

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Kurzbericht

Tatjana Mögling, Tabea Schlimbach, Birgit Reißig

Kurzbericht zur ersten Welle der qualitativen Fallstudien

Wissenschaftliche Begleitung der
Modellprojekte im Programmbereich F,
„Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und
Unternehmenswelt“

Impressum

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Außenstelle Halle (Saale)

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle (Saale)

Telefon +49 345 68178-33

Fax +49 345 38178-47

E-Mail reissig@dji.de

www.dji.de

Datum November 2018

ISBN

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 225 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Der vorliegende Bericht ist der zweite (aggregierte) Kurzbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Programmbereich „Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ und basiert auf den qualitativen Erhebungen zu Fallstudien.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei den Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern der Modellprojekte für die Bereitschaft zum Interview und den Einblick in ihre Arbeit bedanken. Wir danken Christina Turzer für das Lektorat des vorliegenden Berichts und die Kodierung der Interviews. Darüber hinaus gilt unser besonderer Dank Kerstin Spanner, die uns im Rahmen ihres Pflichtpraktikums bei der Kodierung der Interviews und bei Literaturrecherchen unterstützte.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Forschungsdesign	7
3	Zum Verhältnis zwischen Programm- und Regelpraxis	8
3.1	Strukturen der Regelpraxis in der beruflichen Bildung	8
3.2	Verschränkung von Programm- und Regelpraxis in der Arbeitswelt	11
4	Ausgangslage	14
5	Handlungsansätze und Umsetzung	18
6	Partizipation	22
7	Fazit	24
8	Ausblick	24
	Abkürzungsverzeichnis	26
	Literaturverzeichnis	27
	Tabellenverzeichnis	29

1 Einleitung

Im ersten Kurzbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs F „Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (DL!) wurden Ergebnisse aus der ersten qualitativen Erhebungswelle der Modellprojekte vorgestellt (Mögling u.a. 2018a). Dieser zweite Kurzbericht basiert auf vertieften qualitativen Fallanalysen von sieben Modellprojekten, die aus dem Gesamtpool der 20 Modellprojekte des Programmbereichs ausgewählt wurden. Hierfür wurden ergänzend zu den Interviews mit den Projekten auch Gespräche mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern sowie Teilnehmenden durchgeführt und ausgewertet. Die ergänzenden Interviews fanden von Mai 2018 bis Juli 2018 statt. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner beziehen sich auf die Projektarbeit im Zeitraum vom Projektstart 2017 bis zur Jahresmitte 2018. Der Bericht präsentiert in aggregierter Form ausgewählte Ergebnisse zu folgenden forschungsleitenden Fragen:

- Strukturen der Regelpraxis in der beruflichen Bildung: Welche institutionellen, gesetzlichen Rahmenbedingungen bilden die Kontexte für Demokratietarbeit in der Arbeitswelt?
- Verschränkung von Programm- und Regelpraxis: Wie sind die Angebote der Modellprojekte im Kontext der Regelstrukturen einzuordnen, wie und mit welchen Akteuren wird die Schnittstellenarbeit gestaltet?
- Ausgangslage: Welche Problemdefinition liegt den Projektkonzeptionen zugrunde? Welcher Handlungsbedarf wird diagnostiziert?
- Handlungsansätze und Umsetzung: Mit welchen Konzepten und Instrumenten antworten die Projekte auf die beobachteten Bedarfe?
- Partizipation: Wie werden Zielgruppen in die Konzeption, Gestaltung und Weiterentwicklung der Maßnahmen einbezogen?

Der Mehrwert des vorliegenden Berichts besteht zum einen darin, neben der Sicht der Modellprojekte nun auch externe Perspektiven einzufangen. Die Erfahrungen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner stehen im Vordergrund der hier vorgestellten Ergebnisse. Zum anderen wird die den Programmbereich F kontextualisierende Arbeitswelt in ihren Strukturen und Akteursgefügen näher beschrieben. Bereits in anderen Arbeiten im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung bzw. Programmevaluation von DL! und Vorgängerprogrammen wurden Einblicke in programmrelevante Regelstrukturen gegeben, insbesondere die der Kinder- und Jugendarbeit und der kommunalen Bildung (v.a. (Bischoff u.a. 2015). Die in Kapitel 3.1 vorgelegte Übersicht liefert hierzu eine wichtige Ergänzung um den hoch komplexen Bereich der beruflichen Bildung. Hierfür bildet die spezifische Expertise der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs F durch die Verankerung am Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ des DJI eine hilfreiche Grundlage.

2 Forschungsdesign

Das Ziel der Fallanalysen, die für diesen Bericht die Datenbasis bilden, ist zum einen eine vertiefte Analyse konkreter Projektpraxis, die aus forschungsökonomischen Gründen nicht für alle 20 Modellprojekte möglich ist. Zum anderen soll die Perspektive der Modellprojekte um externe Einblicke ergänzt werden, um ein umfassenderes Verständnis (beispielsweise bezüglich von Kooperationen, Ergebnissen und des Transfers) zu ermöglichen.

Dabei sollen die ausgewählten Fälle sowohl die Breite der Modellpraxis widerspiegeln und exemplarisch darstellen (Generalisierbarkeit, Häufigkeit), als auch Einblicke in besondere Ansätze und spezifische Abläufe geben können (Extremfälle, interessante Fälle) (Mayring 2015; Kelle/Kluge 1999). In einem selektiven Sampling (Kelle/Kluge 1999) wurde für die Auswahl der Fälle ein Kriterienkatalog entwickelt, der die jeweilige Projektspezifität in Bezug auf

- Themen (u.a. ländlicher Raum, Kultur, Religion, Inklusion, Gender, Innovation),
- Zielgruppen (u.a. Lehrkräfte/Ausbildende, Geflüchtete, Auszubildende/Schülerschaft von Berufsschulen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Betroffene, Unternehmen), und
- Methoden (u.a. Peer Learning, Erlebnisorientierung, Empowerment)

berücksichtigte. Außerdem wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass nach Möglichkeit alle Handlungsschwerpunkte (HSP) innerhalb des Programmbeereichs vertreten sind.

Anhand einer Matrix, in der alle Modellprojekte bezüglich der einzelnen Kriterien bewertet wurden, wurden sieben Modellprojekte für eine vertiefte Analyse ausgewählt.

Gemeinsam mit den Teams der ausgewählten Modellprojekte wurden geeignete Kooperationspartnerinnen und -partner (größtenteils Vertreterinnen und Vertreter der Regelpraxis), und in zwei Fällen Teilnehmende ausgewählt. Für diese Interviews wurden separate Leitfäden erstellt. Die entsprechenden Gespräche fanden in Form von problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) im Zeitraum von Mai bis Juli 2018 statt und wurden anschließend in MAXQDA kodiert. Alle ausgewählten Einzelfälle wurden nah „am Material“ (Schmidt 1997) auf der Basis inhaltlicher Strukturierung (Mayring 2015; Kuckartz 2016) ausgewertet. Hierfür wurden thematische Kategorien entlang der eingangs beschriebenen forschungsleitenden Fragen festgelegt. Die im Zwischenschritt entstandenen Einzelfallanalysen wurden im qualitativen Forschungsteam der wissenschaftlichen Begleitung diskutiert. Anschließend erfolgte eine querschnittliche fallübergreifende Auswertung entlang der thematischen Kategorien.

