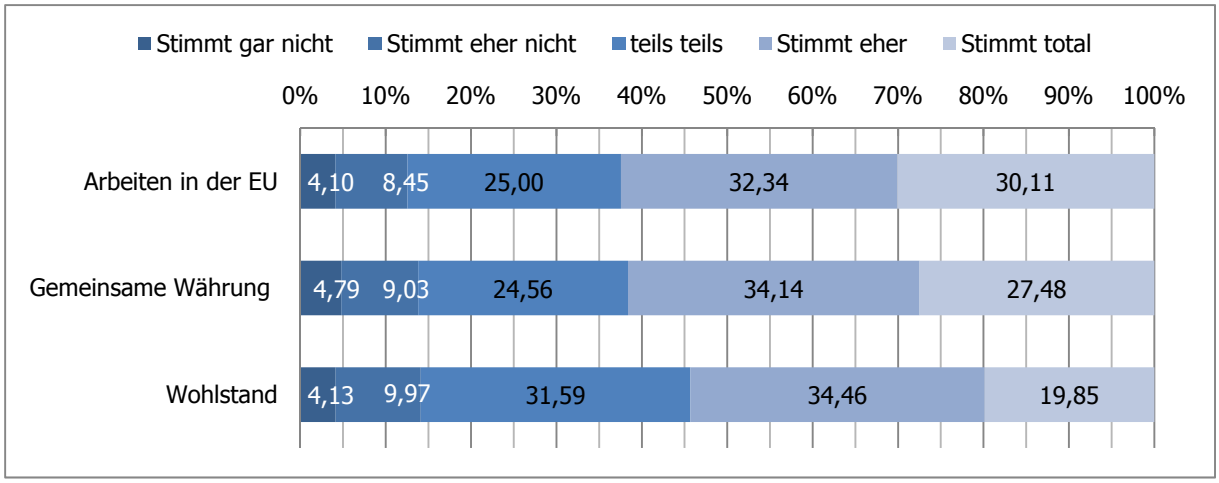


Abbildung 9: Wahrnehmung wirtschaftlicher Integration

Item „Arbeiten in der EU": 62,4 Prozent stimmen der Aussage zu, dass das Theaterstück ihnen die Wichtigkeit der Arbeitnehmerfreiheit innerhalb der EU gezeigt hat.

Item „Gemeinsame Währung": 61,6 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sagt, dass das Theaterstück ihnen die Wichtigkeit der gemeinsamen Währung in Europa zeigt.

Item „Wohlstand": Mit 54,3 Prozent stimmt die Mehrheit der Befragten der Aussage zu, dass in der Theateraufführung ein durch den europäischen Einigungsprozess entstehender wirtschaftliche Wohlstandzuwachs zum Ausdruck kommt. 19,9 Prozent stimmen der Aussage *total* zu, was in Relation zu den anderen Items dieses Projektziels die geringste Häufigkeit bei der vollen Zustimmung bedeutet. Indifferenz (Wert 3) und Nichtzustimmung (Wert 2 und 1) zeigen mit zusammen 31,6 Prozent und 14,1 Prozent die größte Zurückhaltung in diesem Themenkomplex.

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Die drei Items im Themenkomplex wirtschaftliche Integration werden nun zusammengefasst auf evtl. Einflüsse von Schulform und Bildungsziel betrachtet. Dazu wird für jeden Befragten ein Skalenmittelwert (Skl.) über die drei Items gebildet.

Die nach Schulformen differenzierte Betrachtung ergibt keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten im Themenkomplex der wirtschaftlichen Integration. Die arithmetischen Mittel über die drei Items liegen in allen vier Schulformen zu mehr als 80 Prozent beim Wert 3 oder mehr (Gymnasium: 86,1%, Gesamtschule: 85,1%, Realschule 87,6%, Berufskolleg: 81,8%).

Auch bei der Betrachtung des Themenkomplexes der wirtschaftlichen Integration nach angestrebten Bildungsabschlüssen sieht das nicht wesentlich anders aus. Die arithmetischen Mittel über die drei

Items liegen bei den drei angestrebten Bildungsanschlüssen zu mehr als 80 Prozent über dem Wert 3 (Abitur: 89,0%, Fachabitur: 83,3%, Realschulabschluss/ Fachoberschulreife: 85,4; keine Angabe zum Bildungsziel: 77,5%). Eine nähere Betrachtung nach vier Intervallen zeigt, dass die SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur zu 48,6 Prozent mit einem Skalenmittelwert von 4 oder mehr scoren.

Tabelle 8: "Wahrnehmung wirtschaftliche Integration" zu Schulform und angestrebten Bildungsabschluss

	Skalenmittelwerte in Kategorien				
	Kategorie 1 {1≤ Skl.< 2}	Kategorie 2 {2≤ Skl.< 3}	Kategorie 3 {3≤ Skl.< 4}	Kategorie 4 {4 ≤ Skl.}	*N*
Schüler Total	3,0%	10,1%	41,4%	45,5%	*1957*
Schulform					
Realschule	2,1%	9,6%	39,2%	49,2%	*240*
Berufskolleg	4,0%	11,6%	45,3%	39,1%	*649*
Gesamtschule	2,6%	10,8%	36,1%	50,6%	*269*
Gymnasium	2,6%	8,8%	40,7%	47,9%	*799*
Cramer's V	*,058**				
Bildungsziel					
Keine Angabe	5,3%	17,2%	44,4%	33,1%	*151*
Realschulabschluss	2,8%	11,7%	44,1%	41,3%	*247*
Fachabitur	3,6%	13,1%	42,2%	41,0%	*251*
Abitur	2,7%	8,3%	40,4%	48,6%	*1308*
Cramer's V	*,070***				

**p<0,01; *p>0,1

Die Erfassung des Bereichs der politisch-gesellschaftlichen Integration mit der Reisefreiheit, des friedlichen Zusammenlebens und der Begegnung und des Austauschs, der ebenfalls als positiv aufgeladene Dimension der EU im Theaterstück thematisiert wird, umfasst folgende Aussagen:

„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... mir die Reisefreiheit innerhalb Europas wichtig ist." („Reisefreiheit")

„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... das Zusammenwachsen Europas ein friedliches Zusammenleben ermöglicht." („Friedliches Zusammenleben")

„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... mir die Begegnung und der Austausch mit den Menschen in Europa wichtig ist." („Begegnung und Austausch")

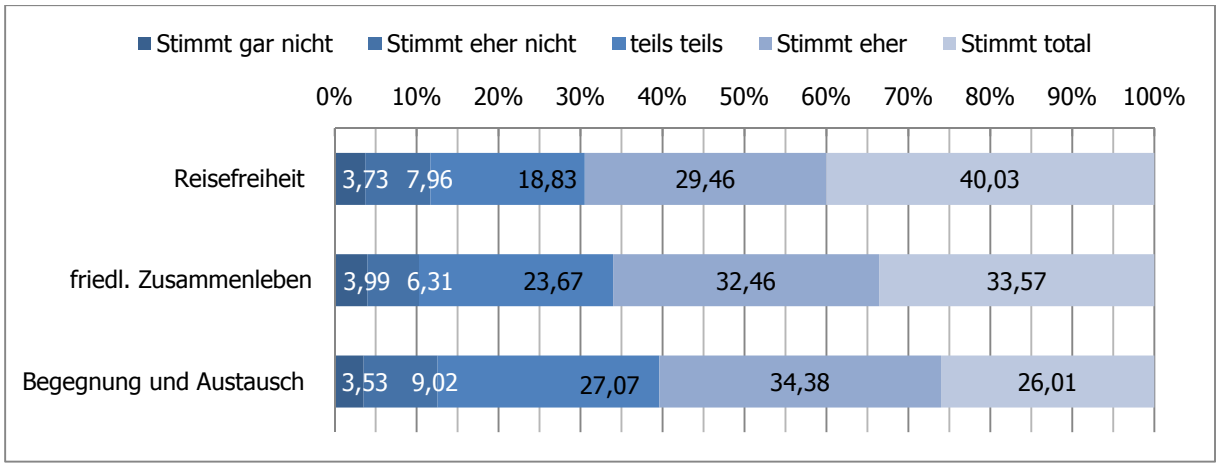


Abbildung 10: Wahrnehmung der politisch-gesellschaftlichen Integration

Item „Reisefreiheit“: Rund 70 Prozent der Befragten sehen die Wichtigkeit der Reisefreiheit innerhalb Europas durch die Theateraufführung vermittelt, 40 Prozent stimmen der Aussage sogar *total* zu. Dies entspricht der höchsten gemessenen Zustimmung in dieser Befragung. Zugleich ist der Anteil der Unentschlossenen bzw. Neutralen hier mit 18,8 Prozent am kleinsten.

Item „Friedliches Zusammenleben“: Dass das Theaterstück die Möglichkeiten des friedlichen Zusammenlebens im zusammenwachsenden Europa verdeutlicht, bestätigen 33,6 Prozent mit dem höchsten und 32,5 Prozent mit dem zweithöchsten Wert, also zusammen 66,1 Prozent.

Item „Begegnung und Austausch“: In gewissem Kontrast hierzu zeigt die Theateraufführung in der Wahrnehmung der Schüler weniger stark die Wichtigkeit von Begegnung und Austausch in der EU, der positive Antwortbereich etwas geringer abgedeckt (60,4% im Gegensatz zu rund 70% bzw. 66,1%).

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Die drei Items im Themenkomplex politisch-gesellschaftlichen Integration werden nun zusammengefasst auf evtl. Einflüsse von Schulform und Bildungsziel betrachtet. Dazu wird für jeden Befragten ein Skalenmittelwert (Skl.) über die drei Items gebildet.

Die nach Schulformen differenzierte Betrachtung ergibt keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten im Themenkomplex der politisch-gesellschaftlichen Integration. Die arithmetischen Mittel über die drei Items liegen in allen vier Schulformen zu mehr als 84 Prozent über dem Wert 3 (Gymnasium: 87,9%, Gesamtschule: 88,3%, Realschule 87,6%, Berufskolleg: 84,8%).

Auch bei der Betrachtung des Themenkomplexes der politisch-gesellschaftlichen Integration nach angestrebten Bildungsabschlüssen sieht das nicht wesentlich anders aus. Die arithmetischen Mittel über die drei Items liegen bei den drei angestrebten Bildungsanschlüssen zu mehr als 88 Prozent beim Wert 3 oder mehr (Abitur: 91,1%, Fachabitur: 89,6%, Realschulabschluss/ Fachoberschulreife: 89,8; keine Angabe zum Bildungsziel: 88,2%). Eine nähere Betrachtung nach vier Intervallen zeigt, dass die SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur zu 62,1 Prozent mit einem Skalenmittelwert von 4 oder mehr scoren, dieser Wert liegt bei den SchülerInnen mit Bildungsziel Fachabitur bei 57,8 Prozent und bei der Gruppe mit Bildungsziel Realschulabschluss/ Fachoberschulreife bei 46,4% (keine Angabe: 44,4%).

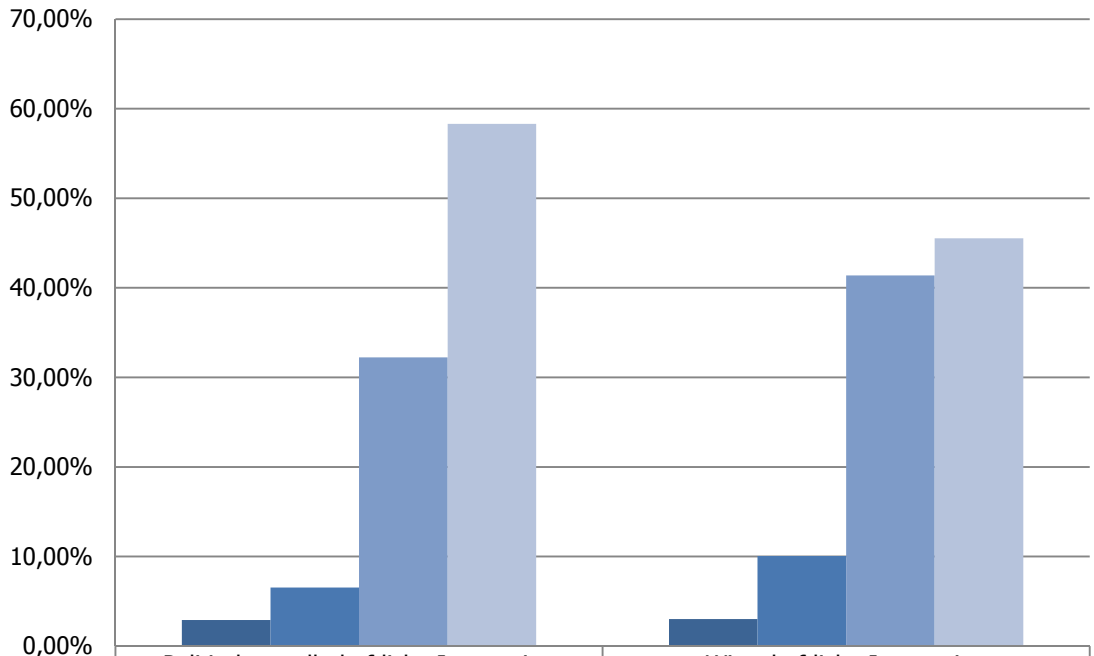
Tabelle 9: Wahrnehmung der politischen und gesellschaftlichen Integration nach Schulform und Bildungsziel

	Skalenmittelwerte in Kategorien				
	Kategorie 1 {1≤ Skl.< 2}	Kategorie 2 {2≤ Skl.< 3}	Kategorie 3 {3≤ Skl.< 4}	Kategorie 4 {4 ≤ Skl.}	*N*
Schüler Total	2,9%	6,5%	32,2%	58,3%	*1926*
Schulform					
Realschule	3,1%	4,4%	39,3%	53,3%	*229*
Berufskolleg	2,5%	8,3%	33,9%	55,3%	*637*
Gesamtschule	4,5%	4,2%	33,2%	58,1%	*265*
Gymnasium	2,6%	6,5%	28,6%	62,3%	*795*
Cramer's V	*,061***				
Angestrebter Schulabschluss					
Keine Angabe	3,5%	8,3%	43,8%	44,4%	*144*
Realschulabschluss	3,4%	6,8%	43,4%	46,4%	*235*
Fachabitur	2,8%	7,6%	31,7%	57,8%	*249*
Abitur	2,8%	6,1%	29,0%	62,1%	*1298*
Cramer's V	*,078****				

***p<0,001; **p<0,01

Ausprägung der beiden Dimensionen der Integration im Vergleich: Einen vergleichenden Überblick über das Antwortverhalten im jeweiligen Themenkomplexen der Integration lässt sich über den Skalenmittelwert erhalten. Im Themenkomplex der politisch-gesellschaftlichen Integration liegen 90,6 Prozent der Skalenmittelwerte bei 3 und mehr, im Themenkomplex der wirtschaftlichen Integration liegt diese Wert leicht darunter, und zwar bei 86,9%. Deutliche Unterschiede sind allerdings bei den Skalenmittelwerten von 4 und mehr festzustellen: Sie liegen im Themenkomplex der politisch-gesellschaftlichen Integration bei 58,3 Prozent, im Themenkomplex der wirtschaftlichen Integration bei 45,5 Prozent.

Erläuterung
Kategorie 1: Skalenmittelwert ist größer als 1, kleiner als 2
Kategorie 2: Skalenmittelwert ist größer als 2, kleiner als 3
Kategorie 3: Skalenmittelwert ist größer als 3, kleiner als 4
Kategorie 4: Skalenmittelwert ist größer als 4



	Politisch-gesellschaftliche Integration	Wirtschaftliche Integration
Kategorie 1	2,91%	3,01%
Kategorie 2	6,54%	10,07%
Kategorie 3	32,24%	41,39%
Kategorie 4	58,31%	45,53%

Abbildung 11: Dimensionen der Integration im Vergleich

Auf den Punkt gebracht:

- Das Theaterprojekt zeigte aus Sicht der SchülerInnen besonders die Wichtigkeit der gemeinsamen Währung und der Arbeitnehmerfreizügigkeit auf. Die Einschätzung zum Wohlfahrtszuwachs durch das Zusammenwachsen Europas fällt demgegenüber verhaltener aus.

- Das Theaterprojekt verdeutlicht aus Sicht der SchülerInnen die Bedeutung von Reisefreiheit, friedlichem Zusammenleben und Austausch als grundlegende Dimensionen der europäischen Integration. Hierbei sticht in den Antworten der SchülerInnen vor allem die Reisefreiheit heraus (knapp 70% Zustimmung).

- Der Themenkomplex der politisch-gesellschaftlichen Integration besitzt in der Zusammenschau eine noch höhere Relevanz für die SchülerInnen als der der wirtschaftlichen Integration. Insbesondere dieser Themenbereich ist für die SchülerInnen auch umso relevanter und deutlicher im Theaterstück repräsentiert, je höher der angestrebte Schulabschluss ist.

5.6 Krisenverständnis und Europawahrnehmung: Zusammenfassende Betrachtung

SOLL: Das Theaterstück strebt die Verknüpfung eines künstlerischen und informativen Zugang zur Finanz- und Wirtschaftskrise in Europa an. Der kreative Ansatz der „Euro-WG" fördert – so die Absicht – den Wissenszuwachs über eine unterhaltsam-spielerische Auseinandersetzung. Auf diesem Weg ist beabsichtigt, heterogene Zielgruppen auch mit eher bildungsfernen Jugendlichen über einen Lernprozess zu erreichen, der emotionale und kognitive Zugänge verknüpft.

IST: Wird über emotionale und kognitive Zugänge zu Europa nachgedacht, ist dies nicht nur und nicht in erster Linie eine Frage der Vermittlungsmethodik, sondern auch und vor allem des Modus der Hinwendung zu Europa aus Sicht der Adressaten des Stücks. Dabei lassen sich aus Sicht der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwei Modi unterscheiden: der der kognitiven Beschäftigung und der affektiven Wahrnehmung und emotionalen Bindung.

Vergleicht man das durchschnittliche Antwortverhalten der Befragten in den beiden Projektzielen *Verständnis der Finanz- und Wirtschaftskrise* sowie *Interesse am Thema der Finanz- und Wirtschaftskrise in Europa und Mitsprache* (insgesamt fünf Items; kognitiver Zugang) mit den Projektzielen *Wahrnehmung der Auswirkung auf das eigene Leben* sowie *Positive Wahrnehmung der wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Integration* (insgesamt sieben Items; emotionaler Zugang) zeigen sich deutliche Unterschiede. In diesen beiden Gruppen mit fünf bzw. sieben Items werden für jeden Befragten zwei Skalenmittelwerte (Skl.) gebildet, die einen Vergleich erlauben.

Die emotional positiv aufgeladene Wahrnehmung Europas wird aus Sicht der Schüler noch sehr viel stärker vermittelt als ein kognitiver Zugang zur Finanzkrise und die Steigerung des Interesses für die Problematik. Die arithmetischen Mittel über die fünf Items im Bereich des eher kognitiven Zugangs liegen zu 77,4 Prozent beim Wert 3 oder mehr. Die arithmetischen Mittel über die sieben Items im Bereich des eher emotionalen Zugangs liegen zu 87,9 Prozent beim Wert 3 oder mehr. Hierbei machen Skalenmittelwerte im Wert von 4 oder mehr einen Anteil 21,2 Prozent im Vergleich zu 44,4 Prozent aus.

