

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches  
Jugendinstitut

## Zwischenbericht

Alina Brand, Tobias Johann, Alexander Leistner, Aline Rehse, Tobias Roscher,  
Elisa Walter, Eva Zimmermann

# Vierter Bericht: Modellprojekte D

Programmevaluation „Demokratie leben!“  
Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte  
zu GMF und Demokratiestärkung  
Zwischenbericht 2018

# Impressum

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe, FG J4

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle

**Jahr der Berichterstellung:** 2018

**Telefon** +49 345 68178-37

**Fax** +49 345 68178-47

**E-Mail** [milbradt@dji.de](mailto:milbradt@dji.de)

**[www.dji.de](http://www.dji.de)**

**ISBN 978-3-86379-316-6**

## **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 390 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 252 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).



## Inhaltsverzeichnis

<b>Kurzfassung</b>	<b>8</b>
<b>1 Einleitung: Berichtsfokus und Fragestellungen</b>	<b>15</b>
<b>2 Evaluationsdesign und methodische Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung</b>	<b>19</b>
2.1 Gegenstand und Evaluationsverständnis	19
2.1.1 Gegenstand	19
2.1.2 Evaluationsverständnis	23
2.1.3 Die Rolle von Wirkungen	25
2.1.4 Evaluationsdesign	28
2.2 Methodisches Vorgehen	29
2.2.1 Quantitative Onlinebefragung: Monitoring der Modellprojekte	31
2.2.2 Qualitative Intensivbegleitung	33
2.2.3 Quantitative Teilnehmendenbefragung	38
<b>3 Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen: Rahmenbedingungen, Umsetzung und Inhalte der Modellprojekte</b>	<b>40</b>
3.1 Empirische Befunde zu Rahmenbedingungen, Kontexten und Setting pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen	45
3.1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit	46
3.1.2 Setting pädagogischer Arbeit: Außerschulische Bildungsarbeit und das Handlungsfeld Schule als Herausforderung	52
3.1.3 Pädagogischer Raum und räumlich-materielles Setting pädagogischer Arbeit	58
3.2 Empirische Befunde zur Umsetzung pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen: Zielgruppen, Zielstellungen, Umsetzungsstrategien und pädagogische und inhaltliche Herausforderungen	64
3.2.1 Zielgruppen der Modellprojekte	64
3.2.2 Zielstellungen der Modellprojekte	68
3.2.3 Zeitlicher Rahmen von Modellprojekten	70
3.2.4 Zielgruppenzugang	73
3.2.5 Pädagogische Strategien der Modellprojekte	79
3.2.6 Zwischenfazit: Zielgruppen, Zielstellungen und Umsetzungsstrategien der pädagogischen Arbeit	98
3.2.7 Typische Spannungsfelder und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit von Modellprojekten	99
3.3 Empirische Befunde zu Inhalten pädagogischer Arbeit: Phänomenverschränkung und Transparenz als Herausforderung	112
3.3.1 Inhaltliche Spezifika in „jungen Themenfeldern“	112
3.3.2 Modellprojekte zwischen Themenfeldbezug sowie phänomenübergreifender, phänomenverschränkender und intersektionaler Arbeit	114

3.3.3	Neue inhaltliche Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit der Projekte	117
3.3.4	Pädagogische Arbeit zwischen explizitem oder implizitem Problembezug: Inhaltsvermittlung als Herausforderung	120
3.4	Zwischenfazit: Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden	125
<b>4</b>	<b>Blick auf die Fachkräfte: Professionalität(en) und fachliche Bezüge – Entwicklungen und Konturen eines heterogenen Handlungsfeldes</b>	<b>129</b>
4.1	Theoretischer Kontext und Diskurse zu Professionalitätskriterien	130
4.1.1	Professionalität und Professionalisierung	130
4.1.2	Fachlichkeit und Orientierungsrahmen pädagogischen Handelns	132
4.2	Empirische Befunde zur Orientierung an pädagogischen Standards	135
4.2.1	Zielgruppen- und Lebensweltorientierung	135
4.2.2	Beutelsbacher Konsens	142
4.2.3	Projektumsetzung als Balance zwischen Orientierung an pädagogischen Prinzipien und der Vermittlung von Inhalten	143
4.3	Empirische Befunde zu Qualifikationen der Projektumsetzenden	147
4.3.1	Pädagogische und themenfeldspezifische Qualifikationshintergründe der Projektumsetzenden	147
4.3.2	Informelle Qualifikationen	157
4.3.3	Qualifikationsbezogene Heterogenität im Team	160
4.4	Empirische Befunde zu (Selbst-)Reflexionsleistungen	161
4.4.1	Reflexion im Team	162
4.4.2	Umgang mit eigener Normativität	163
4.4.3	Bewusstsein über eigenes Positioniertsein	164
4.4.4	Weitere Reflexionsleistungen	166
4.5	Exemplarisches Spannungsfeld: Umgang und Schutz der Projektumsetzenden mit eigener Diskriminierungserfahrung	167
4.5.1	Wahrung eines strukturellen Schutzes der Projektumsetzenden	168
4.5.2	Reflexion und Risikoabwägung im Projektteam	169
4.5.3	Konzeptionelle und situative Gegenmaßnahmen der Projekte	170
4.5.4	Abbruch des pädagogischen Formats bei Grenzüberschreitung	171
4.6	Zwischenfazit: Professionalität(en) und fachliche Bezüge – Entwicklungen und Konturen eines heterogenen Handlungsfeldes	172
<b>5</b>	<b>Die Krux mit der Wirkung: Annäherungen an Wirkmechanismen pädagogischer Praxis und Veränderungen bei jugendlichen Teilnehmenden</b>	<b>174</b>

5.1	Empirische Befunde zu Kontexten und Rahmenbedingungen von Wirkungen	178
5.2	Empirische Befunde zu potenziellen Wirkmechanismen: „Openness to Change“ in pädagogischen Prozessen als Voraussetzung für Veränderungen	184
5.3	Empirische Befunde zu Wirkungseinschätzungen über Veränderungen bei Teilnehmenden	187
5.3.1	Kognitive Ebene	188
5.3.2	Affektive Ebene	190
5.3.3	Psychomotorische Ebene	192
5.3.4	Zwischenfazit: Wirkungseinschätzungen bei jungen Teilnehmenden aus der Perspektive von Umsetzenden	196
5.3.5	Gelingende Praxis als Ergebnis des Zusammenwirkens affektiver, kognitiver und psychomotorischer Elemente	197
5.4	Empirische Befunde der Teilnehmendenbefragung: Die Perspektive der Teilnehmenden aus quantitativer Sicht	199
5.5	Zwischenfazit: Befunde zu Kontexten, Voraussetzungen für und potenzielle Veränderungen bei Teilnehmenden aus subjektiver Perspektive	208
<b>6</b>	<b>Fazit: Leistungen und Weiterentwicklungspotenziale der pädagogischen Bearbeitung von GMF und der Demokratieförderung</b>	<b>211</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>220</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>221</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>228</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>229</b>
	<b>Anhang A</b>	<b>230</b>
	<b>Anhang B</b>	<b>238</b>

## Kurzfassung

### Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen

Die wissenschaftliche Begleitung (wB) am Deutschen Jugendinstitut evaluiert seit dem Jahr 2015 die Modellprojekte (MP) des Programmbereichs „Modellprojekte zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Der Programmbereich umfasst über 90 Projekte in sieben Themenfeldern. Fünf der Themenfelder beziehen sich thematisch auf: „Aktuelle Formen des Antisemitismus“, „Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit, sowie „Rassismus und rassistische Diskriminierung“. Zwei weitere Themenfelder beziehen sich strukturell auf die Handlungsfelder „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ und „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“. Charakterisiert ist der Evaluationsgegenstand außerdem dadurch, dass die Themenfelder unterschiedliche „Reife“ (vgl. Greuel u.a. 2015) haben, d.h. eine unterschiedlich lange Tradition der pädagogischen Auseinandersetzung zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt aufweisen.

Bei der Förderung von Modellprojekten handelt es sich um eine Strategie des Bundes, mit der die Entwicklung, kontinuierliche Erprobung und nachhaltige Übertragung von Innovationen angestoßen werden sollen. Spezifisch für die modellhafte Projektarbeit im Programmbereich ist, dass sie im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) stattfindet und dass sie den Auftrag hat, sich präventiv und/oder fördernd mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. Demokratiestärkung auseinanderzusetzen.

Im vorliegenden Zwischenbericht für das Jahr 2018 konzentriert sich die wissenschaftliche Begleitung auf Projektaktivitäten, die sich an die Zielgruppe der Jugendlichen und Heranwachsenden richten. Diese Aktivitäten fasst die wB als subjektbezogene Strategien pädagogischer Bearbeitung der oben genannten Phänomene auf. Dabei unterscheidet sie zwischen Projekten, die einerseits einer eher präventiven Handlungslogik folgen, d.h. abwertende und ausschließende Einstellungen, Haltungen sowie Handlungen verhindern wollen sowie Projekten, die andererseits die Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen zum Anlass nehmen, um davon betroffene junge Menschen zu empowern und/oder diskriminierungskritisch aktive Personen in ihrem Engagement zu unterstützen.

Forschungsleitend ist für die wissenschaftliche Begleitung die übergreifende Frage danach, was der Programmbereich zur Entwicklung und Erprobung von Strategien der Bearbeitung diskriminierender Einstellungen, Handlungen und Strukturen in Bezug auf die Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zur Demokratieförderung leistet. Diese übergreifende Leitfrage untersetzt sich in die folgenden drei Fragestellungen:

- 1) Wie arbeiten die MP mit Heranwachsenden und wie werden die beschriebenen Phänomene bearbeitet?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Zielgruppe und welche Rolle spielen Fachlichkeit und Professionalität der Fachkräfte für die Umsetzung von MP?
- 3) Welche Veränderungen werden bei den Zielgruppen sichtbar und wie werden diese von MP hergestellt?

Angesichts des hohen Stellenwertes der Frage nach Veränderungen bei den Heranwachsenden, die im Zusammenhang mit Projektaktivitäten stehen, macht die wissenschaftliche Begleitung darauf aufmerksam, dass diesbezüglich wissenschaftlich vertretbare Aussagen vor allem auf der Ebene von Befunden über Wirkannahmen sowie kurzfristigen Wirkungseinschätzungen der Projektumsetzenden möglich sind. Darüber hinaus wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und die Perspektive von Adressatinnen und Adressaten erhoben. Die wB rekonstruiert auf empirischer Basis Annahmen über Wirkmechanismen und die Bedingungen, unter denen Veränderungen bei Zielgruppen möglich werden. Aussagen über mittel- und längerfristige Wirkungen werden nicht getroffen.

### **Berichtszeitraum und Methodik**

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen verfolgt die wissenschaftliche Begleitung – anders als in den Vorjahren – nicht primär die Zielsetzung, Befunde zu den einzelnen Themenfeldern zu erarbeiten, sondern fokussiert im diesjährigen Zwischenbericht auf eine vergleichende Perspektive einer Programmbereichsevaluation jenseits von Einzelprojektanalysen. Die vorliegenden Ergebnisse sind aggregierte Aussagen über typische Bezugsprobleme und Herausforderungen der Modellprojekte im gesamten Programmbereich und zu dessen Leistungen. Der Berichtszeitraum bezieht sich auf die zweite Jahreshälfte 2017 sowie die erste Jahreshälfte 2018. Ausgehend von dem Gegenstand Modellprojekte des Programmbereichs D setzt die wissenschaftliche Begleitung ein prozessorientiertes, klärendes, wissensgenerierendes, rekonstruktives und kontextsensibles Evaluationsdesign um.

Empirische Datengrundlage sind Interviews mit Projektleitungen und -umsetzenden sowie teilnehmende Beobachtungen aus einem intensiv begleiteten Sample von 13 Modellprojekten, die im ersten Halbjahr 2018 erhoben wurden. Zusätzlich liefert ein Online-Monitoring einen Überblick über die 40 Modellprojekte, die nach Selbstauskunft direkt mit jugendlichen Zielgruppen arbeiten. Darüber hinaus werden Ergebnisse aus einer seit 2016 kontinuierlich durchgeführten quantitativen Teilnehmendenbefragung präsentiert (n=508 aus zwölf MP). Zur Verdichtung der Befunde trianguliert die wissenschaftliche Begleitung die qualitativen und die quantitativen Untersuchungen, wenn es möglich und inhaltlich geboten ist bzw. setzt sie zueinander ins Verhältnis.

## Zentrale Befunde zu den forschungsleitenden Fragestellungen

- Wie arbeiten die MP mit Heranwachsenden und wie werden die beschriebenen Phänomene bearbeitet?

Zur Untersuchung der pädagogischen Arbeit der Modellprojekte mit Heranwachsenden betrachtet die wissenschaftliche Begleitung drei Dimensionen: die strukturellen Rahmenbedingungen, die konkrete Umsetzung von Projektformaten sowie die vermittelten Themen und Inhalte. Diese Aspekte sind nur analytisch trennbar. In der Praxis der Projektumsetzung präformieren Arbeitskontexte und Rahmenbedingungen die pädagogischen Strategien der Modellprojekte, die wiederum mit der Ausgestaltung der Arbeitsinhalte verstrickt sind.

Zentrale strukturelle Kontextfaktoren, die die konkrete Projektpraxis beeinflussen, sind die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen, lokale bzw. regionale soziale Bedingungen, die Kooperation mit externen Partnern und die Besonderheiten außerschulischer Bildungspraxis im schulischen Setting. Beispielsweise zeigt sich eine starke Konzentration von Modellprojekttägerschaften im großstädtischen Raum. Durch eine solche Verdichtung können exklusive Erprobungsräume entstehen, da eine Übertragung von Modellen, z.B. in ländlich geprägte Räume, nicht ohne weiteres möglich ist. Denn Projektarbeit in ländlichen oder kleinstädtischen Regionen ist, u.a. vor dem Hintergrund der Erreichbarkeit der jugendlichen Zielgruppen und der Konstitution von (außerschulischen) Lerngruppen, deutlich ressourcenaufwendiger ist als solche, die in Städten stattfindet.

Die Einbettung originär außerschulischer Bildungsformate in schulische Räume und Klassenkonstellationen erleichtert den Zugang zu jugendlichen Zielgruppen und schont die teilweise ohnehin knappen (finanziellen und personellen) Ressourcen der Modellprojekte. Dabei zeigt sich einerseits, dass diese institutionelle Rahmung der Modellprojektpraxis auf die Gestaltungsspielräume ihrer pädagogischen Arbeit zurückwirkt (etwa durch Abstriche bei der Freiwilligkeit der Teilnahme). Andererseits hängt das Gelingen dieser Formate stark von der Kooperationsqualität (z.B. intensive und verbindliche Absprachen mit Schulpersonal) sowie der Informationsqualität etwa über die konkrete Lerngruppe ab.

Die Umsetzung der pädagogischen Arbeit der Modellprojekte lässt sich in zwei Strategien unterteilen: Sensibilisierung und Demokratieförderung. Modellprojekte sind jedoch nicht immer eindeutig einer der beiden Strategien zuzuordnen, da sie diese zum Teil mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verfolgen.

Ein Blick auf in erster Linie sensibilisierend arbeitende Projekte liefert Informationen über die angewendeten Ansätze und das damit verbundene Methodenspektrum: Wissensvermittlung und Erfahrungslernen, Vielfaltpädagogik, Medien- und Kulturpädagogik sowie selbstreflexive Arbeitsweisen. Demokratiefördernde Arbeit nimmt u.a. die Form von Empowermentansätzen an. Ein Großteil der MP arbeitet nach wie vor eher universalpräventiv und seltener mit Zielgruppen mit latent bis manifest ablehnenden Einstellungen und Haltungen. Dabei werden Jugendliche und Heranwachsende nicht selten als individuelle Einstellungsträger adressiert. Rein subjektbezogene Ansätze,

die losgelöst vom institutionellen Kontext umgesetzt werden, geraten z.B. bezüglich Nachhaltigkeit, allerdings an Grenzen, da der Erfolg pädagogischer Angebote auch vom Einbezug der Organisationen, Institutionen und dem Fachpersonal abhängt.

Zielgruppenzugänge, die häufig über schulische Kooperationspartner erschlossen werden, sowie kurzzeitpädagogische Angebote, die die Regel sind, engen die Möglichkeiten pädagogischer Praxis tendenziell ein. Nichtsdestotrotz zeichnet sich der Programmbereich durch eine hohe Methodenpluralität aus. Insbesondere solche Methoden, die als Erfahrungslernen angelegt sind, haben gegenüber rein wissensvermittelnden Ansätzen ein stärkeres Potenzial, Jugendliche und Heranwachsende zu erreichen und Lernprozesse anzustoßen. Bei den umgesetzten pädagogischen Strategien dominieren plurale, lebensweltorientierte Methoden, die im Bereich des Erfahrungslernens verortet werden können. Angeboten, die darauf zielen von Abwertung und Diskriminierung Betroffene zu schützen und zu empowern, gelingen unmittelbar Zugänge zu spezifischen Zielgruppen, mit denen sie direkt unterstützend arbeiten können.

Die pädagogische Projektpraxis bewegt sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Fokussierungen und Schwerpunktsetzungen innerhalb des jeweiligen Themenfelds in einem Spannungsfeld. Einerseits besteht die Notwendigkeit, die Spezifika der jeweiligen Phänomene angemessen zu berücksichtigen, während diese andererseits als Ausprägungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit empirisch nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Die Modellprojekte tragen diesem Umstand Rechnung und entwickeln pädagogische Mittel, mit denen sie die Verschränkung von Phänomenen explizit als Inhalt oder beiläufig etwa durch eine Haltung gegenüber Teilnehmenden als zu Sensibilisierende und zugleich als potenziell Betroffene von Diskriminierung mitführen.

Auffällig ist auf der Ebene inhaltlicher Setzungen seitens der Projektumsetzenden außerdem, dass sie vermehrt aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen im Blick haben, die den vom Programm vorgesehenen Rahmen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit verlassen. Phänomene, wie beispielsweise Rechtspopulismus, die Neue Rechte oder antidemokratische Verschwörungstheorien fließen ebenso in die thematische Auseinandersetzung ein, wie weitere zielgruppenspezifische, lebensweltlich relevante und aktuelle Themen.

Neben dieser thematischen Öffnung und damit verbundenen Innovationspotenzialen konstatiert die wissenschaftliche Begleitung insbesondere für „junge“ Themenfelder weitere Erprobungsbedarfe. So fällt die Relevanz, die Zielgruppen den einzelnen Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zuschreiben, sehr unterschiedlich aus und erfordert nicht selten besondere Bemühungen, um bei den Teilnehmenden Akzeptanz für Themensetzungen zu erzeugen (bspw. in den Themenfeldern „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ oder „Antiziganismus“).

In der pädagogischen Praxis lassen sich bei Modellprojekten sowohl implizite, als auch explizite Strategien der Thematisierung ihrer inhaltlichen Schwerpunkte finden. Während implizite Bearbeitungsstrategien vereinzelt Tendenzen zur latenten Entproblematisierung der Phänomene aufweisen,

bergen explizite Problematisierungen, etwa durch partizipativ mit den Teilnehmenden gestaltete Begriffsarbeit, aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ein verstärktes Sensibilisierungspotenzial.

- Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Zielgruppe und welche Rolle spielen Fachlichkeit und Professionalität der Fachkräfte für die Umsetzung von MP?

Die wissenschaftliche Begleitung rekonstruiert Selbstwahrnehmungen von Projektumsetzenden bezüglich der Fachlichkeit ihres eigenen Handelns. Dabei stehen Anforderungsstrukturen in Form von Qualifikationen und Fachstandards sowie Bestimmungen von Professionalität im Mittelpunkt.

Der KJH-typische pädagogische Standard der Zielgruppen- und Lebensweltorientierung ist für die Projektumsetzenden insbesondere durch partizipative Arbeitsweisen mit den Zielgruppen, Niedrigschwelligkeit und Persönlichkeitsschutz umsetzbar. Die Relevanzsetzungen und die Reflexionen zu diesen Fachlichkeitsaspekten und das in Bezug setzen dieser zur eigenen Arbeit dürfte Professionalisierungsprozesse günstig beeinflussen. Allerdings bewegen sich die Projekte durch ihre starke Anbindung an die spezifischen Themen-/Handlungsfelder des Programmes in einem Spannungsfeld zwischen der Orientierung an solchen allgemeinen pädagogischen Prinzipien (neben den KJH-Prinzipien etwa auch der Beutelsbacher Konsens als Standard der Politischen Bildung) sowie an spezifischen, themenfeldbezogenen Prinzipien und Bedarfen.

Hinsichtlich des vorhandenen Qualifikationsportfolios von Projektumsetzenden und insbesondere von pädagogisch mit Heranwachsenden arbeitendem Personal hält die wissenschaftliche Begleitung fest, dass neben formalen Qualifikationen informelle Qualifikationen bedeutsam sind. Zudem ist bezüglich der Qualifikationen ein Nebeneinander von fachlichen Orientierungsrahmen erkennbar, da die Fokussierung auf Kompetenzen zur Vermittlung themenfeldbezogener Inhalte in Spannung zu pädagogischen Prinzipien geraten kann. Zur Konturierung dieses Spannungsfeldes hat die wB eine Typologie entwickelt, welche mit den „Pädagogischen Expertinnen und Experten“, „Themenfeldexpertinnen und -experten“ sowie „Allroundern“ eine Systematisierung anhand von Qualifikationstypen vornimmt. Beim genaueren Blick auf die Zusammensetzung von Teams in den Projekten erweist es sich als professionalisierungsrelevant, dass Modellprojekte darauf achten, die Personalaufstellung so zu gestalten, dass eine Kombination von themenfeldspezifischem Wissen und einer pädagogischen Vermittlungskompetenz vorliegt.

Neben pädagogischen Fachlichkeitsstandards und Qualifikationen nehmen Gelegenheiten und Inhalte von (Selbst-)Reflexionsleistungen für die Umsetzenden einen hohen Stellenwert einer fachlich gestalteten Projektpraxis ein. Als bedeutende Reflexionsinhalte ermittelte die wissenschaftliche Begleitung den Umgang mit Normativität seitens der Umsetzenden bzw. im Team, das Bewusstsein über das eigene gesellschaftliche bzw. pädagogische Positioniertsein gegenüber den Zielgruppen sowie die Bedeutung des Modellcharakters ihrer Arbeit.

- Welche Veränderungen werden bei den Zielgruppen sichtbar und wie werden diese von MP hergestellt?

Die wissenschaftliche Begleitung strebt an, Voraussetzungen für (potenzielle) Wirkungen und Wirkungszusammenhänge zu identifizieren, um Gelingensbedingungen für die pädagogische Arbeit der Modellprojekte herauszuarbeiten. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, welche Rahmenbedingungen, Arbeitsweisen etc. intendierte Wirkungen wahrscheinlicher machen bzw. hemmen.

So beziehen Modellprojekte zielgruppenbezogenes Wissen über das unmittelbare soziale Umfeld teilnehmender Jugendlicher bei der Planung und Durchführung als auch bei der Nachbereitung von Angeboten systematisch ein, um das Eintreten angestrebter Veränderungen bei der Zielgruppe zu begünstigen. Als weitere Voraussetzung für das Eintreten erwünschter Wirkungen hat die wissenschaftliche Begleitung die pädagogisch gestützte Herstellung von Offenheit und die Bereitschaft für Veränderungen („Openness to Change“) bei Teilnehmenden identifiziert. Modellprojekten, denen es etwa durch lebensweltorientiertes und partizipativ ausgerichtetes Arbeiten gelingt, eine besondere Nähe zu den Teilnehmenden aufzubauen, schaffen damit gute Bedingungen für die Umsetzung ihrer Wirkungsabsichten. Die quantitativ angelegte Teilnehmendenbefragung stützt diesen Befund und zeigt an, dass die Akzeptanz der Veranstaltung und der Eindruck, etwas gelernt zu haben, ausgeprägter ist, wenn die Teilnahme an den Aktivitäten freiwillig war und Beteiligungsmöglichkeiten geboten und von den Teilnehmenden genutzt wurden.

Neben den Voraussetzungen für (potenzielle) Wirkungen untersucht die wissenschaftliche Begleitung Einschätzungen der Projektumsetzenden zu durch die Modellprojektpraxis erzielbaren Wirkungen. Diese beschränken sich in erster Linie mehr oder weniger unmittelbar auf in den pädagogischen Situationen sichtbar werdende Veränderungen bei den Zielgruppen. Die Wirkungseinschätzungen der Projektumsetzenden konnte die wissenschaftliche Begleitung drei Lernzielebenen zuordnen: der kognitiven, der affektiven und der psychomotorischen. Dabei zeigte sich, dass insbesondere die affektive Ebene tendenziell in ihrer Bedeutung für Lernprozesse und damit auch für (dauerhafte) Veränderungen unterschätzt wird – mit negativen Konsequenzen für Lernprozesse und die Wahrscheinlichkeit von Veränderungen. Ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das alle Ebenen in pädagogischen Prozessen berücksichtigt, ist erstrebenswert. Lern- und Bildungsprozesse stoßen in der Praxis diesbezüglich allerdings häufig an Grenzen, insbesondere durch die kurzzeitpädagogische Rahmung von Angeboten.

## **Leistungen und Herausforderungen des Programmbereichs**

Der Auftrag der Modellprojekte ist es, Ansätze zu entwickeln, die helfen, Formen und Folgen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (zukünftig) zu verhindern und (potenziell) Betroffene vor (weiterer) Ausgrenzung und Diskriminierung zu schützen. Festzuhalten bleibt, dass Modellprojekte gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nicht unmittelbar beseitigen, sehr wohl aber für die Problematiken dieser Phänomene sensibilisieren, junge Menschen aktivieren und Gegenstrategien entwickeln und erproben können.

Vor diesem Hintergrund arbeiten Projekte im Bereich der Demokratieförderung mit zivilgesellschaftlich engagierten Jugendlichen und/oder Menschen mit bestimmten Sozialisations- und Diskriminierungserfahrungen. Sie stützen ihr Engagement bzw. schaffen Räume, in denen (potenziell) betroffene Jugendliche temporär vor Ausgrenzung, Verletzungen und Diskriminierung geschützt sind. Auf der Ebene der Trägerstrukturen fördert „Demokratie leben!“ im Vergleich zu Vorläuferprogrammen stärker migrantische und andere Selbstorganisationen, stärkt sie dadurch in ihrer professionellen Rolle und leistet einen Beitrag zu ihrer öffentlichen Anerkennung.

Die Modellprojekte im Programmbereich tragen zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit von außerschulischen Jugendbildungsträgern und dem Schul- und Bildungssystem bei. Denn häufig ist die Schule die Zugangsinstitution der Wahl, um heterogene Zielgruppen anzusprechen. Die Arbeit der Modellprojekte an Schulen oder mit Einrichtungen der KJH ist allerdings von einem Spannungsfeld zwischen anregenden und kompensatorischen Aufgaben geprägt: Einerseits nehmen die Modellprojekte ihre Anregungsfunktion wahr, andererseits geraten sie oft auch in die Situation, eine Kompensationsfunktion zu übernehmen. Sie reagieren auf aktuelle Bedarfe, füllen aber auch strukturelle Leerstellen in Schulen oder in Regelstrukturen der KJH, in denen zu wenig Zeit und Ressourcen für die Bearbeitung von Abwertungsphänomenen oder für demokratiefördernde Praxis zur Verfügung stehen.

# 1 Einleitung: Berichtsfokus und Fragestellungen

Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ hat sich seit dem Förderbeginn 2015 verändert und weiterentwickelt. Davon war auch der Programmbereich D „Modellprojekte zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ geprägt, da neben Aufstockungen innerhalb der Themenfelder auch zwei neue Themenfelder („Rassismus und rassistische Diskriminierung“ sowie „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“) hinzugekommen sind. Diese Veränderungen inklusive der damit verbundenen Problematiken unterschiedlicher Startzeitpunkte der Modellprojekte (MP) wurden bereits im dritten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (wB) ausführlich dargestellt (vgl. Figlesthler u.a. 2017, S. 20–24).<sup>1</sup> Auch die Evaluation der MP reagierte auf die Veränderungen der Programmbereiche D und E. Der vorliegende vierte Zwischenbericht ist der erste Zwischenbericht, der sich ausschließlich dem Programmbereich D widmet. Dadurch können stärker als bislang die Spezifika der Auseinandersetzung mit verschiedenen Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF), d.h. sowohl Formen als auch Folgen von GMF, sowie der Demokratieförderung herausgestellt und besser gegenüber Ansätzen der Radikalisierungsprävention abgegrenzt werden.

Eine der Hauptaufgaben der MP ist es, innovative pädagogische Strategien für die Kinder- und Jugendhilfe (KJH) zu erproben und zu entwickeln. Dabei setzen sich die MP sowohl mit Ursachen als auch Folgen verschiedener Formen von GMF sowie der Demokratieförderung auseinander. Die gewählten Bearbeitungsstrategien der MP lassen sich in subjektbezogene Strategien (Verhaltensprävention und (Demokratie-)Förderung) und strukturbezogene Strategien (Verhältnisprävention) unterscheiden (vgl. Bischoff u.a. 2015, S. 32).

Der diesjährige Bericht fokussiert auf subjektbezogene Strategien der pädagogischen Auseinandersetzung der MP und auf die Zielgruppe der Jugendlichen und Heranwachsenden. Der Schwerpunkt für den Berichtszeitraum 2017/2018 liegt auf MP, die mit Jugendlichen bzw. Heranwachsenden arbeiten.<sup>2</sup> Strukturbezogene Strategien, wie die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, die Sensibilisierung von Organisationen und Ansätze der Organisationsentwicklung etc. werden Teil des Berichts 2019.

1 Die Beschreibung des Bundesprogramms im Zusammenspiel seiner Programmbereiche als ein „dynamisches“ und „multimodales“ Programm (vgl. Bischoff u.a. 2017, S. 58ff.) behält weiterhin seine Gültigkeit. Anpassungsleistungen waren und sind wichtig, um auf die Dynamik in der Gesellschaft reagieren zu können, auch wenn ein Bundesprogramm dieser Art nur einen Beitrag in begrenztem Ausmaß leisten kann.

2 Die wB nimmt für den diesjährigen Berichtsfokus eine Einschränkung der Auswahl von MP vor: Untersucht werden MP, die hauptsächlich mit der Zielgruppe der Jugendlichen arbeiten. Da in der Praxis die Arbeit mit Zielgruppen nie trennscharf nach bestimmten Altersgruppen erfolgt, sind die an Jugendliche angrenzenden Zielgruppen, d.h. ältere Kinder (ab ca. zehn Jahre) und junge Erwachsene (bis ca. 25 Jahre) ebenfalls partiell im intensiv begleiteten Sample enthalten.

Die subjektbezogenen Strategien haben jeweils einen unterschiedlichen Problemgegenstand, den es zu bearbeiten gilt: Zum einen sind es abwertende und ausschließende Einstellungen, Haltungen sowie Handlungen und zum anderen Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen, die aus ersteren resultieren. Die MP arbeiten dabei entweder entlang einer präventiven Logik mit jungen Menschen, um die Entstehung bzw. Festigung von abwertenden, diskriminierenden Einstellungs- und Verhaltensmustern zu verhindern und um Jugendliche zu einer Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen zu ermutigen. Dadurch soll auch ein Beitrag dazu geleistet werden, Diskriminierungserfahrungen von Betroffenen zu reduzieren. Oder sie adressieren junge Menschen, die selbst von den Folgen dieser abwertenden, diskriminierenden, ausschließenden Einstellungs- und Verhaltensmustern betroffen sind, um diese zu empoweren.

Die wissenschaftliche Begleitung (wB) nimmt in diesem Jahr zum ersten Mal einen übergreifenden Blick auf den Programmbereich D ein. Das heißt, im Unterschied zu den Zwischenberichten der Vorjahre spielt die Darstellung der Themenfelder eine untergeordnete Rolle. Im Zentrum steht eine vergleichende Perspektive auf die MP. Für die Evaluation der MP des Programmbereichs ist dabei diese übergreifende Fragestellung forschungsleitend:

Was leistet der Programmbereich D zur Entwicklung und Erprobung von Strategien der Bearbeitung diskriminierender Einstellungen, Handlungen und Strukturen in Bezug auf die Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zur Demokratieförderung?

Die zentralen Fragestellungen, die sich für den diesjährigen Berichtsschwerpunkt aus der Frage ableiten und konkretisieren lassen sind:

- 1) Wie arbeiten die MP mit Heranwachsenden und wie werden die beschriebenen Phänomene bearbeitet?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Zielgruppe und welche Rolle spielen Fachlichkeit und Professionalität der Fachkräfte für die Umsetzung von MP?
- 3) Welche Veränderungen werden bei den Zielgruppen sichtbar und wie werden diese von MP hergestellt?

Ziel ist es, bei der Beantwortung dieser Fragestellungen Gelingensbedingungen und Herausforderungen für die pädagogische Praxis zu identifizieren, um Wissen darüber zu generieren, was in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der GMF und mit Demokratieförderung zu beachten ist. Die Befunde selbst können schließlich auch dazu genutzt werden, pädagogische Praxis zu modifizieren. Wie die wB dabei methodisch genau vorgeht, d.h., welches Evaluationsverständnis sie dabei anlegt, wie sie dieses umsetzt und welche Prinzipien für das Evaluationsvorgehen zentral sind, wird in Kapitel 2 beschrieben.

Die *erste Forschungsfrage* widmet sich der konkreten Projektumsetzung und der pädagogischen Arbeit der MP mit Jugendlichen bzw. Heranwachsenden (Kapitel 3). Hier geht es zunächst darum, zu beschreiben in welchen Kontexten MP arbeiten, d.h., welche gesellschaftlichen, politischen und strukturellen *Rahmenbedingungen* ihre Arbeit (vgl. Kap. 3.1) konturieren. Die Berücksichtigung dieser Kontexte ist zentral, da diese die Arbeitsbedingungen, unter

denen MP ihren Auftrag umsetzen, mitbestimmen und dadurch maßgeblich zu ihrem Gelingen und Scheitern beitragen (können). Zudem braucht es umfangreiches Kontextwissen, um Fragen der Übertragbarkeit der entwickelten und erprobten Strategien beantworten zu können. Zu einer wichtigen Rahmenbedingung gehört das *Setting*, in dem die Projekte umgesetzt werden. Schule ist ein zentraler Ort der Umsetzung, weshalb sich die wB auch mit dem Verhältnis von schulischer und außerschulischer Bildung befasst. Der thematische Rahmen und die Leitlinien des Programmbereichs adressieren themenfeldübergreifend typische pädagogische Methoden (vgl. Galuske 2013) und Ansätze (vgl. Knauf u.a. 2007). Diese Bearbeitungsstrategien werden in ihrer Kontur – im Unterkapitel zur *Umsetzung pädagogischer Arbeit* – dargestellt (vgl. Kap. 3.2). Hierbei werden die Zielstellungen, Zielgruppen und Zielgruppenzugänge untersucht sowie die Umsetzungsstrategien und -erfahrungen im Arbeitsalltag. Die wB beschreibt und systematisiert Arbeitsweisen, Ansätze, Methoden sowie damit verbundene Herausforderungen der Projekte. Nach der pädagogischen Dimension setzt sich die wB mit den bearbeitenden *Inhalten und Themen* der MP auseinander (vgl. Kap. 3.3). Sie zeigt Möglichkeiten und Grenzen der inhaltlichen Auseinandersetzung auf und konkretisiert spezifische Herausforderungen im Kontext pädagogischer Projektpraxis. Die Datengrundlage hierzu sind Interviews mit den Projektumsetzenden sowie teilnehmende Beobachtungen aus dem intensiv begleiteten Sample. Ein Monitoring liefert einen Überblick über die 40 MP, die mit jugendlichen Zielgruppen arbeiten.

Die *zweite Forschungsfrage* beschäftigt sich mit der Fachlichkeit und Professionalität der Fachkräfte bzw. Projektumsetzenden, da dies eine wichtige Rahmenbedingung für die (erfolgreiche) Projektumsetzung und für die „Leistungserbringung“ im Programmbereich ist (vgl. Stockmann 2006, S. 149; Kap. 4). Die begleiteten MP verorten sich in verschiedenen Handlungsfeldern und fachlichen Disziplinen. Sie können auf unterschiedliche Vorerfahrungen zurückgreifen, hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte und methodischen, pädagogischen Hintergründe. Neben der durch den Programmrahmen vorgegebenen Orientierung an der KJH zeichnet sich ab, dass das nicht (mehr) der einzige Bezugs- bzw. Orientierungsrahmen von MP ist, der ihr fachliches Handeln anleitet. Bei der Beantwortung der Fragestellung spielen drei Schwerpunkte eine Rolle. Erstens betrachtet die wB die relevanten Orientierungsrahmen der MP und auf welche fachlichen Standards und Prinzipien sie sich in ihrem Handeln beziehen. Zweitens werden die Qualifikationen der Projektumsetzenden systematisiert und drittens die Reflexionsleistungen der Projektumsetzenden über ihr eigenes Handeln analysiert. Zuletzt wird ein exemplarisches Spannungsfeld – der Umgang der Projektumsetzenden mit und ihr Schutz eigener Diskriminierungserfahrung – beschrieben. Die Datengrundlage zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage sind die Interviews mit den Projektumsetzenden des qualitativen Samples sowie Monitoringbefunde der 40 MP, die mit Jugendlichen arbeiten. Für die Befunde zu inhaltlicher und pädagogischer Fachlichkeit werden die qualitativen und quantitativen Untersuchungen trianguliert und zueinander ins Verhältnis gesetzt.