Die Auswertung der qualitativen Fallanalysen ist Teil eines kontinuierlich fortgesetzten Forschungsprozesses, bei dem der Erkenntnisgewinn sukzessive in weiteren Feld- und Analysephasen ausgebaut und um neue inhaltliche Blickwinkel erweitert wird (siehe Ausblick).

3 Zum Verhältnis zwischen Programm- und Regelpraxis

Junge Menschen in Deutschland können wählen, ob sie nach der Schule einem Studium nachgehen (515.300), eine duale oder schulische Ausbildung absolvieren (715.900) oder einen Zwischenschritt im Übergangsbereich einlegen (291.900). Die in Klammern genannten Anfängerzahlen der integrierten Ausbildungsberichterstattung für 2017 (Statistisches Bundesamt 2018) skizzieren die quantitative Bedeutsamkeit dieser drei Sektoren. Während die Bedeutung der Hochschulbildung in den letzten Jahren stark zugenommen hat, bleibt die berufliche Ausbildung auf relativ stabilem Niveau. Entwicklungen im Übergangsbereich sind zum einen durch sinkende Zahlen angesichts einer Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt, aktuell aber auch durch leichte Anstiege durch Maßnahmen für Geflüchtete gekennzeichnet (BMBF 2018). Im Zielgruppenkontext der Programmarbeit im Programmbereich F sind insbesondere der Ausbildungs- und der Übergangsbereich relevant.

Diese Bereiche sind komplexe Settings aus Institutionen mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten, die im Kontext der Projektarbeit zu entscheidungsmächtigen Gatekeepern werden. Will man die Einbettung der Angebote der Modellprojekte in die Regelpraxis und die Zusammenarbeit der involvierten Akteure verstehen, ist zunächst ein genauerer Blick auf diese Regelstrukturen erforderlich.

3.1 Strukturen der Regelpraxis in der beruflichen Bildung

Zur Rahmung der Programmarbeit im Programmbereich F soll folgender Überblick dienen (für das Ausbildungswesen unter Bezugnahme auf Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014; Ebner/Uhly 2016; Hippach-Schneider u.a. 2007).

Das schwer überschaubare deutsche Berufsbildungssystem ist ein Kooperationsmodell zwischen dem öffentlichen Sektor (Regierung, Schulen) und dem privaten Sektor (Unternehmen). Es wird korporativ gesteuert und die Zuständigkeiten sind komplex (eine vereinfachte Darstellung bietet Tabelle 1; für einen detaillierten Überblick siehe Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014).

Tab. 1: Institutionen und Zuständigkeiten im System der beruflichen Bildung

Akteure	Hauptverantwortlich für...	Gemeinsame Verantwortung, korporative Steuerung
Staat		
Bundesregierung (Koordination: BMBF)	Koordinierung des betrieblichen Bereichs, Ausbildungsordnungen (Rechtlicher Rahmen: BBiG, HwO)	
BIBB	Forschung und Weiterentwicklung, Definition anerkannter Ausbildungsberufe	
Bundesagentur für Arbeit	Berufsberatung, Vermittlung (SGB III)	
Länder, Kommunen, KMK	Berufsschulen, Schulgesetze, (Rahmen-)Lehrpläne	
Wirtschaft		
Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände (Sozialpartner)	Lerninhalte, Qualitätssicherung, Gestaltung der Ausbildungsbedingungen	
Kammern (zuständige Stellen)	Eignung der Ausbildungsbetriebe, Überwachung, Registrierung von Auszubildenden, Prüfungsabnahme	

Quelle: Eigene Darstellung

Die Bundesregierung (Fachministerien, BMBF in koordinierender Funktion) steuert den Bereich der betrieblichen Bildung über das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Sie ist für die Anerkennung der Ausbildungsberufe und den Erlass der Ausbildungsordnungen zuständig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwirft die Ausbildungsordnungen in Zusammenarbeit mit den Wirtschaftspartnern und in Abstimmung mit berufsschulischen Rahmenlehrplänen. Das Institut arbeitet durch Forschung, Entwicklung und Beratung an der Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsbildung mit. Die Bundesagentur für Arbeit übernimmt die Berufsberatung und die Vermittlung von Ausbildungsstellen (auf der Basis des SGB III).

Die Sozialpartner der Wirtschaft sind über verschiedene Gremien in die oben genannten Prozesse eingebunden. Sie bestimmen Lerninhalte und Bedingungen der Ausbildungsgänge mit und sind für die Qualitätssicherung und Überwachung der Ausbildungsdurchführung auf nationaler, regionaler, sektoraler und Unternehmensebene (mit) zuständig. Zu diesen Partnern gehören zunächst die Gewerkschaften/Arbeitgeberverbände als Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen (verantwortlich u.a. für die Verhandlung der Ausbildungsvergütung), Betriebsräte, die Ausbildungspartner der verschiedenen Wirtschaftszweige (u.a. Industrie, Handel und Handwerk), öffentliche Verwaltungen, Gesundheitsdienste und überbetriebliche Ausbildungsstätten. Den Kammern („zuständige Stellen“) obliegt u.a. die Registrierung der Auszubildenden und das Abnehmen von Prüfungen.

Für die Berufsschulen sind die Länder zuständig, die Schulgesetze für die berufsbildenden Schulen sind Ländergesetze. Die Lehrpläne werden auf Länderebene, die Rahmenlehrpläne (abgestimmt mit den Ausbildungsordnungen des Bundes) in der Kultusministerkonferenz vereinbart.

Der schulische Ausbildungsteil der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe erfolgt in den mehrheitlich vom Land und einer Kommune getragenen Berufsschulen auf der Basis bundesweit einheitlicher Standards, und der berufspraktische Teil in den (durch einen Berufsbildungsausschuss geprüften) Ausbildungsbetrieben.

Der Sektor des Übergangsbereichs wurde entwickelt, um Lücken in der Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt auszugleichen und Qualifikationschancen für nicht versorgte junge Menschen nach der Schule zu bieten. Maßnahmen des Übergangsbereichs führen nicht zu einem qualifizierten Berufsabschluss (Schultheis/Sell 2014). Die Angebots- und Förderstrukturen innerhalb des Übergangsbereichs werden von Krüger-Charlé als „institutionalisiertes Chaos“ beschrieben: „Kennzeichnend für die institutionellen Aspekte des Übergangssystems sind neben seiner Verortung im Schnittpunkt unterschiedlicher ordnungs- und förderpolitischer Zuständigkeiten die Vielfalt der Akteure, Förderinstanzen, Programme, Instrumente und Maßnahmen“ (Krüger-Charlé 2010).

Zu den Akteuren, die Maßnahmen fördern und umsetzen, gehören die Agenturen für Arbeit, Ämter, Schulen, Wirtschaftspartner und freie Träger. Sie nutzen (meist abhängig von den Fördervoraussetzungen der Zielgruppen) überwiegend Mittel der Arbeitsförderung (SGB II und III), seltener der Jugendförderung (SGB VIII), der Rehabilitation (SGB XI), sowie Mittel aus Kommunen, aus Länder- und Bundesprogrammen und von Stiftungen (Krüger-Charlé 2010).

Die Angebote umfassen solche der schulischen Prävention, der Berufsorientierung und -vorbereitung, der Ausbildungsförderung, der Beschäftigungsintegration und nicht zuletzt des Übergangsmangements (Krüger-Charlé 2010; Mairhofer 2017; Schlimbach 2009).