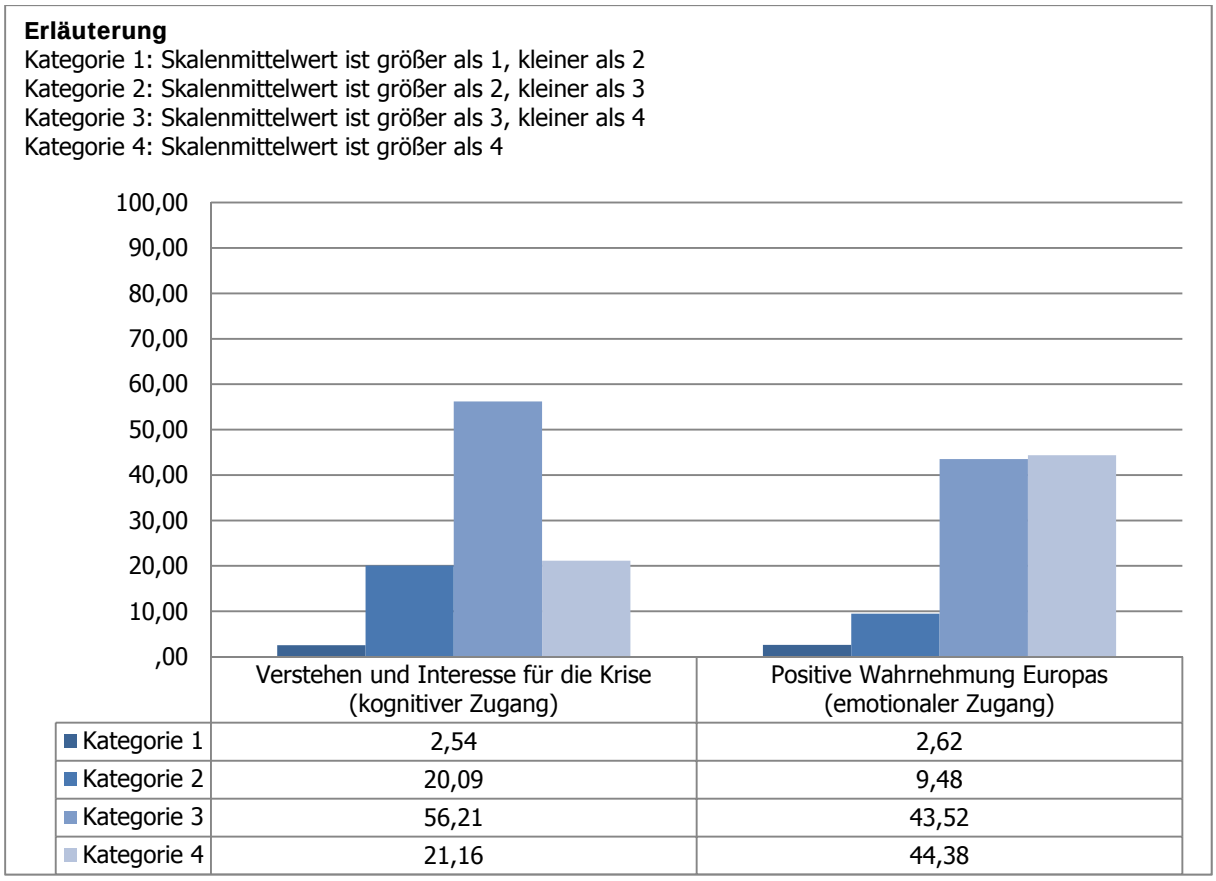


Abbildung 12: Kognitive und affektive Zielbereiche im Vergleich

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Gelingt dem Stück offensichtlich ein emotionaler Zugang stärker als ein kognitiver, so sind dabei die Einflüsse von Schulform und Bildungsziel wohl eher gering. Allerdings fühlen sich Realschüler (26,3% in Kategorie 4) und auch Gesamtschüler (27,3% in Kategorie 4) auch auf kognitiver Ebene etwas stärker angesprochen. Beim Bildungsziel zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in den Kategorien 4 (und auch 3).

Tabelle 10: Ziele „Verstehen und Interesse für die Krise" (kognitiver Zugang) nach Schulform und Bildungsziel

	Skalenmittelwerte in Kategorien				
	Kategorie 1 {1≤ Skl.< 2}	Kategorie 2 {2≤ Skl.< 3}	Kategorie 3 {3≤ Skl.< 4}	Kategorie 4 {4 ≤ Skl.}	*N*
Schüler Total	2,5%	20,1%	56,2%	21,2%	*1966*
Schulform					
Realschule	,8%	16,7%	56,3%	26,3%	*240*
Berufskolleg	2,9%	20,6%	56,7%	19,7%	*649*
Gesamtschule	3,7%	18,1%	50,9%	27,3%	*271*
Gymnasium	2,4%	21,3%	57,6%	18,7%	*806*
Cramer's V	*,058**				
Bildungsziel					
Keine Angabe	4,5%	25,3%	55,2%	14,9%	*154*
Realschulabschluss	4,5%	22,4%	49,6%	23,6%	*246*
Fachabitur	2,0%	22,7%	51,0%	24,3%	*247*
Abitur	2,0%	18,6%	58,5%	20,8%	*1319*
Cramer's V	*,061***				

**p<0,01; *p<0,05

Die Schulform hat auf den emotionalen Zugang des Stücks keine bedeutsame Auswirkung. Anders das Bildungsziel: SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur scoren in der Kategorie 4 mit 47,8 Prozent deutlich am höchsten.

Tabelle 11: Ziele "Positive Wahrnehmung Europas" (emotionaler Zugang) nach Schulform und Bildungsziel

	Skalenmittelwerte in Kategorien				
	Kategorie 1 {1≤ Skl.< 2}	Kategorie 2 {2≤ Skl.< 3}	Kategorie 3 {3≤ Skl.< 4}	Kategorie 4 {4 ≤ Skl.}	*N*
Schüler Total	2,6%	9,5%	43,5%	44,4%	*1983*
Schulform					
Realschule	2,9%	8,7%	42,7%	45,6%	*241*
Berufskolleg	2,3%	11,7%	45,8%	40,2%	*659*
Gesamtschule	3,3%	7,7%	43,0%	46,0%	*272*
Gymnasium	2,6%	8,5%	42,0%	46,9%	*811*
Cramer's V	*,044*				
Bildungsziel					
Keine Angabe	3,9%	15,5%	48,4%	32,3%	*155*
Realschulabschluss	2,0%	12,6%	48,6%	36,8%	*247*
Fachabitur	2,0%	12,9%	44,1%	41,0%	*256*
Abitur	2,7%	7,5%	41,9%	47,8%	*1325*
Cramer's V	*,076****				

***p<0,001

Einen Überblick zum Antwortverhalten und damit zur Erreichung der schülerbezogenen Projektziele gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 12: Übersicht über die Zustimmungsitems nach Projektzielen

	Positionierung			**Mittelwerte**		***N***
Items nach Projektzielen	Ablehnung (kumuliert)	Unent-schlossenheit	**Zustimmung (kumuliert)**	Modus	**Arithm. Mittel**	
Verständnis der Finanz- und Wirtschaftskrise (kognitiver Zugang)						
Folgen klarer	12,5%	31,1%	**55,3%**	4	**3,52**	*1986*
Gründe klarer	10,5%	28,7%	**60,1%**	4	**3,65**	*1994*
Umgang mit Krise	21,8%	37,2%	**40,2%**	3	**3,23**	*1992*
Interesse an der Finanz- und Wirtschaftskrise in Europa und Mitsprache (kognitiver Zugang)						
Mehr erfahren	28,8%	35,8%	**34,4%**	3	**3,06**	*1988*
Mitreden	22,9%	29,5%	**46,6%**	3	**3,34**	*1988*
Wahrnehmung der Auswirkung auf das eigene Leben						
Auswirkungen	14,8%	31,0%	**53,1%**	4	**3,54**	*1986*
Positive Wahrnehmung der wirtschaftlichen Integration (emotionaler Zugang)						
Gemeinsame Währung	13,6%	24,3%	**60,9%**	4	**3,70**	*1983*
Arbeiten in der EU	12,4%	24,6%	**61,5%**	4	**3,76**	*1976*
Wohlstand	14,1%	31,6%	**54,3%**	4	**3,56**	*1985*
Positive Wahrnehmung der politischen und gesellschaftlichen Integration (emotionaler Zugang)						
Reisefreiheit	11,6%	18,6%	**68,7%**	5	**3,94**	*1986*
Friedl. Zusammenleben	10,3%	23,7%	**66,0%**	5	**3,85**	*1984*
Begegnung und Austausch	12,4%	26,7%	**59,7%**	4	**3,70**	*1981*

Größte und kleinste Werte jeder Spalte unterstrichen

Auf den Punkt gebracht:

☞ Die emotional positiv aufgeladene Wahrnehmung Europas wird aus Sicht der Schüler durch das Theaterstück noch sehr viel stärker unterstützt als ihr kognitiv akzentuierter Zugang zur Finanz- und Wirtschaftskrise.

5.7 Positive Sicht auf kulturelle Vielfalt

SOLL: Das Theaterprojekt hat das Ziel formuliert, einer „positiv aufgeladenen Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt und der einigenden Kraft der unterschiedlichen europäischen Denk- und Lebensweisen" bei der Zielgruppe zu einer größeren Wirkung zu verhelfen.

IST: Die Einstellung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich kultureller Vielfalt wird in mehreren Abstufungen erfasst: Bewertung kultureller Unterschiede, Empfänglichkeit für Begegnung und Austausch der Kulturen, Bereitschaft zur interkulturellen Auseinandersetzung sowie finanzielle Solidarität über vermeintliche kulturelle Grenzen hinweg.

Bewertung kultureller Unterschiede: Eine Frage fokussiert direkt auf die in der Euro-WG zusammentreffenden unterschiedlichen Lebensstile und Denkweisen (Item „Bewertung kultureller Unterschiede").

Frage: *„Die Bewohner der Euro-WG sagen, dass sie sehr unterschiedliche Lebensstile und Denkweisen haben. Findest Du, diese Unterscheide sind insgesamt eine gute Sache?"*

Antwortmöglichkeiten: *„Eine gute Sache"; „Weder gut noch schlecht"; „Eine schlechte Sache"; „Weiß nicht".*

Item „Bewertung kultureller Unterschiede": Auf die Frage nach der Bewertung der unterschiedlichen Lebensstile und Denkweisen in der Euro-WG wählt eine Mehrheit von 53 Prozent der Schüler die Antwort „eine gute Sache". Ein Viertel gibt an, diese Unterschiede seien „weder gut noch schlecht". 6,6 Prozent positionieren sich mit der Antwort „eine schlechte Sache" klar dagegen. Knapp 15 Prozent bringen keine Haltung zum Ausdruck („weiß nicht").

Einfluss der Schulformen und angestrebten Schulabschlüsse: Der Einfluss der Schulform zeigt sich vor allem mit zwei prägnanten Häufigkeitsausprägungen: RealschülerInnen bewerten die kulturellen Unterschiede mit 12 Prozent vergleichsweise häufig negativ, Gymnasiasten mit 57,9 Prozent vergleichsweise häufig positiv, relativ dicht gefolgt von den SchülerInnen am Berufskolleg. Der Einfluss des Bildungsziels ist noch etwas stärker, wie Cramer's V zeigt. Die SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur bewerten die unterschiedlichen und Lebensstile mit 58,4% am häufigsten als „gute Sache" (Fachabitur: 45,3%; Realschulabschluss: 46,4%; ohne Angabe: 36,3%). Sie positionieren sich klarer, was daran zu erkennen ist, dass sie mit 10,4 Prozent am seltensten die Antwort „weiß ich nicht" wählen (Fachabitur: 23,9%; Realschulabschluss: 23,8%; keine Angabe: 25,3%).

Tabelle 13: Einstellung "Unterschiede" nach Schulformen und Bildungszielen

	„Die Bewohner der Euro-WG sagen, dass sie sehr unterschiedliche Lebensstile und Denkweisen haben. Findest Du, dass diese Unterscheide sind insgesamt eine gute Sache?"				
	weiß nicht	**Eine schlechte Sache**	**Weder gut noch schlecht**	**Eine gute Sache**	***N***
Schüler Total	14,9%	6,6%	25,0%	53,5%	*1908*
Schulform					
Realschule	18,7%	12,0%	20,7%	48,5%	*241*
Berufskolleg	16,8%	3,8%	26,0%	53,4%	*654*
Gesamtschule	18,9%	3,7%	31,1%	46,3%	*270*
Gymnasium	10,6%	8,2%	23,3%	57,9%	*743*
Cramer's V	*,097****				
Bildungsziel					
Keine Angabe	25,3%	8,2%	30,1%	36,3%	*146*
Realschulabschluss	23,8%	4,7%	25,1%	46,4%	*235*
Fachabitur	23,9%	4,9%	25,9%	45,3%	*247*
Abitur	10,4%	7,0%	24,2%	58,4%	*1280*
Cramer's V	*,117****				

***p<0,001

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Einfluss des angegebenen Schulabschlusses auf die Bewertung kultureller Unterschiede:

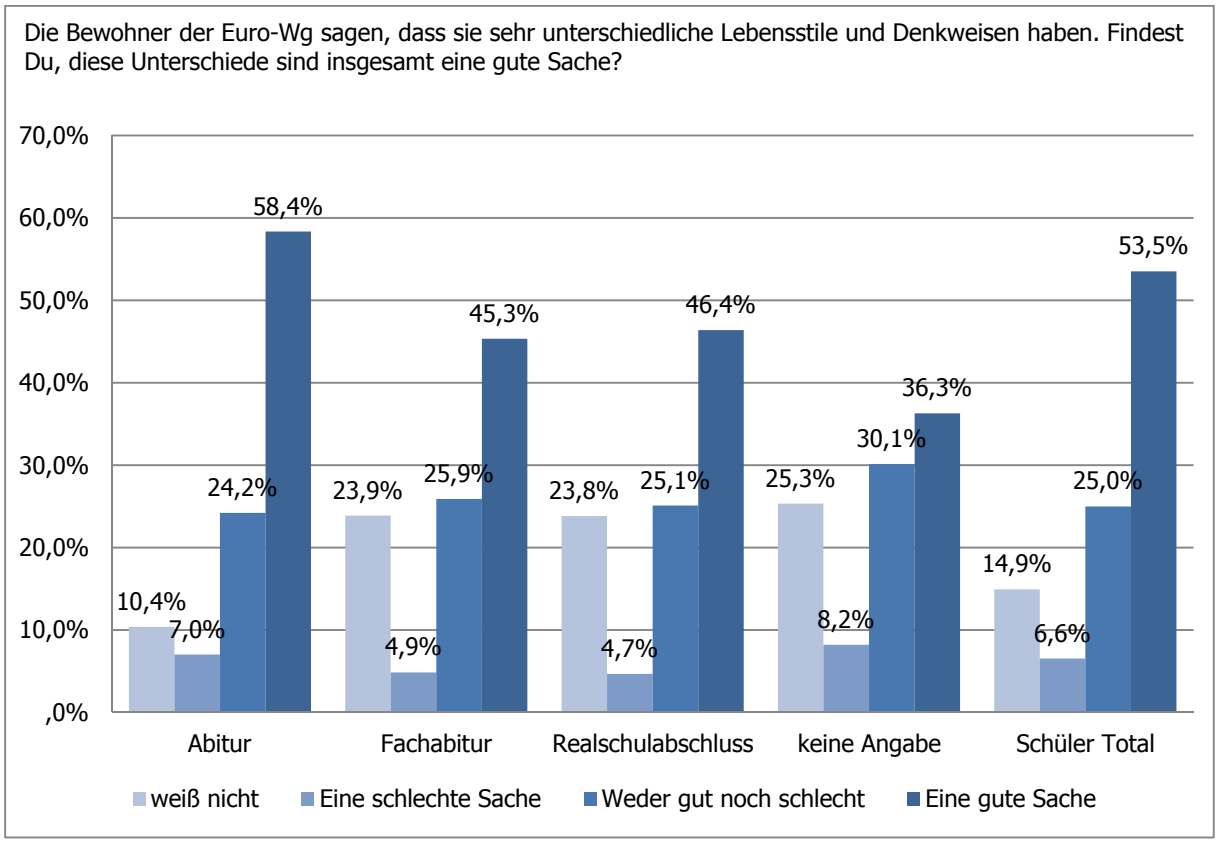


Abbildung 13: Bewertung kultureller Unterschiede nach Bildungsziel

Zusammenhang von „Bewertung kultureller Unterschiede“ und „Austausch und Begegnung“

Setzt man diese Antworten in Beziehung zum Antwortverhalten zum Item:

„*Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass... mir die Begegnung und der Austausch mit den Menschen in Europa wichtig ist.*“ („Begegnung und Austausch“)

ist eine Korrelation feststellbar. Wenig überraschend ist, dass 24,2 Prozent der SchülerInnen, die die kulturellen Unterschiede in der Euro-WG für eine schlechte Sache halten, auch die Aussage ablehnen, dass die Theateraufführung ihnen die Wichtigkeit von Begegnung und Austausch vor Augen führt. Etwas überraschend ist hingegen, dass rund 50 Prozent der SchülerInnen, die der Vielfalt der Lebensstile und Denkweisen eher distanziert gegenüber stehen, trotzdem für die Botschaft, dass Begegnung und Austausch der Menschen in Europa wichtig ist, empfänglich sind.

Tabelle 14: "Begegnung und Austausch nach Bewertung "kulturelle Unterschiede"

	„Die Theateraufführung hat mir gezeigt, dass... ...mir die Begegnung und der Austausch mit den Menschen in Europa wichtig ist"					
	Positionierung			**Mittelwerte[1]**		***N***
	Ablehnung (kumuliert)	Teils teils	Zustimmung (kumuliert)	Modus	Arithm. Mittel	
Schüler total	12,7%	27,1%	60,2%	4	3,7	*1892*
„Die Bewohner der Euro-Wg sagen, dass sie sehr unterschiedliche Lebensstile und Denkweisen haben. Findest Du, diese Unterschiede sind insgesamt eine gute Sache?"						
Weiß nicht	20,4%	37,6%	41,9%	3	3,34	*279*
Eine schlechte Sache	24,2%	27,4%	48,4%	4	3,25	*124*
Weder gut noch schlecht	13,1%	34,0%	53,0%	3	3,57	*474*
Eine gute Sache	9,0%	21,0%	70,0%	4	3,91	*1015*
Cramer's V[2]	*,170****					

[1]auf der Skala 1-5; [2] berechnet für die Kategorien „Ablehnung (kumuliert)“, „Teils teils“, „Zustimmung“ (kumuliert)
***p<0,001

Bereitschaft zur interkulturellen Auseinandersetzung: In die Euro-WG einziehen: Die tatsächliche Bereitschaft zur interkulturellen Auseinandersetzung spiegelt sich des Weiteren im Item

Frage: *„Wenn Du Dich entscheiden müsstest, würdest Du in die Euro-WG einziehen?*"

Antwort: *„ja"; „nein"* mit der Möglichkeit, die Entscheidung zu erläutern

(„Einziehen ja/nein“) wider.

Item „Einziehen ja/nein“: Bei der Entscheidung, ob sie in die Euro-WG einziehen würden oder nicht, besteht nahezu eine Ausgewogenheit. So entscheiden sich rund 47,3 Prozent von ihnen für einen und 48,3 Prozent gegen einen Einzug. 4,4 Prozent der Schüler geben keine Antwort.

Einfluss des angestrebten Schulabschlusses und der Schulform: Im Vergleich der *angestrebten Schulabschlüsse* zeigt sich, dass jeweils eine knappe Mehrheit (49,9%) der SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur und der SchülerInnen mit Bildungsziel Realschulabschluss in die Euro-WG einziehen würden. Die SchülerInnen, die Fachabitur anstreben, wollen hingegen nur zu 40,9 Prozent einziehen, die SchülerInnen ohne Angabe eines Bildungsziels zu 32,9 Prozent. Betrachtet man die Antworten

differenziert nach *Schulform*, zeigt sich, dass die SchülerInnen die ein Gymnasium (45,1%) oder eine Berufskolleg (44%) seltener mit „ja" antworten als Schülerinnen von Gesamtschulen (55,5%) und von Realschulen (54,5%).

Tabelle 15: "In die WG einziehen" nach Schulform und Bildungsziel

	„Wenn Du dich entscheiden müsstest, würdest du in die Euro-WG einziehen?"			
	Ja	**nein**	**Keine Antwort**	***N***
Schüler Total	47,3%	48,3%	4,4%	2008
Schulform				
Realschule	54,5%	45,5%	,0%	242
Berufskolleg	44,0%	52,1%	3,9%	670
Gesamtschule	55,5%	42,0%	2,6%	274
Gymnasium	45,1%	48,2%	6,7%	822
Cramer's V	*,096****			
Bildungsziel				
Keine Angabe	32,9%	56,7%	10,4%	164
Realschulabschluss	49,6%	47,2%	3,2%	250
Fachabitur	40,9%	56,4%	2,7%	257
Abitur	49,9%	45,9%	4,2%	1337
Cramer's V	*,093****			

***p<0,001

Begründung der Antwort durch die SchülerInnen: Von den SchülerInnen, die in die WG einziehen würden, begründen 71,9 Prozent ihre Antwort. 62,5 Prozent derjenigen, die nicht einziehen würden, gibt ein Grund für diese Entscheidung an. Auch unter denjenigen SchülerInnen, die sich bei der Frage nicht dafür oder dagegen entscheiden, geben 14,8 Prozent hierfür eine Erläuterung.

Einfluss der Schulform und des angestrebten Schulabschlusses: Die GymnasiastInnen (70,8%), GesamtschülerInnen (76%) und RealschülerInnen (71,1%) erläutern mehrheitlich, bei den SchülerInnen von Berufskolleg tun dies etwa die Hälfte (50,5%). 70,5 Prozent der SchülerInnen, die Abitur machen wollen, erläutern ihre Entscheidung. Die SchülerInnen mit Bildungsziel Fachabitur (54,1%) und Realschulabschluss/ Fachoberschulreife (62%) weniger häufig. Das Schlusslicht bilden diejenigen SchülerInnen, die kein Bildungsziel angeben (39,6).

Häufigkeit verschiedener Begründungen: Zum Zwecke der Darstellbarkeit und Vergleichbarkeit der vielfältigen Begründungen der einzelnen der SchülerInnen wurden 20 Kategorien gebildet, die alle Antwortvariationen je nach Stoßrichtung unter inhaltliche Oberbegriffe zusammenfassen. Von den insgesamt 2008 erfassten Schülerfragebögen sind in 1302 Fragebögen Begründungen für ihre Einzugsentscheidung aufgeführt. Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Kategorien von Gründen für oder gegen das Einziehen in die Euro-WG und die relative Häufigkeit ihrer Nennung.