Die *dritte Forschungsfrage* bezieht sich auf die Veränderungen der Zielgruppen, d.h., auf Wirkungen bei jugendlichen Teilnehmenden, die durch die Projektteilnahme ausgelöst werden können (Kapitel 5). Dabei setzt sich die wB nicht nur mit der Frage auseinander, welche Veränderungen die Projekte aus der Sicht der Projektumsetzenden bei den Adressierten erzielt haben, sondern auch wie und warum diese ausgelöst wurden. Die wB geht also der Frage von Annahmen über Wirkmechanismen nach und rekonstruiert auf der Basis der teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit Projektumsetzenden die Bedingungen, unter denen Veränderungen bei Zielgruppen möglich werden. Hier kommen zudem wieder die Kontexte und die Rahmenbedingungen, unter denen MP umgesetzt werden, ins Spiel: Das Kapitel enthält eine Zuspitzung der Befunde darüber, welche Rahmenbedingungen für das Gelingen pädagogischer Praxis notwendig sind. Eine quantitative Teilnehmendenbefragung gibt zudem Aufschluss über die Perspektive jugendlicher Zielgruppen auf die MP, an denen sie teilgenommen haben. Der beleuchtete Wirkungsausschnitt bündelt Informationen über Annahmen über potenzielle Wirkmechanismen sowie retrospektive Wirkungseinschätzungen der Projektumsetzenden. Aussagen über mittel- und längerfristige Wirkungen präventiver und fördernder Projekte sind nicht möglich.

Die drei Forschungsfragen zur pädagogischen Praxis (Kapitel 3), Professionalität und Fachlichkeit (Kapitel 4) sowie Wirkungen bei Adressierten (Kapitel 5) beantwortet die wB in jeweils einem eigenständigen Kapitel des Zwischenberichtes. Im Fazit werden die zentralen Erkenntnisse der Einzelkapitel hinsichtlich Grenzen und Gelingensbedingungen pädagogischer Praxis unter dem Aspekt der „Leistungen und Weiterentwicklungspotenziale“ des Programmbereichs gebündelt.

## 2 Evaluationsdesign und methodische Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung

### 2.1 Gegenstand und Evaluationsverständnis

#### 2.1.1 Gegenstand

Gegenstand der wB ist der Förderbereich „Modellprojekte zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (Programmbereich D). Dieser umfasst über 90 Projekte in sieben Themenfeldern. Aufgabe der wB ist es, den Programmbereich – in seiner Breite – und nicht ausschließlich einzelne Projekte zu evaluieren, um so zu aggregierten, generalisierenden Gesamtaussagen über den Programmbereich und seine Leistungen zu kommen. Da es sich bei MP um eine spezifische Förderstrategie des Bundes zur Entwicklung, Erprobung und Übertragung von Innovationen handelt, ist der Evaluationsgegenstand als „innovatives Programm“ zu charakterisieren (vgl. Rossi/Freeman 1988, S. 15). In diesem Sinne handelt es sich auch um eine Programmevaluation des Programmbereichs D, da die MP als „ein Bündel von Maßnahmen“ evaluiert werden.

Dieser Zuschnitt macht den Programmbereich zu einem speziellen Gegenstand für Evaluation (ausführlicher dazu vgl. Greuel u.a. 2015, S. 22ff.)<sup>3</sup>, der angemessen im Evaluationsdesign und den gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden berücksichtigt werden muss (zum Gütekriterium Gegenstandsangemessenheit vgl. Steinke 2010, S. 326; Strübing u.a. 2018, S. 86ff.). Ausgehend vom Gegenstand, der nachfolgend ausführlich beschrieben wird (DeGEval-Standard Genauigkeit, vgl. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016, S. 38ff.), setzt die wB ein Evaluationsdesign um, das sich kurz mit den Schlagworten prozessorientiert, klärend, wissensgenerierend, rekonstruktiv und kontextsensibel zusammenfassen lässt. Dabei wendet die wB in den unterschiedlichen Phasen des Evaluationsprozesses zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung (Strübing u.a. 2018; Steinke 2010) und Standards für Evaluation der DeGEval (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016; Mayring 2018) an, um nicht zuletzt transparente, nachvollziehbare, zuverlässige Informationen über den Evaluationsgegenstand zu generieren.<sup>4</sup>

3 Die Anforderung von Innovation, Erprobung und Nachhaltigkeit unterscheidet MP von anderen Programmbereichen und ihren Handlungslogiken im Bundesprogramm „Demokratie leben!“.

4 Die wB schließt sich an dieser Stelle Mayrings (vgl. Mayring 2018, S. 12) Position an, der nicht zwischen Evaluation und Evaluationsforschung unterscheidet, da beides Forschungsstandards genügen muss und ein wissenschaftlich fundiertes Vorgehen impliziert.

## **Modellprojekte als Förderstrategie**

Zu den Aufgaben der MP zählen die Entwicklung, Anwendung und Erprobung neuer Methoden und Handlungskonzepte sowie die Weiterentwicklung bestehender Handlungskonzepte. Dabei lässt sich der „Auftrag“ der MP durch die drei Funktionen Erprobung, Erkenntnis, Innovation charakterisieren (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 13). Je nach Ausrichtung zielen MP auf die Durchführung von „Feldexperimenten“ für exemplarische, stellvertretende Erfahrungen; auf das Erschließen neuer Handlungs- und Themenfelder; auf die schnelle und flexible Bearbeitung konkreter Problemlagen; auf die Stärkung von Initiativen Dritter sowie auf Anerkennung von Engagement (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 15; Lüders 2003, S. 4). Dabei ist typisch, dass MP in einem Experimentierraum agieren und nicht bereits erprobte Projekt-konzeptionen durchführen. Das hat zur Folge, dass die Durchführung von MP risikobehaftet ist und die Möglichkeit des Scheiterns inhärent und gewollt ist. Dieses Risiko eröffnet aber auch unkonventionelle Perspektiven auf mögliche (pädagogische) Prozesse und Scheitern kann als eine wichtige Ressource für erfahrungsbasiertes Lernen verstanden werden. Diese zentralen Charakteristika von MP bleiben auch für ein Evaluationsdesign nicht folgenlos. Dieses muss ausreichend flexibel sein, um den erprobenden Eigenschaften und Funktionen von MP gerecht zu werden (vgl. ausführlich unten).

## **Modellprojekte als (pädagogische) Projekte im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe**

Die MP des Programmbereichs D kennzeichnet, dass ihr Referenzsystem die Kinder- und Jugendhilfe (KJH) ist (z.B. BMFSFJ 2016a): Sie sollen bestehende Entwicklungsbedarfe der KJH aufgreifen, auf aktuelle Problemlagen reagieren und darauf zugeschnittene neue (pädagogische) Strategien entwickeln, erproben und modifizieren. Das so erarbeitete Umsetzungswissen sollen sie schließlich in die bestehenden KJH-Strukturen einspeisen, um so zu deren Weiterentwicklung beizutragen (Anregung der KJH). Daraus leiten sich die drei zentralen Anforderungen an MP ab: Innovation, Erprobung und Nachhaltigkeit/Transfer. Das heißt, per Gesetz ist es die Aufgabe von MP Innovationen zu erproben, (weiter-)zuentwickeln und in die Regelstrukturen zu transferieren. Damit sind in der Regel auch Anpassungen und Veränderungen des Gegenstandes verbunden, die durch ein angemessenes Evaluationsdesign abgebildet werden müssen. Das zeigt auch ganz deutlich, was MP vor dem gesetzlichen Hintergrund *nicht* sind bzw. nicht zu deren zentraler Aufgabe gehört: Die Aufgabe von MP ist es, nicht problematische, menschenverachtende Einstellungen und Haltungen in der Breite abzubauen.

Eine der zentralen Strategien der MP, die auch Schwerpunkt des diesjährigen Berichts ist, ist die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden. Dabei nutzen die Projekte pädagogische Methoden, um Hilfe zur individuellen und sozialen Selbstverwirklichung anzubieten oder zur ergebnisoffeneren, selbstgesteuerten Welterschließung und Selbstreflexion beizutragen und nicht zuletzt um eine Auseinandersetzung mit GMF anzuregen und zur Stärkung von Demokratie zu ermuntern. Bildungsprozesse in diesem Sinne sind zwar organisierte Lernprozesse, die eine Veränderungsabsicht bei

den Adressierten verfolgen. Sie funktionieren aber nicht als mechanische Sozialtechnologie in einem einfachen Ursache-Wirkungs-Verständnis, sondern laufen als selbstgestaltete, interaktive Prozesse ab, die maßgeblich von Kooperation und Koproduktion zwischen den Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Adressierten leben (vgl. Winkler 2006, S. 139). Das heißt, pädagogische Prozesse bzw. Lernprozesse werden nicht nur von den Fachkräften, sondern auch entscheidend von den Adressierten hergestellt: Sie sind eine Gemeinschaftsleistung der beteiligten Akteure (vgl. Halves u.a. 2014, S. 135) oder mit den Worten von Biesta (vgl. Biesta 2011): eine symbolische oder symbolisch vermittelte Interaktion. Pädagogisches Handeln ist daher in seiner Komplexität gegenstandsangemessen als „situierete Praxis“ zu fassen (vgl. Aßmann 2012). Neben dem Eigensinn pädagogischer Prozesse bestimmen wesentlich (auch) Kontexte und Situiertheiten deren Gelingen: die Rahmenbedingungen, die fachlichen Orientierungen der Umsetzungen oder die Vermittlungsinhalte selbst (gibt es bspw. geteilte Problemsichten, wie moralisch aufgeladen ist deren Thematisierung bzw. Nicht-Thematisierung).

### **Modellprojekte als Projekte zur Auseinandersetzung mit GMF und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum**

Die MP agieren in einem spezifischen Kontext: Die Leitlinien (vgl. BMFSFJ 2016a) geben für den Programmbereich und die geförderten Themenfelder inhaltliche Erprobungsbereiche vor, innerhalb derer sich die MP innovativ bewegen sollen. Die Korridore für Erprobungen und Weiterentwicklungen beziehen sich auf die (präventive) Arbeit zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie auf Demokratiestärkung im ländlichen Raum. Neben der präventiven Ausrichtung (Bearbeitung der Ursachen von Ausgrenzungen und Diskriminierungen) und der Demokratiestärkung hat der Programmbereich, nicht nur aber auch, durch die beiden seit 2016 neu geförderten Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ sowie „Antidiskriminierung und frühe Prävention im Vorschulalter“, einen Schwerpunkt in der Antidiskriminierungs- und Empowerment-Arbeit, der die Folgen von Ausgrenzungen und Diskriminierungen bearbeitet und einen stärkeren Förderungscharakter aufweist (vgl. hierzu Figlestahler u.a. 2017, S. 47). Das zeigt sich unter anderem auch darin, dass im Programmbereich D Empowermentprojekte gefördert werden, die sich an Betroffene von Diskriminierungen richten, z.B. in den Themenfeldern „Antiziganismus“ sowie „Rassismus und rassistische Diskriminierungen“. Folglich bewegen sich die MP auf einem Kontinuum zwischen Demokratieförderung und Prävention von und Sensibilisierung für Phänomene(n) gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Der Programmbereich D ist dahingehend komplex, dass sieben sehr unterschiedliche Themenfelder mit je eigenen Konkretisierungen in den Programmleitlinien gefördert werden. Es gibt fünf Themenfelder, deren Ausrichtung inhaltlich definiert ist. Sie setzen sich mit Einzelphänomenen der GMF auseinander. Dabei bildet das Konzept GMF mehr einen begrifflich losen als analytisch theoretischen Rahmen. Quer zur inhaltlichen Ausrichtung der Themenfelder liegen die beiden Themenfelder, die durch die Benen-

nung eines Handlungs- bzw. Strukturfeldes definiert sind: „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ und „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“. Zudem unterscheiden sich die Themenfelder hinsichtlich ihrer „Reife“ (vgl. Greuel u.a. 2015), d.h., eine unterschiedlich lange Tradition der pädagogischen Auseinandersetzung auf die (nicht) zurückgegriffen werden kann, ihre Zielstellungen, Zielgruppen, und Ansätze. Die geförderten MP bewegen sich innerhalb der Programmziele Prävention und Förderung (vgl. hierzu Figlestahler u.a. 2017, S. 47).

Betrachtet man MP im Programmbereich D näher und sucht neben dem Zielhorizont nach weiteren Gemeinsamkeiten, ist ein wichtiger gemeinsamer Nenner jener der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden. Die pädagogische Arbeit der MP trägt maßgeblich dazu bei, die Zielstellungen des Programmbereichs umzusetzen bzw. zu realisieren (vgl. Kap. 5). Mit Blick auf die pädagogischen Umsetzungen zeigt sich, dass sich diese trotz ihrer Heterogenität hinsichtlich der Ziele, Zielgruppen, Themen, Ansätze und Methoden etc. dem breiten Feld der politischen Bildungsarbeit zuordnen lassen.

Betrachtet man die pädagogische Arbeit der MP inkl. ihrer Zielstellungen, entspricht die Breite der umgesetzten pädagogischen Strategien einem Bildungsverständnis, wie es beispielsweise in der „Politischen Pädagogik“ vertreten wird (vgl. Böhnisch/Schröer 2007). Das Bildungsverständnis der „Politischen Pädagogik“ stellt emanzipatorische Aspekte heraus, die auch charakteristisch für die Zielstellungen des Programmbereichs und die geförderten Themenfelder sind (vgl. Böhnisch/Schröer 2007)<sup>5</sup>. „Politische Pädagogik“ verstehen Böhnisch und Schröer (ebd., S. 9) als erziehungswissenschaftlichen Querschnittsbereich, in dem die

„politisch-gesellschaftlichen Einflüsse auf pädagogische Prozesse genauso analysiert werden können wie die Möglichkeiten der Pädagogik, die Selbstbehauptung und Selbstbestimmung der von ihr erreichten Menschen in den gesellschaftlichen Machtstrukturen zu unterstützen und zu fördern“.

Erstes bedeutet in Bezug auf den vorliegenden Gegenstand und für das konkrete Vorgehen der wB, dass die wB z.B. untersucht, wie Institutionen und Organisationen mit dazu beitragen, ob MP Zugänge zu Zielgruppen aufbauen können, wie sich Fachlichkeits- und Professionalitätsverständnisse der Fachkräfte der MP aus verschiedenen (normativen) Orientierungsrahmen, Interessen oder beruflichen Hintergründen speisen oder inwieweit MP bei der Umsetzung pädagogischer Angebote bei Zielgruppen sowie deren soziales Umfeld (z.B. Lehrkräfte oder Eltern) auf Zugangsschwierigkeiten stoßen. Zweites verweist auf die Situiertheit pädagogischer Praxis und betont den Eigensinn der Heranwachsenden, die als handelnde Subjekte begriffen werden.

Angebote, die als „Politische Pädagogik“ beschrieben werden können, befassen sich mit den „Bedingungen und der Organisation des Lernens als Aus-

5 „Politische Pädagogik“ ist nicht identisch mit dem Begriff der „politischen Bildung“. Letztere kann als Teilmenge politischer Pädagogik verstanden werden.

einandersetzung von Individuen und Gruppen mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen“. Ihr Ziel ist es, in einem emanzipatorischen Bildungsverständnis den Adressierten einen selbstbestimmten Umgang mit diesen Verhältnissen und Abhängigkeiten zu ermöglichen und demokratische Beteiligungs- und Gestaltungsinteressen zu wecken (vgl. Böhnisch/Schröer 2007, S. 9ff.). Die im Programmbereich D geförderten MP bewegen sich mit ihrem Zielhorizont zwischen Prävention und Demokratieförderung in diesem Handlungsfeld.

## **2.1.2 Evaluationsverständnis**

### **Aufgaben und Ziele der wB**

Zunächst ist es erklärtes Ziel der wB, über den Programmbereich D Erkenntnisse, d.h., fundiertes Wissen über Prozesse, Strukturen und Zusammenhänge zu generieren (vgl. Bussmann 1997, S. 9). Dieses Wissen bildet die Grundlage für Entscheidungen sowie Bewertungen und wird dem Auftraggeber, den MP sowie der interessierten (Fach-)Öffentlichkeit in Form von Berichten zur Verfügung gestellt. Neben der Berichtslegung, in der die Fortschritte, Veränderungen, Leistungen etc. des Programmbereichs dokumentiert werden, ist es die Basis für eine weitere wichtige Aufgabe der wB: die Ableitung von Erkenntnissen, von denen verschiedene Nutzer der Evaluation profitieren können (DeGEval-Standard der Nützlichkeit, vgl. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016, S. 34ff.). Bspw. kann das bereitgestellte Wissen für den Auftraggeber Grundlage zur Weiterentwicklung des Programmbereichs, bzw. des Bundesprogramms sein; MP können es zur Weiterentwicklung und Verbesserung ihrer Projektpraxis nutzen. Erkenntnisse zur Übertragbarkeit der entwickelten, erprobten oder modifizierten Strategien können in die Regelstrukturen einfließen sowie Anstöße für die Regelpraxis und Fachöffentlichkeit liefern (vgl. z.B. Dietzel/Troschke 1988, S. 15).

### **Evaluationsverständnis**

Aus der Beschreibung des Gegenstands und dem Auftrag, modellhaftes pädagogisches Handeln zu evaluieren, ergeben sich unmittelbare methodologische und methodische Konsequenzen für das Evaluationsdesign. Prämisse der wB ist eine gegenstandsangemessene Evaluation (vgl. Steinke 2010; Strübing u.a. 2018), die das Verstehen eines sozialen Feldes, das sich zwischen Prävention und Förderung bewegt und modellhaft/innovativ arbeitet, zum Ziel hat. Das Verstehen beruht auf einer analytischen Durchdringung der Prozesse, der relevanten Einflussfaktoren und vor allem deren Zusammenhängen. Grundlegend dafür ist die Einsicht, dass der zu evaluierende Gegenstand komplex ist und ein angemessenes Verständnis der Prozesse dieser Komplexität Rechnung tragen muss, was sich auch in der Wahl der Methoden zur Datenerhebung und -auswertung widerspiegelt.

Nicht nur aus dem Erprobungs- und Modifikationsauftrag der MP leitet sich für die wB ab, dass die Evaluation (v.a. in der Implementierungs- und Umsetzungsphase von MP) formativ ist. Das heißt, die wB arbeitet prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd (vgl. Stockmann 2006,

S. 14). Sie hat direkten Einfluss auf den Gegenstand und trägt zur Weiterentwicklung der Projekt- und Programmpraxis bei (vgl. Kuckartz 2014, S. 19), indem sie etwa die Befunde zur pädagogischen Arbeit an die Projekte selbst zurückspiegelt. Der Anspruch der wB prozessbegleitend zu evaluieren, lässt sich mit einem Bezug auf die sog. „klärende Evaluation“ (*Clarificative Evaluation*) (vgl. Owen/Rogers 1999, S. 42ff.) weiter konkretisieren. Diese konzentriert sich auf die Klärung der Programm- und Projektlogik(en) und beleuchtet die internen Strukturen und Arbeitsprozesse sowie Kontexte des Programmbereichs und der geförderten Projekte. Aus dem Auftrag der MP, gezielt Erfahrungswissen zu generieren und zu transferieren, ergibt sich zudem für die wB, dass sie einen Beitrag zur fachlichen Reflexion der Handlungspraxis in dem Programmbereich leisten will. Sie konkretisiert (lokale) Problem- und Zielbeschreibungen, reflektiert pädagogische Prämissen und Kontexte sowie angenommene Wirkmechanismen. Das gewählte Verfahren unterscheidet sich somit deutlich von sog. „Black-Box“-Evaluierungen (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017, S. 124), die v.a. Programmsergebnisse darstellen und versuchen Wirkungen nachzuweisen, aber kaum Hinweise darüber liefern „What works for whom in what circumstances and in what respects, and how?“ (Pawson/Tilley 1997).