Dieses relevante Akteursgefüge wird noch ergänzt durch weitere Institutionen wie etwa Aus- und Fortbildungsstätten für Lehrpersonal der beruflichen Bildung (beispielsweise Hochschulen, Fachschulen, Berufsakademien, Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen der Kammern, Gewerkschaften und Kirchen).

Die Jugendberufshilfe ist ein Aufgabenfeld der Jugendhilfe (Mairhofer 2017). Im Zuge von Sozialrechtsreformen (v.a. SGB II) wurden allerdings viele berufsvorbereitende Maßnahmen fördertechnisch der Arbeitsförderung und Grundsicherung zugeordnet. Für Angebote der Demokratieförderung (die traditionell häufig jugendhilfenah sind) besteht die Herausforderung, zu den veränderten institutionellen Rahmungen Zugänge herzustellen.

3.2 Verschränkung von Programm- und Regelpraxis in der Arbeitswelt

Die starke Institutionalisierung des Übergangs- und Ausbildungsbereichs bedingt enge Verknüpfungen der Programmarbeit mit den Regelstrukturen. Die im Programmbereich F beteiligten Modellprojekte verfolgen verschiedene Ansätze, um die oben vorgestellten vielfältigen Akteursgruppen zu involvieren und an den verschiedenen Lernorten Demokratiebildung zu installieren und zu fördern. Das Augenmerk der Analysen lag darauf, wer diese Akteure sind, inwiefern und wo die Angebote der Modellprojekte in den Regelstrukturen verortet sind, wie die rahmenden Kooperationen gestaltet werden, wo die Herausforderungen an den Schnittstellen zwischen Programm- und Regelpraxis bestehen und schließlich, wie sie von Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern im Verhältnis zur Regelpraxis eingeordnet werden.

Zu den für die Modellprojekte relevantesten Vertretern der Regelstrukturen gehören Einrichtungen der beruflichen Bildung, Ausbildungsbetriebe und Gewerkschaften, weil Angebote i.d.R. in diesen Kontexten platziert werden. Daneben gibt es Berührungspunkte zu Kammern, Betriebsräten, Wirtschaftsverbänden, Bildungsbündnissen und relevanten politischen und Jugendhilfeakteuren.

Der Verschränkungsgrad der Angebote der Programm- und Regelpraxis ist je nach konzeptioneller und Zielgruppenausrichtung sehr unterschiedlich ausgeprägt. Ein Teil der Angebote ist unmittelbar in die Regelstrukturen der beruflichen Bildung integriert. Dabei handelt es sich beispielsweise um Seminare und Trainings für Auszubildende, die an den Ausbildungsorten und innerhalb der regulären Ausbildungszeiten stattfinden. Andere finden in Sonderformaten außerhalb der zeitlich-räumlichen Regelstrukturen (z.B. in Form von Lernwochen für Auszubildende oder Trainings für Auszubildende, Komm-Formaten z.B. Exkursionen für Schulklassen oder externe Schulungen) statt. Nicht zuletzt gibt es Projekte, die ihre Arbeit zeitlich und räumlich weitgehend unabhängig von Regelstrukturen gestalten, entweder, weil sie Angebote nicht direkt an junge Menschen in der Arbeitswelt adressieren, oder weil das Projektdesign (z.B. die Entwicklung von Schulungsmaterialien) eine flexiblere Kooperation ermöglicht.

Am engsten ist die Kooperation dort, wo Akteure der Regelpraxis (z.B. Gewerkschaften oder Berufsschulen) selbst Projektträger sind oder unmittelbar in die Antragstellung involviert sind. In diesen Fällen ist zum einen eine hohe Bedarfsorientierung gewährleistet, da die Projekte direkt aus den Problemlagen vor Ort entwickelt wurden. Zum anderen sind Zugänge zu den Zielgruppen offen, da die Gatekeeper direkt involviert sind und ihre Wirkungsmacht im Programmsinne einsetzen. Teilweise verschwimmen auch die Rollen zwischen Programm- und Regelakteuren. So ist ein Projekt von einem Träger der Berufsbildung entwickelt worden und direkt an der Einrichtung angesiedelt. Das Konzept ist passgenau auf die Zielgruppe zugeschnitten, das Projekt kann die einschlägigen Netze der Schule nutzen und hat bei allen

Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern einen Vertrauensvorsprung. Die Lehrkräfte und Schülerschaft begegnen sich täglich in der Berufsschule, standortbedingte Kommunikationsbarrieren entfallen.

Enge und erfolgreiche Kooperationen bestehen auch, wenn Träger auf eine langjährige, intensive Zusammenarbeit mit Akteuren der Regelpraxis zurückgreifen können (gewachsenes Vertrauen und Verbundenheit) und wenn sie ihre Angebote auf den jeweiligen Lernraum (Unternehmen, Berufsschule) passgenau ausrichten. So hat ein Träger sich in den vergangenen Jahren auf Angebote für Berufsschulen spezialisiert, ist mit deren Problemen und Strukturbedingungen (zeitliche Abläufe, curriculare Besonderheiten) vertraut und hat sich bei den Kooperationspartnerinnen und -partnern als externer Anbieter einen Namen gemacht.

Einzelne Projekte arbeiten mit Akteurinnen und Akteuren auf der Ebene von Entscheidungsträgern im politischen und Jugendhilfebereich zusammen. Sie stellen beispielsweise in Bildungsausschüssen ihre Projekte vor. Dadurch erreichen sie eine höhere Bekanntheit und erweitern ihren Aktionsradius.

Die größte Herausforderung besteht für Projekte, die erstmals Angebote für institutionsnahe Zielgruppen entwickelt haben und die bei der Zusammenarbeit mit Institutionen des Regelsystems auf „Kaltakquise“ angewiesen sind.

Eine Hauptbarriere an der Schnittstelle zwischen Programm- und Regelpraxis ist aus der Sicht der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner das Primat des Berufsbildungsauftrags auf Seiten der schulischen und beruflichen Bildungsinstitutionen.

Auf der berufsschulischen Seite besteht die Herausforderung vor allem darin, im Rahmen der engen Curricula Platz zu schaffen für Themen der Demokratiebildung. Hier bieten die Curricula je nach Bundesland und Berufssparte etc. verschiedene Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten (siehe unten). Die Kooperationspartnerinnen und -partner beklagen, dass die Ausbildungslehrpläne wenig Raum für diese Themen bieten:

„Dass ich mal einen Tag mir nehme, das schon, aber ich kann jetzt nicht eine Einheit, also dass man einmal Demokratie, das war jetzt nicht möglich (...) die Zeit fehlt dann, ja. Die muss ich irgendwie aufholen“ (fCHIap01).

Mehr Flexibilität bieten die Curricula berufsvorbereitender Maßnahmen:

„Es geht nicht darum, dass einer (...) jetzt viele fachpraktische Sachen schon kann, sondern bei uns, find ich, geht's das ganze Jahr [darum], dass man das richtig miteinander hinkriegt (...) und von daher, finde ich, passt es eigentlich immer“ (fCHIap03).