Pro: Hier wird deutlich, dass die eine positive Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt der meist genannte Grund für einen Einzug in die Euro-WG ist. Knapp jeder Vierte der SchülerInnen, die eine Erläuterung im Item „Einziehen ja/nein" geben, sieht die Kultur, den kulturellen Austausch und die Diversität der Lebensstile als Beweggrund an, in die Euro-WG einzuziehen (23,1%). Für einen Großteil der Schüler, die diesen Punkt als Grund aufführen, stehen das allgemeine Interesse für verschiedene Kulturen und ein gegenseitiger Lernprozess durch das Zusammenwohnen unterschiedlicher Kulturen im Vordergrund. Exemplarisch geben Schüler hier folgende Antworten: „Da ich es interessant fände mit anderen Kulturen zusammen zu leben" (90044), „man lernt verschiedene Kulturen kennen und lernt mit ihren Sitten und Bräuchen umzugehen" (120096), „um die anderen Kulturen besser kennenzulernen und um von ihnen zu lernen und ihnen möglicherweise etwas beizubringen" (50070).

Die Kategorie „das Fremde als Gewinn" (17,1%; zweite Stelle) deckt Antworten ab, die sich auf charakteristische, individuelle Lernprozesse beziehen, die mit Menschen, Ideen, Sichtweisen, Lebensstilen etc. verbunden werden, und zwar ohne eine explizite Betonung von Kultur und kulturellen Unterschieden.

An dritter Stelle steht der Vorteil von Gemeinschaft im Allgemeinen (14%). Hierunter fallen positive Kennzeichen einer WG bzw. eines Zusammenlebens, wie Zusammenhalt, Solidarität, gegenseitige Unterstützung und Verantwortung für einander, die durch das Theaterstück vermittelt wurden und die Schüler dazu bewegen, in die Euro-WG einziehen zu wollen. Beispielhaft hierfür sind folgende Aussagen: „Es bringt oft Vorteile mit sich und man ist nicht alleine. Man ist gemeinsam 'arm und reich'" (170009), „weil man Hilfe bekommt, wenn man sie braucht oder auch anderen helfen kann, denen es schlechter geht" (170008), „jeder bietet etwas so, dass das Große und Ganze vervollständigt wird" (70015). Auch die generelle Unterhaltung, die besonders durch die verschiedenartigen und spaßigen Theaterfiguren erzeugt wird, wird von den Schülern relativ häufig als Grund genannt (13%). Aussagen der Schüler, wie „würde Spaß machen" (60068) "Interessant, lustig, abwechslungsreich" (10068) „spannend, chaotisch im positiven Sinne" (130048) fallen in diese Antwortkategorie hinein.

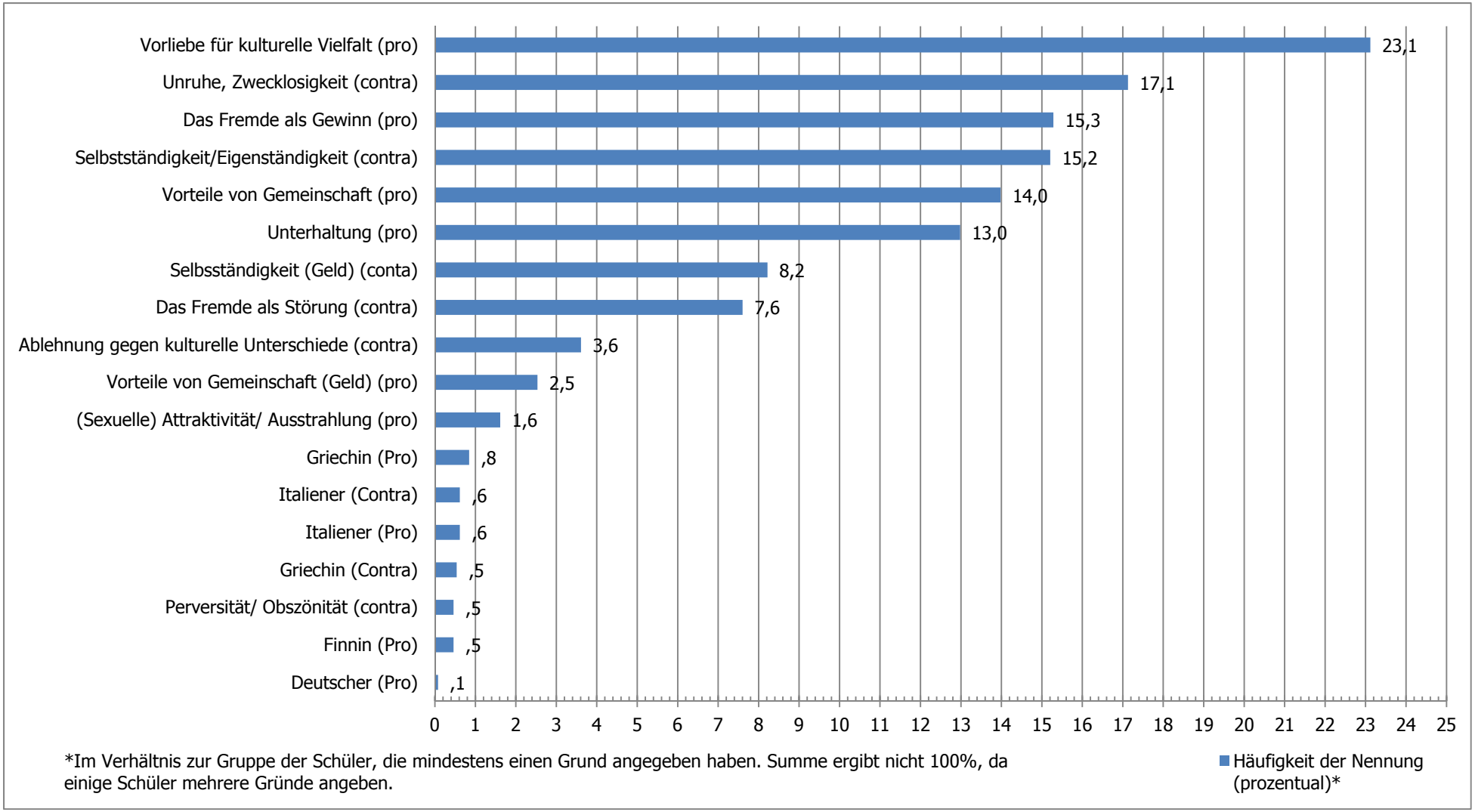


Abbildung 14: Relative Häufigkeit der genannten Gründe pro/contra Einzug in die Euro WG

Contra: Die Gründe, warum sich die Schüler gegen einen Einzug entscheiden, sind sehr vielfältig. Wenig überraschend wird als häufigster Grund die spezielle WG-Situation und -Konstellation genannt (17,1%). Für die meisten der SchülerInnen herrschen in der WG zu viel Chaos, Unruhe und Komplikationen, als dass sie bereit wären, in die WG einzuziehen. Beispielhaft hierfür ist die Äußerung „Es wären mir zu viele Unterschiede, mit denen ich klar kommen müsste" (200031).

Ein weiterer Contra-Punkt mit 15,2 Prozent ist die Antwortkategorie Selbstständigkeit/Eigenständigkeit. Dieser Teil der SchülerInnen gibt an, keine Lust auf eine WG zu haben und stattdessen lieber alleine leben zu wollen. Diese Antwort tritt unter SchülerInnen, die Fachabitur (14,4%) oder die einen Realschulabschluss (17,6%) machen wollen, häufiger auf als bei denjenigen mit Abitur als angestrebtem Schulabschluss (7,6%). Besonders häufig wird dieser Grund von SchülerInnen genannt, die tatsächlich eine Realschule besuchen (20%).

Etwa halb so viele Schüler (8,2%) entscheiden sich aufgrund der finanziellen Situation der Euro-WG gegen einen Einzug. Für sie herrscht ein zu hohes finanzielles Risiko bzw. für diesen Teil der Schüler besteht keine Bereitschaft für andere zu zahlen. 7,6 Prozent der Schüler möchten aufgrund der vorliegenden Fremdheit der Bewohner bzw. mangelnder Vertrautheit untereinander nicht einziehen, nicht jedoch bezogen auf die kulturellen Unterschiede. Antworten, wie "weil man nie weiß was für Hintergründe die Leute haben" (40087) oder „Will ne eigene Wohnung wenn ich ne WG mache, dann mit Freunden" (30016) fallen in diese Kategorie. Im Hinblick auf die kulturellen Unterschiede, die als Grund genannt werden, nicht in die WG einzuziehen, sind es lediglich 3,6 Prozent.

Finanzielle Solidarität – im Kleinen und Großen: Die „Letztfrage", nämlich die nach der finanziellen Solidarität – konkret in der Euro WG und allgemeiner innerhalb Europas – über vermeintliche kulturelle Grenzen hinweg, wird mit folgenden beiden Items abgebildet.

Frage: *„Denke noch einmal an die Situation der Euro-WG. Wärst du bereit, für die anderen Bewohner einige Kosten zu übernehmen, wenn sie selbst nicht genug Geld haben?*"

Antwortmöglichkeiten: *„ja"; „Nur in Ausnahmefällen"; „nein"; „weiß nicht*"

(Item „Gemeinschaft Euro-WG")

Frage: *„Zu einer Gemeinschaft gehört, dass man für einander einsteht und sich unterstützt. Findest Du, das sollte auch für die Menschen in Europa gelten?*

Antwortmöglichkeiten: *„ja, voll und ganz"; „ja, teilweise*" *„nein, eher nicht"; „nein, überhaupt nicht*"

(Item „Gemeinschaft Europa")

Item „Gemeinschaft Euro-WG": Insgesamt geben 21,9 Prozent der SchülerInnen an, dass sie für die anderen Bewohner einige Kosten übernehmen würden, wenn sie selbst nicht genug Geld haben. 46,3% Prozent wären in Ausnahmefällen dazu bereit. 20,6 Prozent wären nicht bereit dazu, 11,2 Prozent geben „weiß nicht" an.

Einfluss der Schulform und des angestrebten Schulabschlusses: Differenziert man die Antworten nach Schulform, werden einige Unterschiede erkennbar. Insgesamt geben 45,8 Prozent der RealschülerInnen an, dass sie keine Kosten für die MitbewohnerInnen würden oder beantworten diese Frage mit „weiß nicht" (Gymnasium: 31,2%, Gesamtschule; 27,3%; Berufskolleg: 29,3%). Dement-

sprechend ist der Anteil bei den Realschülern, die Kosten übernehmen würden oder dies in Ausnahmefällen tun würden, insgesamt geringer als bei den SchülerInnen anderer Schulformen.

Alle Schülergruppen mit unterschiedlichen Bildungszielen sind zu etwa gleichen Teilen vollauf bereit, einige Kosten für die Mitbewohner zu übernehmen (Abitur: 21,2%; Fachabitur: 25,2%; Realschule: 23,2%; keine Angabe: 20,8%). Zudem ist knapp die Hälfte (49,2%) der SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur bereit, „nur in Ausnahmefällen" einige Kosten zu übernehmen. Der Anteil fällt bei den SchülerInnen mit Bildungsziel Fachabitur (38,4%), mit Bildungsziel Realschulabschluss/ Fachoberschulreife (41,9%) und den SchülerInnen ohne Angabe eines Bildungsziels (40,9%) geringer aus. Dies spiegelt sich in den Anteilen der SchülerInnen, die keine Kosten übernehmen würden oder angeben, dies nicht zu wissen: Abitur (insg. 29,6%); Fachabitur (insg. 36,4%); Realschule (ins. 35%); keine Angabe (ins. 38,3%).

Tabelle 16: Gemeinschaft Euro-WG nach Schulform und Bildungsziel

	„Denke noch einmal an die Situation der Euro-WG. Wärst du bereit, für die anderen Bewohner einige Kosten zu übernehmen, wenn sie selbst nicht genug Geld haben?"				
	Weiß nicht	**Nein**	**Nur in Ausnahmefällen**	**Ja**	***N***
Schüler Total	11,2%	20,6%	46,3%	21,9%	*1964*
Schulform					
Realschule	14,7%	31,1%	31,9%	22,3%	*238*
Berufskolleg	12,1%	17,2%	48,5%	22,3%	*647*
Gesamtschule	10,7%	16,6%	55,7%	17,0%	*271*
Gymnasium	9,7%	21,5%	45,5%	23,3%	*808*
Cramer's V	*,086****				
Bildungsziel					
Keine Angabe	16,2%	22,1%	40,9%	20,8%	*154*
Realschulabschluss	12,6%	22,4%	41,9%	23,2%	*246*
Fachabitur	13,2%	23,2%	38,4%	25,2%	*250*
Abitur	10,0%	19,6%	49,2%	21,2%	*1314*
Cramer's V	*,056**				

***p<0,001; *p<0,05

Item „Gemeinschaft Europa": 44 Prozent der SchülerInnen finden, dass das Prinzip von Gemeinschaft, für einander einzustehen und sich gegenseitig zu unterstützen, voll und ganz auch für Europa gelten sollte. 43,3 Prozent finden, dass dies teilweise auch für Europa gelten sollte. 10,9 Prozent finden dies eher nicht, 1,8 Prozent finden dies überhaupt nicht.

Einfluss der Schulform und des angestrebten Schulabschlusses: Im Vergleich der Schulformen wird erkennbar, dass 26,9 Prozent der RealschülerInnen und 15,9% Prozent der GymnasiastInnen finden, dass das Gemeinschaftsprinzip der gegenseitigen Unterstützung und des Füreinander-Einstehens eher nicht für Europa gelten sollte. Dieser Anteil ist bei den SchülerInnen von Gesamtschulen (4,2%) und von Berufskollegs (7,4%) ungleich geringer.

Über die Hälfte (53,3%) der SchülerInnen mit Bildungsziel Fachabitur und fast die Hälfte der SchülerInnen mit Bildungsziel Realschulabschluss/Fachoberschulreife (49,6%) finden, dass das Gemeinschaftsprinzip voll und ganz auch für Europa gelten sollte. Bei den SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur (42,1%) und bei denjenigen, die kein Bildungsziel angeben (40,4%) ist dieser Anteil etwas geringer. Die SchülerInnen, die einen Realschulabschluss anstreben (18,5%) und diejenigen, die kein Bildungsziel angeben (20,2) geben häufiger als die anderen Schülerguppen an, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht gelten sollte (Abitur: 11,8%; Fachabitur: 9,8%).

Tabelle 17: Europa als Gemeinschaft nach Schulform und Bildungsziel

	„Zu einer Gemeinschaft gehört, dass man für einander einsteht und sich unterstützt. Findest Du, das sollte auch für die Menschen in Europa gelten?"				
	nein, überhaupt nicht	**nein, eher nicht**	**ja, teilweise**	**ja, voll und ganz**	***N***
Schüler Total	1,8%	10,9%	43,3%	44,0%	*1444*
Schulform					
Realschule	1,3%	25,6%	21,2%	51,9%	*156*
Berufskolleg	2,5%	5,0%	47,3%	45,2%	*522*
Gesamtschule	,6%	3,6%	50,6%	45,2%	*166*
Gymnasium	1,7%	14,2%	43,5%	40,7%	*600*
Cramer's V	*,145****				
Bildungsziel					
Keine Angabe	7,7%	12,5%	39,4%	40,4%	*104*
Realschulabschluss	,0%	18,5%	31,9%	49,6%	*119*
Fachabitur	2,2%	7,6%	37,0%	53,3%	*184*
Abitur	1,4%	10,4%	46,1%	42,1%	*1037*
Cramer's V	*,102****				

***p<0,001

Beziehung von Item „Gemeinschaft WG" und Item „Gemeinschaft Europa": Folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang zwischen den Einstellungen Prinzip der Gemeinschaft auf der Ebene der Euro-WG und der Ebene der politischen Integration.

63 Prozent der SchülerInnen, die bereit wären, die Kosten für die MitbewohnerInnen zu übernehmen, finden, dass das Prinzip der Gemeinschaft auch für Europa gelten sollte, 27,7 Prozent finden, dass dies teilweise auch für Europa gelten sollte. 9,3 Prozent finden, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht für Europa gelten sollte.

Tabelle 18: Gemeinschaft Europa nach Gemeinschaft WG

	„Zu einer Gemeinschaft gehört, dass man für einander einsteht und sich unterstützt. Findest Du, das sollte auch für die Menschen in Europa gelten?"				
	Nein, überhaupt nicht	**Nein, eher nicht**	**Ja, teilweise**	**Ja, voll und ganz**	***N***
Schüler Total	1,7%	11,0%	43,3%	44,0%	*1411*
„Denke noch einmal an die Situation der Euro-WG. Wärst du bereit, für die anderen Bewohner einige Kosten zu übernehmen, wenn sie selbst nicht genug Geld haben?"					
Weiß nicht	3,3%	9,2%	47,1%	40,5%	*311*
nein	2,8%	30,6%	33,0%	33,7%	*659*
nur in Ausnahmefällen	1,1%	4,2%	54,3%	40,4%	*288*
ja	1,3%	8,0%	27,7%	63,0%	*153*
Cramer's V	*,225****				

***p < 0,001;

40,4 Prozent der SchülerInnen, die in Ausnahmefällen bereit wären, die Kosten für die MitbewohnerInnen zu übernehmen, finden, dass das Prinzip der Gemeinschaft auch für Europa gelten sollte. 54,3% Prozent finden hingegen, dass dies teilweise auch für Europa gelten sollte. 5,3 Prozent finden, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht für Europa gelten sollte.

Wenngleich die Gewichtung der Positiv-Antworten differiert, wird deutlich, dass die SchülerInnen, die Kosten übernehmen würden, sich zu 90,7 Prozent (*würde Kosten übernehmen*) und sogar 94,7 Pro-

zent (würde in Ausnahmefällen Kosten übernehmen) sich auch für die Geltung des Gemeinschaftsprinzip in Europa aussprechen.

Hingegen sind ein Drittel (33,4%) der SchülerInnen, die keine Kosten übernehmen würden, der Meinung, das Prinzip der Gemeinschaft *eher nicht* (30,6%) oder – zu einem sehr viel geringen Anteil – *überhaupt nicht* (2,8%) für Europa gelten sollte. Auch hier findet jedoch eine Mehrheit (66,7%), dass das Gemeinschaftsprinzip *voll und ganz* (33,7%) oder *teilweise* (33%) auch für Europa gelten sollte.

Auf den Punkt gebracht:

- Eine große Mehrheit der SchülerInnen begegnet den in der Theateraufführung dargestellten unterschiedlichen Lebensstilen und Denkweisen innerhalb der Euro-WG aufgeschlossen und positiv. Rund 50 Prozent der SchülerInnen, die der Vielfalt der Lebensstile und Denkweisen eher distanziert gegenüber stehen, waren trotzdem für die Botschaft, dass Begegnung und Austausch der Menschen in Europa wichtig ist, empfänglich.
- Etwa die Hälfte der SchülerInnen würde in die Euro-WG einziehen, wenn sie sich dafür oder dagegen entscheiden müssten. Der Vergleich der Schulformen und angestrebten Bildungsabschlüsse lässt hierbei keinen klaren Trend entlang der „Bildungshierarchie" erkennen.
- Positiv konnotierte kulturelle Vielfalt, die Neugierde auf „das Fremde" und die Abwechslung und Unterhaltung im Zusammenleben der Euro-WG werden häufig als Gründe für einen Einzug genannt. Die meisten SchülerInnen, die nicht in die Euro-WG einziehen wollen, begründen dies damit, generell keine Lust auf eine WG zu haben und stattdessen lieber alleine leben zu wollen.
- 21,9 Prozent der SchülerInnen ist bereit, für die anderen Bewohner der Euro-WG einige Kosten zu übernehmen. 46,3% Prozent würde dies in Ausnahmefällen tun. 20,6 Prozent wären nicht bereit dazu. Unter den RealschülerInnen wären besonders wenige bereit zur Kostenübernahme. Hier lehnen dies rund 30 Prozent vollständig ab.
- Eine große Mehrheit der SchülerInnen (87,4%) spricht sich dafür aus, dass das Prinzip von Gemeinschaft, für einander einzustehen und sich gegenseitig zu unterstützen, auch für Europa gelten soll. Rund die Hälfte davon (43,4%) schränkt dies sogleich mit (nur) „ja teilweise" auch ein.
- Die Bereitschaft in der Euro-WG Kosten für die MitbewohnerInnen zu übernehmen, koinzidiert stark mit der Bereitschaft, das Gemeinschaftsprinzip auf Europa zu übertragen.

6. Qualität der Zuschauerbeteiligung

Zur Evaluation der Projektziele sind neben den SchülerInnen auch die am Projekt mitwirkenden SchauspielerInnen, die an der jeweiligen Aufführung beteiligten VertreterInnen der Europaunion sowie die anwesenden LehrerInnen auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens schriftlich befragt worden, der in großen Teilen für die drei Befragtengruppen deckungsgleich war. Wichtig zur Kenntnis zu nehmen ist hier, dass es sich um immer die gleichen vier SchauspielerInnen handelt – die generierten Werte sind dennoch informativ, vergleicht man die Antworten der SchauspielerInnen zu unterschiedlichen Aspekten der Befragung.

SOLL: Ziel des Theaterstücks „Euro-WG" ist es, die SchülerInnen bei der Aufführung des Stück zum Diskurs über Europa mit den Schauspielern und VertreterInnen der Europa-Union anzuregen.