Stattdessen ist ein verstehender Zugang kennzeichnend für die wB, der v.a. Handlungslogiken ausgewählter Projekte rekonstruiert und multiperspektivisch die pädagogische Umsetzungspraxis in Seminaren, Workshops oder ähnlichen Veranstaltungen analysiert. Im Sinne der rekonstruktiven Evaluation (vgl. Klawe 2006), S. 5) werden somit die verschiedenen Perspektiven beteiligter Akteure, z.B. bezüglich der Zielstellungen, Wirkannahmen, des pädagogischen Vorgehens, Erfolgserwartungen etc. expliziert, differenziert und transparent gemacht.

Die Evaluation hat aber auch summative Anteile, bspw. wenn es darum geht, eine Bilanz zur Qualität der Implementierung, der pädagogischen Erprobung und Umsetzung (sowie 2019 zur Nachhaltigkeit) zu ziehen, die Leistungen des Programms in den Blick zu nehmen, wichtige Erkenntnisse zusammenzufassen und zu bündeln (vgl. Stockmann 2006, S. 70). Konkret zeigt sich das bspw. im Fokus auf das Herausarbeiten gelingender und misslingender Lernerfahrungen der MP, um so einen Beitrag zur Wissenssicherung und Weiterentwicklung des Feldes zu leisten.

Bewertungen spiegeln sich im Evaluationsprozess an unterschiedlichen Stellen wider und ergeben sich aus dem Evaluationsgegenstand und den Entscheidungen darüber, was die wB als relevant für die Evaluation erachtet. Ziel des diesjährigen Berichtes ist die Identifikation von Gelingensbedingungen, Grenzen und Herausforderungen in Bezug auf die pädagogische Arbeit von MP sowie die Rolle der Fachlichkeit und Professionalität der Projektumsetzenden im pädagogischen Prozess. Dabei bilden die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Prinzipien sowie die politische Bildungsarbeit einen wichtigen Bezugsrahmen (vgl. Kap. 2.1.1). Fachlichkeit und Professionalität sind eine wichtige Rahmenbedingung für die (erfolgreiche) Programmumsetzung, denn „[d]amit Programme ihre Wirkungen entfalten können, bedarf es leistungsfähiger Organisationen, mit denen Programme geplant und durchgeführt werden“ und damit kommt den programmumsetzenden Fachkräften

eine bedeutende Rolle zu (vgl. Stockmann 2006, S. 149). Generell unterscheidet Stockmann 2006, S. 150f. zwischen den fünf Bewertungsbereichen:

- 1) Programm und Umwelt (Programm und Systeme in dem es umgesetzt wird),
- 2) Planung und Durchführung (Umsetzungsphasen des Programms),
- 3) interne Wirkungsfelder (innerhalb der MP und ihrer Träger),
- 4) externe Wirkungsfelder (außerhalb der MP und ihrer Träger) und
- 5) Nachhaltigkeit.

Für den diesjährigen Bericht übersetzt heißt das, die wB beleuchtet v.a. die Durchführung des Programms in Bezug auf die pädagogische Praxis und deren Gelingensbedingungen mit Jugendlichen und Heranwachsenden, die professionellen und fachlichen Hintergründe von Projektumsetzenden von Projektumsetzenden und punktuell die externen Wirkungsfelder (Annäherungen an programminduzierte Veränderungen bei jungen Adressierten).

In Bezug auf die eigene Haltung verfolgt die wB im Sinne des DeGEval-Standards der „Fairness“ einen dialogorientierten, interaktiven, partnerschaftlichen Ansatz in der Begleitung der geförderten MP und pflegt einen respektvollen Umgang mit den Umsetzenden. Sie investiert in die Vertrauensarbeit mit den Projekten und versteht sich als Projektpartner. Dazu gehört auch, dass die wB den Evaluationsprozess und ihre Bewertungskriterien transparent macht sowie den beteiligten MP Ergebnisse und Bewertungen zur Verfügung stellt (vgl. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016, S. 41ff.).

### **2.1.3 Die Rolle von Wirkungen**

Wirkungsorientierung und das Streben nach handlungsleitendem Wissen sind berechnete Anliegen und Erwartungen an Evaluationen. Die vorangehende Gegenstandsbeschreibung und das Evaluationsverständnis haben unmittelbare Auswirkungen auf das Verständnis von Wirkung und insbesondere auf die Frage, wie Wirkungen beschrieben und erhoben werden können. Die wB legt ein kritisches Wirkungsverständnis an. Das heißt, sie sieht aktuelle Diskurslinien des enggefassten Paradigmas von Evidenzbasierung kritisch, da sich diese v.a. auf die Frage „What works“ fokussieren, also dem Nachweis davon, ob Interventionen wirken und keine oder wenig Informationen dazu liefern, wie Wirkungen eingetreten sind oder warum nicht (vgl. Bellmann 2016, S. 150ff.). Diesen wohnt eine Engführung inne und sie implizieren in ihrer Zuspitzung eine Hierarchisierung von Forschungsdesigns, d.h. dass Wirkungen in erster Linie quantitativ mit bestimmten Erhebungsverfahren (bspw. randomisierte experimenteller und quasi-experimenteller Verfahren) zu erfassen seien und sprechen damit qualitativen Verfahren ihre Legitimation ab (vgl. Bellmann 2016, S. 152). Erhebungsmethoden müssen jedoch gegenstandsangemessen sein, d.h., MP gerecht werden, die pädagogisch arbeiten sowie Innovationen entwickeln und erproben.

Vor diesem Hintergrund ist zunächst zu klären, was unter Wirkungen von MP zu verstehen ist. Mit den für die Evaluation des Bundesprogrammes „Demokratie leben!“ gewählten Begrifflichkeiten von Evaluation<sup>6</sup> werden unter Wirkungen (Outcomes, Impacts) Veränderungen verstanden, die Folge einer Leistung (Input) sind. Diese sind nicht zu verwechseln mit den Produkten (Outputs), die im Verlauf eines Projektes, einer Intervention entstehen<sup>7</sup> (vgl. Stockmann/Meyer 2010), S. 69). Der Anspruch, der oft an Evaluationen herangetragen wird, ist dabei, zu zeigen, dass die Veränderung ursächlich rückführbar auf die Intervention bzw. dieser Zusammenhang plausibilisierbar ist und nicht durch andere Einflüsse hervorgerufen wurde (vgl. Lüders/Haubrich 2006). Die methodische Umsetzung dieses Anspruchs ist herausforderungsvoll und über die Frage, wie dies methodisch geleistet werden kann, gibt es unterschiedliche Auffassungen. Die wB betrachtet gemäß ihrem kritischen Wirkungsverständnis evaluative Vorgehen, die das Anliegen haben, eindeutig kausal zuschreibende Aussagen über Wirkungen zu treffen können, mit Vorsicht. Die Gründe hierfür liegen u.a. darin, dass diese Forschungsdesigns dem koproduktiven Charakter und der Nicht-Manualisierbarkeit von Pädagogik nicht gerecht werden, mit vereinfachten Kausalitätsannahmen einhergehen, die die Komplexität pädagogischer Prozesse unterschätzen und nicht alle Einflussvariablen methodisch kontrollierbar sind.

Wirkungen lassen sich analytisch drei verschiedenen Ebenen zuordnen (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 103f.): Es gibt Veränderungen bei Strukturen (z.B. adressierten Organisationen, Trägern, Kooperationen), Veränderung von Prozessen und Veränderungen bei Adressatinnen und Adressaten (z.B. Einstellungen, Fähigkeiten, Wissensbestände und Verhaltensweisen). Zudem kann spezifiziert werden, ob diese Wirkungen geplant (intendiert) oder nicht erwartet (unintendiert) sind bzw. ob sie kurz-, mittel- oder langfristig zum Tragen kommen. Wichtig ist der Hinweis, dass es sich bei der Erhebung von Wirkungen nicht um eine triviale Aufgabe von Evaluation handelt und einige Fallstricke zu beachten sind (vgl. Bellmann 2016): Es lassen sich nicht alle dieser möglichen Wirkungen empirisch fassen, es benötigt in der Regel komplexe methodische Forschungsdesigns, und ein umfänglich verstandener Anspruch der Wirkungserfassung würde den Evaluationsauftrag der wB sprengen (vgl. dazu Ausführungen im Kapitel 5)

Bereits der erste Zwischenbericht der wB konkretisierte auf theoretischer Ebene, was Wirkungen modellhaften Arbeitens darstellen, indem mithilfe des „Logischen Modells“ die Programmlogik des Förderbereichs „Modellprojekte“ rekonstruiert wurde (vgl. Greuel u.a. 2015). Logische Modelle machen transparent, auf welchen Ebenen MP Wirkungen entfalten sollen. Dabei sind

6 Vergleiche hierzu Logische Modellierung des Förderbereichs „Modellprojekte“ im 1. Zwischenbericht (vgl. Greuel et al 2015, S. 22ff.).

7 In der Evaluationsprache klingt dies abstrakt, aber ein Evaluationsbeispiel aus dem Gesundheitsbereich verdeutlicht den Unterschied (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 69): Die erbrachten Outputs, also Produkte oder Leistungen, einer Organisation sind z.B. die Anzahl verteilter Essenspakete, die Anzahl behandelter Kranker, die Anzahl von Beratungen usw. Wirkungen sind die Veränderungen dieser Leistungen oder Produkte „gesättigte Menschen, ein verbesserter Gesundheitszustand der Behandelten, oder Personen, die nach der Beratung wissen, was zu tun ist“.

zwei Ebenen grundsätzlich zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen (vgl. Greuel u.a. 2015, S. 22):

„Dies ist zum einen die Ebene des gesamten Förderbereichs, für den insgesamt spezifische Aufgaben und Zielstellungen formuliert wurden. Um dieses Ziel zu erreichen, werden einzelne MP gefördert, die spezifisch auf konstatierte ‚Lücken‘ und Bedarfe der Kinder- und Jugendhilfe reagieren und dafür konkrete Maßnahmen mit ausgewählten Zielgruppen umsetzen, mit denen sie zugleich projektspezifische Zielstellungen verfolgen. Insofern liegt hier eine zweite Ebene von Handlungslogiken vor, nämlich die der einzelnen MP“.

Bei der Frage, wie der Zusammenhang zwischen Intervention und Wirkung methodisch festzustellen bzw. nachweisbar ist, scheiden sich die Geister (z.B. Bellmann 2016). Die wB wählt hier entlang der Fragestellungen und Schwerpunktsetzung des Berichtes für die Ermittlung *adressatenbezogener, unmittelbare Veränderungen* die Strategie der Rekonstruktion von Wirkungseinschätzungen und potenziellen Wirkmechanismen aus der Sicht von Projektumsetzenden und Teilnehmenden sowie punktuell aus teilnehmenden Beobachtungen. Das heißt, sie konkretisiert Wirkungsmodellierungen davon, wie MP versuchen, Wirkungen bei Teilnehmenden herzustellen bzw. wie sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Veränderungen bei Teilnehmenden einstellen erhöhen und das Risiko unintendierter negativer Wirkungen minimiert wird. Dabei ist essenziell, dass pädagogische Prozesse als „Koproduktionsprozesse“ zu verstehen sind, also, dass es sich hierbei nicht um einfache, im technologischen Sinne zu verstehende kausale Mechanismen handelt, sondern um eine komplexe Interaktion zwischen Fachkräften und Adressierten, die von Akteurinnen und Akteuren lebt, die sich auf den Lernprozess einlassen und diesen aktiv mitgestalten. Bei der Erfassung dieser Prozesse braucht es auch qualitative Verfahren (vgl. Kap. 2.2.2), da diese mit quantitativen Methoden nicht hinreichend abbildbar sind.

Die wB orientiert sich bei der Erhebung und Beschreibung von Wirkungen an einem evaluativen Vorgehen, das sich *Realist Evaluation* nennt (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017; Pawson/Tilley 2004). Das heißt, es werden nicht nur beobachtbare Veränderungen (Outcome, Impact) beleuchtet, sondern auch die Kontexte (K), die bedingen, dass Wirkungen eintreten und die pädagogischen Mechanismen (M), unter denen Wirkungen zustande kommen. Handlungsleitend ist also nicht die Frage, ob MP wirken, sondern wie sie wirken, bei wem und unter welchen Umständen: „What works for whom in what circumstances and in what respects and how?“ (vgl. Pawson/Tilley 2004).

Für den diesjährigen Bericht widmet sich die wB einem Teilausschnitt möglicher Wirkungen von MP: Sie ist interessiert an den Wirkungen der MP bzw. des Programmbereichs auf der Ebene der Zielgruppe der Heranwachsenden. Dazu beleuchtet sie insbesondere die „konkreten Maßnahmen, die die MP mit jugendlichen Zielgruppen“ umsetzen, also die pädagogische Praxis und dem damit einhergehenden pädagogischen Handeln. Zur Beantwortung der Wirkungsfrage nutzt die wB drei empirische Zugänge: Erstens liefern Experteninterviews mit Projektumsetzenden Informationen über deren (punktueller) Wirkungseinschätzungen ihrer Projekte. Zweitens geben teilnehmende Beobachtungen von pädagogischen Situationen Hinweise auf die

Wirkmechanismen und deren „Herstellungsprozesse“. Drittens wurde mit einer quantitativen Teilnehmendenbefragung die Perspektive von Adressierten erhoben und wie sie die MP eingeschätzt haben. Fachlichkeits- und Professionalitätsverständnisse der Fachkräfte bilden insgesamt eine wichtige Rahmenbedingung für die Umsetzung von MP. Weitere Ausführungen zu Wirkungen, den Schwierigkeiten der Erfassung sowie die von der wB umgesetzten Erhebungsstrategien und deren Grenzen finden sich im Kapitel Wirkungen (vgl. Kap. 5).

#### **2.1.4 Evaluationsdesign**

Der Gegenstand der Evaluation und das dargestellte Evaluationsverständnis haben unmittelbare Auswirkungen auf das Evaluationsdesign und die methodische Umsetzung der Evaluation. Die wB realisiert im Zuge eines *Mixed-Methods*-Evaluationsdesigns sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungen und kombiniert dabei verschiedene Erhebungs- und Auswertungsschritte (vgl. Kelle 2018). Dies ermöglicht es zum einen, vergleichbare und quantifizierbare Aussagen über das gesamte Spektrum der MP im Programmbereich zu treffen (quantitatives Monitoring). So werden die empirischen Kapitel des diesjährigen Berichts mit den Ergebnissen aus dem Monitoring 2018 angereichert, um einen Überblick über die 40 MP zu geben, die pädagogisch mit Jugendlichen im Alter von 13-18 Jahren arbeiten. Zum anderen können mit einem mehrstufigen qualitativen Forschungsdesign – bezüglich der Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung – tiefer gehende Erkenntnisse zur pädagogischen Praxis innerhalb unterschiedlicher Projektformate sowie Binnenperspektiven der Projektakteure auf Professionalisierung und Fachlichkeit gewonnen werden. Zur Wahrung der Gegenstandsangemessenheit und Multiperspektivität des Evaluationsdesigns wurden demnach gezielt komplementäre Erhebungsinstrumente eingesetzt, die tiefergehende Erkenntnisse über die Arbeit der MP und deren spezifische Kontexte liefern können (vgl. Kelle 2018). In welche konkreten Erhebungs- und Auswertungsmethoden sich das Evaluationsdesign für den diesjährigen Berichtszeitraum übersetzt, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

#### **Komplexität des Programmbereichs als besondere Herausforderung für das Evaluationsdesign**

Eine Herausforderung für die Evaluation ist die Veränderung des Gegenstandes durch die Programmaufstockung des Programmbereichs D und der damit verbundenen Komplexitätssteigerung. Der Programmbereich änderte sich in den zwei Themenfeldern „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ und „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ sowie durch das Hinzukommen der zwei neuen Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ sowie „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ im Jahr 2016. Der Komplexitätssteigerung sowie der Ungleichzeitigkeit durch die verschiedenen Starttermine begegnete die wB, indem sie im letzten Bericht die beiden neuen Themenfelder kontextsensibel beschrieb und darstellte (z.B. durch Dokumentenanalyse, Clusterung der MP) und im Rahmen des diesjährigen Moni-

torings alle relevanten Inhalte nacherhob, um den Informationsstand zwischen den alten und neuen Themenfeldern anzugleichen. Des Weiteren wurde das intensiv begleitete Sample der MP angepasst. Eine zentrale Strategie der Komplexitätsreduktion ist, den Fokus weg von den einzelnen Themenfeldern und damit der Frage nach den Spezifika hin auf die Gemeinsamkeiten und auf typische pädagogische Bearbeitungsstrategien der MP des Programmbereichs zu lenken.

## 2.2 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung näher beschrieben.

Um einen ersten Überblick über den Umfang und die Spezifika der unterschiedlichen Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung im Jahr 2018 zu vermitteln, werden im Folgenden die einzelnen Erhebungsmethoden, die jeweilige Anzahl der beforschten Projekte und die damit einhergehenden Fragestellungen gebündelt dargestellt.

**Tab. 2.1: Erhebungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung im Programmbereich D im Jahr 2018**

Methoden	Anzahl (N) der Modellprojekte	Fragestellungen
leitfadengestützte Interviews mit Projektumsetzenden bei 13 Projekten im qualitativen Sample	13	erreichte Zielgruppen, Wirkungseinschätzungen bezüglich Veränderungen bei Teilnehmenden (TN), Methoden und Grenzen pädagogischer Arbeit, pädagogische Reflexion, Prinzipien, Standards, Haltung, inhaltliches und pädagogisches Wissen, Kontroversen im Feld
teilnehmende Beobachtungen bei Projekten des qualitativen Samples	11	pädagogische Interaktionen, räumlich-zeitliche Präformierung der pädagogischen Situation, Reaktionen der TN
qualitative Teilnehmendenbefragung bei Projekten des qualitativen Samples	1	Wahrnehmung pädagogisches Vorgehen, Akzeptanz des Angebots, Lernerfahrungen
offene Interviews mit Kooperationspartnern bei Projekten des qualitativen Samples	2	externe Perspektive auf das Projekt, Bedarf, Nutzen und Veränderungen bei TN, Transfer und Nachhaltigkeit
Online-Befragung (Monitoring)	90	Kooperationsbeziehungen, Arbeitsinhalte und Veränderungen, Hauptaktivitäten, Zielgruppen, Gründe für Arbeit mit Zielgruppen, Nachhaltigkeit, Pädagogische Praxis und berufliche Qualifikation, Partizipation, Synergien, Unterstützungsstrukturen, GDI (vgl. ausführliche Darstellung Anhang A Tab. D 6.1)
quantitative Teilnehmendenbefragung	10 356 TN	Motivation, Lernerfahrungen, Partizipation

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Die im letzten Bericht für die wB noch forschungsleitende Differenzierung zwischen den MP der „alten“ Themenfelder, die sich im Jahr 2018 bereits im vierten Jahr der Projektarbeit befinden sowie den MP der „neuen“ Themenfelder, die erst seit den Aufstockungen des Bundesprogramms Ende 2016 gefördert werden, wird im diesjährigen Bericht für das methodische Vorgehen der Datenerhebung zunächst eine nachrangige Rolle spielen. Vor dem Hintergrund des erfolgten Übergangs von Orientierungs- und Implementierungsphase hin zu praktischer Umsetzungsphase der Projekte in den „neuen“ Themenfeldern konnte die wissenschaftlichen Begleitung für alle Projekte des Programmbereichs mit vergleichbaren quantitativen, wie auch qualitativen Erhebungsinstrumenten arbeiten.