Bei berufsvorbereitenden Maßnahmen besteht allerdings das Problem, dass durch die kurze Verweildauer der Teilnehmenden kaum kontinuierliche, längerfristige Projektarbeit (z.B. eine Modulreihe oder Ausbildung und Einsatz als Peer-Trainer) möglich ist. Die Priorisierung des Berufsbildungsauftrags, ebenso wie die Konkurrenz außerschulischer Anbieter mit alternativen Themen („Piranhabecken“, mpBETAa), sind Barrieren bei der Akquise von Berufsschulen. Ein Kooperationspartner verweist gleichzeitig darauf, dass im

Hinblick auf Präventionsangebote eine Angebotslücke für Berufsschulen besteht. Modellprojekte, die diesen Bedarf aufgreifen, haben teilweise eine hohe Nachfrage, die ihre Kapazitäten übersteigt.

Im Unternehmenskontext können betriebliche Eigeninteressen und Herausforderungen, wie der ökonomische Einsatz von Personal- und Zeitressourcen, Auftragslage und Gewinnorientierung, die Implementierung von Angeboten der Modellprojekte erschweren, wie eine kooperierende Unternehmerin beschreibt:

„Wenn sie objektiv drüber nachdenken, dann sagen sie [die Ausbilder], ‘ja, muss gemacht werden’, aber wenn sie dann vor die Wahl gestellt sind: Bleibt der jetzt eine Woche hier von der Baustelle weg oder nicht (...), dann will uns eigentlich keiner die dann abgeben für eine Woche“ (fBETAap01).

Kooperationspartnerinnen und -partner berichten auch von Ängsten auf Seiten der Unternehmen, einen Imageverlust zu erleiden, Kundschaft zu verlieren oder selbst zum Gegenstand von Angriffen zu werden. Teilweise wird ein mangelndes Problembewusstsein hinsichtlich von Phänomenen wie Diskriminierung oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) im eigenen Unternehmen beklagt.

Die befragten Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sehen die Angebote der Modellprojekte durchweg als wichtige Ergänzung des Regelangebots. Sie beobachten vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen einen dringenden Bedarf der vertieften Auseinandersetzung mit Fragen des demokratischen und toleranten Miteinanders. Nur in Ausnahmefällen gibt es in den regulären Strukturen etablierte und nachhaltig implementierte Angebote im Themenfeld (Beispiele: das bundesweit einmalige Amt für Zivilgesellschaft und Bürgerbeteiligung in Baden-Württemberg, Diversity-Beauftragte in großen Betrieben). Dieses Angebotsvakuum greifen die Modellprojekte mit ihren Angeboten auf. Dabei sei es von Vorteil, dass das Angebot von externen Akteuren kommt, wie der Mitarbeiter einer berufsbildenden Schule beschreibt:

„Die Erfahrung, die ich gemacht habe (...), ist, dass wenn jemand von außen kommt zu einem bestimmten Thema, dann erreicht man die Schüler leichter“ (fCHIap01).

Im Gesamt-Feedback der Kooperationspartnerinnen und -partner wird der Wunsch nach einer Verstetigung der Angebote und einer festen Integration in den regulären Ausbildungsablauf deutlich.

Enge Verzahnung und gewachsene Kooperationen als Chance

Der Bereich der beruflichen Bildung ist ein stark institutionalisiertes Gefüge aus vielfältigen Akteuren auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten. Für die Modellprojekte ist die Verortung ihrer Angebote in denen der Regelstrukturen eine Notwendigkeit und Herausforderung.

Erfolgsfaktoren sind dabei eine enge konzeptionelle Anbindung der Angebote an Regelsysteme (z.B. indem Projektträger Teile des Systems sind), langjährige Kooperationserfahrungen mit Akteuren der Regelpraxis und die flexible Anpassung von Angeboten an die Bedarfe der konkreten Institutionen.

4 Ausgangslage

Im ersten Kurzbericht wurde eine Übersicht über die von den Projekten in den Interessenbekundungen dargelegten Problemdefinitionen und Handlungsansätze gegeben. Im Projektverlauf haben sich diese (z.B. durch erweiterte/fortgesetzte Bedarfsermittlung und Akquise) konkretisiert und fokussiert. Am Beispiel der ausgewählten sieben Fallstudien sollen die von Modellprojekten und Kooperationspartnerinnen und -partnern beobachteten Ausgangslagen in Bezug auf die zwei zentralen Lernorte für Jugendliche in der Ausbildungswelt (Berufsschulen, Unternehmen) vertieft betrachtet werden.

Im berufsschulischen Kontext

Die jungen Zielgruppen der Projekte finden sich in großen Ausbildungszentren mit oft mehreren Tausend Berufsschülerinnen und Berufsschülern wieder. Die Anonymität, die soziale Komposition und die Heterogenität der Schülerschaft in ihrem Zusammenwirken bergen erhöhte Gefährdungspotenziale in Bezug auf das Auftreten von Ausgrenzungsprozessen. Existierende Maßnahmen an den Schulen (z.B. Angebote der Schulsozialarbeit zu Teambildung, Konfliktbearbeitung, Medien) sind meist nur BVJ- bzw. BGJ-Klassen vorbehalten. In Klassen der dualen Ausbildung wird in der Regel erst nach konflikthaften Vorfällen mit Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts reagiert (Mögling u.a. 2018b).

Auf Seiten der Fachkräfte wird oft fehlendes Hintergrundwissen bei Jugendlichen über politische Phänomene konstatiert. Antidemokratischen bzw. herabsetzenden Positionen, wie Islamfeindlichkeit, Rassismus oder Islamismus, können die Fachkräfte häufig argumentativ nur schlecht entgegenwirken.

Rechtspopulistische Ansichten sind nach Beobachtung der Modellprojekte und ihrer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner in der

Schülerschaft und teilweise auch unter Fachkräften weit verbreitet und kein Merkmal von Randgruppen (Decker/Brähler 2016).

Auch die räumliche bzw. geografische Verortung der Berufsschulen ist bedeutsam. Im großstädtischen Raum stellen sie den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern zufolge beispielsweise kaum ein Aktionsfeld für junge Rechte dar. Für diese sind Berufsschulen vorrangig ein Ausbildungsort, sie leben ihre politischen Einstellungen an anderen städtischen Räumen aus. Dagegen dient beispielsweise ein Oberstufenzentrum mit großem Einzugsgebiet in einem stark ländlich geprägten Raum und mit regional schwach entwickelter außerschulischer Infrastruktur als Treffpunkt oder Vernetzungsort rechtsorientierter Gruppen. Berufliche Ausbildungszentren in ländlichen Regionen sind also ein wichtiger Ort für die Platzierung von Angeboten, um relevante Zielgruppen zu erreichen.

Aus modernen Bildungs- und Lernwelten sind Smartphone- sowie Social-Media-basierte Interaktionen nicht mehr wegzudenken. Das dadurch erzeugte Spannungsfeld von Anonymität, Öffentlichkeit und Privatheit beeinflusst auch den berufsschulischen Alltag. Die interviewten Kooperationspartnerinnen und -partner schildern die Beobachtung, dass Teilnehmende an berufsbegleitenden Maßnahmen zum Teil empfänglicher für extreme Ansichten sind und größere Schwierigkeiten haben, den Wahrheitsgehalt von digitalen Inhalten einzuschätzen.

„Es ist für jeden ohnehin schwierig zu unterscheiden, ist das jetzt eine Meinungsmache oder eine möglichst objektive Nachricht und für unsere Schüler ist das ungleich schwieriger“ (fCHIap01).

Die hier geschilderten Problemfelder ragen dabei auch in die soziale Interaktionssphäre des Ausbildungsortes Betrieb hinein.