IST: Grundsätzlich war in jeder Aufführung folgendes Vorgehen und Struktur vorgesehen: „Die Zuschauer werden in den Prozess aktiv einbezogen. Sie werden im Stück immer wieder von den SchauspielerInnnen angesprochen, provoziert, verunsichert, aber auch mobilisiert, Partei zu ergreifen. Das Stück wird zusätzlich durch zwei Diskussionsphasen unterbrochen, es schließt mit einer dritten Diskussionsphase ab. Die Diskussionsphasen werden von einem der Schauspieler moderiert, ein/e VertreterIn der Europa-Union wird in die Szenerie hineingeholt und steht den SchülerInnen als Experte/in zur Verfügung." (Schubert & Nufer, 2013, S. 2). In welchem Ausmaß es gelungen ist, einen Diskurs über Europa anzuregen, dazu wurden die SchauspielerInnen, die VertreterInnen der Europa-Union und die LehrerInnen befragt.

Frage: „*Welchen Eindruck haben Sie ganz allgemein vom Interesse der Schüler für die Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt...*"

Antwortmöglichkeiten: *Skala von 1 (überhaupt nicht interessiert) bis 5 (sehr interessiert)*

(Item: Allgemeines Interesse der SchülerInnen)

Insgesamt wird das Interesse der SchülerInnen sehr hoch eingeschätzt. Bei 120 Antwortbögen ergibt sich auf einer Skala von 1 bis 5 ein arithmetisches Mittel von 4,3. Wie bereits erwähnt ist hier zu beachten, dass 69 Werte von immer denselben vier SchauspielerInnen stammen (arithmetisches Mittel: 4,2). Die LehrerInnen (arithmetische Mittel: 4,21) und die VertreterInnen der Europaunion beurteilen das allgemeine Interessen der SchülerInnen jedoch durchschnittlich ebenso positiv.

Am positivsten schätzen die VertreterInnen der Europa-Union das Interesse der SchülerInnen ein: mit 59 Prozent hielten fast zwei Drittel von ihnen die Schülerinnen für sehr interessiert.

Tabelle 19: Allgemeines Interesse der SchülerInnen

	Einschätzung des Interesses					
	überhaupt nicht interessiert	2	3	4	sehr interessiert	*N*
Befragte Total	,0%	5,8%	10,8%	38,3%	45,0%	*120*
Befragtengruppe						
SchauspielerInnen	0,0%	8,7%	10,1%	34,8%	46,4%	*69*
LehrerInnen	0,0%	,0%	10,3%	58,6%	31,0%	*29*
VertreterInnen Europaunion	0,0%	4,5%	13,6%	22,7%	59,1%	*22*

Die Einschätzung, wie gut die SchülerInnen einen Zugang zum Thema des Theaterstücks fanden, wurde ebenfalls mit einer Skala von 1 bis 5 abgebildet.

Frage: *„Welchen Eindruck haben Sie vom thematischen Zugang der Schüler zu zentralen Aussagen der Theateraufführung? Die Schüler fanden thematisch insgesamt...*"

Antwortmöglichkeiten: *Skala von 1 (überhaupt keinen Zugang) bis 5 (einen sehr guten Zugang)*

(Item: thematischer Zugang der SchülerInnen)

Auch hier ist die durchschnittliche Antwort sehr positiv (arithmetisches Mittel: 4,1). Dies trifft gleichermaßen auf die SchauspielerInnen (4,0), die LehrerInnen, 4,0) und die VertreterInnen der Europaunion (4,2) zu.

Mehr als drei Viertel der LehrerInnen finden, dass die SchülerInnen einen sehr guten thematischen Zugang (27,6%) oder einen guten Zugang (55,2%) gefunden haben. Sie sind jedoch mit der positivsten Antwort zurückhaltender als die SchauspielerInnen (36,2%) und die Vertreter der Europaunion (38,1%).

Tabelle 20: Thematischer Zugang der SchülerInnen

	Einschätzung des thematischen Zugangs					
	Keinen Zugang	2	3	4	Einen sehr guten Zugang	*N*
Befragte Total	,8%	5,0%	14,3%	45,4%	34,5%	*119*
Befragtengruppe						
SchauspielerInnen	1,4%	5,8%	17,4%	39,1%	36,2%	*69*
LehrerInnen	0,0%	3,4%	13,8%	55,2%	27,6%	*29*
VertreterInnen Europaunion	0,0%	4,8%	4,8%	52,4%	38,1%	*21*

Die emotionale Beteiligung der SchülerInnen konnten die Befragten bei folgendem Item einschätzen:

Frage: *„Welchen Eindruck haben Sie von der emotionalen Beteiligung der Schüler an der Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt emotional...*"

Antwortmöglichkeiten: *Skala von 1 (überhaupt nicht beteiligt) bis 5 (sehr beteiligt)*

(Item: emotionale Beteiligung der SchülerInnen)

Die Antworten ergeben in ihrer Gesamtheit einen Durchschnittswert von 4,1. Sie variieren kaum zwischen den Befragtengruppen – bis auf eine etwas seltenere Angabe des höchsten Wertes auf Seiten der VertreterInnen der Europaunion (ca. 7% weniger als die anderen Befragtengruppen).

Tabelle 21: Emotionale Beteiligung der SchülerInnen

	Einschätzung der emotionalen Beteiligung					
	Überhaupt nicht beteiligt	2	3	4	Sehr beteiligt	*N*
Befragte Total	,0%	4,1%	17,4%	42,1%	36,4%	*121*
Befragtengruppe						
SchauspielerInnen	0,0%	2,9%	18,8%	40,6%	37,7%	*69*
LehrerInnen	0,0%	6,9%	13,8%	41,4%	37,9%	*29*
VertreterInnen Europaunion	0,0%	4,3%	17,4%	47,8%	30,4%	*23*

Die Einbindung der SchülerInnen in das Geschehen des Theaterstücks wurde mit zwei weiteren Items abgebildet. Hier konnten die Befragten einer Aussage zur Beteiligung der SchülerInnen an der Diskussion um die „Euro-WG" und einer Aussage zur Beteiligung an der Diskussion über die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu).

„Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über das Geschehen in der EuroWG"(Item „Diskussion Euro-WG")

„Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise." (Item „Diskussion Euro-Krise")

Die Beteiligung der SchülerInnen an der Diskussion um die „Euro-WG" wird mit insgesamt 57 Prozent der Stimmen im Zustimmungsbereich ebenso recht hoch eingeschätzt, wenn auch etwas weniger deutlich als beim allgemeinen Interesse, dem thematischen Zugang und der emotionalen Beteiligung (Arithmetisches Mittel: 3,6). Die Lehrer zeigen sich insgesamt skeptischer (3,1) im Gegensatz zu den Vertretern der Europaunion (3,6) und die Schauspieler (3,8) in ihren Antworten über alle Aufführungen hinweg. Dies macht sich auch in der relativ geringen Häufigkeit bei der „vollen Zustimmung" (6,9%) bemerkbar.

Tabelle 22: Diskussion Euro-WG

	Aktive Beteiligung an der Diskussion um die Euro-WG					
	Trifft nicht zu	2	3	4	Trifft zu	*N*
Befragte Total	2,5%	14,9%	25,6%	32,2%	24,8%	*121*
Befragtengruppe						
SchauspielerInnen	1,4%	13,0%	20,3%	31,9%	33,3%	*69*
LehrerInnen	3,4%	20,7%	41,4%	27,6%	6,9%	*29*
VertreterInnen Europaunion	4,3%	13,0%	21,7%	39,1%	21,7%	*23*

Die Beteiligung der SchülerInnen an der Diskussion um die europäische Finanzkrise wird insgesamt als noch etwas weniger hoch eingeschätzt (kumulierte Zustimmung: 51,6%; arithmetisches Mittel: 3,5). Erneut zeigen die LehrerInnen durchschnittlich weniger Zustimmung (kumulierte Zustimmung 27,6%; arithmetisches Mittel; 2,9) als die SchauspielerInnen (kumulierte Zustimmung 56,5%; arithmetisches Mittel: 3,7) und die VertreterInnen der Europaunion (kumulierte Zustimmung: 68,2%; arithmetisches Mittel 3,8).

Tabelle 23: Diskussion Euro-Krise

	Aktive Beteiligung an der Diskussion um die Euro-Krise					
	Trifft nicht zu	2	3	4	Trifft zu	*N*
Befragte Total	1,7%	21,7%	25,0%	28,3%	23,3%	*120*
Befragtengruppe						
SchauspielerInnen	0,0%	20,3%	23,2%	26,1%	30,4%	*69*
LehrerInnen	3,4%	37,9%	31,0%	20,7%	6,9%	*29*
VertreterInnen Europaunion	4,5%	4,5%	22,7%	45,5%	22,7%	*22*

Das Funktionieren der Analogie zwischen Euro-WG und der Europäischen Union wurde mit folgendem Item versucht abzubilden.

„In der Diskussion erkannten die Schüler Parallelen zwischen dem Konflikt in der Euro-WG und den aktuellen Schwierigkeiten in der Europäischen Union."(Parallelen Euro-WG und EU)

Antwortmöglichkeiten: *Zustimmungsskala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu)*

Insgesamt 71 Prozent der Antworten der befragten SchauspielerInnen, LehrerInnen und VertreterInnen der Europaunion fallen in den Bereich Zustimmung. Die Antworten liegen durchschnittlich bei 4. Die LehrerInnen (kumulierte Zustimmung: 57,1%; arithmetisches Mittel: 3,8%) und die VertreterInnen der Europaunion (kum. Zustimmung: 60%; arithmetisches Mittel: 3,9) antworten etwas zurückhaltender als die SchauspielerInnen (kum. Zustimmung 67,2%; arithmetisches Mittel: 4,2).

Tabelle 24: Parallelen Euro-WG und EU

	Erkennen von Parallelen Euro-WG und EU					
	Trifft nicht zu	2	3	4	Trifft zu	*N*
Befragte Total	,9%	5,3%	22,8%	33,3%	37,7%	*114*
Befragtengruppe						
SchauspielerInnen	1,5%	3,0%	18,2%	33,3%	43,9%	*66*
LehrerInnen	,0%	10,7%	32,1%	25,0%	32,1%	*28*
VertreterInnen Europaunion	,0%	5,0%	25,0%	45,0%	25,0%	*20*

Die anwesenden LehrerInnen sowie die an der Theateraufführung beteiligten Vertreter der Europaunion sind zu den bemerkbaren Ängsten und Vorbehalten gegenüber der Europäischen Union seitens der Schüler befragt worden.

Frage: *„Zeigten die Schüler bezüglich der Europäischen Union Vorbehalte und Ängste?*"

Antwortmöglichkeiten: Ja (1) teils teils (2) nein (3) kann ich nicht beurteilen (4)

(Item „Ängste und Vorbehalte")

Insgesamt geben 31 Prozent der LehrerInnen, jedoch keiner der VertreterInnen der Europaunion, an, dass die SchülerInnen während der Aufführung Ängste und Vorbehalte gegenüber der EU zeigten.

Tabelle 25: Ängste und Vorbehalte

	Ängste und Vorbehalte erkennbar				
	ja	teils teils	nein	kann ich nicht beurteilen	*N*
Befragte Total	18,0%	46,0%	24,0%	12,0%	*50*
Befragtengruppe					
LehrerInnen	31,0%	44,8%	17,2%	6,9%	*29*
VertreterInnen Europaunion	0,0%	47,6%	33,3%	19,0%	*21*

Ob diese Ängste und Vorbehalte durch die Theateraufführung abgebaut werden konnten, wurde mit folgendem Item erfasst:

Frage: *„Falls Vorbehalte und Ängste erkennbar waren, gelang es aus Ihrer Sicht, diesen im Laufe der Theateraufführung entgegenzuwirken?*"

Antwortmöglichkeiten: *Ja (1) teils teils (2) nein (3) kann ich nicht beurteilen (4)*

(Item „Abbau Vorbehalte und Ängste")

19,2 Prozent der LehrerInnen geben an, dass es gelungen ist, durch die Theateraufführung die Ängste und Vorbehalte der SchülerInnen abzubauen, 50,0 Prozent sehen teils-teils so. Knapp ein Fünftel gibt an, dies nicht beurteilen zu können. Die VertreterInnen der Europaunion geben zu 29,4 Prozent an, dass Ängste und Vorbehalte abgebaut werden konnten. 23,5 Prozent sagen, dass dies teilweise gelungen ist. Knapp die Hälfte von ihnen kann dies nicht beurteilen.

Tabelle 26: Abbau von Vorbehalten und Ängsten

	Abbau von Vorbehalten und Ängsten				
	ja	teils teils	nein	kann ich nicht beurteilen	*N*
Befragte Total	23,3%	39,5%	4,7%	32,6%	50
Befragtengruppe					
LehrerInnen	19,2%	50,0%	7,7%	23,1%	29
VertreterInnen Europaunion	29,4%	23,5%	,0%	47,1%	21

Schließlich wurde um eine Einschätzung gebeten, ob die SchülerInnen zentrale Aussagen des Stückes erfasst haben.

Frage: *„Zeigte sich in der Diskussion, dass die Schüler zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben?*

Antwortmöglichkeiten: *Ja (1) teils teils (2) nein (3) kann ich nicht beurteilen (4)*

(Item „zentrale Aussagen").

Die befragten LehrerInnen und VertreterInnen der Europaunion antworten mehrheitlich, dass sich zeigte, dass die SchülerInnen zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben (52%) bzw. dass sich dies teilweise zeigte (28,3%). Die LehrerInnen antworten jedoch eher mit *„teils teils"* (37%) und weniger mit einem klaren ja (40,7%) als die VertreterInnen der Europaunion (teils teils: 15,8%; ja: 68,4%).

Tabelle 27: Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen

	Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen				
	ja	teils teils	nein	kann ich nicht beurteilen	*N*
Befragte Total	52,2%	28,3%	2,2%	17,4%	*46*
Befragtengruppe					
Lehrer	40,7%	37,0%	3,7%	18,5%	*27*
Vertreter Europaunion	68,4%	15,8%	,0%	15,8%	*19*

Die LehrerInnen und VertreterInnen der Europaunion sind zudem danach gefragt worden, woran sie diese Ängste und Vorbehalte, den Abbau von Ängsten und Vorbehalten sowie das Erfassen zentraler Aussagen seitens der SchülerInnen festgemacht haben. Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht über die Antworten der LehrerInnen bei dieser offenen Fragestellung.

Tabelle 28: Vorbehalte und Ängste (Erläuterungen LehrerInnen)

„Zeigten die Schüler bezüglich der Europäischen Union Vorbehalte und Ängste?" – Erläuterungen			
ja	Teils teils	nein	nicht beurteilbar
9 (31%)	13 (44%)	5 (17%)	2 (6%)
kritische Anmerkungen; „Ironische" Äußerung zu Beginn des Stücks („Mehr Deutsche in WG"; Angst vor Konflikten in der EU; Vorbehalte gegenüber Griechenland); Im Vorfeld in der unterrichtlichen Vorbereitung;	Sorgen um Finanzierung; sowohl positive wie auch kritische Beiträge; Bei den Abstimmungen durchaus Mehrheiten für die "Negativ"-Sicht, aus der Vorbehalte ableitbar sind; Euro-kritische Äußerungen; Bei den Beiträgen zum Rettungsschirm;	Offener Umgang mit dem Thema; Abstimmungsergebnis; Äußerungen in der Diskussion;	Die Diskussion ist nicht so tief gegangen;

Tabelle 29: Eindrücke Abbau von Vorbehalten und Ängsten (Erläuterungen LehrerInnen)

„Falls Vorbehalte und Ängste erkennbar waren, gelang es aus Ihrer Sicht, diesen im Laufe der Theateraufführung entgegenzuwirken?" – Erläuterungen

ja	Teils teils	nein	nicht beurteilbar
5 (29%)	13 (50%)	2 (8%)	6 (23%)
Moderator nahm Aussagen der Schüler auf und brachte sie zur Sprache, Diskussion; an der positiven Gestimmtheit aller Schüler (auch im Anschluss an der Vorstellung); Lacher;	Aufgreifen kritischer Punkte - allerdings keine Klärung aller Fragen. Deutschlands Vorteile wurden nicht deutlich genug; Sie blieben auch bei ihren Beiträgen; Z.T. haben die Schüler ihre Aussagen wiederholt; Emotionale Bindung war hoch, dadurch bis zum Ende Auseinandersetzungen und durchaus "Angstabbau" möglich Einwände wurden zwar aufgegriffen, ob ein Umdenken stattgefunden hat, blieb aber offen	Weiterhin Vorbehalte in der Diskussion	die Diskussion ist nicht so tief gegangen. Trotzdem interaktiv versucht, darauf einzugehen

Tabelle 30: Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen (Erläuterungen LehrerInnen)

„Zeigte sich in der Diskussion, dass die Schüler zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben?" – Erläuterungen

ja	Teils teils	nein	nicht beurteilbar
11 (41%)	10 (37%)	1 (4%)	5 (19%)
haben Themen und Sätze aufgegriffen; Schwierig, da so wenige Aussagen/Reaktionen der Schüler mündlich; ansonsten Reaktionen: durchaus; Ich denke schon, dass es so ist. Im Unterricht lässt sich das allerdings besser beurteilen; Die Beiträge waren zielgenau;	Forderung nach Solidarität; Aussagen, die die Thematik aufnahmen und entsprechend fortführten; wenige Wortbeiträge;		Reaktionen kommen sicherlich in den nächsten Tagen;

Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht über die Antworten der VertreterInnen der Europa-Union bei dieser offenen Fragestellung.

Tabelle 31: Vorbehalte und Ängste (Erläuterungen VertreterInnen der Europa-Union)

„Zeigten die Schüler bezüglich der Europäischen Union Vorbehalte und Ängste?" – Erläuterungen			
ja	Teils teils	nein	nicht beurteilbar
0	10 (47%)	7 (33%)	4 (19%)
	Ängste bzgl. Schuldenbelastung wurden geäußert; Ängste nur bei einer Minderheit; Fragen: Ist die Finanzkrise überstanden? Was wird getan um eine neue Krise zu verhindern? Wie viel Erweiterung verträgt die EU?	Wortmeldung und Abstimmung zu "pro Europa"; keine Kritik geäußert; gezielte Fragen, Antworten, z.T. gutes Wissen über Strukturen in Europa; 2 separate Meldungen mit EU-Vorbehalten von ca. 180 Schülerinnen und Schülern. Also überwiegend vorurteilsfrei	

Tabelle 32: Eindrücke Abbau von Vorbehalten und Ängsten (Erläuterungen VertreterInnen der Europa-Union)

„Falls Vorbehalte und Ängste erkennbar waren, gelang es aus Ihrer Sicht, diesen im Laufe der Theateraufführung entgegenzuwirken?" – Erläuterungen			
ja	Teils teils	nein	nicht beurteilbar
5 (29%)	4 (24%)	0	8 (47%)
Argumente ließen sich austauschen Gespannte Aufmerksamkeit u. positive Abstimmung	Ein Theaterstück ist zu kurz dafür, Fragen betreffen auch PolitikerInnen die nicht da waren; altersbedingte Skepsis?		Sofortige Reaktionen auf EU-Angst vielleicht auch hilfreich;

Tabelle 33: Aufnahme und Verarbeitung zentraler Aussagen (Erläuterungen VertreterInnen der Europa-Union)

„Zeigte sich in der Diskussion, dass die Schüler zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben? – Erläuterungen			
ja	Teils teils	nein	nicht beurteilbar
13 (68%)	3 (16%)	0	3 (16%)
präzise Antworten; interessante Rückfragen, Kommentare	Wortbeiträge manchmal sehr passend und förderlich		Viel zur Krise gesprochen, Nachfrage nachher fehlte Die Äußerungen waren sehr zurückhaltend

Um allgemeine Eindrücke der SchauspielerInnen, LehrerInnen und VertreterInnen der Europaunion einzufangen, wurde ebenfalls mittels einer offenen Frageformulierung nach etwaigen Besonderheiten während der Aufführung gefragt:

Frage: *„Sind Ihnen während der Aufführung Besonderheiten aufgefallen, z.B. starke Reaktionen oder Verständnisschwierigkeiten?*"

Tabelle 34: Besonderheiten

	Besonderheiten (z.B. starke Reaktionen, Verständnisschwierigkeiten)		
	ja	nein	*N*
Befragte Total	37,4%	62,6%	*115*
Befragtengruppe			
SchauspielerInnen	44,1%	55,9%	*68*
LehrerInnen	29,6%	70,4%	*27*
VertreterInnen Europa-Union	25,0%	75,0%	*20*

Unter dem unmittelbaren Eindruck der Theateraufführung teilten insbesondere die SchauspielerInnen ihre Wahrnehmungen bezüglich der Zuschauerbeteiligung mit (44,1%). LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union zeigten sich demgegenüber zurückhaltender (29,6% Als bzw. 25%). Als Besonderheiten werden immer Abweichungen ins Positive oder Negative wahrgenommen. Dabei überwiegen die positiven Anmerkungen zur Vorbereitung der SchülerInnen, zur Aufmerksamkeit, zur emotionalen Anteilnahme und zur Beteiligung an der Diskussion. Ein Lehrer betont die Professionalität der SchauspielerInnen. Negativ angemerkt wird von den SchauspielerInnen punktuell schlechte Vorbereitung und große Unruhe bzw. mangelnde Konzentration der SchülerInnen. Auch LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union nennen punktuell Unruhe bei bestimmten Szenen und mögliche Überforderung der SchülerInnen als negative Besonderheit.