Unter Berücksichtigung der phänomenspezifischen Arbeitskontexte der MP im Programmbereich wurden in diesem Jahr erstmals themenfeldübergreifend die Datenerhebungen zu den einzelnen Projekten synchronisiert, um generalisierte Aussagen über spezifische Ansätze und deren Gelingensbedingungen treffen zu können. Dabei nimmt die wB in diesem Erhebungsjahr gezielt die MP in den Blick, deren primärer Arbeitsschwerpunkt auf der pädagogischen Umsetzung mit Jugendlichen bzw. Heranwachsenden liegt und identifiziert dabei typische themenfeldübergreifende Bezugsprobleme, Handlungsansätze und Spannungsfelder innerhalb der pädagogischen Projektpraxis. Um dem Umstand der unterschiedlichen Umsetzungsstände der einzelnen Projekte dennoch angemessen Rechnung zu tragen, wurde bei der Zusammensetzung des diesjährigen intensiv begleiteten qualitativen Samples eine Gewichtung zugunsten des „neuen“ und zahlenmäßig großen Themenfelds „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ vorgenommen.

Die Darstellung der unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsschritte, auf deren Grundlage der vorliegende Bericht erstellt wurde, gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird das quantitative Erhebungsdesign dargestellt, welches in Form einer standardisierten Online-Umfrage (Monitoring) als Vollerhebung bei allen MP des Programmbereichs umgesetzt wurde. Im zweiten Teil erfolgt eine ausführliche Beschreibung des multiplen qualitativen Erhebungsdesigns samt Analyse- und Auswertungsmethoden, das sowohl leitfadengestützte Face-2-Face-Interviews, teilnehmende Beobachtungen von typischen Projektformaten als auch Kontextbefragungen von Kooperationspartnern der Projekte mit einbezieht. Die Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen Teilnehmendenbefragung erfolgt im abschließenden Teil.

### **2.2.1 Quantitative Onlinebefragung: Monitoring der Modellprojekte**

Einen wichtigen Bestandteil des multimethodischen Evaluationsdesigns der wB bildet die jährlich stattfindende standardisierte Online-Befragung der Modellprojekt-Träger in den Programmbereichen D und E. Mit dem Monitoring wird die Vollerhebung aller Projektträger angestrebt, welche einen Gesamtüberblick über Projektaktivitäten ermöglicht, Vergleiche zwischen den Themenfeldern erlaubt und zudem Entwicklungen über die verschiedenen Förderperioden nachzeichnet.

Das diesjährige Monitoring widmet sich im Schwerpunkt den (Gelingens-)Bedingungen der Projektarbeit. In den Blick genommen werden die pädagogische Umsetzung sowie die beruflichen Qualifikationen derjenigen Projektmitarbeitenden, die die pädagogische Arbeit mit diesen Zielgruppen umsetzen. Zum Zweck der Prozessevaluation erfasst die wB außerdem jährlich wiederkehrend die Arbeitsinhalte der MP sowie darauf bezogene Veränderungen im Vergleich zum Vorjahr. Weitere Fragestellungen betreffen programmübergreifende Themen, u.a. die Umsetzung der Leitprinzipien Gender Mainstreaming, Diversity Mainstreaming und Inklusion in den Projekten und die Synergien im Bundesprogramm, die für die Gesamtevaluation

(GE) in den Fragebogen integriert wurden, um programmbereichsübergreifend aussagefähig zu sein.

Eine *Herausforderung* der Online-Erhebung 2018 liegt in der „Ungleichzeitigkeit“ des Förderbeginns der MP: Das betrifft die Aufnahme der beiden „neuen“ Themenfelder im Programmbereich D („Rassismus und rassistische Diskriminierung“ und „Antidiskriminierung und frühe Prävention im Vorschulalter“) im Jahr 2016 sowie die Aufstockung des Programmbereichs im Jahr 2017. Eine Filterführung im Fragebogen 2018 berücksichtigt die unterschiedlichen Informationsstände, erfasst zusätzlich Informationen von neueren Projekten zu den Fragenstellungen aus den Jahren 2016 und 2017 und stellt über die Angleichung der Informationsstände Vergleichbarkeit zwischen den Projekten her. Um die Vergleichbarkeit der Informationen über die verschiedenen Startzeitpunkte der MP zu gewährleisten, wurden dieselben Items in unveränderter Form verwendet.

Die *Item-Entwicklung für den Fragebogen* erfolgt gegenstandsangemessen und entlang der zentralen Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung. In die Item-Entwicklung flossen erstens, wo dies möglich war, getestete Item-Batterien ein, die – wo nötig – an den Gegenstand angepasst wurden. Ein Beispiel für die Anpassung bereits getesteter Items ist die Erhebung der pädagogischen und fachlichen Qualifikation der pädagogisch arbeitenden Modellprojekt-Fachkräfte. Auf der Basis einer Studie zur Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden und deren Auswirkung auf demokratieförderliche Orientierungen von Schülerinnen und Schülern von Abels 2011, S. 82ff. wurden die Fragebatterien aus dem schulischen Bereich für die außerschulische Bildung adaptiert und an die Spezifika von MP angepasst.

Zweitens konnte auf die in den Programmevaluationen der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ entwickelte Items zurückgegriffen werden (vgl. z.B. Abschlussberichte Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015). Drittens wurden entlang der relevanten Fragestellungen, der Programmleitlinien und des Gegenstandes neue Items entwickelt, wo Rückgriffe auf bereits getestete Items nicht möglich waren. Grundlage der Entwicklung eigener Items sind Literaturrecherchen zum Forschungsstand und die empirisch fundierte Konstruktion auf der Basis qualitativer Daten wie Interviews.

Eine detaillierte Übersicht über Inhalte des Fragebogens sowie die Item-Herkunft findet sich in Tab. D 6.1 im Anhang.

In der *dritten Erhebungswelle* konnten im Zeitraum vom 06. Mai bis zum 06. Juni 2018 insgesamt 90 von 92 angeschriebenen MP aus dem Programmbereich D befragt werden (vgl. Tab. 2.2). Die Datenerhebung erfolgte mittels der Onlinesoftware Limesurvey. Die Nachfassaktion erfolgte in zwei Wellen per Email und telefonisch. Über die umfangreichen Nachfassungen konnten nahezu alle Projekte erreicht.

Im Zuge der Datenaufbereitung wurde der Datensatz bereinigt (vgl. Tab. 2.2). Das bereinigte Sample in D umfasst 90 Projekte. Die Datenbasis für die Auswertung stellen 90 Fälle. Die bereinigte Ausschöpfungsquote beläuft sich damit auf 98% des bereinigten Gesamtsample.

**Tab. 2.2: Rücklauf der Online-Befragung 2018**

	<b>n Programmbereich D</b>
<i>Gesamtanzahl angeschriebener Projektträger</i>	92 (100%)
Anzahl der Projekte, die nicht geantwortet haben	2 von 92 (2%)
<i>bereinigtes Sample (Fälle im Datensatz)</i>	90 von 92 (98%)

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Die *Datenauswertung* erfolgt mittels Syntax im Statistikprogramm SPSS, die grafische Aufbereitung in Excel. Neben deskriptiven Auswertungen der Umfrage-Ergebnisse kommen bivariate und multivariate Analyseverfahren zur Anwendung, z.B. Clusteranalysen (vgl. u.a. Backhaus u.a. 2006). Die Ergebnisse des Monitoring 2018 fließen in den Zwischenbericht 2018, in den Abschlussbericht 2019 sowie in die Gesamtevaluation des Bundesprogramms ein.

In der diesjährigen Auswertung liegt der *Schwerpunkt* analog zum diesjährigen Bericht auf Projekten, die mit Jugendlichen arbeiten. Ausgewertet werden v.a. die 40 MP, die mit 13- bis 18-Jährigen Jugendlichen arbeiten. Die Ergebnisse fließen in die *Unterkapitel* des Berichtes, werden stellenweise mit den qualitativen Daten verknüpft bzw. durch qualitative Untersuchungen vertieft.

In der *Gesamtschau* erfasst das quantitative Online-Monitoring der MP projektbezogene Daten, insbesondere zu den (Rahmen-)Bedingungen der Projektarbeit im Träger und im Bundesprogramm sowie zu angestrebten Zielgruppen und den Transferstrategien. Der hohe Standardisierungsgrad erlaubt hierbei einen Gesamtüberblick über die Projektlandschaft und ermöglicht themenfeldübergreifend vergleichende Aussagen innerhalb und zwischen den Programmbereichen. Aufgrund der standardisierten Abfrage scheinen sich Projekte oftmals ähnlicher zu sein, als sie es in der Realität tatsächlich sind. Fragen u.a. nach der Konzeption, der pädagogischen Umsetzung, verwendeten Methoden und zu pädagogischen Haltungen der Mitarbeitenden können im Rahmen des Monitorings nur sehr begrenzt und eher schematisch erfasst werden. Für ein tiefergehendes Verständnis der Projektarbeit bedarf es eines noch stärker am Gegenstand orientierten Vorgehens, welches über qualitative Erhebungsmethoden gewährleistet wird. Das Monitoring als Teil des Gesamtkonzeptes der Evaluation der MP leistet an dieser Stelle grundsätzliche und vor allem faktenbezogene Einordnungen und Vergleiche, die dann weiterführend und/oder ergänzend im Zusammenspiel mit den Daten der qualitativen Befragungen zu einem Gesamtbild führen.

### **2.2.2 Qualitative Intensivbegleitung**

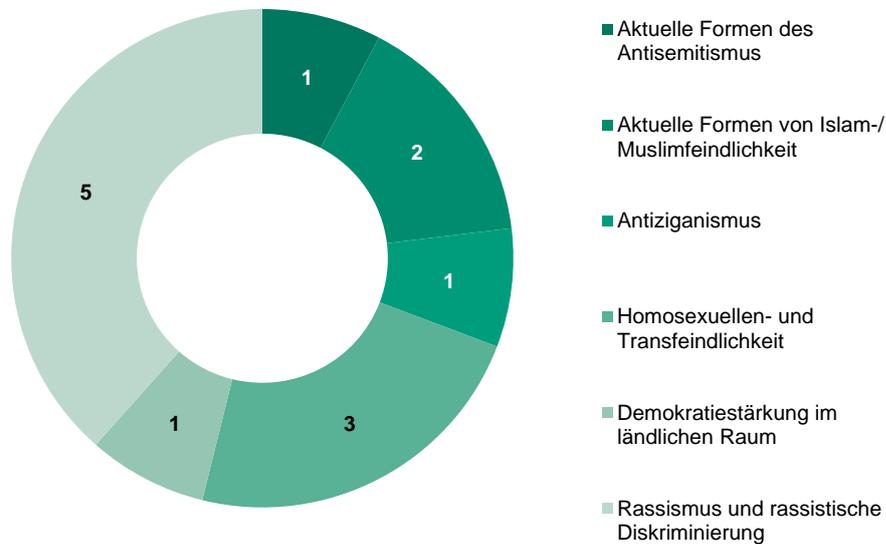
Im Rahmen des qualitativen Forschungsdesigns wurde eine Auswahl der Projekte des Programmbereichs, deren Arbeitsschwerpunkt auf pädagogischen Formaten mit Jugendlichen und Heranwachsenden liegt, intensiv begleitet. Es geht bei der Auswahl und Zusammenstellung eines solchen qualitativen Samples nicht darum, „die Repräsentativität bzw. Verallgemeinbarkeit der

Erkenntnisse auf eine Grundgesamtheit hin zu behaupten“ (vgl. Kergel 2018, S. 70), sondern es geht vielmehr um „die Re-Konstruktion subjektiver und kollektiver Bedeutungsmuster“ (ebd.). Die Zusammenstellung des qualitativen Samples richtet sich demnach in den einzelnen Themenfeldern theorie- und kriteriengeleitet nach Merkmalen, wie der Bearbeitung relevanter Spezifika des Phänomens, dem Aufgreifen fachlicher Herausforderungen, einem besonderen Innovations- und Lernpotenzial für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Repräsentativität für die jeweilige Projektlandschaft (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 25). Dabei handelt es sich in den „alten“ Themenfeldern überwiegend um die gleichen Projekte, die bereits in den Vorjahren Teil des qualitativen Samples waren. An einigen Stellen gab es aufgrund des diesjährigen Fokus auf MP, deren Arbeitsschwerpunkt auf pädagogischer Praxis liegt, Modifikationen in der Zusammensetzung des Samples. Insgesamt wurden in den diesjährigen Berichtsschwerpunkt 13 Projekte intensiv begleitet.

Unten stehende Abbildung (Abb. 2.1) gibt einen Überblick über die Anzahl der jeweils pro Themenfeld intensiv begleiteten Projekte. Dass die Anzahl der intensiv begleiteten MP je Themenfeld schwankt, von einem Projekt bis zu vier Projekten, soll nicht nahelegen, dass in den Themenfeldern mehr oder weniger interessante Projekte realisiert werden. Vielmehr orientiert sich die Anzahl an der jeweiligen Größe des Themenfelds und bezieht zusätzlich die erst im letzten Jahr gestarteten Projekte aus dem Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“, für die bisher noch keine qualitativen Daten vorlagen, in einer verstärkten Gewichtung mit ein. Alle im Bericht beschriebenen, dargestellten und zitierten Projekte, Institutionen, Orte, Personen und personenbezogenen Daten unterliegen einer systematischen Anonymisierung und werden im Bericht durch Pseudonyme abgebildet.<sup>8</sup>

8 Eine Zuordnung der im Bericht verwendete Projekt-Pseudonyme zu den jeweiligen Themenfeldern liefert Tab. D 6.2 im Anhang A.

**Abb. 2.1: Verteilung der intensiv begleiteten Modellprojekte nach Themenfeldern**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Die qualitative Intensivbegleitung umfasst ein- bis zweitägige Projektbesuche der wB bei den ausgewählten Projekten des qualitativen Sample, denen bereits eine gemeinsame Abstimmung und Auswahl von Terminen und geeigneten Projektformaten für teilnehmende Beobachtungen mit den Projektleitungen vorausgeht. Die MP-Besuche dienen in erster Linie dazu, Interviews mit Projektumsetzenden sowie teilnehmende Beobachtungen durchzuführen. Daneben bieten diese Projektbesuche der wB immer auch die Möglichkeit, Projektmaterialien und -dokumente zu sammeln oder im Sinne eines ethnografischen Interviews informelle Gesprächssituationen mit Umsetzenden und Teilnehmenden wahrzunehmen, wie sie sich spontan in Pausen sowie im Nachgang der pädagogischen Projektformate ergeben. Diese informellen Gelegenheiten zur „friendly conversation“ (vgl. Spradley 1979, S.55ff.) konnte die wB nutzen, um erste Rückfragen zu beobachteten pädagogischen Situationen oder den Wahrnehmungen und Einschätzungen einzelner Teilnehmenden zu stellen.

Den Kern der diesjährigen qualitativen Erhebungen bildet die Durchführung von *Experteninterviews* (vgl. Meuser/Nagel 2013) in Form von leitfadengestützten *Face-to-Face*-Interviews mit den Projektleitungen und ausgewählten Projektumsetzenden im zeitlichen Umfang von etwa zwei bis drei Stunden. Die Themen des Leitfadens umfassen dabei u.a. Ansprüche an die fachliche Gestaltung der pädagogischen Arbeit, die inhaltliche Konzeption und pädagogische Fundierung der Projektangebote sowie deren Umsetzungserfahrungen.

gen, Herausforderungen und Grenzen pädagogischer Arbeit in den Themenfeldern des Programmbereichs.<sup>9</sup> Die Datengrundlage für den Bericht bilden in diesem Jahr insgesamt 16 Interviews bei 13 MP.

Aufgrund der diesjährigen Schwerpunktsetzung der wB, die pädagogische Arbeit von MP mit den Zielgruppen Jugendliche und Heranwachsende in den Blick zu nehmen, d.h., auch die Koproduktionsprozesse zwischen Teilnehmenden und Umsetzenden, wurde verstärkt die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* durchgeführt. Die im Sinne einer möglichst „dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz 2003) angefertigten Beobachtungsprotokolle, in die bereits relevante Kontextinformationen und damit verbundene Deutungen einbezogen werden bilden den zweiten Typ der qualitativen Datenbasis des diesjährigen Berichts. Dieses ethnografische Vorgehen (vgl. Breidenstein u.a. 2015, S. 71ff.) ermöglicht – durch eine verstärkte unmittelbare Involvierung der wB in die praktischen Arbeitsfelder der Projekte –, den Fokus unter anderem auf direkte pädagogische Interaktionen und die situative Wirkung bei den Teilnehmenden zu legen. Gleichsam schafft dieses Vorgehen die Möglichkeit einer kontrastierenden Perspektive im Hinblick auf Fragen der Fachlichkeit und Professionalität zu den erhobenen Interviewdaten. Die Beobachtungen geben einen (ausschnitthaften) Einblick in die pädagogische Arbeit der MP, die ein wichtiger Bestandteil der Wirkmechanismen des Programmbereichs ist. Insgesamt stehen als Datengrundlage für den Bericht ethnografische Beobachtungsprotokolle aus pädagogischen Formaten von elf MP zur Verfügung.

Darüber hinaus wurden bei bestimmten MP zusätzliche leitfadengestütztem *Face-to-Face*-Interviews mit deren Kooperationspartnern geführt, wie z.B. Schulleitungen oder bestimmten Lehrkräften, denen eine Gatekeeper-Rolle zukommt, d.h., die den Zugang der Projekte zu den jeweiligen Institutionen ermöglichen. In diesen Interviews wurde in erster Linie nach Aspekten der Zusammenarbeit mit den Projekten, nach Perspektiven auf Nachhaltigkeit und Transfermöglichkeiten der Projektthemen in den Institutionen und ersten Einschätzungen über Veränderungen bei Teilnehmenden gefragt sowie eine zusätzliche externe Perspektive auf die Projekte eingeholt.

Die Entscheidung der wB, den diesjährigen Bericht im empirischen Kern nicht auf der Grundlage von verdichteten Projektporträts als exemplarische Fallstudien zu konzipieren, sondern übergreifende empirisch fundierte Befunde für alle MP des Programmbereichs darstellen zu wollen, bringt eine Reihe von methodischen Implikationen für das gewählte Design der Datenauswertung mit sich. Vor diesem Hintergrund erfolgte das Vorgehen der Datenauswertung, -analyse und -interpretation in einem mehrstufigen Prozess, der sich unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte und Gegenstände an die methodischen Grundprinzipien des Forschungsstils der *Grounded Theory* anlehnt (vgl. Kergel 2018 S. 106ff.). In der folgenden Abbildung sind die einzelnen Schritte der Datenauswertung dargestellt. Es handelt sich dabei nicht um einen linearen, sondern einen zirkulär konzipierten Auswertungsprozess,

9 Den gesamten Leitfaden der Face-2-Face-Interviews mit den Projektleitungen und -umsetzenden sowie Kooperationspartnern findet sich im Anhang A (vgl. Tab. D 6.5 und Tab. D 6.6).

der nach der Ausführung einzelner Analyseschritte auch eine prinzipielle Rückkehr zu vorherigen Schritten erlaubt. Dieses Vorgehen erhöht den Grad der analytischen Abstraktion und begünstigt die Verdichtung des Datenmaterials.