In der Arbeitswelt

Aktuelle politische Veränderungen und gesellschaftliche Trends schlagen sich auch im betrieblichen Alltag nieder. Die für die Fallstudien ausgewählten Modellprojekte repräsentieren verschiedene Bereiche der Arbeits- und Unternehmenswelt. Dementsprechend sind auch die jeweiligen Ausgangslagen sehr spezifisch und von diversen lokalen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Diskurslinien geprägt. Diese sollen im Folgenden beispielhaft skizziert werden.

Ein erstes Beispiel bildet die Situation einer Kommune in Ostdeutschland. Hier wird vor dem Hintergrund der regionalen Arbeitsmarktentwicklung seit der deutschen Wiedervereinigung in Experteninterviews ein kollektives Gefühl als „Wendeverlierer“ beschrieben, das mit Politikmisstrauen und Feindseligkeit gegenüber ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern einhergeht. Nach Wahrnehmung der Befragten fällt bspw. eine Kommune durch ein hohes Maß organisierter rechtsextremer Strukturen auf. In der lokalen Öffentlichkeit und Kommunalpolitik (rechtspopulistische Stadträte) ist hier eine breite Akzeptanz und teilweise sogar Etablierung von rechtsgerichteten Haltungen zu beobachten. Bei der Bewertung der lokalen Ausgangs- bzw. Problemlage gibt es bei den Befragten der Modellprojekte und der kooperierenden Einrichtungen teilweise unterschiedliche Wahrnehmungen. Während beispielsweise ein Projektträger, ähnlich wie eine Kooperationspartnerin, den Kulturschaffenden noch wenig Problem- und Verantwortungsbewusstsein attestiert, beobachtet eine andere Kooperationspartnerin eine positive Entwicklung:

„Dass inzwischen eine Sensibilität eingetreten ist bei den Kulturschaffenden, dass es nicht mehr darum geht, nur noch darüber zu reden, wie man politisch tickt, sondern (...) dass es um eine Einschränkung der Kunst geht. Also von Freiheitsrechten in der Kunst (...)“ (JKAPPAap01).

Ein Teil der Modellprojekte reagiert mit seinen Angeboten auf einen kontinuierlich steigenden Bedarf der Unternehmen an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels steigt auch deren Bereitschaft und Notwendigkeit zur Integration von Menschen mit Migrations- (u.a. Flucht-) Hintergrund in regionale Ausbildungs- und Arbeitsmärkte:

„Es ist ‘n Thema in unserer Gesellschaft. Migration ist ‘n Thema, war es immer schon, jetzt kommt’s hier auch im Osten an und wir kennen ja alle die Baustellen, ne? (...) Man muss sich dem Thema stellen - und dazu kann das Projekt dienen“ (mpBETAa).

Daraus ergibt sich zunächst die Aufgabe der beruflichen Qualifizierung der sehr heterogenen Gruppe der Geflüchteten, die teilweise kaum berufliche Vorerfahrungen haben, teilweise aber über gute schulische Voraussetzungen verfügen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner der Modellprojekte verweisen auch auf zu berücksichtigende Zusammenhänge von Bildung/Beruf, kultureller Herkunft und Geschlecht. Dabei stehen angesichts ihrer quantitativen Dominanz und geschlechtsbezogenen Rollenbilder vor allem männliche Geflüchtete im Fokus. Die Situation von Frauen mit Fluchterfahrung am Arbeitsmarkt wird hingegen zumeist vernachlässigt, obwohl sie über einen ähnlichen Bildungsstand wie männliche Geflüchtete (Lange/Ziegler 2017) und teilweise über hohe Berufsaspirationen verfügen: In einer repräsentativen Erhebung äußern 38% der befragten Frauen den Wunsch nach einer Ausbildung oder einem Studium und wünschen sich die Integration in den Arbeitsmarkt (Schouler-Ocak/Kurmeyer 2017).

Des Weiteren bestätigen Gespräche mit Kooperationspartnerinnen und -partnern, dass das betriebliche Zusammenleben zunehmend vielfältiger wird und eine entsprechende diskursive Begleitung benötigt. Sie berichten in Interviews, dass auf Seiten der Belegschaften viele Berührungsängste und Vorurteile bzw. Ressentiments vorhanden sind. Die Konfliktlinien verlaufen dabei nicht unbedingt immer zwischen Einheimischen und Allochthonen, eine gruppenbezogene Spaltung zeigt sich auch innerhalb bereits etablierter Migrantengruppen wie etwa zwischen Türken und Kurden. Konflikte oder so genannte „Belästigungen“ (fTHETAap01) in Betrieben spielen sich häufig im Verborgenen ab. Ein offener Dialog findet kaum statt. Auf Unternehmensebene fehlen oft Strukturen und Prozesse der Diskriminierungsprävention, wie etwa Diversity-Beauftragte oder ein diskursiver Austausch.

Aktuelle gesellschaftliche Diskussionen zu Gender Diversity speisen sich auch aus Problemlagen der Arbeitswelt. Die strukturelle Diskriminierung von Frauen ist fest mit eingeübten gesellschaftlichen und institutionellen Verhaltensweisen und Normen verwachsen (z.B. gravierende Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen, Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen oder sexuelle Gewalt am Arbeitsplatz). Das Thema Sexismus und Unternehmen gewann besonders durch die „MeToo“-Debatte an Aktualität. Dieses Themenfeld wählte ein anderes Modellprojekt für die inhaltlichen Schwerpunkte seiner Konzeption aus. Bei der Akquise potentieller Projektpartnerinnen und Projektpartner bestätigte sich die bereits als Ausgangsannahme bestehende Vermutung eines geringen Problembewusstseins bzw. einer Tabuisierung der Sexismus-Problematik in Unternehmen. So beschreibt ein Kooperationspartner, dass Unternehmen Angeboten gegen Rassismus offener gegenüberstehen als denen gegen Sexismus:

“Oh, wenn wir da was machen, dann sieht’s aus, als hätten wir ein Problem!“ (mpPSIa).

Mangelnde Information und Auseinandersetzung an Berufsschulen und in Unternehmen

Die anonyme, heterogene Schülerschaft von Berufsschulen birgt Gefährdungspotenziale für Ausgrenzung. Unter Auszubildenden und teilweise auch Fachkräften sind rechtspopulistische Ansichten weit verbreitet. Aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner fehlt es an Hintergrundwissen und einem festen Wertgefüge.

Angesichts der aktuellen Arbeitsmarktlage ist die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund (aktuell verstärkt mit Fluchtkontext) eine Chance. Sie birgt aber auch Herausforderungen, von der beruflichen Qualifizierung dieser Gruppe bis hin zu Berührungsängsten, Vorurteilen und Diskriminierung in der Belegschaft.

In beiden Kontexten gibt es kaum systematische und strukturell etablierte Angebote, die diese Problemlagen aufgreifen.

5 Handlungsansätze und Umsetzung

Der wahrgenommene Handlungsauftrag der Modellprojekte vor dem Hintergrund der oben beschriebenen (lokalen) Problemdefinitionen besteht u.a. in der Begegnung von Stereotypisierungen und Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und in der Förderung eines konstruktiven, vielfältigen und demokratischen gesellschaftlichen Zusammenlebens. In der Adressierung dieser Aspekte bedienen sich die Modellprojekte unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen. Handlungsansätze liegen eher im Bereich der primären und weniger im Bereich der sekundären Prävention. Die Maßnahmen reichen von der Entwicklung neuer Methoden und Strategien bis zum reflektierten Transfer anderweitig erprobter Konzepte auf den neuen Kontext der Arbeitswelt bzw. auf andere Regionen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Entwicklung zielgruppenadäquater Module und Schulungsmaterialien wie beispielsweise Bausteine für unterschiedliche Ausbildungsberufe, die später in das Ausbildungscurriculum integriert werden sollen.