Tabelle 35: Besonderheiten (Erläuterungen)

Besonderheiten: *Wenn ja, welche?* (Beispiele)	
Schau-spielerInnen	Gelächter bei bestimmten Situationen im Stück; Große Unruhe im 3. Akt sowie beim Nudelessen und Geldwerfen; Reaktion bei Diskussion; Geld werfen, Boxen; Die Schüler waren gut auf die Vorstellung vorbereitet und hatten Spaß, ihr Wissen einzubringen; Die Schüler haben sehr konzentriert das Stück verfolgt, emotional involviert; Es wurde sich mit großem Interesse an den Diskussionen beteiligt; Die Schüler waren sehr unkonzentriert und schlecht vorbereitet; Sehr ruhig, aber mit Bezug kommentiert bei Aktionen; Viele Lacher, gute Beteiligung, hohe Aufmerksamkeit; Gute Diskussionsbeiträge, viele Fragen bzgl. Europa, Finanzierung, Rettungsschirmen...; Überraschung bei der Höhe der Finanzhilfe 6 Mrd. für junge Menschen; 2 Mrd. für Griechenland; 500 Mrd. für Bankenrettung; Sehr viele Lacher, gute Stimmung, große Aufmerksamkeit;

	Lacher, sehr aufmerksames Publikum; Sehr gut dabei, viele Lacher; Diskussionen super: unterschiedliche Standpunkte; sehr konzentrierte Schüler, sehr interessiert; sehr gute Aufmerksamkeit, gute Vorbereitung der Schüler äußerst gute Teilnahme, rege Diskussion, verschiedene Meinungen;
LehrerInnen	Die Vorträge von Herrn Plott waren ein wenig langatmig; man zeigte sich beeindruckt von der Professionalität der Schauspieler; Einige Schüler schienen teilweise überfordert; Stille bei sehr starken Emotionen/erhöhte Aufmerksamkeit; Emotional starke Bindung ans Thema; die Erläuterungen kamen richtig gut rüber; Europa ist nicht das gleiche wie EU! War unklar (…?) formulier; Starke Reaktionen bei markanten Szenen;
VertreterInnen der Europa-Union	Auf Rolle von Antonio; Schüler waren unruhig. Bei Musik und Tanz wurden die Wortbeiträge kaum wahrgenommen; Wegen kurzer Zeit vielleicht einige Fragen und Zusammenhänge offen geblieben; Gute Stimmung, emotionale Beteiligung; Mehrere schienen besonders gut informiert und fragten kompetent nach; überwiegend Solidaritätsorientiert (z.B. Griechenland gegenüber); auch Infomaterial wurde sehr rege genommen; EU-Sticker spontan getragen & deutlich pro-europäische Atmosphäre;

Beteiligung der SchülerInnen während der Theateraufführung: Die quantitative Beteiligung der SchülerInnen wurde durch die drei Befragtengruppen SchauspielerInnen, LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union eingeschätzt.

Frage: *„Wie groß war die Gruppe der Schüler, die sich durch Wortbeiträge aktiv an der Veranstaltung beteiligten?*"

Antwortmöglichkeiten: *(1) < 5 (2) 5-10 (3) 10-15 (4) 15-20 (5) 20-25 (6) 25-30 (7) > 30*

Von der Gesamtheit der Antworten fallen 82 Prozent in den Bereich 5-10, 10-15 und 15-20. Auffällig ist jedoch, dass die LehrerInnen als „externe BeobachterInnen" zu fast zwei Dritteln (59,3%) den Größenbereich 5-10 und zu einem Fünftel (18,5%) den Größenbereich 10-15 angeben. Es ist davon auszugehen, dass sich in den meisten Fällen etwa 5-15 SchülerInnen aktiv durch Wortbeiträge an der Theateraufführung beteiligten.

Tabelle 36: Geschätzte Anzahl der aktiv beteiligten SchülerInnen

	<5	**5-10**	**10-15**	**15-20**	**20-25**	**25-30**	**>30**	*N*
Gesamt	11 (9%)	36 (31%)	41 (35%)	19 (16%)	7 (6%)	1 (1%)	2 (2%)	117
Befragtengruppe								
SchauspielerInnen	7 (10%)	16 (23%)	29 (42%)	12 (17,4%	4 (6%)	0	1 (1%)	69
LehrerInnen	2 (7%)	16 (60%)	5 (19%)	1 (4%)	2 (7%)	0	1 (4%)	27
VertreterInnen Europa-Union	2 (10%)	4 (19%)	7 (33%)	6 (29%)	1 (5%)	1 (5%)	0	21

Ebenso sollten die Befragten angeben, ob und wenn ja, wie viele SchülerInnen nach der Aufführung noch mit Fragen und Anmerkungen zu Ihnen gekommen sind.

Frage: *Gab es Schüler, die noch nach der Aufführung mit Fragen oder Anmerkungen zu Ihnen gekommen sind?*

Antwortmöglichkeiten: *(1) ja (2) nein* *Wenn ja, wie viele?*

Insgesamt wird 36 Mal angeben, dass SchülerInnen mit Anmerkungen und Fragen zu den SchauspielerInnen, LehrerInnen oder VertreterInnen der Europaunion gekommen sind, in 32 Fällen wird auch die Anzahl der SchülerInnen genannt. Offenbar treten die SchülerInnen insbesondere mit den SchauspielerInnen in Kontakt (27 Mal). Aus den Angaben der SchauspielerInnen geht zudem die höchste Anzahl von SchülerInnen hervor, die nach der Aufführung mit Fragen oder Anmerkungen zu ihnen gekommen sind (8 SchülerInnen). Insgesamt feststellbar sind hier 100 SchülerInnen, die nach der Aufführung mit Fragen oder Anmerkungen zu den SchauspielerInnen, LehrerInnen oder VertreterInnen der Europaunion gekommen sind.

Tabelle 37: SchülerInnen mit Fragen oder Anmerkungen

	SchülerInnen mit Fragen und Anmerkungen		
	ja	nein	*N*
Befragte Total	36 (33,3%)	72 (66,7%)	108
Befragtengruppe			
SchauspielerInnen	27 (40,3%)	40 (59,7%)	*67*
LehrerInnen	3 (14,3%)	18 (85,7%)	*21*
VertreterInnen Europa-Union	6 (30,0%)	14 (70,0%)	*20*

Tabelle 38: Anzahl der SchülerInnen mit Fragen oder Anmerkungen

	Anzahl									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	***N***	**Gesamtzahl der SchülerInnen**
Gesamt	3	14	8	0	1	4	0	2	32	100
Befragtengruppe										
SchauspielerInnen	2	11	7	0	1	4	0	2	27	90
LehrerInnen	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3
VertreterInnen Europa-Union	1	3	0	0	0	0	0	0	4	7

Auf den Punkt gebracht:

☞ Insgesamt wird das Interesse der SchülerInnen von den SchauspielerInnen, LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union sehr hoch eingeschätzt. Bei 120 Antwortbögen ergibt sich auf einer Skala von 1 bis 5 ein arithmetisches von 4,3.

- Die Beteiligung der SchülerInnen an der Diskussion um die „Euro-WG" wird mit insgesamt 57 Prozent der Stimmen im Zustimmungsbereich (Werte 4 und 5) recht hoch eingeschätzt, der Wert für die Beteiligung an der Diskussion um die europäische Finanzkrise fällt mit 51,6 Prozent kaum niedriger aus. Es ist davon auszugehen, dass sich in den meisten Fällen etwa 5-15 SchülerInnen aktiv durch Wortbeiträge an der Theateraufführung beteiligten. Auch nach den Theateraufführungen gab es immer wieder Gesprächsbedarf: Es ist dokumentiert, dass über alle Aufführungen hinweg insgesamt 100 SchülerInnen mit Fragen oder Anmerkungen zu den SchauspielerInnen, LehrerInnen oder VertreterInnen der Europaunion gekommen sind.

- Mehr als drei Viertel der LehrerInnen finden, dass die SchülerInnen einen sehr guten thematischen Zugang (27,6%) oder einen guten Zugang (55,2%) gefunden haben. Weiter sind die LehrerInnen zu 40,7 Prozent der klaren Ansicht, dass die SchülerInnen zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben, immerhin noch 37% sagen, dass dies zum Teil so geschehen ist. Insgesamt geben 31 Prozent der LehrerInnen an, dass die SchülerInnen während der Aufführung Ängste und Vorbehalte gegenüber der EU zeigten. 19,2 Prozent der LehrerInnen geben weiter an, dass es gelungen ist, durch die Theateraufführung die Ängste und Vorbehalte der SchülerInnen abzubauen, 50,0 Prozent sehen teils-teils so.

- Die Vertreter der Europaunion, die ja in die Diskussion mit den SchülerInnen direkt involviert waren, haben zu 90,5 Prozent den Eindruck, dass die SchülerInnen einen sehr guten thematischen Zugang (38,1%) oder einen guten Zugang (52,4%) gefunden haben. Sie haben weiter zu 29,4 Prozent den Eindruck, dass Ängste und Vorbehalte abgebaut werden konnten. 23,5 Prozent sagen, dass dies teilweise gelungen ist.

- Unter dem unmittelbaren Eindruck der Theateraufführung teilten insbesondere die SchauspielerInnen ihre Wahrnehmungen bezüglich der Zuschauerbeteiligung mit (44,1%). LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union zeigten sich demgegenüber zurückhaltender (29,6% Als bzw. 25%). Es überwiegen die positiven Anmerkungen zur Vorbereitung der SchülerInnen, zur Aufmerksamkeit, zur emotionalen Anteilnahme und zur Beteiligung an der Diskussion. Punktuell werden von den Befragtengruppen schlechte Vorbereitung, mangelnde Konzentration und Unruhe bei bestimmten Szenen negativ angemerkt.

7. Medienresonanz

SOLL: Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, dass eine breite lokale wie überregionale Öffentlichkeit vom Projekt und seinem Ansatz erfahren hat.

IST: Diese Evaluation dieses Projektziels wurde – vereinbarungsgemäß – als Analyse des Outputs aufgesetzt, nicht des Outcomes, also der tatsächlichen Wirkung. Angesichts der knappen Ressourcen war es nicht möglich zu erfassen, ob und welchem Ausmaß eine breite lokale und überregionale Öffentlichkeit vom Projekt und seinem Ansatz erfahren hat, es war aber möglich zu erfassen, wie stark und mit welchen Medien dies versucht wurde.

Dazu wurden an den einzelnen Aufführungsorten verschiedene Öffentlichkeitsarbeits- und Medienformen erfasst. Darunter fallen: Plakate und Flyer, Pressemittelungen, -artikel und -fotos, das Vorhandensein einer Homepage des Ortsverbandes der Europa-Union sowie eine Angabe der Theateraufführung auf dieser, eine Angabe der Aufführung auf der Homepage der jeweiligen Schule, Online-Videos, Fotostrecken, Interviews und Informationen der Aufführung auf Internetportalen bzw. in sozialen Medien.

Es zeigt sich, dass seit der Premiere in Bocholt zahlreiche Presseartikel in Lokalzeitungen (insg. 20) veröffentlicht wurden, größtenteils zusätzlich mit Pressefotos. Insgesamt 14 Aufführungen fanden Widerhall in der örtlichen Presse, am stärksten mit drei Artikeln die Aufführung in Rheine.

In überwiegender Mehrheit informieren die Schulen auf ihrer Homepage über die Theateraufführung, meist in der Rubrik „Veranstaltungskalender" (insg. 13). Auch Fotostrecken, die vorwiegend auf Internetseiten von Lokalzeitungen zu finden sind, sind mehrfach vorhanden (insg. 9). Dagegen ist die Anzahl aufzufindender Angaben oder Informationen zum Theaterstück in Internetportalen bzw. sozialen Medien sowie das Vorliegen von Online-Videos relativ gering (jeweils 3). Ein Interview liegt lediglich im Aufführungsort Rheine vor, Pressemitteilungen nur in Herten.

In der Hälfte der Aufführungsorte besitzen die jeweiligen Ortsverbände der Europa-Union einen eigenen Internetauftritt. Jedoch wird die Aufführung lediglich auf der Seite der Ortsverbände Bocholt und Dortmund ausdrücklich erwähnt.

Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der Anlieferungen des Auftraggebers und eigenen Recherchen sagen, dass 20 der 22 Aufführungen ein – durchaus unterschiedlich starkes – lokales Echo in Presse, Social Media oder Homepages von Schulen und Ortsvereinen der Europäischen Union fanden.

Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der Anlieferungen des Auftraggebers und eigenen Recherchen sagen, dass 20 der 22 Aufführungen ein – durchaus unterschiedlich starkes – lokales Echo in Presse, Social Media oder Homepages von Schulen und Ortsvereinen der Europäischen Union fanden.

Überregionale Präsenz fand das Projekt Euro-WG sicherlich durch die Aufführung im Rahmen des Informationstages „Wir sind Europa – Wir haben die Wahl" am 9. Mai 2014, zu dem der Landtag, die Landesregierung und die Landeszentrale für politische Bildung alle Erstwähler eingeladen hatten. Weitere mediale Präsenz mit überregionaler Reichweite konnten wir anhand der Berichterstattungen und Veranstaltungsankündigungen auf der Homepage der Europa Union NRW, dem Projektportrait mit dem Euro-EG-Clip auf der Website des Europäischen Jugendportals und der Projekt-Website der Euro-

WG www.euro-wg.de feststellen. Auf der Website der Euro-WG sind u.a. ein Pressespiegel und der Flyer als pdf-Datei zu finden. Zu der Anzahl der Seitenaufrufe liegen uns keine Angaben vor.

Es lässt sich schlussfolgern, dass das Projekt fast ausnahmslos vor Ort medial präsent war, in unterschiedlichen Formen und unterschiedlicher Intensität. Für die mediale Präsenz mit überregionaler Reichweite sorgten die Homepages der Europa Union NRW, des Europäischen Jugendportals sowie des Projekts Euro-WG www.euro-wg.de, wobei uns zur Anzahl der Seitenaufrufe keine Angaben vorliegen.

8. Sichtweisen der SchülerInnen auf die EU-Mitgliedschaft

Als Ergänzung zu den Aussagen zur Zielerreichung haben wir die SchülerInnen nach ihrer Sichtweise auf die EU-Mitgliedschaft befragt. Die erste von zwei Fragen bezieht sich auf die verallgemeinernde Bewertung der EU-Mitgliedschaft hinsichtlich ihres Nutzens für Deutschland insgesamt.

Frage: *„Was denkst Du, ist die Mitgliedschaft in der Europäischen Union für Deutschland insgesamt eine gute Sache?“*

Antwortmöglichkeiten: (1) *„Eine gute Sache“;* (2) *„Weder gut noch schlecht“,* (3) *„Eine schlechte Sache“;* (4) *„Weiß nicht“:*

(Item „EU-Mitgliedschaft Deutschland“)

Item „EU-Mitgliedschaft Deutschland“: 72,1 Prozent der SchülerInnen schätzen die EU-Mitgliedschaft als eine „gute Sache“ für Deutschland ein, 12,5% antwortet mit „weder gut noch schlecht“, 4,4 Prozent mit „eine schlechte Sache. 10,9 Prozent geben an, es nicht zu wissen.

Einfluss der Schulform und des angestrebten Schulabschlusses: Im Vergleich der Schulformen zeigt sich, dass die SchülerInnen von Gymnasien (78,6%) und von Realschulen (77,2%), ca. 10 Prozent öfter die EU-Mitgliedschaft für Deutschland als „gute Sache“ einschätzen als die SchülerInnen von Gesamtschulen (66,8%) und von Berufskollegs (64,5%). Die SchülerInnen von Gesamtschulen und Berufskollegs geben zudem mit 17,7 Prozent bzw. 14,8 Prozent am häufigsten an, diese Frage nicht beantworten zu können.

Mit 77,7 Prozent ist die Zustimmung unter den SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur besonders hoch (Fachabitur: 58,7%; Realschulabschluss/ Fachoberschulreife: 67,2%; keine Angabe: 54,5%). Von den SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur gibt mit 8,1 Prozent zugleich der kleinste Anteil an, es nicht zu wissen (Fachabitur: 18,7%; Realschulabschluss/ Fachoberschulreife: 15,4%; keine Angabe: 15,4%).

Tabelle 39: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Deutschland" nach Schulform und Bildungsziel

	„Was denkst Du, ist die Mitgliedschaft in der Europäischen Union für Deutschland insgesamt eine gute Sache?“				
	weiß nicht	**Eine schlechte Sache**	**weder gut noch schlecht**	**Eine gute Sache**	***N***
Schüler Total	10,9%	4,4%	12,5%	72,1%	*1982*
Schulform					
Realschule	8,3%	4,1%	10,4%	77,2%	*241*
Berufskolleg	14,9%	4,7%	15,9%	64,5%	*656*
Gesamtschule	17,7%	3,0%	12,5%	66,8%	*271*
Gymnasium	6,3%	4,8%	10,3%	78,6%	*814*
Cramer's V	*,102****				
Bildungsziel					
Keine Angabe	15,4%	9,0%	21,2%	54,5%	156
Realschulabschluss	15,4%	2,8%	14,6%	67,2%	247
Fachabitur	18,7%	4,4%	18,3%	58,7%	252
Abitur	8,1%	4,2%	9,9%	77,7%	1327
Cramer's V	*,118****				

***p<0,001

Die zweite Frage fokussiert die alltäglichen Auswirkungen der EU-Mitgliedschaft Deutschlands auf den einzelnen Menschen.

Frage: *„Geht es den Menschen in Deutschland durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union eher besser oder eher schlechter?*"

Antwortmöglichkeiten: (1) *„Eher besser"*; (2) *„Weder besser noch schlechter"*; (3) *„Eher schlechter"*; (4) *„weiß nicht*"

(Item „EU-Mitgliedschaft Menschen")

Item „EU-Mitgliedschaft Menschen": 53,6% der SchülerInnen sind der Ansicht, dass es den Menschen in Deutschland durch die EU-Mitgliedschaft „eher besser" gehe. 20 Prozent geben an, dass es den Menschen dadurch „weder besser noch schlechter" gehe, 9,4 Prozent wählen die Antwort „eher schlechter". 16 Prozent geben an, es nicht zu wissen.

Einfluss der Schulform und des angestrebten Schulabschlusses: Die Schulform hat einen Einfluss auf das Antwortverhalten. 60 Prozent der SchülerInnen von Gymnasien, gefolgt von 54,4 Prozent der SchülerInnen von Realschulen, 50,4 Prozent der SchülerInnen von Gesamtschulen und 46 Prozent der SchülerInnen von Berufkollegs finden, den Menschen gehe es durch die EU-Mitgliedschaft insgesamt eher besser.

Auch das Bildungsziel wirkt sich aus. 58,7% der SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur finden, dass es den Menschen in Deutschland durch die EU-Mitgliedschaft besser gehe. Bei den anderen Schülergruppen ist dieser Anteil 15 Prozent geringer (Fachabitur: 43,8%; Realschulabschluss/ Fachoberschulreife: 43,7%; keine Angabe: 41,7%). 13 Prozent der SchülerInnen mit Bildungsziel Realschulabschluss geben an, dass es den Menschen dadurch eher schlechter gehe, gefolgt von Fachabitur (11,6%), „keine Angabe" (10,6 Prozent) und Abitur (8,3%).

Tabelle 40: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Menschen in Deutschland" nach Schulform und Bildungsziel

	„Geht es den Menschen in Deutschland durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union eher besser oder eher schlechter?"				
	weiß nicht	**Eher schlechter**	**Weder besser noch schlechter**	**Eher besser**	***N***
Schüler Total	16,3%	9,5%	20,6%	53,6%	*1965*
Schulform					
Realschule	15,1%	13,0%	17,6%	54,4%	239
Berufskolleg	19,8%	10,4%	23,8%	46,0%	652
Gesamtschule	19,2%	7,1%	23,3%	50,4%	266
Gymnasium	12,9%	8,4%	18,1%	60,6%	808
Cramer's V	*,084****				
Bildungsziel					
Keine Angabe	25,8%	10,6%	21,9%	41,7%	151
Realschulabschluss	20,6%	13,0%	22,7%	43,7%	247
Fachabitur	22,1%	11,6%	22,5%	43,8%	249
Abitur	13,3%	8,3%	19,7%	58,7%	1318
Cramer's V	*,093****				

***p<0,001;

Zusammenschau der Items „EU-Mitgliedschaft Deutschland“ und „EU-Mitgliedschaft Menschen“: Bei der Betrachtung der Wechselwirkung der Ebenen wird ein Zusammenhang erkennbar. Die SchülerInnen, die die Wirkung der EU-Mitgliedschaft für die Menschen in Deutschland positiv einschätzen, wertet auch die EU-Mitgliedschaft zu noch größerem Teil als „gute Sache“ für Deutschland (86,7%). Zu geringeren Teilen ist für die SchülerInnen, die finden, es gehe den Menschen „weder besser noch schlechter“, die EU-Mitgliedschaft für Deutschland „eine gute Sache“ (61,2%). Doch auch noch mehr als Hälfte der SchülerInnen, die finden, den Menschen ginge es durch die EU-Mitgliedschaft „eher schlechter“, bezeichnen die EU-Mitgliedschaft noch als „gute Sache“ für Deutschland (53,8%). Schlusslicht sind diejenigen, die nicht wissen, ob es den Menschen in Deutschland durch die EU-Mitgliedschaft eher besser oder eher schlechter geht (49,2%).