**Tab. 2.3: Vorgehen der qualitativen Datenauswertung**

<b>Auswertungsschritt</b>	<b>Vorgehen</b>	<b>Ziel</b>	<b>Beispiel für Kategorieentwicklung</b>
I. Offenes Kodieren ausgewählter Fallbeispiele	Zeile für Zeile Begriffe für im Datenmaterial befindliche Themen finden	Identifikation erster empirisch gehaltloser analytischer Kategorien	„Grenzen“
II. Entwicklung eines Kategorienschemas	Kontextsensitive Synthese der identifizierten analytischen Kategorien mit den evaluationstheoretischen Kategorien des Leitfadens	Entwicklung eines für die Codierung des gesamten Datenmaterials geeigneten Kategorienschemas	„Grenzen pädagogischer Projektarbeit“
III. Codieren des gesamten Datenmaterials	Zuordnung einzelner Passagen des Datenmaterials zu analytischen Kategorien in der Software MAXQDA 12	Dekontextualisierung und Reorganisation des Datenmaterials, punktuelle Anpassung des Kategorienschemas	„Handlungsproblemen Abwehrreaktionen“
IV. (Re-) Organisation des Datenmaterials	Verdichtung und Ausdifferenzierung der analytischen Kategorien	Ausdifferenzierte empirisch gehaltvolle Kategorien, Identifikation von „Schlüsselpassagen“	„Projektstrategien zum Umgang mit Abwehrreaktion“
V. Dimensionierung der analytischen Kategorien	Sequenzielle Interpretation von „Schlüsselpassagen“	Explikation spezifischer Dimensionen der analytischen Kategorien	„Produktiver Widerspruch“

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Alle erhobenen Daten der Projekte des qualitativen Samples, d.h., ethnografische Beobachtungsprotokolle und Transkriptionen der *Face-to-Face-Interviews*, wurden zunächst unter Berücksichtigung ihres spezifischen Datentyps in die qualitative Analysesoftware MAXQDA12 übertragen<sup>10</sup>.

10 Die in diesem Bericht zitierten Passagen aus dem Datenmaterial sind mit den jeweiligen Absatznummern der qualitative Analysesoftware MAXQDA12 gekennzeichnet. Folgende Abkürzungen werden dabei verwendet: I = Interview, B = Beobachtung K=Kooperationspartner-Interview.

Zu I): In einem ersten Auswertungsschritt wurden mithilfe des „offenen Kodierens“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 46ff.) kontextsensibel bei einer ausgewählten Anzahl von Fällen und Datentypen erste analytische und empirische *gehaltlose* Kategorien direkt aus dem Datenmaterial entwickelt. Unter Zusammenführung dieser ersten analytisch induktiven Kategorien und den auf der Grundlage der Elemente der logischen Modellierung des Programmbereichs (z.B. Ausgangsbedingungen als „Input“, vgl. Greuel u.a. 2015, S. 22ff.) konzipierten Themenbereichen der Interviewleitfäden (vgl. Tab. D 6.1 in Anhang A) wurde von der wB ein Kategorienschema entwickelt.

Zu II–IV): In einem zweiten Auswertungsschritt wurden sämtliche erhobene Daten mit der Software MAXQDA12 erfasst und unter Verwendung des entwickelten Kategorienschemas (re-)organisiert, d.h. einer analytischen Neusortierung und Dekontextualisierung unterzogen. Auf der Grundlage erster Erkenntnisse dieser Re-Organisation des Datenmaterials wurde punktuell auch das Kategorienschema angepasst. Die in diesem Prozess den einzelnen Kategorien des Kategorienschemas zugeordneten Daten wurden in mehrstufigen Auswertungsdurchläufen in von der wB in empirisch *gehaltvollen* Kategorien im Hinblick auf spezifischen Spannungsfelder, Herausforderungen oder typische Handlungsprobleme der pädagogischen Praxis der MP verdichtet. Darüber hinaus wurden so genannte „Schlüsselpassagen“ im Datenmaterial identifiziert, die eine hohe Dichte an vergebenen Codes aufweisen oder in denen sich bspw. ein typisches Handlungsproblem der MP in besonderem Maß konkretisiert. Die wB griff ab diesem Auswertungsschritt auf ein qualitätssicherndes Arbeitsverfahren der gemeinsamen Datenanalyse und -interpretation in Forschungsstandems zurück.

Zu V): In einem letzten Auswertungsschritt erfolgte eine tiefergehende sequenzielle Interpretation von analytisch besonders dichten „Schlüsselpassagen“ im Datenmaterial zur weitere Ausdifferenzierung der Kategorien und einer Explikation ihrer spezifischen Dimensionen. Die Befunde wurden durch die Forschungsstandems verdichtet, aufbereitet und abschließend in das Team der wissenschaftlichen Begleitung zur diskursiven Validierung zurückgespielt.

### **2.2.3 Quantitative Teilnehmendenbefragung**

Um die Perspektive der Teilnehmenden auf Projektangebote (z.B. Seminare, Workshops) möglichst umfassend in den Blick zu nehmen, führt die wB quantitative Befragungen unter diesen durch.<sup>11</sup> Hierbei handelt es sich um eine anonyme, schriftliche, nicht-repräsentative Querschnittsbefragung mit einem weitgehend standardisierten Fragebogen. Das Ziel der Befragung ist es, Kenntnisse über die Einschätzung der Angebote aus der Perspektive der Teilnehmenden zu erhalten. Dabei handelt es sich um Selbsteinschätzungen von Adressatinnen und Adressaten insbesondere zur Akzeptanz der Maßnahme, zur Zufriedenheit mit den Inhalten und der Durchführung sowie zu ausgewählten (kurzfristigen) Lerneffekten. Dieser erfasst zum einen Informationen

11 Das Erhebungsdesign lehnt sich im Wesentlichen an die im Vorgängerprogramm konzipierte Feedback-Befragung an (vgl. Bischoff u.a. 2012, S. 13, 14).

zu Personen (Alter, Geschlecht), ob die Veranstaltung in der Freizeit oder in der Unterrichts-/Arbeitszeit stattgefunden hat, in welchem Umfang am Angebot teilgenommen wurde (gesamte Veranstaltung oder nur Teile davon), die Teilnahmegründe und wie Teilnehmende von der Veranstaltung erfahren haben. Zum anderen wird um eine Bewertung der Veranstaltungen, eine Einschätzung zum Lernzuwachs und der Beteiligungsmöglichkeiten gebeten. Ergänzend dazu werden die jeweiligen Projektumsetzenden in einem Begleitfragebogen um Informationen zur Dauer, zur inhaltlichen und methodischen Ausrichtung sowie zu den regionalen Durchführungskontexten ihrer Veranstaltung gebeten.

Die Befragung wird seit 2016 mit Unterstützung der Projektträger fortlaufend bis zum Ende der Programmlaufzeit durchgeführt und versteht sich als Angebot an die MP, welches diese freiwillig und zudem zu Selbstevaluationszwecken nutzen können.<sup>12</sup> Die Befragungsunterlagen stehen zum Download auf der Homepage der Regiestelle bereit. Die Projektumsetzenden geben die Fragebögen an interessierte Teilnehmer/innen unmittelbar im Anschluss an die von ihnen besuchten Maßnahme zum freiwilligen Ausfüllen weiter und senden anschließend die ausgefüllten Bögen an die wB zurück.<sup>13</sup>

Als Datenbasis für den Bericht werden nur solche Projektträger betrachtet, die mit Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 21 Jahren pädagogisch zusammenarbeiten (z.B. Angebote der außerschulischen Jugendbildung, Kulturprojekte, Schulprojekte, Medienprojekte, Ausstellungen oder Projekte zur Wissensvermittlung).<sup>14</sup>

Die Eingabe, Aufbereitung und Auswertung der Fragebögen erfolgt im Statistikprogramm IBM SPSS. Zur Anwendung kommen neben univariaten vor allem bivariate Auswertungsverfahren, u.a. Zusammenhangsanalysen und (nicht)parametrische Testverfahren zur Ermittlung von Gruppenmittelwerten (vgl. z.B. Wittenberg/Cramer 2000).

12 Die Feedback-Befragung ist nicht repräsentativ, es werden zwar alle Projektträger angeschrieben, die Teilnahme an der Befragung ist jedoch freiwillig. Der Rücklauf der Fragebögen hängt maßgeblich von der Unterstützung der Projektdurchführenden und nicht zuletzt von der Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Das führt sehr wahrscheinlich zu einem selektiven Fragebogenrücklauf, insofern sich Projektdurchführende, die ihre Veranstaltung als erfolgreich einstufen, eher die Fragebögen der Teilnehmenden an die wB zurückschicken bzw. Teilnehmer/innen eher motiviert sind, den Fragebogen auszufüllen, wenn sie mit der Veranstaltung zufrieden waren. Dennoch lassen sich auf der sehr wahrscheinlich selektiven Datengrundlage Aussagen über Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Befragten ableiten. Die werden voraussichtlich in ihrem Ausmaß eher unterschätzt, weshalb die quantitative Teilnehmendenbefragung als strengere Überprüfung der Annahmen begreifen lässt.

13 Um das Interesse an der Befragung zu steigern, steht es den Projektträgern ausdrücklich frei, den Fragebogen zur Selbstevaluation zu nutzen.

14 Die Ergebnisse des Monitorings für alle Modellprojekte, die am Monitoring teilgenommen haben finden sich im Anhang B dieses Berichtes. Diese Darstellungen sind allerdings nicht berichtsrelevant, sondern dienen der Information über den gesamten Programmbereich D.

### 3 Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen: Rahmenbedingungen, Umsetzung und Inhalte der Modellprojekte

Wie einleitend angekündigt, verfolgt der vierte Zwischenbericht der wB zum Programmbereich „Ausgewählte Phänomene GMF und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ erstmalig einen themenfeldübergreifenden Schwerpunkt. Im Zentrum der diesjährigen Analysen stehen die zu erprobenden und zu entwickelnden Bearbeitungsstrategien von MP, die sich auf die Zielgruppe der Jugendlichen bzw. Heranwachsenden beziehen und als subjektbezogene Strategien der Verhaltensprävention bzw. Demokratieförderung charakterisieren lassen (vgl. Kap. 1).

Konkret heißt das, dass die wB sich in drei Unterkapiteln Aspekten und Fragestellungen mit unmittelbarem Bezug zur pädagogischen Praxis der MP mit Jugendlichen widmet. Dazu gehören:

- Rahmenbedingungen und Kontexte der pädagogischen Arbeit (Kap. 3.1)
- Umsetzung der pädagogischen Arbeit (Kap. 3.2)
- Inhalte der pädagogischen Arbeit (Kap. 3.3)

Die Fragestellungen lauten: Wo stehen die MP im vierten Jahr der Programmlaufzeit und welche Veränderungen beschreiben sie im Vergleich zum Vorjahr? Wie werden die Phänomene des Programmbereichs inhaltlich bearbeitet? Welche strukturellen, methodischen oder inhaltlichen Gelingensbedingungen lassen sich für die pädagogische Praxis der MP im Programmbe- reich herausarbeiten?

Um Antworten auf diese Fragen zu liefern, variiert die wB schrittweise den methodischen Blick. In diesem Kapitel werden zunächst überblicksartig und im Sinne eines ersten *Draufblicks* die Ergebnisse der quantitativen Online-Erhebung vorgestellt. Im Fokus stehen dabei die 40 MP, die in pädagogischen Formaten mit Jugendlichen im Alter von 13–18 Jahren arbeiten. Die Monitoring-Befunde geben in Form der Arbeitsinhalte Aufschluss darüber, wo die MP im Berichtszeitraum stehen, mit was sie sich schwerpunktmäßig beschäftigen und welche Veränderungen sich im Vergleich zum Vorjahr abzeichnen. Nach diesem Überblick zum Stand der 40 MP, die pädagogisch mit Jugendlichen arbeiten, folgt schließlich ein Überblick über Inhalte und Struktur in den folgenden Unterkapiteln. Deren Grundlage bilden die Ergebnisse der Auswertung qualitativer Daten der MP des intensiv begleiteten Samples im Sinne eines vertieften *Einblicks* in die Projektpraxis.<sup>15</sup>

15 Zum schrittweisen methodischen Vorgehen der wB im qualitativen Auswertungsprozess und einer beispielhaften Kategorienbildung siehe Tab. 2.3.

### Quantitative Befunde zum Umsetzungsstand der MP

Wo stehen die Projekte zum jetzigen Zeitpunkt? Wie aus der nachfolgenden Tabelle (Tab. 3.1) ersichtlich, ist die überwiegende Mehrheit der MP seit Mitte 2017 bis Mitte 2018 schwerpunktmäßig mit Aufgaben befasst, die sich im Zusammenhang mit Bildungs- und/oder Beratungsangeboten ergeben. Das heißt, ein Großteil der MP beschäftigt sich mit der Durchführung (36 von 40 MP, 92%) und der Konzeption von Bildungsangeboten (29 von 40 MP, 74%) bzw. erprobt neue Bildungs- und Beratungsangebote (27 von 40 MP, 70%). Eine weitere Hauptaufgabe, die annähernd drei Viertel der MP benennen ist Öffentlichkeitsarbeit, wie z.B. die Erstellung und Aktualisierung der Homepage oder dem Bekanntmachen der MP-Angebote. Immer noch mehr als ein Drittel der MP hat mit personalbezogenen Arbeitsaufgaben, wie der Einstellung (14 von 40 MP, 36%) und Qualifizierung von Personal (15 von 40 MP, 39%) zu tun.

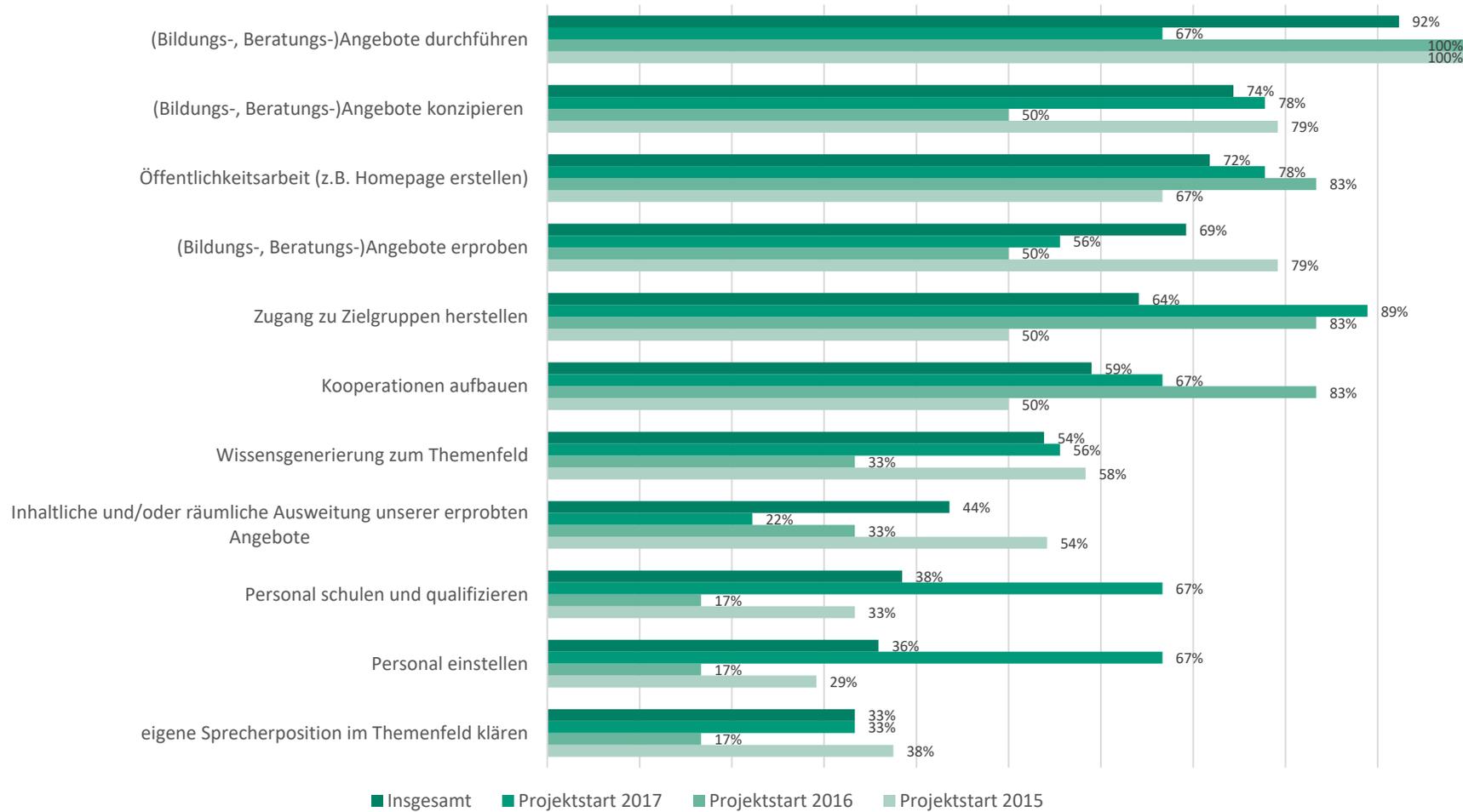
**Tab. 3.1: Arbeitsinhalte 2018 in der Gesamtschau**

Arbeitsinhalte 2018	Anzahl Nennungen	Anteil von Anzahl (N=40)
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote durchführen	36	92,3%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	29	74,4%
Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Homepage erstellen)	28	71,8%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	27	69,2%
Zugang zu Zielgruppen herstellen	25	64,1%
Kooperationen aufbauen	23	59,0%
Wissensgenerierung zum Themenfeld	21	53,8%
Inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	17	43,6%
Personal schulen und qualifizieren	15	38,5%
Personal einstellen	14	35,9%
eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	13	33,3%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Mehrfachnennungen möglich

Aufgrund der Ungleichzeitigkeit des Förderbeginns, der zwischen den Jahren 2015 bis Anfang 2018 liegen kann, verschieben sich die Schwerpunkte der Arbeitsinhalte zwischen den MP erwartungsgemäß noch einmal sichtbar – je nachdem, ob sich die MP in der Implementierungsphase befinden oder diese bereits abgeschlossen haben und sich mitten in der Umsetzungsphase oder im Übergang zur Transferphase befinden(vgl. Abb. 3.1).