Ein Teil der Modellprojekte unterstützt *berufliche Schulen* bei der Entwicklung und Stärkung einer demokratischen Schulkultur. Ihre Konzepte fokussieren zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus und Islamfeindlichkeit sowie ein gleichberechtigtes Miteinander innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Der Einstieg in das Feld erfolgt oft über allgemeine Themen wie Partizipation, Empowerment und Selbstbildung. Des Weiteren kommen auch klassische Inhalte und Formate der Demokratiepädagogik zur Anwendung. Beispielsweise erhalten die jungen Menschen im Klassenverband praxisnah Einblick in demokratische Prozesse der Konfliktbearbeitung und der Interessenvertretung (Klassenräte, Klassentage, Schülervertretungen).

Die Modellprojekte richten ihre Arbeit teilweise auch an besondere Zielgruppen (z.B. Geflüchtete, Frauen, Lernbehinderte, von Diskriminierung Betroffene). So adressiert ein Projekt die geringe Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbehinderung. Es organisiert Exkursionen zu Einrichtungen, die einen Einblick in gelebte Demokratie geben (Theater, Presse, Gerichte) und vermittelt erlebnisorientiert Wissen zu Grundfragen der Demokratie und zu Medienverhalten, z.B. in Form von Pro-Contra-Diskussionen, in denen

„(...) eine argumentations- und vernunftbasierte Diskussion stattfindet (...) [wo man] dem anderen zuhört, dass man (...) Argumente anführt, dass die Quellen sauber sind, (...) und auch die Position toleriert“ (mpDELTAa).

Zu Maßnahmen auf individueller Ebene gehören auch sozialpädagogische Beratungen und soziale Trainings.

Neben der direkten Arbeit mit individuellen Zielgruppen richten manche Projekte ihre Angebote auch auf die institutionelle Ebene (z.B. über die Ausarbeitung von Schulentwicklungsmodellen). Dabei finden vorab entsprechende Abstimmungsprozesse auf verschiedenen organisatorischen Ebenen statt, um „die Maßnahmen an [die] Struktur der Einrichtung anzupassen“ (mpDELTAa). So konnten an einigen Partnerschulen bereits über klassen- und berufsspartenübergreifende Angebote (Arbeitsgruppen, Klassensprechertreffen) Querverbindungen hergestellt werden.

Ein weiterer Ansatz ist die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, beispielsweise zum Umgang mit demokratiefeindlichen Äußerungen und Handlungen.

Neben Berufsschulkontexten ist die *Unternehmenswelt* der zweite wichtige Aktionsschwerpunkt der Projekte. Hier werden spezifische Bedarfe und Problemlagen der Unternehmen und Organisationen konzeptionell aufgegriffen. Dabei richten sich einige Vorhaben auch explizit an die gesamte Belegschaft. Die Erfahrungen aus der Akquise und der Übertragung etablierter Angebote auf den Arbeitskontext haben gezeigt, dass die individuelle Anpassung und Abstimmung mit den einzelnen Partnerorganisationen grundlegend für die erfolgreiche Umsetzung ist. So wird die Passgenauigkeit beispielsweise über eine empirische Bedarfsermittlung abgesichert, und die Angebote werden für jeden Einsatzort zugeschnitten:

„Die Erfahrung, die wir gemacht haben, wenn wir mit einem festen Programm zu den Unternehmen gehen, funktioniert das meistens nicht. Sondern wir müssen mit den Unternehmen gemeinsam entwickeln (...) was sie sich auch wünschen (...) was ihre Leute brauchen“ (mpTHETAa).

Förderlich für die Umsetzung waren aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner außerdem eine sorgfältige Vorbereitung der Implementierungsphase sowie der Erfahrungsaustausch von Teilnehmenden.

Die Modellprojekte, die im Unternehmenskontext arbeiten, bedienen mehrere Zielgruppen wie Auszubildende, Ausbildungspersonal, Führungskräfte,

Betriebsräte sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Themen der Demokratieförderung werden an die unterschiedlichen Zielgruppen in jeweils flexibel angepassten Formaten und Methoden vermittelt. So werden etwa für Auszubildende neben klassischen, ein- oder zweitägigen Seminaren häufig auch erlebnisorientierte Formate eingesetzt (z.B. Lernwochen in sozialen bzw. migrantischen Einrichtungen, Exkursionen, Peer Trainings). Für Fachkräfte sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren überwiegen Weiterbildungsangebote, Trainings und Austauschformate (z.B. Studienreisen). Viele Konzepte sind ganzheitlich ausgerichtet und beinhalten mehrere Bausteine für verschiedene Zielgruppen und Bereiche in den Betrieben.

Bei der inhaltlichen Konzeption für den Unternehmensbereich gibt es viele Überschneidungen mit den Inhalten für den Berufsschulkontext, aber auch besondere Angebote. So liegt für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Unternehmen im mittleren Managementbereich und auf Mitbestimmungsebene (z.B. Auszubildendenbeauftragte, Betriebsräte) ein Schwerpunkt auf Trainings, die Argumentationstechniken vermitteln oder couragiertes Verhalten bzw. die Entwicklung von Haltungen sowie die Unterstützung eines konstruktiven innerbetrieblichen Dialogs zum Gegenstand haben. Ein weiteres Angebot bearbeitet die Problematik von Sexismus in Ausbildungsbetrieben. Es beinhaltet sowohl Trainings zum Umgang mit Diskriminierung und zur Anwendung diesbezüglicher gesetzlicher Bestimmungen, als auch die gemeinsame Erarbeitung von Gewaltschutzkonzepten für das Gesamtunternehmen. Für die spezifische Zielgruppe Geflüchteter werden zusätzlich zu klassischen Empowerment-Ansätzen auch Trainingsinhalte der beruflichen Orientierung und Qualifizierung angeboten. So absolvieren geflüchtete Frauen Blockseminare zur Berufsorientierung (Berufsinformationen, Stärken-Schwächen-Profil, Förderung von persönlichen und beruflichen Kompetenzen) und erhalten anschließend im Rahmen eines mehrmonatigen, begleiteten Praktikums Einblicke in betriebliche Arbeitskulturen. Als weitere Zielgruppe im Rahmen der Unternehmenswelt definiert ein Projekt Kulturschaffende einer Kommune. Ziel ist es, deren Engagement im kommunalen Demokratiediskurs zu fördern und sie als zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure mit Politik und Wirtschaft (z.B. über Netzwerktreffen) in Austausch zu bringen mit dem Ziel des gemeinsamen Eintretens für Kunstfreiheit, gegen Rechtspopulismus und Fremdenhass:

*„Eben Kulturakteure einzubinden (...) die Multiplikatoren zu schulen, damit die einfach auch das Standing haben, nach draußen zu gehen und demokratische Haltungen (...) weitergeben können.“
(KAPPAap01).*

Zum Zeitpunkt der Fallstudieninterviews befanden sich alle Modellprojekte in der Umsetzungsphase. Teilweise konnten Zeitverzögerungen aus der Anfangsphase (siehe erster Kurzbericht) aufgeholt werden. Aktuelle Verzögerungsgründe sind unter anderem fixe betriebsinterne Termine und Fristen (z.B. Überschneidungen mit Betriebsratswahlen), lange Abstimmungswege innerhalb der betrieblichen Hierarchien und weiterhin Akquiseprobleme mit Berufsschulen und Unternehmen. Darüber hinaus ist die individuelle Anpas-

sung der Angebote an jeweilige Ausbildungsverläufe bzw. schulische Auslastung eine wesentliche Hürde bei der Implementierung der Vorhaben. Einige Projekte wurden durch Personalfuktuation und Schwierigkeiten der zeitnahen adäquaten Stellenbesetzung insbesondere im ländlichen Raum in ihrem Vorhaben zurückgeworfen.