Tabelle 41: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft für Deutschland nach Einschätzung „EU-Mitgliedschaft Menschen“

	„Was denkst Du, ist die Mitgliedschaft in der Europäischen Union für Deutschland insgesamt eine gute Sache?"				
	weiß nicht	**Eine schlechte Sache**	**weder gut noch schlecht**	**Eine gute Sache**	***N***
Schüler Total	10,9%	4,3%	12,5%	72,2%	*1956*
„Geht es den Menschen in Deutschland durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union eher besser oder eher schlechter?"					
Weiß nicht	35,4%	4,4%	11,0%	49,2%	*319*
Eher schlechter	11,8%	15,1%	19,4%	53,8%	*186*
Weder besser noch schlechter	9,5%	5,7%	23,6%	61,2%	*402*
Eher besser	3,9%	1,9%	7,4%	86,7%	*1049*
Cramer's V	*,270****				

***p<0,001

Auf den Punkt gebracht:

- 72,7 Prozent der SchülerInnen schätzen die EU-Mitgliedschaft als eine „gute Sache“ für Deutschland ein, 12,5% antwortet mit „weder gut noch schlecht“, 4,4 Prozent mit „eine schlechte Sache. 10,9 Prozent geben an, es nicht zu wissen.
- Die Auswirkungen der EU-Mitgliedschaft auf die einzelnen Menschen werden von den Befragten viel vorsichtiger eingeschätzt. 53,6% der SchülerInnen sind der Ansicht, dass es den Menschen in Deutschland durch die EU-Mitgliedschaft „eher besser“ gehe. 20 Prozent geben an, dass es den Menschen dadurch „weder besser noch schlechter“ gehe, 9,4 Prozent wählen die Antwort „eher schlechter“. 16 Prozent geben an, es nicht zu wissen.
- Die SchülerInnen, die ein Gymnasium besuchen und/oder das Abitur anstreben, schätzen die Auswirkungen der EU-Mitgliedschaft sowohl auf Deutschland als auch auf die einzelnen Menschen vergleichsweise häufig positiv ein.
- Mehr als Hälfte der SchülerInnen, die finden, den Menschen ginge es durch die EU-Mitgliedschaft „eher schlechter“, bezeichnen die EU-Mitgliedschaft noch als „gute Sache“ für Deutschland (53,8%).

9. Wahrnehmung des Theaterstück „Euro-WG“ und EU-Mitgliedschaft: Zusammenhänge

Abschließend soll der Blick auf einige Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung des Theaterstücks „Euro-WG“ und der EU-Mitgliedschaft Deutschlands gelenkt werden. Im Fokus sind hierbei die Botschaften des Stücks im Bereich der wirtschaftlichen Integration mit gemeinsamer Währung und Wohlstand sowie im Bereich der politisch-gesellschaftlichen Integration mit Begegnung und Austausch und friedlichem Zusammenleben. Im Folgenden werden die vier Zustimmungsitems dargestellt, die am stärksten mit den Fragen nach der Einstellung zur EU-Mitgliedschaft korrelieren.

Item „EU-Mitgliedschaft Deutschland“:

Das Chi-Quadrat-basierte Zusammenhangmaß Cramer's V zeigt für das Item „Währung“ den stärksten Zusammenhang an (0,209), d.h., dass die Zustimmung zur Aussage *„Das Theaterstück hat mir gezeigt, dass ... mir eine gemeinsame Währung, der Euro, wichtig ist*" am stärksten mit dem Item *„Was denkst Du, ist die Mitgliedschaft in der Europäischen Union für Deutschland insgesamt eine gute Sache?*" korreliert. Darauf folgt der Zusammenhang mit dem Item „Wohlstand“ (0,165). Aus dem Bereich der politisch-gesellschaftlichen Integration weisen die Items „Begegnung und Austausch“ (0,138) und „Friedliches Zusammenleben“ (0,154) den stärksten statistischen Zusammenhang auf.

Tabelle 42: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Deutschland" nach Einstellung zu ausgewählten Zustimmungsitems

	„Was denkst Du, ist die Mitgliedschaft in der Europäischen Union für Deutschland insgesamt eine gute Sache?"				
	weiß nicht	**Eine schlechte Sache**	**weder gut noch schlecht**	**Eine gute Sache**	***N***
Schüler Total	10,9%	4,4%	12,5%	72,1%	*1982*
Begegnung / Austausch					
Ablehnung	18,2%	8,9%	15,0%	57,9%	*247*
Unentschlossenheit	15,3%	4,7%	15,3%	64,7%	*529*
Zustimmung	7,4%	3,4%	10,6%	78,6%	*1183*
Cramer's V	*,138****				
Friedl. Zusammenleben					
Ablehnung	14,4%	10,9%	16,9%	57,7%	*201*
Unentschlossenheit	17,6%	5,4%	16,1%	60,9%	*465*
Zustimmung	7,7%	3,1%	10,5%	78,7%	*1290*
Cramer's V	*,154****				
Währung					
Ablehnung	15,2%	13,7%	20,7%	50,4%	*270*
Unentschlossenheit	16,8%	4,2%	17,4%	61,6%	*476*
Zustimmung	7,7%	2,6%	8,5%	81,3%	*1213*
Cramer's V	*,209****				
Wohlstand					
Ablehnung	14,1%	10,1%	17,7%	58,1%	*277*
Unentschlossenheit	15,6%	5,2%	15,9%	63,4%	*617*
Zustimmung	7,1%	2,5%	9,1%	81,3%	*1067*
Cramer's V	*,165****				

***p < 0,001;

Item „EU-Mitgliedschaft Menschen“:

Dieselben vier der Items stehen in Korrelation zum Antwortverhalten beim Item „EU-Mitgliedschaft Menschen“. Die stärksten Zusammenhänge bestehen auch mit dem Item „Währung“ (0,125) und „Wohlstand“ (0,136), gefolgt vom Item „friedliches Zusammenleben“ (0,115.) Der Zusammenhang mit dem Item „Begegnung und Austausch“ ist mit 0,096 schwächer.

Tabelle 43: Einschätzung "EU-Mitgliedschaft Menschen in Deutschland" nach Einstellung zu ausgewählten Zustimmungsitems

	„Geht es den Menschen in Deutschland durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union eher besser oder eher schlechter?"				
	weiß nicht	**Eher schlechter**	**Weder besser noch schlechter**	**Eher besser**	***N***
Schüler Total	16,3%	9,5%	20,6%	53,6%	*1965*
Begegnung / Austausch					
Ablehnung	22,0%	13,5%	21,6%	42,9%	*247*
Unentschlossenheit	20,2%	8,9%	22,6%	48,3%	*529*
Zustimmung	13,3%	8,9%	19,6%	58,2%	*1183*
Cramer's V	*,096****				
Friedl. Zusammenleben					
Ablehnung	22,5%	12,0%	21,0%	44,5%	*200*
Unentschlossenheit	23,4%	10,2%	22,6%	43,8%	*461*
Zustimmung	12,5%	8,9%	19,9%	58,7%	*1280*
Cramer's V	*,115****				
Währung					
Ablehnung	19,4%	17,2%	23,9%	39,6%	*270*
Unentschlossenheit	19,5%	11,4%	22,9%	46,2%	*472*
Zustimmung	14,1%	7,1%	19,2%	59,6%	*1203*
Cramer's V	*,125****				
Wohlstand					
Ablehnung	20,3%	17,4%	22,1%	40,2%	*276*
Unentschlossenheit	20,9%	7,5%	23,7%	47,8%	*611*
Zustimmung	12,2%	8,5%	18,6%	60,7%	*1058*
Cramer's V	*,136****				

***p<0,001

Auf den Punkt gebracht:

- SchülerInnen, denen das Theaterstück die Wichtigkeit der gemeinsamen Währung und den Wohlstandszuwachs durch ein zusammenwachsendes Europa (wirtschaftliche Integration) aufgezeigt hat, blicken auch besonders häufig positiv auf die EU-Mitgliedschaft Deutschlands. Einen ähnlichen Zusammenhang gibt es auch mit den Items zum friedlichen Zusammenleben und zur Begegnung und Austausch in Europa (politisch-gesellschaftlichen Integration). Dieser Zusammenhang fällt jedoch schwächer aus.

- Die ausgewählten Items der wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Integration stehen in einem stärkeren Zusammenhang mit der Bewertung des Nutzens der EU-Mitgliedschaft *für Deutschland insgesamt* als mit der Bewertung des Nutzens der EU-Mitgliedschaft *für die Menschen in Deutschland*.

10. Fazit und Ausblick

„Wo Geld ist, ist es schön" – dies ist der Zusatztitel des Theaterstücks „Die Euro-WG", um dessen Evaluation es hier geht/ging. Legt man diese Feststellung tatsächlich zu Grunde, müsste man schließen, dass es in Europa eigentlich überall ziemlich schön sein müsste, auch in diesem Moment, denn es handelt sich, statistisch betrachtet, um eine der reichsten Regionen der Erde. Offensichtlich kommt es daher, jetzt und in Zukunft, vielmehr darauf an, wie das Geld, dort wo es ist, vermehrt, verteilt und ausgegeben wird und wie darüber entscheiden wird. Und das tun … Menschen.

10.1 „Die Euro-WG": Ausmaß der Zielerreichung

Ob und in welchem Ausmaß das Projekt und das Theaterstück „Die Euro-WG" einen Beitrag dazu leisten konnte, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Zeit der Krise der europäischen Währung, der europäischen Institutionen und vielleicht sogar Europas wieder stärker die Chancen eines vereinten Europas vor Augen zu führen, das zu erfassen war im Kern der Auftrag dieser Evaluation, die von uns 2013/ 2014 durchgeführt wurde. Im Folgenden nun die Zusammenfassung und das Fazit unserer Evaluation.

Betrachten wir zunächst den Zielbereich 1 der eher technisch-administrativen Leistungsziele des Projekts. Das Theaterstück sollte laut Projektbeschreibung an 25 Europaschulen aufgeführt werden und dort ca. 2.200 Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 19 Jahren erreichen. Dabei sollte eine erhöhte Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und mit erhöhtem Förderbedarf ohne Migrationshintergrund sowie eine etwa gleiche Anzahl von Jungen und Mädchen gegeben sein. Wie geplant wurde das Theaterstück an 25 Schulen zur Aufführung gebracht, das Ziel, dies an 25 Europaschulen zu realisieren, wurde vom Projektteam mit Blick auf die konkurrierenden Ziele, nämlich erstens ein breites Spektrum an Schulformen und zweitens möglichst auch SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf anzusprechen, etwas zurückgenommen. Bei insgesamt 22 Aufführungen wurden Fragebögen an alle SchülerInnen ausgegeben. Es wurde ein Rücklauf von 2.008 ausgefüllten Fragebögen verarbeitet, eine Rücklaufquote kann mangels zahlenmäßiger Erfassung der ZuschauerInnen nicht bestimmt werden. Realistischer Weise ist davon auszugehen, dass mindestens 2.200 SchülerInnen das Theaterstück gesehen haben.

Die umrissene Zielgruppe ist in Bezug auf die Merkmale Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund erreicht worden. Der Anteil von weiblichen (51%) und männlichen (46%) Befragten ist in etwa ausgeglichen, 3 Prozent machen hierzu keine Angabe. Knapp 95 Prozent der befragten SchülerInnen liegen im angestrebten Altersbereich zwischen 14-19 Jahren. Die 16-Jährigen und die 17-Jährigen stellen mit einem Anteil von jeweils gut einem Viertel der Befragten die beiden größten Altersgruppen. Nach Maßgabe des Kriteriums, dass mindestens ein Elternteil oder sie selbst nicht in Deutschland geboren sind, hat ein erhöhter Anteil der befragten SchülerInnen einen Migrationshintergrund, nämlich 35 Prozent. In welchem Ausmaß Jugendliche und junge Erwachsenen mit erhöhtem Förderbedarf erreicht wurden, lässt sich anhand unserer Datenlage nicht sagen. Aus forschungspraktischen – und ethischen – Gründen haben wir auf entsprechende stichhaltige Items im Fragebogen für die SchülerInnen verzichtet. Abgesehen davon, dass der Begriff des erhöhten Förderbedarfs nicht eindeutig bestimmt ist, lassen die Zahlen zu den Schulformen und zu den angestrebten Schulabschlüssen nicht auf eine besonders ausgeprägte oder gar erhöhte Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen schließen, die einer besonderen schulischen oder sozialpädagogischen Betreuung bedürften. Es sind in dem

Sample keine SchülerInnen aus den noch bestehenden Förderschulen oder Hauptschulen enthalten, also den Schulformen, in denen ein überdurchschnittlicher Anteil von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf beschult wird.

Das Projektziel 2, Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedener Schulformen einen leichten Einstieg und Zugang zum komplexen Thema der Finanz- und Wirtschaftskrise zu bieten, kann in Hinblick auf das Verständnis der SchülerInnen für die Ursachen sowie die Folgen der Krise in hohem Maße als erreicht gelten. Fast 55,9 Prozent bzw. 60,5 Prozent der SchülerInnen haben nach eigener Aussage hier etwas dazugelernt. Zum Umgang mit der Krise haben etwas weniger SchülerInnen, nämlich 40,6 Prozent hinzugelernt. Das Stück konnte SchülerInnen mit unterschiedlichen Bildungswegen erreicht und auf ihrem Lernniveau ansprechen. Offensichtlich profitieren aber nach eigener Aussage besonders die RealschülerInnen.

Es ist ein selbstgestecktes Ziel des Stücks – hier das Projektziel 3 -, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedener Schulformen die Neugierde für das Thema Europa zu wecken. „Ich möchte nun noch mehr über die Finanz- und Wirtschaftskrise erfahren" - diese Aussage stieß zu je rund einem Drittel auf Zustimmung, Indifferenz und Ablehnung. Die Theateraufführung vermochte es also lediglich in einem begrenzten Maße, diese zu einer eigenständigen und weitergehenden Vertiefung ihres Verständnisses der Finanz- und Wirtschaftskrise zu motivieren. Dies trifft auf alle Schulformen und angestrebte Schulabschlüsse etwa gleichermaßen zu. Im Gegensatz dazu – und dies ist die gute Nachricht - gibt jedoch fast jeder Zweite an, zu Hause oder in der Schule bei dem Thema mitreden zu wollen. Vielleicht ist dieses scheinbar widersprüchliche Ergebnis dadurch zu erklären, dass unmittelbar nach der Theateraufführung ein hoher Sättigungsgrad an Information (und sonstigen Eindrücken) zu europaspezifischen Inhalten vorherrscht. SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur wollen in etwas stärkerem Ausmaß zukünftig bei dem Thema mitreden als die anderen Schülergruppen. Die Schlusslichter im Anspruch, mitreden zu wollen, bilden die SchülerInnen mit dem Ziel Realabschluss (29 Prozent stimmen nicht zu) bzw. die SchülerInnen ohne Angabe eines Bildungsziels (30,4 Prozent stimmen nicht zu).

Ein weiteres Ziel – hier das Projektziel 4 - besteht darin, den Schülern ein Verständnis dafür zu vermitteln, „wie Europa und der Euro unmittelbar mit ihrem eigenen Lebensumfeld verknüpft sind" (Schubert & Nufer, 2013, S. 4). Über der Hälfte (53,7%) der SchülerInnen hat die Theateraufführung gezeigt, dass Europa Auswirkungen auf ihr eigenes Leben hat, lediglich 15 Prozent der Befragten haben dies nicht so erlebt. Dies gilt unabhängig von der Schulform, die die SchülerInnen besuchen. Differenziert man die Antworten nach angegeben Bildungszielen, ergeben sich kleine Unterschiede. Die SchülerInnen mit Bildungsziel Abitur fühlen sich offenbar am meisten angesprochen: 57,5 Prozent sagen, dass die Theateraufführung ihnen die Auswirkungen Europas auf ihr eigenes Leben aufgezeigt hat. Die Unterschiede entlang der Bildungsziele sind zwar statistisch signifikant, aber nicht besonders ausgeprägt.

Das Theaterprojekt verknüpft in seiner Zielsetzung ein kognitives Verständnis für die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise mit einer emotional geprägten, positiven Wahrnehmung Europas. Das Theaterstück soll dazu beitragen – hier das sehr komplexe Projektziel 5-, dass die Sorge vor einem Zerfallsprozess Europas minimiert wird und einer positiv aufgeladenen Wahrnehmung Europas weicht. Die vorliegenden Evaluationsergebnisse zeigen in Hinblick auf die positive Wahrnehmung Europas, oder genauer der wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Integration, die mit der Europäischen Union verbunden ist, ein erfolgreiches Bild, und zwar sowohl in Hinblick auf die Errungenschaften der wirtschaftlichen als auch der politisch-sozialen Integration. Differenziert betrachtet zeigt das Theaterstück aus Sicht der SchülerInnen besonders die Wichtigkeit der gemeinsamen Währung und der Ar-

beitnehmerfreizügigkeit auf, die Einschätzung zum (ökonomischen) Wohlfahrtszuwachs durch das Zusammenwachsen Europas fällt demgegenüber verhaltener aus. Außerdem verdeutlicht das Theaterstück aus Sicht der SchülerInnen besonders die Bedeutung von Reisefreiheit, friedlichem Zusammenleben und Austausch als grundlegende Dimensionen der europäischen Integration. Hierbei sticht in den Antworten der SchülerInnen vor allem die Reisefreiheit heraus (knapp 70% Zustimmung. Dieser Themenbereich ist für die SchülerInnen auch umso relevanter und deutlicher im Theaterstück repräsentiert, je höher der angestrebte Schulabschluss ist.

Hinsichtlich des Projektziels, eine „positiv aufgeladene[.] Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt und der einigenden Kraft der unterschiedlichen europäischen Denk- und Lebensweisen" zu prägen – hier das Projektziel 6 -, ist dem Theaterstück ein positive Wirkung zu bescheinigen. Offensichtlich gelingt es dem Stück – und das ist ja gleichsam die Voraussetzung – eine Analogie zwischen dem „Mikro-Kosmos" Euro-WG und dem „Makro-Kosmos" Europäische Union bzw. Euroraum herzustellen. Die statistische Auswertung zeigt, dass die Bereitschaft, in der imaginären Situation der Euro-WG Kosten für die MitbewohnerInnen zu übernehmen, stark mit der Ansicht koinzidiert, dass das Gemeinschaftsprinzip (Gegenseitige Unterstützung und das Einstehen füreinander) auf Europa zu übertragen sei.

Für die Evaluation wurde das Projektziel 6 so operationalisiert, dass das kulturelle Committment in unterschiedlichen Stärken erfasst werden konnte. An erster Stelle begegnet eine Mehrheit von 53% der SchülerInnen den in der Theateraufführung dargestellten unterschiedlichen Lebensstilen und Denkweisen innerhalb der Euro-WG aufgeschlossen und positiv. Der Anteil der SchülerInnen, die ggf. in diese WG einziehen würden, also den nächsten Schritt von Verbindlichkeit tun würden, ist mit 47,3 Prozent etwas kleiner und in etwa so groß wie der Anteil derjenigen, die sich gegen einen Einzug entscheiden würden (48,3%). Als Gründe für einen hypothetischen Einzug werden positiv konnotierte kulturelle Vielfalt, die Neugierde auf „das Fremde" und die Abwechslung und Unterhaltung im Zusammenleben der Euro-WG genannt. Die meisten SchülerInnen, die nicht in die Euro-WG einziehen würden, begründen dies damit, generell keine Lust auf eine WG zu haben und stattdessen lieber alleine leben zu wollen. Allerdings sind dann nur 22 Prozent der SchülerInnen bereit, für die anderen Bewohner der Euro-WG einige Kosten zu übernehmen. Immerhin 46 Prozent würde dies aber in Ausnahmefällen tun. 20,6 Prozent wären nicht bereit dazu, wobei es die RealschülerInnen mit 30 Prozent am häufigsten ablehnen, im Szenario der Euro-WG Kosten für die MitbewohnerInnen zu übernehmen. Dass das Prinzip von Gemeinschaft, für einander einzustehen und sich gegenseitig zu unterstützen, auch für Europa gelten soll, dies sehen 44 Prozent voll und ganz so und 43,4 Prozent eingeschränkt mit „ja teilweise".

Ein weiteres Ziel des Theaterstücks „Euro-WG" – hier das Projektziel 7 - ist es, die SchülerInnen bei der Aufführung des Stück zum Diskurs über Europa mit den Schauspielern und VertreterInnen der Europa-Union anzuregen. Ob, in welchem Ausmaß und in welcher Qualität dies gelungen ist, dazu haben wir nicht die SchülerInnen selbst befragt, sondern die potentiellen GesprächspartnerInnen, also SchauspielerInnen, LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union.