**Abb. 3.1: Arbeitsinhalte 2018 nach Jahr des Förderbeginns**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Anmerkungen: N (insgesamt)=40, n (2015)=24, n (2016)=6 n (2017)=9, Mehrfachnennungen möglich

Im Folgenden wird auf typische Unterschiede der Arbeitsinhalte in Abhängigkeit vom Projektstart eingegangen. Die Arbeitsschwerpunkte von Projekten, die erst 2017 gestartet sind, liegen zu allererst auf der Herstellung des Zielgruppenzugangs (8 von 9 MP, 89%), auf der Konzeption von Angeboten und auf Öffentlichkeitsarbeit (je 7 von 9 MP, 78%). Zudem haben sie damit begonnen, Angebote zu erproben (67%), nur ein Anteil von 22% führt bereits Angebote durch (vgl. Abb. 3.1). Im Vergleich dazu sind alle früher in die Förderung gestarteten Projekte mit der Durchführung von Angeboten sowie der Erprobung und Konzeption dieser beschäftigt (je 19 von 24 MP, 79%). Unterdessen beschäftigen sich die 2016 gestarteten Projekte, also vor allem MP in den beiden neuen Themenfeldern, neben der Durchführung von Angeboten (6 von 6 MP, 100%) mit Öffentlichkeitsarbeit, dem Kooperationsaufbau sowie mit dem Zielgruppenzugang und der Erprobung von Angeboten (je 5 von 6 MP, 83%).

Die Arbeitsinhalte im vergangenen Jahr unterscheiden sich erwartungsgemäß zwischen den alten MP, die bereits seit 2015 tätig sind und den MP die erst 2016 bzw. später in die Förderung eingestiegen sind. Im Einzelnen zeigt sich das vor allem bei der Herstellung des Zielgruppenzugangs. Damit sind insgesamt noch knapp zwei Drittel aller MP befasst, jedoch ist der Anteil bei den später gestarteten MP mit 92% im Vergleich zu 52% bei den 2015 gestarteten deutlich höher. Das Bild setzt sich fort in Bezug auf Aktivitäten, die in der Regel im ersten Drittel der Förderung zu bewältigen sind. Hierzu zählen u.a. Kooperationen aufzubauen und Personal zu schulen und zu qualifizieren. Die inhaltliche und räumliche Ausdehnung des Projektes bildet vor allem bei 2015 gestarteten Projekten einen Schwerpunkt im letzten Jahr (13 von 24 MP, 54%). Letzteres geht damit einher, dass diese Projekte bereits weiter vorangeschritten sind und sich stärker mit der Verbreitung der Projektinhalte befassen können.

Abschließend lohnt sich ein Blick auf die Veränderungen der MP, die sich im Berichtszeitraum seit 2017 ergeben haben. Veränderungen im Modellprojekt zwischen Mitte 2017 und Mitte 2018 geben mehr als die Hälfte der MP an (24 von 40 MP, 60%). Die meisten Veränderungen zeichnen sich im methodischen Vorgehen ab: Ein knappes Drittel veränderte etwas im Bereich der Methoden (12 von 40 MP, 30%). Vermutlich handelt es sich hier um Modifikationen in Folge von Erprobungserfahrungen. Nur ein knappes Viertel der MP (9 von 40 MP, 23%) veränderte die inhaltliche bzw. konzeptionelle Ausrichtung und nur ein geringer Teil an MP nimmt Anpassungen bezogen auf die anvisierten Zielgruppen (6 von 40, 15%) bzw. auf die Zielstellungen des Projektes (5 von 40, 13%) vor. Insofern stehen die hier dargestellten Befunde eher für Stabilität und Kontinuität der Umsetzung. Hinweise auf grundlegendere Veränderungen des MP, also bezüglich der Zielgruppen bzw. Zielstellungen des MP finden sich nur bei wenigen der befragten MP.

**Tab. 3.2: Absolute Veränderungen von Arbeitsinhalten 2018**

Veränderungen 2018	Anzahl Nennungen	Anteil von Anzahl (N=40)
Es gab keine Veränderungen.	16	40%
Veränderungen im methodischen Herangehen	12	30%
Veränderungen in der inhaltlichen oder konzeptionellen Ausrichtung	9	23%
Veränderungen bei den anvisierten Zielgruppen	6	15%
Veränderungen bei den Zielstellungen des Projekts	5	13%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Mehrfachnennungen möglich

Zusammenfassend lassen sich für die MP zwei Dinge festhalten: Erstens bilden Arbeitsinhalte rund um die Durchführung und Erprobung von pädagogischen Angeboten den Schwerpunkt der Modellprojektarbeit im Berichtszeitraum. Zweitens zeigen sich deutliche Unterschiede der Arbeitsaufgaben, je nach Projektstart der MP. Während bei den ab 2016 gestarteten MP noch häufiger Implementierungsaufgaben und Klärungen wichtig sind, zeichnet sich für die 2015 gestarteten MP schon stärker ab, dass sie sich in der „Hochphase“ der Umsetzung befinden und auch bereits Transferaufgaben übernehmen. Diese vergleichenden Befunde machen deutlich, dass MP – gerade auch durch den Erprobungsauftrag – ausreichend Zeit benötigen, um überhaupt ins Arbeiten zu kommen. Neben dem (teilweise zeitintensiven) Zugang zu den Zielgruppen braucht es nach einer erfolgreichen Implementierung vor allem Zeitkorridore, um Umsteuerungen vornehmen zu können und dem Erprobungscharakter gerecht zu werden.

### Struktur und Inhalte des folgenden Kapitels

Nach diesem kurzen Überblick über den Umsetzungsstand der MP folgt nun ein Überblick zu den Inhalten der folgenden Unterkapitel. Im Kern geht es dabei um die Frage, unter welchen *Bedingungen*, die Projekte *wie, warum* und mit *wem* zu ihren *Vermittlungsinhalten* arbeiten. Die Frage nach den Leistungen des Programmbereichs wird im Folgenden somit empirisch notwendigerweise in ihrer Komplexität aufgefächert, um typische Arbeitskontexte, Arbeitsstrategien und Arbeitsinhalte zu beschreiben und jeweils Gelingensbedingungen und Herausforderungen für pädagogische Praxis im Programmbereich zu identifizieren.

Im ersten Unterkapitel (vgl. Kap. 3.1) widmet sich die wB im Sinne einer kontextsensiblen Evaluation zunächst den strukturellen Rahmenbedingungen pädagogischer Projektarbeit; also jenen Aspekten, die die pädagogische Arbeit der MP maßgeblich beeinflussen. Dazu zählen neben gesellschaftlichen Entwicklungen, u.a. die personelle Besetzung, die finanziellen Ressourcen der MP, deren lokale, sozialräumliche Ansiedlung und regionale Reichweite. Es folgt eine Auseinandersetzung mit typischen Herausforderungen, die sich einer zumeist konzeptionell außerschulischen Bildungsarbeit der MP im Setting Schule stellen.

Die pädagogische Dimension steht im Mittelpunkt des zweiten empirischen Teilkapitels (vgl. Kap. 3.2). Die wB arbeitet zunächst systematisch die

Zielgruppen und Zielstellungen der MP im Programmbereich heraus. Dabei werden Besonderheiten von kurzzeit- oder langzeitpädagogischen Formaten sowie typische Zielgruppenzugänge erörtert. Im Anschluss werden typische pädagogische Strategien der Prävention und der Demokratieförderungen entfaltet, die im Programmbereich präsent sind. Ausgehend von der Bandbreite pädagogischer Ansätze und Methoden diskutieren wir Spannungsfelder pädagogischer Arbeit, die für den Programmbereich typisch sind. Im Kapitel 3.3 konzentriert sich die wB auf die Vermittlungsinhalte der MP. Dabei identifiziert sie inhaltliche Herausforderungen, die sich im speziellen in „jungen Themenfeldern“, wie der „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ oder der „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ zeigen. Im Anschluss daran werden Phänomenverknüpfung, -verschränkung und die Besonderheiten einer intersektionalen Perspektive für politische Bildungsarbeit herausgearbeitet und mit „*Verschwörungstheorien*“ und „*Rechtspopulismus und Neue Rechte*“ zwei innovative und neue inhaltliche Schwerpunktthemen dargestellt, die bereits Einzug in die pädagogische Praxis der MP gehalten haben. Abschließend arbeitet die wB ein typisches Spannungsfeld der pädagogischen Auseinandersetzung mit GMF heraus: die strategische oder situative Verwendung eines impliziten oder expliziten inhaltlichen Problembezugs in der pädagogischen Praxis der Projekte und die damit verbundenen Implikationen.

### 3.1 Empirische Befunde zu Rahmenbedingungen, Kontexten und Setting pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen

Zunehmende gesellschaftliche Polarisierungstendenzen, Spaltungsdynamiken und Fragmentierungsbewegungen bilden den gesellschaftlich politischen Rahmen, in dem die MP des Bundesprogramms tätig sind (vgl. Milbradt u.a. 2018; Achour 2018). Auch die Projektleitungen und -umsetzenden im Programmbereich zeigen in den Interviews mit der wB spürbare Veränderungen in ihrem Arbeitsfeld an, die sich sukzessive auch auf die pädagogische Praxis auswirken. So berichten bspw. in diesem Jahr einige der MP von direkten Anfeindungen bezüglich ihrer Arbeitsinhalte und Zielsetzungen. Die Verteidigung der Relevanz der eigenen Themen und Inhalte, die von den Projekten bearbeitet und erprobt werden, gehört verstärkt zu den alltäglichen Herausforderungen der Projektarbeit, auch innerhalb der pädagogischen Formate mit Heranwachsenden. Diskurse über Ängste von „besorgten Eltern“, schrittweise diskursive Verschiebungen der akzeptierten Grenze des Sagbaren sowie ein offeneres Einnehmen und Vertreten von diskriminierenden und menschenfeindlichen Einstellungen und Haltungen prägen ebenfalls den Arbeitskontext der MP im Berichtszeitraum. Mit der Dynamik dieser gesellschaftlichen Entwicklungen erhöht sich für die MP der Bedarf nach regelmäßiger und interner Reflexion der Passgenauigkeit ihrer pädagogischen Strategien und der Aktualisierung ihres Fachwissens über die thematisierten Phänomene.

Eingebettet in diesen gesellschaftlich-politischen Kontext bestimmen eine Reihe von strukturellen Rahmenbedingungen, die pädagogische Praxis beeinflussen, teilweise aber auch limitieren. Die vorgestellten Kontextbedingungen unterscheiden sich dabei darin, ob und wie sie von den Projekten mitgestaltet werden können. Und mit Blick auf die Leitfrage des Berichts, konkretisieren sich hier die Bedingungen der Leistungserbringung im Programmbereich. Sie werden von der wB im folgenden Kapitel themenfeldübergreifend als typisch für Projekte im Programmbereich dargestellt. Dazu werden im ersten Teil die finanziellen und personellen Ressourcen der MP, das Verhältnis zu Kooperationspartnern sowie die regionale Verortung der Projektaktivitäten und deren Implikationen für die pädagogische Praxis mit Jugendlichen dargestellt. Abschließend stellt die wB exemplarisch zwei Spannungsfelder der pädagogischen Praxis der Projekte vor und nimmt dabei zunächst das Verhältnis von außerschulischer Bildungsarbeit zum Handlungsfeld Schule in den Blick und widmet sich anschließend einem Aspekt, der in der Bildungsforschung zunehmend an Relevanz gewinnt: der interaktiven Herstellung und Gestaltung eines pädagogischen Raum und dessen Verhältnis zum dinghaft-materiellen bzw. technisch-präformierten Setting der Projektformate.

### **3.1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit**

Ein zentraler Faktor, der pädagogische Qualität maßgeblich mit beeinflusst ist deren indirekte Gestaltung durch strukturelle Rahmenbedingungen. Diese umfassen u.a. die räumlichen und zeitlichen Bedingungen, die materielle und technische Ausstattung, die Kompetenzen der Projektumsetzenden (vgl. Kap. 4) und die Konstitution und Ressourcen der Träger (vgl. Fuchs 2015, S. 8). Im Folgenden werden diese Rahmenbedingungen für die MP näher beleuchtet.

#### **Finanzielle und personelle Ressourcen der Modellprojekte**

Die primären Dimensionen struktureller Rahmenbedingungen, welche auch die pädagogische Praxis aller MP entscheidend prägen, sind deren finanzielle und personelle Ressourcen. Die *finanziellen Ressourcen* stecken für die MP in erheblichem Maße bereits in der Konzeptionsphase ab, was in pädagogischen Praxisformaten umsetzbar ist. Insbesondere für Projekte mit medien- und kulturpädagogischen Ansätzen hat das zur Verfügung stehende Budget erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der zum Teil sehr kostenintensiven Projektformate, wie beispielsweise öffentliche Theateraufführungen oder mit Reisen verbundene pädagogische Begegnungsarbeit.

Die finanzielle Ausstattung durch das Bundesprogramm ermöglicht v.a. kleineren, neuen Trägern, bspw. der Selbstorganisation, bislang ehrenamtliche Aktivitäten zu professionalisieren und deren Möglichkeitsraum zu erweitern. Das heißt, einige MP können nun (auch innovative) pädagogische Formate entwickeln, planen und umsetzen, die mit Ehrenamtsstrukturen nicht realisierbar waren.

Tendenziell zeigte sich im letzten Berichtsjahr bei vielen MP ein gewisses Maß an *Personalfluktuaton*, was für eine stete pädagogische Projektarbeit

Nachteile mit sich bringt. Gerade mit Blick auf den Auftrag der Erprobung neuer und innovativer Inhalte und pädagogischer Projektformate stellt eine möglichst hohe personelle Kontinuität eine wesentliche Gelingensbedingung dar. Im folgenden Interviewauszug stellt eine Projektleitung plastisch dar, welche Kette von Herausforderungen sich diesbezüglich mit der Einarbeitung neuer Mitarbeitenden für das Projekt ergeben

„Projekteinarbeitung, Erschließung der Netzwerke, der Themenfelder, als einen großen Strang sozusagen; das heißt, Netzwerkarbeit, einlesen, Sichtung der pädagogischen Konzepte, Sichtung der Projektstage, Einarbeitung in die Projektstage, Sichtung in das Weiterbildungsmaterial zum Beispiel für, für die zivilgesellschaftlichen Träger der pädagogischen Fachkräfte, also auch Sichtung und Einarbeitung“ (Astana 2018 I: 6).

In der Regel arbeiten die MP in (Klein-)Teams mit einer Kombination aus erfahrenen und weniger erfahrenen Projektumsetzenden. Darüber hinaus hat auch die (fachliche) Zusammensetzung der einzelnen Teams der MP einen gewichtigen Einfluss auf deren Leistungsfähigkeit und den kreativen Spielraum der Ausgestaltung von pädagogischen Praxisformaten (vgl. Kap. 4). Insbesondere ein verstärktes strukturelles Einbinden von externen Honorarkräften (z.B. als Workshopleitungen) kann zu einem Bias von kurzfristigen und vermeintlich einfachen umsetzbaren Projektformaten und einem geringeren Anspruch an Nachhaltigkeit und Reflexionspotenzial führen. Die folgende Interviewpassage schildert exemplarisch, wie sich aus der Perspektive einer Projektleitung der Zusammenhang von personellen Ressourcen und pädagogischer Arbeit für das Projekt darstellt:

„Wir haben im gesamten Projekt eigentlich keine volle Stelle, sind ja beide Teilzeit, 30 Stunden ungefähr und ansonsten machen wir diese 30 Maßnahmen (...), mit Honorarleuten irgendwie. Das bedeutet also wiederum eine kurzfristige, nicht nachhaltige Art und Weise, diese ganzen Sachen umzusetzen und dadurch, dass es kaum so einen Ort gibt, wo es nur darum geht, das noch mal so Revue passieren zu lassen, zu sammeln, zu reflektieren und so weiter, immer noch einen Mangel an Nachhaltigkeit, also für mich steht an erster Stelle mehr Stellen, mehr Arbeitskraft einfach“ (New York 2018 I: 56).

Auch mit Blick auf Fragen des Transfers von Modellen in die Regelpraxis kann der Einsatz von Honorarkräften schwierig sein. Teilweise setzen entwickelte Modelle (etwa spezialisierte Workshops) voraus, dass sie von spezialisierten Honorarkräften (etwa Künstlerinnen und Künstler) durchgeführt werden, was unter den finanziellen Bedingungen der Regelpraxis schlicht nicht zu finanzieren wäre. Hier besteht die Gefahr einer Fehlinterpretation von Modellhaftigkeit – deren Finanzierung ermöglicht doch eher „Luxusräume“ der Erprobung von pädagogischen Angeboten als die Durchführung exklusiver, kaum transferierbarer „Luxusangebote“.

### **Großstadt-Bias und lokale Spezifika im Sozialraum**

Angebote der MP in einem (groß-)städtischen Umfeld oder im ländlichen Raum umzusetzen, bringt grundsätzlich unterschiedliche Arbeitsbedingungen für die pädagogische Praxis mit sich. Es bestehen unterschiedliche An-

passungsbedarfe, um unter den jeweiligen Voraussetzungen gelingende Umsetzungen zu ermöglichen. Projektarbeit im ländlichen Raum ist u.a. vor dem Hintergrund der Erreichbarkeit der jugendlichen Zielgruppen und der Konstitution von (außerschulischen) Lerngruppen deutlich ressourcenaufwendiger als solche, die in Städten stattfindet.

„Das hat immer den Nachteil, dass wir dann von noch weiter weg dann in die Schulen kommen, nicht nur wir als außerschulischer Partner, sondern auch aus einer anderen Stadt, und das natürlich immer viel Fahrtkosten und Reisezeit damit verbunden ist, Hotelkosten“ (Sheffield 2018 I: 43).

Dabei ist nicht nur einzubeziehen, dass für die Umsetzenden zeitliche und finanzielle Mehraufwendungen im Vergleich zur Arbeit in der Stadt nötig werden, sondern auch für die Teilnehmenden der Weg zum Umsetzungsort und zeitliche Koordinierungsleistungen voraussetzungsvoller sind. Insbesondere für Jugendliche mit knappem Zeitbudget sind entsprechende Schwierigkeiten motivationsrelevant und wirken sich potenziell auf die pädagogischen Prozesse aus.

Im urbanen Raum ist dagegen die teilweise sehr hohe Trägerdichte zu gleichen oder verwandten Themen – gerade auch im Kontext von MP speziell in Berlin – ein Kontextfaktor pädagogischer Arbeit. So erwachsen bspw. in Schulen, die mehreren Trägern gleichzeitig Gelegenheiten bieten, Projektformate umzusetzen, umfangreiche Abstimmungsbedarfe. Finden diese statt, wirken sich ihre Ergebnisse auf die anschließenden pädagogischen Prozesse aus; finden sie nicht statt, sehen sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl teils ähnlicher Angebote und Inhalte konfrontiert:

„Das ist wahrscheinlich auch in Berlin so eine Situation, da knubbeln sich die Träger zu bestimmten Themen (...) und das kann eigentlich nach hinten gehen, (...) Manchmal hat man so Leuchttürme an Schulleitern, (...) die gucken, dass man eine Koordinierungsrunde hat, dass man sich überhaupt mal kennenlernt, damit man sich abstimmen kann, und nicht man am Ende vielleicht sogar noch unterschiedliche Sachen sagt“ (Nottingham 2018 I: 178).

Trägerdichte und -konkurrenz birgt – umso mehr bei besonders großer räumlicher Ballung in Berlin – zugleich auch Potenziale für eine selbstkritisch-reflektierte und innovative Erprobungspraxis:

„Man kennt die Arbeit der anderen, man trifft die anderen Projekte eben auch, und wir sind da in Berlin in einem sehr engen Austausch; also dieses Sich-untereinander-Kennen und kritisch auch miteinander austauschen, hilft dann natürlich, wenn man weiß, an einer Schule sind verschiedene Player aktiv“ (Rouen 2018 I2: 16).