Die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sprechen Hinderungsgründe auf Seiten der Jugendlichen an, beispielsweise zeitliche Ressourcen sowie Sorgen, Ausbildungsinhalte zu verpassen und der generelle Rückgang von Auszubildendenzahlen. Außerdem skizzieren sie konkrete Probleme bei der Umsetzung, beispielsweise beim Timing von Veranstaltungen:

„Das ist immer ganz schön weit auseinander (...) die erste Woche haben die [Auszubildenden] andere Sorgen, ne (...) es ist dann immer wieder 'ne große Lücke, zwischen dem Informationsgespräch und dem eigentlich dann Weitermachen“ (fBETAap02).

Breites Repertoire an Handlungsansätzen – teils schwierige Rahmenbedingungen

Der wahrgenommene Handlungsauftrag der Modellprojekte besteht u.a. in der Förderung eines konstruktiven, vielfältigen und demokratischen gesellschaftlichen Zusammenlebens. In der Adressierung dieser Aspekte bedienen sich die Modellprojekte unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen. Die Maßnahmen reichen von neu entwickelten Modellvorhaben bis zum reflektierten Transfer anderweitig erprobter Konzepte auf den neuen Kontext der Arbeitswelt bzw. auf andere Regionen.

In der Umsetzung konnten Zeitverzögerungen aus der Anfangsphase teilweise aufgeholt werden. Zu den aktuellen Hürden bei der Implementierung der Vorhaben zählen neben einer individuellen Anpassung der Angebote an jeweilige Ausbildungsverläufe bzw. schulische Auslastung u.a. auch Personalfuktuation und Schwierigkeiten der zeitnahen adäquaten Stellenbesetzung insbesondere im ländlichen Raum.

6 Partizipation

Mit dem Thema Partizipation wird neben dem Thema des Verhältnisses Programm- und Regelpraxis eine weitere Leitfrage der Gesamtevaluation von DL! aufgegriffen. Die Möglichkeiten zur Partizipation (freiwillige Teilnahme, Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse) haben einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg sowie auf die Bewertung der Maßnahmen (vgl. Bischoff u.a. 2014).

Die Berücksichtigung von Interessen und Anliegen der Adressatinnen und Adressaten spielt auch im Programmbereich F eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Vorhaben der Modellprojekte.

Mehr als ein Drittel der Modellprojekte im Programmbereich F ist explizit partizipativ angelegt und die Sicherung der Teilhabe gehört zum festen Bestandteil ihrer methodischen Arbeit. Bei diesen Projekten wurden die Akteurinnen und Akteure von Anfang an in Prozesse der Entscheidungsfindung bzw. der Umsetzung von Vorhaben involviert und waren auch an der Konzeptentwicklung unmittelbar beteiligt.

Jugendliche und junge Erwachsene (z.B. Auszubildende) sind teilweise in die Vorbereitung von Maßnahmen eingebunden. Dies geschieht beispielsweise über die Abfrage von Themen, Wünschen für Exkursionen oder Kreativformate. Alle Projekte nehmen das Feedback der Teilnehmenden zur Weiterentwicklung ihrer Formate auf. Auch die Vertiefung von verschiedenen Themen wird vom Feedback der Teilnehmenden abhängig gemacht. Die Formen der Feedbacks unterscheiden sich von Projekt zu Projekt, angefangen von einfachen Smiley-Fragebögen bis zu mehrstufigen Auswertungsverfahren im Gesprächsformat.

Gleichzeitig haben junge Zielgruppen in den wenigsten Projekten Möglichkeiten der direkten und individuellen Einflussnahme auf die konkrete Auswahl, Teilnahme und Zeitplanung von Angeboten. Vielmehr erfolgt dies über die jeweiligen Professionellen der betreuenden Einrichtungen (z.B. Lehrkräfte oder Ausbildungsbeauftragte), die dabei die Bedarfe der Teilnehmenden (auch von spezifischen Zielgruppen wie z.B. Alleinerziehenden) berücksichtigen.

Zielgruppen auf Organisationsebene (z.B. Betriebe, Berufsschulen, Gewerkschaften) wurden zumeist bereits in das Projektdesign einbezogen, z.B. über Bedarfsermittlungen. Teilweise wurden Projekte aus der konkreten Bedarfslage heraus mit unmittelbarer Beteiligung der institutionellen Zielgruppen entwickelt (Beispiele: Antragstellung direkt durch Berufsbildungsanbieter oder gewerkschaftliche Träger oder aus akuten lokalen Bedarfslagen heraus). In diesen Fällen verschwimmen die Rollen von Anbietern und Zielgruppen.

Die Umsetzung von Angeboten erfolgt in der Regel in enger Abstimmung und angepasst an die Organisationsstrukturen. Dieses partizipative Procedere war bei einem Teil der Projekte bereits im Projektdesign verankert. Teilweise haben aber auch erst Schwierigkeiten in der Umsetzungsphase (beispielsweise bei der Akquise) dazu geführt, die Bedarfe der betreffenden Organisationen

genau abzufragen und die Angebote flexibel und passgenau zu gestalten. Termine für Angebote (Trainings, Seminare) werden grundsätzlich gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Einrichtung koordiniert.

Für Fachkräfte als Zielgruppen (z.B. Lehrkräfte, Auszubildende) sind Zeitpunkt (z.B. Ferienzeiten) und zeitliche Ressourcen (Freistellung) Knackpunkte in der Beteiligung. Die Projekte passen ihre Angebote entsprechend an, da sie auf das Engagement und die Teilnahmebereitschaft dieser Zielgruppe in besonderer Weise angewiesen sind. Auch diese Gruppe hat über Feedback die Möglichkeit, auf die Weiterentwicklung der Angebote Einfluss zu nehmen.

Viele Modellprojekte greifen in ihren Angeboten auf etablierte Beteiligungsformen der politischen Bildung zurück. Von manchen Projekten wird die Partizipation als demokratisches Grundprinzip zum eigenständigen inhaltlichen Angebotsschwerpunkt gemacht (z.B. als Thema in Seminaren und Trainings). Teilweise werden partizipative Elemente in das Alltagsleben der kooperierenden Einrichtungen integriert (z.B. partizipative Verfahren bei der Auswahl fakultativer Unterrichtselemente) und entsprechende Gremien implementiert und gestärkt (z.B. Klassenräte). Schüler- und Auszubildendenvertretungen sind ein wichtiges Bindeglied für die Teilhabe der gesamten Schülerschaft. Ein niedrigschwelliger Zugang und gruppenübergreifende Angebotsformate ermöglichen u.a. auch eine breite Beteiligung verschiedener sozialer bzw. migrantischer Gruppen.