Ganz grundlegend: Das Interesse der SchülerInnen am Theaterstück wird sehr hoch eingeschätzt. Bei 120 Antwortbögen ergibt sich auf einer Skala von 1 bis 5 ein arithmetisches Mittel von 4,3. Die Beteiligung der SchülerInnen an der Diskussion um die „Euro-WG" wird mit insgesamt 57 Prozent der Stimmen im Zustimmungsbereich (Werte 4 und 5) recht hoch eingeschätzt, der Wert für die Beteiligung an der Diskussion um die europäische Finanzkrise fällt mit 51,6 Prozent kaum niedriger aus. Es ist davon auszugehen, dass sich in den meisten Fällen etwa 5-15 SchülerInnen aktiv durch Wortbeiträge an der Theateraufführung beteiligten. Auch nach den Theateraufführungen gab es immer wieder Gesprächsbedarf: Es ist dokumentiert, dass über alle Aufführungen hinweg insgesamt 100 SchülerInnen mit

Fragen oder Anmerkungen zu den SchauspielerInnen, LehrerInnen oder VertreterInnen der Europaunion gekommen sind. Die Qualität der Diskussion wird ebenfalls positiv eingeschätzt. Mehr als drei Viertel der LehrerInnen finden, dass die SchülerInnen einen sehr guten thematischen Zugang (27,6%) oder einen guten Zugang (55,2%) gefunden haben. Weiter sind die LehrerInnen zu 40,7 Prozent der klaren Ansicht, dass die SchülerInnen zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben, immerhin noch 37% sagen, dass dies zum Teil so geschehen ist. Insgesamt geben 31 Prozent der LehrerInnen an, dass die SchülerInnen während der Aufführung Ängste und Vorbehalte gegenüber der EU zeigten. 19,2 Prozent der LehrerInnen geben weiter an, dass es gelungen ist, durch die Theateraufführung die Ängste und Vorbehalte der SchülerInnen abzubauen, 50,0 Prozent sehen dies teils-teils so. Die Vertreter der Europaunion, die ja in die Diskussion mit den SchülerInnen direkt involviert waren, haben zu 90,5 Prozent den Eindruck, dass die SchülerInnen einen sehr guten thematischen Zugang (38,1%) oder einen guten Zugang (52,4%) gefunden haben. Sie haben weiter zu 29,4 Prozent den Eindruck, dass Ängste und Vorbehalte abgebaut werden konnten. 23,5 Prozent sagen, dass dies teilweise gelungen ist. Unter dem unmittelbaren Eindruck der Theateraufführung teilten insbesondere die SchauspielerInnen ihre Wahrnehmungen bezüglich der Zuschauerbeteiligung mit (44,1%). LehrerInnen und VertreterInnen der Europa-Union zeigten sich demgegenüber zurückhaltender (29,6% Als bzw. 25%). Es überwiegen die positiven Anmerkungen zur Vorbereitung der SchülerInnen, zur Aufmerksamkeit, zur emotionalen Anteilnahme und zur Beteiligung an der Diskussion. Punktuell werden von den Befragtengruppen schlechte Vorbereitung, mangelnde Konzentration und Unruhe bei bestimmten Szenen negativ angemerkt. Wir können also bestätigen, dass das Projekt definitiv einige SchülerInnen zum Diskurs mit den Akteuren der Theateraufführung angeregt hat. In der Evaluation sichtbar machen konnten wir nur diejenigen, die diese „Anregung" in aktive Beteiligung umzusetzen vermochten. Das heißt jedoch nicht, dass nicht bei mehr SchülerInnen weiterführende Fragen und Anregungen entstanden sind.

Das Projekt hat sich ferner zum Ziel gesetzt – hier das Projektziel 8 -, dass eine breite lokale wie überregionale Öffentlichkeit vom Projekt und seinem Ansatz erfahren hat. Abweichend von den anderen Projektzielen wurde die Evaluation dieses Projektziels mit dem Auftraggeber angesichts der knappen Ressourcen als Input-Evaluation vereinbart. Leitend war also die Fragestellung, wie stark und mit welchen Medien versucht wurde, eine breite lokale und überregionale Öffentlichkeit vom Projekt und seinem Ansatz zu unterrichten. Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der Anlieferungen des Auftraggebers und der eigenen Recherchen sagen, dass 20 der 22 Aufführungen ein – durchaus unterschiedlich starkes – lokales Echo in Presse, Social Media oder Homepages von Schulen und Ortsvereinen der Europäischen Union fanden. Für die mediale Präsenz mit überregionaler Reichweite sorgten die Homepages der Europa Union NRW, des Europäischen Jugendportals sowie des Projekts Euro-WG www.euro-wg.de, wobei uns zur Anzahl der Seitenaufrufe keine Angaben vorliegen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse lässt sich, gemessen an den Zielen, von einem insgesamt erfolgreichen Projekt sprechen.

10.2 Individuelle Bewertung des Theaterstücks und Einstellung zur EU-Mitgliedschaft

Ergänzend zu den unmittelbaren Aussagen zum Theaterstück haben wir die SchülerInnen um ihre Sichtweise auf die EU-Mitgliedschaft gebeten. Die erste von zwei Fragen bezieht sich auf die verallgemeinernde Bewertung der EU-Mitgliedschaft hinsichtlich ihres Nutzens für Deutschland insgesamt, die zweite Frage fokussiert die alltäglichen Auswirkungen der EU-Mitgliedschaft Deutschlands auf den einzelnen Menschen.

72,7 Prozent der 2.008 Jugendlichen und jungen Erwachsenen schätzen die EU-Mitgliedschaft als eine „gute Sache" für Deutschland ein, 12,5% antwortet mit „weder gut noch schlecht", 4,4 Prozent mit „eine schlechte Sache. 10,9 Prozent geben an, es nicht zu wissen. Die Auswirkungen der EU-Mitgliedschaft auf die einzelnen Menschen werden von den Befragten viel vorsichtiger eingeschätzt. 53,6% der SchülerInnen sind der Ansicht, dass es den Menschen in Deutschland durch die EU-Mitgliedschaft „eher besser" gehe. 20 Prozent geben an, dass es den Menschen dadurch „weder besser noch schlechter" gehe, 9,4 Prozent wählen die Antwort „eher schlechter". 16 Prozent geben an, es nicht zu wissen. Mehr als Hälfte der SchülerInnen, die finden, den Menschen ginge es durch die EU-Mitgliedschaft „eher schlechter", bezeichnen die EU-Mitgliedschaft noch als „gute Sache" für Deutschland (53,8%). Die SchülerInnen, die ein Gymnasium besuchen und/oder das Abitur anstreben, schätzen die Auswirkungen der EU-Mitgliedschaft sowohl auf Deutschland als auch auf die einzelnen Menschen vergleichsweise häufig positiv ein.

Wir konnten auch Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung des Theaterstücks „Euro-WG" und der EU-Mitgliedschaft Deutschlands feststellen. SchülerInnen, denen das Theaterstück die Wichtigkeit der gemeinsamen Währung und den Wohlstandszuwachs durch ein zusammenwachsendes Europa (wirtschaftliche Integration) aufgezeigt hat, blicken auch besonders häufig positiv auf die EU-Mitgliedschaft Deutschlands. Einen ähnlichen Zusammenhang gibt es auch mit den Items zum friedlichen Zusammenleben und zur Begegnung und Austausch in Europa (politisch-gesellschaftlichen Integration). Dieser Zusammenhang fällt jedoch schwächer aus.

Unsere einfachen statistischen Auswertungen ergeben zudem, dass die ausgewählten Items der wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Integration in einem stärkeren Zusammenhang mit der Bewertung des Nutzens der EU-Mitgliedschaft *für Deutschland insgesamt* als mit der Bewertung des Nutzens der EU-Mitgliedschaft *für die Menschen in Deutschland* stehen. Das heißt, dass die positive Wahrnehmung verschiedener Aspekte der europäischen Integration, die das Theaterstück vermitteln will und auch tatsächlich vermittelt, tendenziell mit der Überzeugung einher geht, dass sich die Europäischen Union auf einer übergeordneten Ebene für Deutschland günstig auswirke. Zugleich bleibt auch unter dem Eindruck des Theaterstücks für einen nicht unbedeutenden Teil der SchülerInnen fraglich, ob auf der Ebene der Bevölkerung, auch in Deutschland, jeder von der Europäischen Integration profitieren kann – eine Frage, die anscheinend, so lässt sich auf der Grundlage unserer Befragung sagen, insbesondere ökonomisch konnotiert ist.

10.3 Ausblick

Gemessen an den acht für die Evaluation ausgewählten Projektzielen kann das Stück insgesamt als erfolgreich gelten. Gleichwohl wollen wir an dieser Stelle – durchaus auch mit kritischer Haltung – einen Ausblick auf naheliegende Verbesserungen geben.

Unser erster Ausblick betrifft die Planung eines weiteren Projekts rund um die Euro-WG. Nachdem sich das Pilotprojekt gemessen an den selbstgesetzten Zielen als durchaus erfolgreich erwiesen hat, stellt sich nun die praktische Frage, wie das Theaterstück weiter in die Fläche transportiert werden kann. Auch wenn das Stück ohne großes Bühnenbild auskommt, so entstehen für das professionelle Team auf und hinter der Bühne Honorar- und Reisekosten, die sicherlich in einigen Fällen in der Szene von Jugendkultur- und Jugendkunsteinrichtungen, Jugendbildungseinrichtungen und auch Schulen aufzubringen sind, so dass jetzt das ganz normale Roll-out ansteht. In nicht wenigen Fällen werden Einrichtungen finanziell aber auch überfordert sein. Es sei an dieser Stelle daher die Frage aufgeworfen, ob

sich das jetzige Theaterstück nicht als Ausgangspunkt und als Teil eines umfassendes europapolitisches Konzepts für einige schulische Projekttage oder eine Projektwoche eignet, in denen SchülerInnen sich intensiv mit den aktuellen europapolitischen Fragen auseinandersetzen und dies auch selbst auf die Bühne bringen.

Unser zweiter Ausblick bezieht sich auf das Roll-out des Theaterstücks in seiner jetzigen Form und hier dessen institutionellen Rahmen. In der Analyse der Information und Kommunikation der einzelnen Theateraufführungen wird evident, dass der Träger des Projekts, die Europa-Union, deutlich „die dritte Geige" spielt. Es sind die Projektleitung, natürlich, aber dann vor allem die Schulen, die das Theaterstück „zum Event machen". In vergleichsweise wenigen Fällen geht eine örtliche Gliederung der Europa-Union in die mediale Offensive, meistenteils wird das attraktive Potential der Aufführung des Stücks schlichtweg nicht genutzt, um sich als die europapolitische Organisation in Szene zu setzen. Die Aufführung in Bocholt ist eines der Beispiele dafür, dass das auch anders gehen kann (vgl. Anlage 2).

Unser dritter Ausblick bezieht sich ebenfalls auf das Roll-out des Theaterstücks in seiner jetzigen Form und hier auf die Beteiligung von SchülerInnen. Evident ist, dass das Stück durchaus Jugendliche und junge Erwachsene anzusprechen vermag, meistenteils haben sich 5 bis 15 SchülerInnen an den Gesprächsrunden beteiligt. Aber: In Einzelfällen waren es auch weniger als fünf SchülerInnen, die sich beteiligt haben. Und: Wird die o.a. Gruppe der 5 bis 15 SchülerInnen näher betrachtet, so fällt auf, dass in gar nicht so wenigen Fällen auch nur fünf bis zehn, und nicht bis zu 15 SchülerInnen beteiligt waren. Womöglich ist hier noch „Luft nach oben". Vorausgesetzt dies ist konzeptionell gewollt, würde sich dann anbieten, die Beteiligung der SchülerInnen schon im Vorfeld der Aufführung oder zu Beginn als gewollt anzukündigen, die SchülerInnen vielleicht sogar darauf vorzubereiten. Gleichwohl werden die Schlüsselpersonen für einen solchen „Aktivierungsschub" der bzw. die ModeratorIn (aus der Riege des Schauspielteams) und der bzw. die externe ExpertIn bleiben. Sie sind die Verantwortlichen für diesen Diskussionsprozess, am besten mit verteilten und jeweils gut ausgefüllten Rollen. Damit ihr Zusammenspiel klappt, sollten beide wissen, was sie von einander erwarten dürfen.

Unser vierter Ausblick bezieht sich wiederum auf das Roll-out des Theaterstücks und hier auf das „europapolitische Feintuning". Auch wenn ein Theaterstück seiner eigener Dramaturgie folgen muss und holzschnittartigen Verkürzungen auch durchaus ein Stilmittel sein dürfen, so gelten für die europapolitische Diskussion zwischen den Aufführungsabschnitten und nach dem Stück andere Anforderungen. Zeichnet sich die theaterpädagogische Szenerie vielleicht durch ästhetische Mehrdeutigkeiten aus, muss es bei der europapolitischen Diskussion um informationellen Tiefgang gehen, um ein Mehr gegenüber den gängigen medialen europapolitischen Chiffren. Es empfiehlt sich für die Verantwortlichen, das bestehende Skript für die Gespräche mit SchülerInnen einer fachwissenschaftlichen Diskussion und auch einem ideologiekritischen Blick zu unterziehen. Perspektivisch könnten dann die Gespräche auf einer gesicherten informationellen Basis stattfinden, die transparent hinsichtlich ihres eigenen Interesses ist und als politische Bildung auch Platz für Widersprüche hat.

Unser fünfter Ausblick sieht das Theaterstück „Euro-WG" als sich selbst überprüfende europapolitische Aktion. Nicht nur in unserem Evaluationsteam, auch in der Öffentlichkeit wurde die stereotypisierende Anlage des Stücks zum Thema gemacht. So heißt es in der Berichterstattung zur Aufführung in Herne: „Die vier Schauspieler aus „Die Euro-WG - wo Geld ist, ist es schön" verkörpern nicht nur EU-Mitgliedsstaaten, sondern auch die Klischees, die gemeinhin mit den Nationen verbunden werden. Der deutsche Paul ist ein Kontrollfreak, Siri aus Finnland ist unterkühlt, die Griechin Xenia will immer nur Spaß haben, und Antonios Handeln ist ausschließlich geprägt von „Amore". Schade, das hätte es nicht gebraucht. Auch wenn die heiß- und kaltblütigen Gefühlsausbrüche immer wieder für Lacher bei den Schülern sorgen. Der Sinn der EU wird vermittelt, in dem Klischees bestätigt und befeuert werden"

(WAZ, 2013). Klar ist, dass das Theaterstück tatsächlich kulturelle Stereotype aufgreift. Aber sie bestätigt, sie befeuert? Wäre dies tatsächlich so und wäre dies tatsächlich der Preis für ein mitreißendes Theaterstück, so wäre dieser Preis vermutlich als allererstes für die Urheber des Stücks und die Initiatoren des Projekts viel zu hoch. Oder durchschauen die ZuschauerInnen nicht doch dieses Spiel? Nun … man weiß es nicht. Es wäre aber gut, dies zu wissen. Denn: Ein gemessen an den Projektzielen insgesamt erfolgreiches Projekt muss sich sicher sein, dass keine nicht gewollten Effekte eintreten. Oder – wie es umgangssprachlich heißt – dass nicht mit dem Hintern eingerissen wird, was mit den Händen aufgebaut wurde.

Literaturverzeichnis

Beckert, J. & Streeck, W. (2012). Die Fiskalkrise und die Einheit Europas. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *62* (4/2012), 7–17.

BONNER GENERALANZEIGER. (2013). Die EU ist tödlich bedroht. EU-Parlamentspräsident Martin Schulz kritisiert europäische Regierungen scharf. *Ausgabe vom 4.2.2013*, 1–2 und 4.

DeGEval. (2002). *Standards für Evaluation*. Köln: Geschäftsstelle - Gesellschaft für Evaluation.

Denk, R. & Möbius, T. (2010). *Dramen- und Theaterdidaktik: eine Einführung* (2. Auflage). Berlin: Schmidt.

DER SPIEGEL. (2012). Vorsicht, Inflation! Die schleichende Enteignung der Deutschen. *DER SPIEGEL 41/2012 vom 8.10.2012*. Schlagzeile des Titelbilds.

Detjen, J. (2013). *Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Auflage). München: Oldenbourg.

Europäische Kommission. (2013). EU-Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit.

Europäische Kommission. (2014). *EU-Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit*. Luxembourg: Publications Office.

Europäischer Rat. (2013). Europäischer Rat (Tagung vom 27./ 28. Juni 2013) Schlussfolgerungen.

Europäisches Parlament. (2014, Januar 7). Ergebnisse der Europawahl 2014.

EUROSTAT. (2012a). *Wechselkurse und Zinssätze* (Europa in Zahlen – Eurostat-Jahrbuch 2012). Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Exchange_rates_and_interest_rates/de [Stand: 26.5.2014].

EUROSTAT. (2012b). *Statistiken der öffentlichen Finanzen* (Europa in Zahlen – Eurostat-Jahrbuch 2012). Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Government_finance_statistics/de [Stand: 26.5.2014].

EUROSTAT. (2013). *Bereitstellung der Daten zu Defizit und Schuldenstand 2013 - erste Meldung Öffentliches Defizit im Euroraum und in der EU28 bei 3,0% bzw. 3,3% des BIP Öffentlicher Schuldenstand bei 92,6% und 87,1%*. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/2-23042014-AP/DE/2-23042014-AP-DE.PDF.

EUROSTAT. (2014). *März 2014-Arbeitslosenquote des Euroraums bei 11,8%, EU28 bei 10,5%* (70/2014). Pressemitteilung Euroindikatoren. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-02052014-AP/DE/3-02052014-AP-DE.PDF.

Fischer-Lichte, E. (2008). *Theaterwissenschaft: Eine Einführung in die Grundlagen des Fachs*. Tübingen: Francke.

Gerhards, J. & Lengfeld, H. (2013). *Wir, ein europäisches Volk? Sozialintegration Europas und die Idee der Gleichheit aller europäischen Bürger*. Wiesbaden: VS.

Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation: politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J., Nida-Rümelin, J. & Bofinger, P. (2013). Kurswechsel für Europa - Einspruch gegen die Fassadendemokratie. *F.A.Z. vom 03.08.2013*. Verfügbar unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/europas-zukunft/kurswechsel-fuer-europa-einspruch-gegen-die-fassadendemokratie-11842820.html [Stand: 4.3.2013].

HANDELSBLATT. (2012). Schuldenvergemeinschaftung - „Der Untergang Europas ist dann ziemlich sicher". *Onlineausgabe vom 28.06.2012*. Verfügbar unter: http://www.handelsblatt.com/politik/international/schuldenvergemeinschaftung-der-untergang-europas-ist-dann-ziemlich-sicher-seite-all/6809558-all.html [Stand: 23.5.2014].

Heise, A. & Lierse, H. (2011). *Haushaltskonsolidierung und das Europäische Sozialmodell. Auswirkungen der europäischen Sparprogramme auf die Sozialsysteme*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/07890.pdf [Stand: 26.5.2014].

Hentschel, I. (2008). *Medium und Ereignis. Warum Theaterkunst bildet. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst"*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.

Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.

Krugman, P. (2013a). Austerität: Der Einsturz eines Glaubensgebäudes. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, *2013* (7), 45–58.

Krugman, P. (2013b). The Money Trap. *New York Times vom 14.11.2013*.

Mau, S. (2003). Wohlfahrtspolitischer Verantwortungstransfer nach Europa? *Zeitschrift für Soziologie*, *32* (4), 302–324.

Mau, S. (2009). Europäische Solidarität: Erkundung eines schwierigen Geländes. In S. Harnisch, H. Maull & S. Schieder (Hrsg.), *Solidarität und internationale Gemeinschaftsbildung: Beiträge zur Soziologie der internationalen Beziehungen* (S. 63–87). Frankfurt am Main: Campus.

Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union: subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.

Offe, Kl. (2013). Europa in der Falle. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, *2013* (1), 67–80.

Preunkert, J. & Vobruba, G. (2012). Die Eurokrise. Konsequenzen der defizitären Institutionalisierung der gemeinsamen Währung. In K. Kraemer & S. Nessel (Hrsg.), *Entfesselte Finanzmärkte: soziologische Analysen des modernen Kapitalismus* (S. 201–224). Frankfurt am Main: Campus.

Scharpf, F.W. (2011). Die Eurokrise: Ursachen und Folgerungen. *Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften*, *9* (3), 324–337.

Schelle, C. (2010). Theater. In A. Besand & W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Schubert, D. & Nufer, T. (2013). *Die Euro-WG – wo Geld ist, ist es schön. Unveröffentlichtes Projektkonzept*.

Stockmann, R. (2002). Was ist eine gute Evaluation? (CEval Arbeitspapiere). *Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren*, (9).

v. Geyr, M., Hornung, L., Noack, F., Šonka, J. & Stratenschulte, E.D. (2007). *Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission*. Berlin: Europäische Akademie Berlin.

Vobruba, G. (2001). *Integration + Erweiterung: Europa im Globalisierungsdilemma*. Wien: Passagen.

WAZ. (2013). Theaterstück vermittelt Herner Schülern das System EU. *Onlineausgabe vom 29.11.2013*. Verfügbar unter: http://www.derwesten.de/staedte/nachrichten-aus-herne-und-wanne-eickel/theaterstueck-vermittelt-herner-schuelern-das-system-eu-id8718872.html [Stand: 15.7.2014].

Weißeno, G. (2004). *Europa verstehen lernen: eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Autoren

Malte Flachmeyer, Studium der Staatswissenschaften in Erfurt und Lyon (BA 2010), anschließend der Sozialökonomie in Hamburg (MA 2013). Er ist bei HeurekaNet als wissenschaftlicher Mitarbeiter federführend in der Evaluation des Projekts „Die Euro-WG – Wo Geld ist, ist es schön" tätig.

Marcus Flachmeyer, Studium in den Fächern Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie in Frankfurt am Main und Münster mit Abschluss Diplom Pädagoge (1986). Er ist bei HeurekaNet Mitglied des Vorstands und aktuell im Projekt „ampaq – Gender Upgrade NRW" als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig.

Samuel Grimm, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit Nebenfach Europäische Ethnologie/ Kulturwissenschaft in Bamberg (BA 2012). Anschließend Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie und Bildungsforschung und Nebenfach Soziologie in Münster, in dessen Rahmen er sein erziehungswissenschaftliches Praktikum bei HeurekaNet absolviert hat.

Anlagen

Anlage 1: Verzeichnis der in der Evaluation erfassten Theateraufführungen

Datum	*Aufführungsort*	*Schule*
03.10.2013	Münster Kinderhaus (Generalprobe)	Kulturzentrum Kinderhaus
07.10.2013	Bocholt	Mariengymnasium Bocholt
09.10.2013	Solingen	COBRA Kulturzentrum/ Mildred-Scheel-Berufskolleg
11.10.2013	Gütersloh	Geschwister-Scholl-Schule Gütersloh
17.10.2013	Bochum	Erich-Kästner-Gesamtschule Bochum
22.11.2013	Münster	Schiller-Gymnasium Münster
29.11.2013	Herne	Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung der Stadt Herne/ Realschule Strünkede
05.12.2013	Kerpen-Horrem	Adolf-Kolping-Berufskolleg - Europaschule & Berufliches Gymnasium
11.12.2013	Höxter	Berufskolleg des Kreises Höxter für Wirtschaft und Verwaltung
10.01.2014	Rheine	Kaufmännischen Schulen Rheine - Berufskolleg Rheine des Kreises Steinfurt
20.01.2014	Neuss	Berufskolleg Wirtschaft und Informatik des Rhein-Kreis Neuss
22.01.2014	Dortmund	Europaschule Dortmund
06.02.2014	Aachen	Einhard-Gymnasium Aachen
11.02.2014	Monheim	Otto-Hahn Gymnasium Mohnheim
13.02.2014	Hagen	Gesamtschule Haspe
12.03.2014	Herten	Rosa-Parks-Schule (Gesamtschule)
17.03.2014	Lippstadt	Lippe Berufskolleg Lippstadt
31.03.2014	Essen	Helene-Lange-Realschule Essen
10.04.2014	Köln	Wilhelm-Busch-Realschule Köln
06.05.2014	Ibbenbüren	Goethe-Gymnasium Ibbenbüren
14.05.2014	Haan	Städtisches Gymnasium Haan
15.05.2014	Wuppertal	Carl-Fuhlrott-Gymnasium Wuppertal

Anlage 2: Medienresonanz nach Aufführungsorten

Datum: 03. Oktober 2013 - Aufführungsort: Münster Kinderhaus (Generalprobe), Kulturzentrum Kinderhaus

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: k.A.
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 1

Datum: 07. Oktober 2013 - Aufführungsort: Bocholt, Mariengymnasium Bocholt

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 2
Vor-Ort-Foto in der Presse: 2

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 1

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 09. Oktober 2013 - Aufführungsort: Solingen, COBRA Kulturzentrum / Mildred-Scheel-Berufskolleg

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1

Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate / Flyer / Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:

Online Videos: 0

Fotostrecke: 0

Interviews: 0

Social Media: 0

Datum: 11. Oktober 2013 - Aufführungsort: Gütersloh, Geschwister-Scholl-Schule Gütersloh

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 2

Vor-Ort-Foto in der Presse: 2

Plakate / Flyer / Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:

Online Videos: 0

Fotostrecke: 0

Interviews: 0

Social Media: 0

Datum: 17. Oktober 2013 - Aufführungsort: Bochum, Erich-Kästner-Gesamtschule Bochum

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1
Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate / Flyer / Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 22. November 2013 - Aufführungsort: Münster, Schiller-Gymnasium Münster

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 2
Vor-Ort-Foto in der Presse: 2

Plakate / Flyer / Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 29. November 2013 - Aufführungsort: Herne, Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung der Stadt Herne / Realschule Strünkede

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1

Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate / Flyer / Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:

Online Videos: 0

Fotostrecke: 1

Interviews: 0

Social Media: 0

Datum: 05. Dezember 2013 - Aufführungsort: Kerpen-Horrem, Adolf-Kolping-Berufskolleg - Europaschule & Berufliches Gymnasium

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1

Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate / Flyer / Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:

Online Videos: 0

Fotostrecke: 1

Interviews: 0

Social Media: 0

Datum: 11. Dezember 2013 - Aufführungsort: Höxter, Berufskolleg des Kreises Höxter für Wirtschaft und Verwaltung

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0

Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:

Online Videos: 0

Fotostrecke: 1

Interviews: 0

Social Media: 0

Datum: 10. Januar 2014 - Aufführungsort: Rheine, Kaufmännischen Schulen Rheine - Berufskolleg Rheine des Kreises Steinfurt

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 3

Vor-Ort-Foto in der Presse: 3

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:

Online Videos: 1

Fotostrecke: 1

Interviews: 1

Social Media: 1

Datum: 20. Januar 2014 - Aufführungsort: Neuss, Berufskolleg Wirtschaft und Informatik des Rhein-Kreis Neuss

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0

Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:

Online Videos: 1

Fotostrecke: 0

Interviews: 0

Social Media: 1

Datum: 22. Januar 2014 - Aufführungsort: Dortmund, Europaschule Dortmund

Pressearbeit und Presseresonanz:

Anzahl der Pressekonferenzen: 0

Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0

Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 2

Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:

Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja

Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:

Online Videos: 0

Fotostrecke: 3

Interviews: 0

Social Media: 0

Datum: 06. Februar 2014 - Aufführungsort: Aachen, Einhard-Gymnasium Aachen

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1
Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 1

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 11. Februar 2014 - Aufführungsort: Monheim, Otto-Hahn Gymnasium Mohnheim

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1
Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 13. Februar 2014 - Aufführungsort: Hagen, Gesamtschule Haspe

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 12. März 2014 - Aufführungsort: Herten, Rosa-Parks-Schule (Gesamtschule)

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 3
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 7

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 1
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 17. März 2014 - Aufführungsort: Lippstadt, Lippe Berufskolleg Lippstadt

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1
Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 31. März 2014 - Aufführungsort: Essen, Helene-Lange-Realschule Essen

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 1
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 10. April 2014 - Aufführungsort: Köln, Wilhelm-Busch-Realschule Köln

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 06. Mai 2014 - Aufführungsort: Ibbenbüren, Goethe-Gymnasium Ibbenbüren

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 1

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 0

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 14. Mai 2014 - Aufführungsort: Haan, Städtisches Gymnasium Haan

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 0
Vor-Ort-Foto in der Presse: 0

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: ja
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Datum: 15. Mai 2014 - Aufführungsort: Wuppertal, Carl-Fuhlrott-Gymnasium Wuppertal

Pressearbeit und Presseresonanz:
Anzahl der Pressekonferenzen: 0
Vorlage für die Pressemitteilung wurde übernommen: 0
Presseartikel wurde von der örtlichen Presse erstellt: 1
Vor-Ort-Foto in der Presse: 1

Plakate/ Flyer/ Veranstaltungshinweis: 0

Präsenz auf der Website der örtlichen Europa-Union:
Ortsverein der Europa-Union verfügt über eine Homepage: nein
Bericht auf der Homepage des Ortsvereins der Europa-Union: 0

Berichterstattung auf der Homepage der mitwirkenden Schule: 1

Internet allgemein:
Online Videos: 0
Fotostrecke: 0
Interviews: 0
Social Media: 0

Anlage 3: Fragebogen für die SchülerInnen

Fragebogen zur Theateraufführung „Die Euro-WG"

Du hast gerade das Theaterstück über die „Euro-WG" gesehen. Hier noch ein paar Fragen zu Deiner Meinung zum Stück und zum Thema. *Alle Antworten werden anonym behandelt!*

✗ **Bevor Du das Stück gesehen hast, wo hast Du schon von der „Finanz- und Wirtschaftskrise in der Europäischen Union" gehört?** *=> Du kannst hier mehrere Anworten ankreuzen!*

❑	Im Fernsehen	❑	Im Radio
❑	In der Zeitung	❑	Im Internet
❑	In der Schule	❑	...
❑	Im persönlichen Umfeld (Familie, Freundeskreis, Bekanntenkreis)	❑	Ich hatte zuvor noch nicht davon gehört.

=> Stimmst Du den folgenden Aussagen zu? Das Kästchen ganz links steht für „stimmt gar nicht", das Kästchen ganz rechts für „stimmt total". Die Kästchen dazwischen sind Abstufungen.

✗ **Die Theateraufführung hat mir die <u>Gründe</u> für die Krise in Europa klarer gemacht.**

Stimmt gar nicht	❑	❑	❑	❑	❑	Stimmt total

✗ **Die Theateraufführung hat mir die <u>Folgen</u> der Krise in Europa klarer gemacht.**

Stimmt gar nicht	❑	❑	❑	❑	❑	Stimmt total

✗ **Die Theateraufführung hat mir klarer gemacht, was man gegen die Krise tun kann.**

Stimmt gar nicht	❑	❑	❑	❑	❑	Stimmt total

✗ **Ich möchte nun noch mehr über die Finanz- und Wirtschaftskrise erfahren.**

Stimmt gar nicht	❑	❑	❑	❑	❑	Stimmt total

✗ **Ich möchte zu Hause und in der Schule bei dem Thema mitreden.**

Stimmt gar nicht	❑	❑	❑	❑	❑	Stimmt total

✗ **Was denkst Du, ist die Mitgliedschaft in der Europäischen Union für Deutschland insgesamt eine gute Sache?** *=> Kreuze bei den nächsten Fragen eine der Antworten an!*

❑	Eine gute Sache	❑	Eine schlechte Sache
❑	Weder gut noch schlecht	❑	Weiß nicht

✗ **Geht es den Menschen in Deutschland durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union eher besser oder eher schlechter?**

❑	Eher besser	❑	Eher schlechter
❑	Weder besser noch schlechter	❑	Weiß nicht

✗ **Zu einer Gemeinschaft gehört, dass man für einander einsteht und sich unterstützt. Findest Du, das sollte auch für die Menschen in Europa gelten?**

❑	Ja, voll und ganz	❑	Nein, eher nicht
❑	Ja, teilweise	❑	Nein, überhaupt nicht

Bitte das Blatt wenden! *Seite 1*

✗ **Die Bewohner der Euro-WG sprechen darüber, was Europa zu bieten hat...** *=> Bitte kreuze hier wieder an, wie sehr Du der Aussage zustimmst!*

Die Theateraufführung hat mir gezeigt, dass...	**Stimmt gar nicht**				**Stimmt total**
... Europa Auswirkungen auf mein eigenes Leben hat.	❑	❑	❑	❑	❑
... mir die Reisefreiheit innerhalb Europas wichtig ist.	❑	❑	❑	❑	❑
... mir eine gemeinsame Währung, der Euro, wichtig ist.	❑	❑	❑	❑	❑
... mir die Begegnung und der Austausch mit den Menschen in Europa wichtig ist.	❑	❑	❑	❑	❑
... mir wichtig ist, dass ich in jedem anderen Mitgliedsland der EU arbeiten kann.	❑	❑	❑	❑	❑
...das Zusammenwachsen Europas wirtschaftlichen Wohlstand bringt.	❑	❑	❑	❑	❑
... das Zusammenwachsen Europas ein friedliches Zusammenleben ermöglicht.	❑	❑	❑	❑	❑

✗ **Denke noch einmal an die Situation der Euro-WG. Wärst Du bereit, für die anderen Bewohner einige Kosten zu übernehmen, wenn sie selbst nicht genug Geld haben?**

❑ Ja	❑ Nein
❑ Nur in Ausnahmefällen	❑ Weiß nicht

✗ **Die Bewohner der Euro-WG sagen, dass sie sehr unterschiedliche Lebensstile und Denkweisen haben. Findest Du, diese Unterschiede sind insgesamt eine gute Sache?**

❑ Eine gute Sache	❑ Eine schlechte Sache
❑ Weder gut noch schlecht	❑ Weiß nicht

✗ **Wenn Du Dich entscheiden müsstest, würdest Du in die Euro-WG einziehen?**

❑ Ja ❑ Nein

✎ **Warum oder warum nicht?** *=> Begründe kurz deine Antwort!*

✎ ***Zu Dir*** *=> Bitte beantworte zum Schluss noch diese Fragen über Dich!* ***Vielen Dank!***

Wie alt bist Du?		
In welchem Land bist Du geboren?		
In welchem Land ist Deine Mutter geboren?		
In welchem Land ist Dein Vater geboren?		
Welchen Schulabschluss willst Du machen?		
Wohnst Du bei Deinen Eltern bzw. einem Elternteil?	❑ ja	❑ nein
Geschlecht	❑ weiblich	❑ männlich

Seite 2

Anlage 4: Fragebogen für die LehrerInnen

Fragebogen zur Theateraufführung „Die Euro-WG"
(LehrerInnen)

Liebe LehrerInnen, bitte beantworten Sie einige kurze Fragen zur heutigen Veranstaltung, um die Wirkung der Theateraufführung und der Diskussion bei den Schülern einzuschätzen.

Aufführungsort: ✐

✗ **Welchen Eindruck haben Sie ganz allgemein vom Interesse der Schüler für die Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt...**

Überhaupt nicht interessiert	❑	❑	❑	❑	❑	Sehr interessiert

✗ **Welchen Eindruck haben Sie vom thematischen Zugang der Schüer zu zentralen Aussagen der Theateraufführung? Die Schüler fanden thematisch insgesamt...**

Keinen Zugang	❑	❑	❑	❑	❑	Einen sehr guten Zugang

✗ **Welchen Eindruck haben Sie von der emotionalen Beteiligung der Schüler an der Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt emotional...**

überhaupt nicht beteiligt	❑	❑	❑	❑	❑	sehr beteiligt

✗ **Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über das Geschehen in der „Euro-WG".**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise.**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **In der Diskussion erkannten die Schüler Parallelen zwischen dem Konflikt in der Euro-WG und den aktuellen Schwierigkeiten in der Europäischen Union.**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **Zeigten die Schüler bezüglich der Europäisches Union Vorbehalte und Ängste?**

❑ ja	❑ nein
❑ Teils teils	❑ Kann ich nicht beurteilen

Woran haben Sie das gemerkt?

✐

Bitte das Blatt wenden!

✗ **Falls Vorbehalte und Ängste erkennbar waren, gelang es aus Ihrer Sicht, diesen im Laufe der Theateraufführung entgegenzuwirken?**

❑ ja	❑ nein
❑ Teils teils	❑ Kann ich nicht beurteilen

Woran haben Sie das gemerkt?

✗ **Zeigte sich in der Diskussion, dass die Schüler zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben?**

❑ ja	❑ nein
❑ Teils teils	❑ Kann ich nicht beurteilen

Woran haben Sie das gemerkt?

✗ **Wie groß war die Gruppe der Schüler, die sich durch Wortbeiträge aktiv an der Veranstaltung beteiligten?**

❑ < 5 ❑ 5-10 ❑ 10-15 ❑ 15-20 ❑ 20-25 ❑ 25-30 ❑ > 30

✗ **Sind Ihnen während der Aufführung Besonderheiten aufgefallen, z.B. starke Reaktionen oder Verständnisschwierigkeiten?**

❑ ja
❑ nein

Wenn ja, welche?:

✗ **Gab es Schüler, die noch nach der Aufführung mit Fragen oder Anmerkungen zu Ihnen gekommen sind?**

❑ ja
❑ nein

Wenn ja, wie viele:

Vielen Dank!

Anlage 5: Fragebogen für die VertreterInnen der Europa-Union

Fragebogen zur Theateraufführung „Die Euro-WG"
(VertreterInnen der Europa-Union)

Liebe VertreterInnen der Europa-Union, bitte beantworten Sie noch einige kurze Fragen zur heutigen Veranstaltung, um die Wirkung der Theateraufführung und der Diskussion bei den Schülern einzuschätzen.

Aufführungsort:

✗ **Welchen Eindruck haben Sie ganz allgemein vom Interesse der Schüler für die Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt...**

Überhaupt nicht interessiert	❑	❑	❑	❑	❑	Sehr interessiert

✗ **Welchen Eindruck haben Sie vom thematischen Zugang der Schüer zu zentralen Aussagen der Theateraufführung? Die Schüler fanden thematisch insgesamt...**

Keinen Zugang	❑	❑	❑	❑	❑	Einen sehr guten Zugang

✗ **Welchen Eindruck haben Sie von der emotionalen Beteiligung der Schüler an der Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt emotional...**

überhaupt nicht beteiligt	❑	❑	❑	❑	❑	sehr beteiligt

✗ **Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über das Geschehen in der „Euro-WG".**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise.**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **In der Diskussion erkannten die Schüler Parallelen zwischen dem Konflikt in der Euro-WG und den aktuellen Schwierigkeiten in der Europäischen Union.**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **Zeigten die Schüler bezüglich der Europäisches Union Vorbehalte und Ängste?**

❑ ja	❑ nein
❑ Teils teils	❑ Kann ich nicht beurteilen

Woran haben Sie das gemerkt?

Bitte das Blatt wenden!

✗ **Falls Vorbehalte und Ängste erkennbar waren, gelang es aus Ihrer Sicht, diesen im Laufe der Theateraufführung entgegenzuwirken?**

❑ ja	❑ nein
❑ Teils teils	❑ Kann ich nicht beurteilen

Woran haben Sie das gemerkt?

✗ **Zeigte sich in der Diskussion, dass die Schüler zentrale Aussagen der Theateraufführung aufgenommen und verarbeitet haben?**

❑ ja	❑ nein
❑ Teils teils	❑ Kann ich nicht beurteilen

Woran haben Sie das gemerkt?

✗ **Wie groß war die Gruppe der Schüler, die sich durch Wortbeiträge aktiv an der Veranstaltung beteiligten?**

❑ < 5 ❑ 5-10 ❑ 10-15 ❑ 15-20 ❑ 20-25 ❑ 25-30 ❑ > 30

✗ **Sind Ihnen bei der heutigen Aufführung Besonderheiten aufgefallen, z.B. starke Reaktionen oder Verständnisschwierigkeiten?**

❑ ja
❑ nein

Wenn ja, welche?:

✗ **Gab es Schüler, die noch nach der Aufführung mit Fragen oder Anmerkungen zu Ihnen gekommen sind?**

❑ ja
❑ nein

Wenn ja, wie viele:

Vielen Dank!

Anlage 6: Fragebogen für die SchauspielerInnen

Fragebogen zur Theateraufführung „Die Euro-WG"
(SchauspielerInnen)

Liebe SchauspielerInnen, bitte beantworten Sie noch einige kurze Fragen zur heutigen Veranstaltung, um die Wirkung der Theateraufführung und der Diskussion bei den Schülern einzuschätzen.

✗ **Welchen Eindruck haben Sie ganz allgemein vom Interesse der Schüler für die Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt...**

Überhaupt nicht interessiert	❑	❑	❑	❑	❑	Sehr interessiert

✗ **Welchen Eindruck haben Sie vom thematischen Zugang der Schüler zu zentralen Aussagen der Theateraufführung? Die Schüler fanden thematisch insgesamt...**

Keinen Zugang	❑	❑	❑	❑	❑	Einen sehr guten Zugang

✗ **Welchen Eindruck haben Sie von der emotionalen Beteiligung der Schüler an der Theateraufführung? Die Schüler wirkten insgesamt emotional...**

überhaupt nicht beteiligt	❑	❑	❑	❑	❑	sehr beteiligt

✗ **Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über das Geschehen in der „Euro-WG".**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **Die Schüler beteiligten sich aktiv an der Diskussion über die europäische Finanz- und Wirtschaftskrise.**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **In der Diskussion erkannten die Schüler Parallelen zwischen dem Konflikt in der Euro-WG und den aktuellen Schwierigkeiten in der Europäischen Union.**

Trifft nicht zu	❑	❑	❑	❑	❑	Trifft voll zu

✗ **Ergriffen die Schüler Partei für oder gegen einzelne Figuren aus dem Theaterstück?**

❑ ja	❑ nein	❑ Weiß nicht

✎ **Woran hat man das gemerkt?** *=> Falls „ja", welche Figur(en) war(en) das?*

Bitte das Blatt wenden!

✗ **Wie groß war die Gruppe der Schüler, die sich durch Wortbeiträge aktiv an der Veranstaltung beteiligten?**

❑ < 5 ❑ 5-10 ❑ 10-15 ❑ 15-20 ❑ 20-25 ❑ 25-30 ❑ > 30

✗ **Sind Ihnen bei der heutigen Aufführung Besonderheiten aufgefallen, z.B. starke Reaktionen oder Verständnisschwierigkeiten?**

❑ ja

❑ nein

✐ Wenn ja, welche?:

✗ **Gab es Schüler, die noch nach der Aufführung mit Fragen oder Anmerkungen zu Ihnen gekommen sind?**

❑ ja

❑ nein

✐ Wenn ja, wie viele:

Vielen Dank!