Direkte und indirekte Partizipationsmöglichkeiten

Mehr als ein Drittel der Modellprojekte im Programmbereich F ist explizit partizipativ angelegt.

Jugendliche haben eher indirekt über die sie betreuenden Fachkräfte und Institutionen Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der Angebote (z.B. Zeitrahmen, Inhalte). Zielgruppen auf Organisationsebene haben häufiger unmittelbaren Einfluss auf die Angebotsgestaltung.

Alle Projekte nehmen das Feedback von Teilnehmenden auf und lassen es unmittelbar in die Weiterentwicklung ihrer Angebote einfließen.

7 Fazit

Die im Rahmen der Fallstudien interviewten Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner bestätigen die gesellschaftlichen Problemlagen, die die Projektträger zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit gemacht haben und heben vor diesem Hintergrund die Bedeutung der Projekte hervor.

Darüber hinaus konkretisieren und ergänzen sie die von den Modellprojekten skizzierten Barrieren, beispielsweise die Herausforderung, demokratiefördernde Angebote in den engen Ausbildungscurricula zu platzieren. Sie geben tiefere Einblicke in die strukturellen Arrangements, die die Projektarbeit rahmen und bekräftigen die Notwendigkeit eines flexibel anpassbaren Angebots. Die Akquise und das verbindliche Engagement von Kooperationspartnern der Regelsysteme, insbesondere der Unternehmen und Berufsschulen, ist auch aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner die Hauptherausforderung der Projekte.

Der Überblick über die Regelstrukturen der Berufsbildung weist ein multiples institutionelles Akteursgefüge auf verschiedenen Ebenen aus. Auch wenn dieses in seiner Breite von 20 Modellprojekten nicht adressierbar ist, sind die zentralen Institutionen (insbesondere berufsbildende Schulen, Unternehmen und Gewerkschaften) berücksichtigt. Zu einigen Sozialpartnern besteht oft nur vermittelt über Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern Kontakt. Akteure des Bundes, der Länder und der Kommunen sind nur in Ausnahmefällen in die Arbeit des Programmbereichs eingebunden. Mit Blick auf ihre Gestaltungsmacht bezüglich der beruflichen und schulischen Ausbildungsgestaltung werden sie langfristig als direkte Partner unverzichtbar für eine nachhaltige und breite Implementierung von demokratiefördernden Angeboten im Kontext der Arbeitswelt.

8 Ausblick

Die hier vorgestellten vertieften Analysen werden mit den nächsten Erhebungswellen fortgesetzt und inhaltlich erweitert. Die Aussagen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner bieten einen aktualisierten Blick auf das Projektgeschehen und auf die sich abzeichnenden Trends. Sie fließen in die längsschnittlichen Analysen zur Umsetzung sowie Zielerreichung ein, die mit Vorliegen der zweiten Welle der qualitativen Vollerhebung der Modellprojekte im Frühjahr 2019 durchgeführt werden. Für diese Welle sind außerdem längsschnittliche Auswertungen zu den Themen Kooperationen und Netzwerke geplant. In diesem Rahmen sind auch umfassende Netzwerkanalysen vorgesehen. Außerdem werden mit den Themen Gender und Diversity Mainstreaming und Inklusion (GDI) die entsprechenden Leitprinzipien von DL! aufgegriffen.

Im Sommer 2019 werden die qualitativen Fallstudien fortgesetzt. Hierfür werden Interviews mit weiteren Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern der ausgewählten Projekte stattfinden, die unterschiedlichen Akteursgruppen angehören. Mit Blick auf den Projektabschluss sind dabei folgende thematische Schwerpunkte geplant: Synergien, Ergebnisse, Nachhaltigkeit und Transfer.

Abkürzungsverzeichnis

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
DL!	"Demokratie leben!"
GDI	Gender, Diversity, Inklusion
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
HSP	Handlungsschwerpunkt
HwO	Handwerksordnung
KMK	Kultusministerkonferenz
MAXQDA	Software für qualitative Auswertungen
SGB	Sozialgesetzbuch

Literaturverzeichnis

- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (2015): Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ Abschlussbericht 2015. Unter Mitarbeit von Claudia Menge. München/Halle
- Bischoff, Ursula/König, Frank/Zimmermann, Eva (2014): Partizipation, Akzeptanz und Alltagsbezug in Projekten zur pädagogischen Rechtsextremismusprävention und zur Förderung demokratischer Einstellungen. In: Jugendhilfe, Jg. 52, H. 1, S. 45–52
- BMBF (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Schaubild 7.3: Institutioneller Rahmen der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21_dazubi_schaubild_7.3_heft-2014.pdf, abgerufen am 06.11.2018
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2016): Ein Jahrzehnt der Politisierung: Gesellschaftliche Polarisierung und gewaltvolle Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006 und 2016. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016. Gießen, S. 95–136
- Ebner, Christian/Uhly, Alexandra (2016): Entstehung und Merkmale des dualen Ausbildungssystems. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/228394/entstehung-und-merkmale>, abgerufen am 27.06.2018
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Band 136. Luxemburg
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Band 4. Opladen
- Krüger-Charlé, Michael (2010): Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven. Institut Arbeit und Technik. Reihe: Forschung Aktuell, H. 11. Online unter: <https://www.iat.eu/forschung-aktuell/2010/fa2010-11.pdf>, abgerufen am 06.11.2018
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Lange, Miguel Montero/Ziegler, Janine (2017): Die Arbeitsmarktintegration geflüchteter Frauen: Zahlen, Fakten und internationale Erfahrungen. Reihe: Working Paper, 04/2017. Berlin
- Mairhofer, Andreas (2017): Angebote und Strukturen der Jugendberufshilfe. Eine Forschungsübersicht. München
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Mögling, Tatjana/Schlimbach, Tabea/Fehser, Stefan/Reißig, Birgit (2018a): Kurzbericht zur ersten Welle der qualitativen Vollerhebung. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Programmbereich F, "Engagement und Vielfalt in der Arbeitswelt". Halle (Saale)
- Mögling, Tatjana/Tillmann, Frank/Wisniewski, Anna (2018b): Mobbing an beruflichen Schulen. Ein Praxishandbuch zu Präventions- und Interventionsansätzen. Weinheim/Basel
- Schlimbach, Tabea (2009): Unterstützungsangebote im Übergang Schule-Beruf: Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Halle (Saale)
- Schmidt, Christiane (1997): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 544–568
- Schouler-Ocak, Meryam/Kurmeyer, Christine (2017): Study on Female Refugees Abschlussbericht. Repräsentative Untersuchung von geflüchteten Frauen in unterschiedlichen Bundesländern in Deutschland. Berlin. Online unter: https://female-refugee-study.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/sonstige/mentoring/Abschlussbericht_Final_-1.pdf, abgerufen am 06.11.2018
- Schultheis, Kathrin/Sell, Stefan (2014): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187852/uebergangssystem?p=all>, abgerufen am 06.11.2018
- Statistisches Bundesamt (2018): Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung – Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern – 2017. Wiesbaden. Online unter: <https://bit.ly/2Bhfv0d>, abgerufen am 19.11.2018

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Jg. 1, H. 1, Art. 22. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, abgerufen am 27.06.2018

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Institutionen und Zuständigkeiten im System der beruflichen Bildung.....	9
---------	--	---

Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162

www.dji.de