Unabhängig von der regionalen Verortung ihrer Bildungspraxis müssen MP immer auch Spezifika des jeweiligen lokalen Sozialraumes der Teilnehmenden (z.B. den Stadtteil) im Blick behalten. Über den Rahmen von Lerngruppen hinaus ist es essenziell, etwa zielgruppenzugangsrelevante Einrichtungen und Strukturen am Umsetzungsort zu kennen und Maßnahmen entsprechend darauf auszurichten (bspw. bei Problemen mit der Akzeptanz der Anwohnenden für öffentliche Projektaktivitäten). Gleichermäßen braucht es tiefere Einblicke in lokale Konfliktlagen, Segregationsphänomene und Kenntnisse

über die lokalen Sozialstrukturen: einerseits, um zielgruppenorientierte Angebote unterbreiten zu können, bspw. wenn die pädagogische Arbeit in ländlichen Regionen stattfindet, in denen gehäuft völkische Siedler leben und ihre Kinder großziehen; andererseits, um auf möglicherweise diskriminierendes oder menschenfeindliches Verhalten sowie auf Empowermentbedarfe reagieren zu können, auch wenn am Umsetzungsort kulturelle, religiöse oder geschlechtliche Vielfalt keine oder kaum lebensweltliche Relevanz besitzt:

„Ethnisierte Milieustrukturen wie in Berlin, gibt es da nicht unbedingt. Und die Problemlagen, auf die wir dann in bestimmten Berliner Stadtteilen stoßen, sind dann durchaus andere, jedenfalls oberflächlich betrachtet“ (Nowosibirsk 2018 I: 16).

Eine hohe Anforderung an Projekte in Großstädten stellt dagegen die Vielzahl an alternativen Freizeitangeboten für Jugendliche vor Ort dar, die es nötig macht, besondere Attraktivität zu bieten, um Teilnehmende für freiwillige außerschulische Projektformate zu gewinnen (vgl. Kap. Freiwilligkeit in informellen Settings 3.2). Unabhängig davon stellt der urbane Raum mit seiner besonders großen und sichtbaren Vielfalt von Lebensstilen einen didaktischen Vorteil für die MP dar, da Teilnehmende dort bereits früher über lebensweltbezogene Vorkenntnisse verfügen.

„Ich hab auch die Erfahrung, dass es in Berlin öfters ein bisschen leichter ist, weil die halt eh offener sind und andere Lebensformen schon gesehen oder kennengelernt haben, oder auch Teil einer sind“ (Rouen 2018 I1: 33).

Insofern führt der Großstadtbias zu durchaus erheblichen Verzerrungen auch hinsichtlich der Leistungen des Programmbereichs. Innovative Modelle werden tendenziell in exklusiven Erprobungsräumen entwickelt. Lernerfahrungen von MP in solchen Kontexten sind teilweise exklusiv an die spezifischen Kontextbedingungen gebunden und damit nicht ohne Weiteres transferierbar in etwa ländliche oder kleinstädtische Kontexte. Für Folgeprogramme legt dies Umsteuerungen bei der Projektauswahl nahe, die solche Verzerrungen abmildern. Eine Fokussierung auf nicht-großstädtische Räume jenseits modellprojekterfahrener Ballungszentren bringt es dann aber mit sich, dass Projektträger adressiert werden, die über weniger personelle und finanzielle Ressourcen und mehr noch über weniger Antragsexpertise für eine Konzeptionsphase verfügen. An dieser Stelle verschränken sich beide Rahmenbedingungen (Ressourcenausstattung und Großstadtbias) zu einem eigentümlichen, den Programmbereich aber durch prägenden „Matthäus-Effekt“ (vgl. Merton 1968) erfolgreicher Projektakquise.

### **Die Rolle von Kooperationspartnern**

Die Angewiesenheit auf eine hohe Qualität der Zusammenarbeit und Kommunikation der Projekte mit ihren direkten Kooperationspartnern stellt eine weitere strukturelle Rahmenbedingung für eine gelingende pädagogische Praxis der Projekte dar. In der Regel sind die zentralen Kooperationspartner jene Institutionen, über die der Zugang zur Zielgruppe bereitgestellt wird. Konkret stellen die MP die Kontakte zu den Institutionen über Einzelpersonen (Akteure, die die Institution repräsentieren) her; für Schulen bspw. sind das

die Schulleitungen, engagierte bzw. fachlich zuständige Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Schülerinnen und Schüler oder engagierte Eltern. Das Gelingen und die geplante Ausgestaltung der pädagogischen Praxis setzen jeweils gut funktionierende kommunikative Abstimmungsprozesse mit den projektexternen kooperierenden Akteurinnen und Akteuren bereits im Vorfeld der Projektaktivitäten voraus. Dabei liegt die Gewährleistung und Bewältigung einer produktiven gemeinsamen Vor- aber auch Nachbereitung der Projektaktivitäten nicht in Gänze in der Hand der MP (vgl. hierzu Kap. 3.2 und 5).

Die interviewten Projektleitungen offenbaren in diesem Zusammenhang eine implizite Differenzierung in wohlwollende Kooperationspartner, die konkrete Bedarfe äußern und sich um das Projekt aus inhaltlicher Motivation heraus bemühen. Der Blick in die Empirie der Projektarbeit legt nahe, dass solche Absprachen auf qualitativ sehr unterschiedlichem Niveau erfolgen. Im Falle von Projekten, die Schulpersonal während der Umsetzung einbeziehen, sind sie sehr ausgeprägt und beziehen auch konzeptionelle Mitarbeit von Lehrkräften an der Maßnahme mit ein. Projekten, die das Schulpersonal als externen *Support* schätzen, ist es dagegen wichtig, Transparenz über grundsätzliche Kontextbedingungen am Lernort und bezüglich der Lerngruppe herzustellen. Hier lassen sich Steigerungspotenziale in der Qualität der Zusammenarbeit konstatieren. Mehrere Projekte zeigen an, dass durch intensivere Absprachen im Vorfeld, einige Hürden in der Umsetzung vermeidbar gewesen wären. So ist der Gestaltungsspielraum der pädagogischen Formate und Methoden in der Regel eingeschränkt, wenn das Projekt die Schulen als Kooperationspartner erst noch überzeugen muss (vgl. hierzu Kap. 3.2 und 5).

Die Arbeit der MP an der Herstellung eines geteilten Arbeitskonsenses mit ihren Kooperationspartnern wird als eine Art *Vertrauensarbeit* beschrieben und als bedeutsam hervorgehoben. Diese bildet eine wesentliche strukturelle Gelingensbedingung für die Etablierung der pädagogischen Arbeit der Projekte in den jeweiligen Zielinstitutionen. Eine Projektleitung beschreibt diese Vertrauensarbeit, mit der auch eine verstärkte gegenseitige Anerkennung einhergeht:

„Ich erkenne an, du hast wahnsinnig viel zu tun, aber wir wollen beide, dass wir das gut an der Schule verankern. Ich brauch die und die Dinge von dir, ich helfe, entlaste dich da und da komplett.“ Also einfach auch erkennen die Belastung der Lehrkräfte, sie trotzdem aber auch über das Engagement abholen. Also: „Wir wollen das hier gemeinsam“. Ein kollegial-freundschaftliches Miteinander“ (Rouen 2018 I2: 74).

### **Fallbeispiel: Erste Bilanzierungen eines Kooperationspartners**

Die folgende Darstellung eines Fallbeispiels zeigt eine – für beide beteiligten Seiten – produktive Zusammenarbeit und Kooperation zwischen einem MP und einer Schule. Eine Schulleitung gibt in der Rolle als fester Kooperationspartner erste bilanzierende Einschätzungen, die Hinweise auf typische Gütekriterien für eine gelingende Zusammenarbeit liefern. Demnach sind neben

einer Ziel- bzw. Ergebnisorientierung vor allem die sensible Bedarfsorientierung für eine gelingende Kooperation von zentraler Bedeutung. Dies drückt sich im Wahr- und Ernstnehmen der Interessen und der Bedarfe der Kooperationspartner durch das Projekt und die gemeinsame Arbeit an den einzelfallspezifischen Bedarfen der Schule aus sowie durch stete Ab- und Rücksprache von Anpassungen der Projektstrategie mit der Schulleitung. Die Schulleitung fühlt sich dadurch vom Projekt nicht nur gesehen und anerkannt, sondern erkennt im Umkehrschluss die pädagogische Arbeit des Projekts auch als Zusammenarbeit auf Augenhöhe bzw. „richtige Kooperation“ an.

„Also die Zusammenarbeit mit [dem Modellprojektträger, Anm. d. wB] ist in der Hinsicht sehr, sehr gut, dass die vorab immer alles absprechen, aber auch nicht sozusagen sich nur ein okay holen. Also wir müssen das als Schulleitung abhaken oder so, so ist das nicht, sondern das ist eine richtige Kooperation, dass dann irgendwie die Planung vorab verschickt wird, ich kriege sie. Also entweder haben wir uns vorher zusammengesetzt, haben uns Gedanken gemacht oder die setzen sich zusammen, schicken mir eine Planung, dass ich dann rüber schauen kann und dann findet ein Austausch statt. Und dann findet wirklich ein Austausch statt, also, dass ich dann sage: Gut, habt ihr vielleicht daran gedacht, habt ihr vielleicht daran gedacht? Vielleicht denkt ihr daran noch. Und dann wird es berücksichtigt oder sie sagen: Nein, das haben wir berücksichtigt, das würden wir gerne ausprobieren. (...) Die sind dann auch frei in ihrem Handeln“ (Montreal 2018 K: 51).

Auf ein typisches Handlungsproblem gelingender Kooperation verweist der in der folgenden Interviewpassage von der Schulleitung deutlich formulierte Wunsch nach mehr Zeit für die pädagogische Arbeit der Projekte mit den eigenen Schulklassen, der insbesondere bei eigener Involvierung in die pädagogischen Projektformate noch stärker hervortritt.

„Was ich immer sehr schwierig finde ist, (...) wenn man alle zwei Monate sich drei Stunden zusammensetzt. Also man kommt so richtig in das Arbeiten, will loslegen und dann sind die drei Stunden um und bei dem nächsten Mal muss man sich wieder reindenken. Da vergeht in der Regel immer eine Dreiviertelstunde, bis man da wieder reingekommen ist und sagt: Wo wollten wir eigentlich hin und wo stehen wir. Die begrenzte Zeit“ (Montreal 2018 K: 51).

Darüber hinaus konstatieren Kooperationspartner auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrung mit den Projekten einen spürbaren Zusammenhang zwischen dem Gelingen einzelner pädagogischer Formate, dem persönlichen Stil der einzelnen Projektumsetzenden, der sich in ihrer Wahrnehmung zum Teil stark unterscheidet. Eine dementsprechende Kompatibilität in der Umsetzung und des Auftretens der Bildner und Bildnerinnen mit den jeweiligen Bedarfen der Teilnehmenden deutet darauf hin, ein relevantes Kriterium für eine dauerhaft erfolgreiche Kooperation zu sein.

### **3.1.2 Setting pädagogischer Arbeit: Außerschulische Bildungsarbeit und das Handlungsfeld Schule als Herausforderung**

Die pädagogischen Formate, die die MP mit Jugendlichen umsetzen, sind Angebote der außerschulischen (politischen) Bildung oder der Jugendarbeit. Das heißt, ihre Inhalte und Lernziele sind nicht in Rahmenlehrpläne eingebettet und die Methoden tragen einen non-formalen Charakter. Dennoch wählen viele Projekte den Lernort Schule als einen zentralen Zugangsweg, um ihre Zielgruppen zu erreichen (vgl. Kap.3.2.2) und überführen damit ihre originär außerschulischen Formate in ein eher einengendes Setting. Andere MP lehnen diese Einbettung ihrer Arbeit grundsätzlich ab oder aber bemühen sich um eine möglichst große Autonomie vom Schulalltag. Die MP agieren damit – auch gemäß ihrer Anregungsfunktion – an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Systemen mit spezifischen Eigenlogiken und es stellt sich die Frage inwieweit sie ihren Charakter als Jugendhilfeangebote und eigene Innovationsansprüche wahren können. Im Folgenden zeigt die wB, inwiefern die Rahmenbedingungen schulischer Settings die Umsetzung originär außerschulischer pädagogischer Arbeit vorprägen und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um die beiden pädagogischen Systeme zusammenzubringen. Weitergehende Analysen zur pädagogischen Praxis in diesem Kontext sind Gegenstand des Kapitels 3.2.4 (Zwischenüberschrift: Pädagogische Angebote in formalisierten Settings).

#### **Rolle der Lehrkräfte**

Modellprojekte, die pädagogische Formate mit Jugendlichen in Schulen bzw. mit Klassenverbänden umsetzen, beziehen Lehrkräfte auf sehr unterschiedliche Weise ein. Während Absprachen im Vorfeld – etwa von Projekttagen – von allen begrüßt werden, sehen es viele MP kritisch, wenn Lehrpersonal während der Umsetzung anwesend ist. Interventionen von in den Projektformaten anwesenden, aber nicht als pädagogische Figur involvierten Lehrpersonen, beispielsweise durch „[E]inmischen oder irgendwelche Fakten korrigieren“ (Sheffield 2018 I: 256) oder durch Markierung von Statusdifferenzen, kann ein Hindernis für das Gelingen der Projektarbeit darstellen. So kann die bewusste oder ungeplante Positionierung von Lehrkräften im didaktisch-methodischen Setting für die Teilnehmenden zu einer Situation führen, die den Vertrauensaufbau zu den Teamenden erschwert.

„Normalerweise fragen die Lehrer/innen auch, ob sie dabei sein dürfen, und ich sag auch mal: ‚Nein‘. Weil es eigentlich, weil meine Erfahrung ist, dass sie sich dann immer alle anders benehmen, und das Gute ist ja, dass wir nicht als Lehrerinnen da sind, sondern halt auch im besten Fall als Vertrauenspersonen“ (Rouen 2018 I1: 49).

Bei ergebnisorientiertem Arbeiten kann die Anwesenheit von Lehrkräften dagegen die Resultate oder Äußerungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, wie die folgende Interviewpassage zeigt:

„[Wir, Anm. d. wB] haben die Lehrkräfte gebeten, nicht bei der Kleingruppenarbeit dabei zu sein. Das machen wir eigentlich in der Regel, weil immer die Erfahrung ist, dass andere Sachen dabei rauskommen können, wenn die nicht dabei sind“ (Rochester 2018 I: 106).

In konkreten pädagogischen Praxissituationen, bei denen Lehrkräfte anwesend sind, zeichnen sich zudem folgende Problemkonstellationen ab, die sich erschwerend auf die Arbeit der MP auswirken können: Nicht abgesprochene Interventionen der Lehrkräfte während des Ablaufs können u.a. Einfluss auf das Machtgefüge zwischen Teilnehmenden und Umsetzenden nehmen. Direkte Zurechtweisungen von Schülerinnen und Schülern bzw. Anforderungen an Projektmitarbeitende bestimmten Teilnehmenden mit erforderlicher Autorität entgegenzutreten, unterhöhlen Rollen und Machtrelationen, die typischerweise für die außerschulische Arbeit angestrebt werden (flache Hierarchie, Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Umsetzenden und Teilnehmenden).

„Wie machst Du das vor den Schüler/innen mit der Lehrerin – Autoritätsperson?“ Also, das macht es dann auch kompliziert. Also, es ist ambivalent und – ja, nicht lösbar“ (Sheffield 2018 I: 260).

Eingriffe in die Umsetzung wirken sich auch auf die Belastung der Umsetzenden und damit potenziell auf die Leistungen gegenüber der eigentlichen Zielgruppe aus: Projektumsetzende müssen nicht nur auf Einwürfe und Dynamiken seitens der Lerngruppe reagieren, sondern zeitgleich die Interventionen der Lehrkräfte – etwa in ihre Bemühungen um einen Beziehungsaufbau zu den teilnehmenden Jugendlichen – einbeziehen.

Die Anwesenheit bzw. räumliche Nähe von Schulpersonal wird allerdings nicht rundweg von allen Projekten abgelehnt und kann in Kombination mit weiteren Rahmenbedingungen auch ein Faktor für gelingende Arbeit sein. So hat bspw. die Gewissheit für Projektumsetzende, aufsichtspflichtige Lehrkräfte jederzeit ansprechen zu können, den positiven Effekt, kurzfristige Rücksprachebedarfe schnell decken zu können. Zudem kann sich die Anwesenheit von Lehrkräften dahingehend positiv auswirken, dass diese wissen, was Schülerinnen und Schüler im Projekt gemacht und gelernt haben. Dadurch können sie im Unterricht an geeigneten Stellen Bezüge zum Projekt herstellen, was sich wiederum positiv auf die Nachhaltigkeit von Gelerntem und die Verankerung von Wissen in der Schule auswirken kann.

Völlig anders gelagert sind die Haltungen zur Anwesenheit von Lehrpersonal, wenn Projekte dezidiert nicht nur Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe erreichen wollen, sondern die pädagogische Arbeit eines Formats auf die Lehrkräfte ausweiten. Um die gleichzeitige Erreichbarkeit von beiden Zielgruppen zu gewährleisten, müssen Lehrkräfte oder die Schulleitung die Umsetzung begleiten können und ihre Bedarfe an Mitwirkung von den Projektumsetzenden aufgefangen werden.

„Mit einer Kollegin von einer Schule haben wir mehrere Treffen im Café gesessen, über den Titel nachgedacht, über Abläufe. Und dann, als wir einen Vorschlag hatten, wie gut ist der Vorschlag schon überlegt oder wie weit passt das nicht auf die Klasse? Das war wirklich wichtig. Hat das was mit der Schulrealität,

hat das was mit den Schülern, die sie vor Augen hat, zu tun, was wir da gerade machen oder ist das eine abstrakte Idee?“ (Nowosibirsk 2018 I: 152).

Dass sich die Anwesenheit der Lehrkräfte teilweise auch negativ auf Prozesse der außerschulischen pädagogischen Jugendarbeit auswirkt, wird bewusst in Kauf genommen. Das Gelingen der direkten Arbeit mit Heranwachsenden wird in diesen Fällen der erwarteten höheren Nachhaltigkeit durch das Erreichen – etwa einer Lehrperson – nachgestellt:

„Okay, das ist hochproblematisch für die Lernsituation, aber für das dauerhaft an der Schule verbleibende Wissen, dass, was an Kompetenz an der Schule, ist viel wichtiger, was der [die Lehrkraft, Anm. d. wB] mitnimmt“ (Nowosibirsk 2018 I: 115).

Projekte dieses Typs weiten den Blick in ihrer Problemanalyse: Schule ist dann nicht mehr nur eine Institution *in* und *mit* der zusammengearbeitet wird, sondern eine Institution *an* der gearbeitet wird und werden muss. Fehlende oder selektive Sensibilitäten der Lehrkräfte für Formen und Folgen von Abwertung und Diskriminierung können sich aus dieser Perspektive tief in das Schulklima und die Organisationskultur einprägen (vgl. zu institutioneller Diskriminierung Gomolla 2017): Folgen sind ein fehlender Schutz für Betroffene, unwidersprochene Äußerungen, ein vorurteilsbehafteter Umgang zwischen Lehrkräften einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits.

Entsprechende Ansätze zielen auf Veränderungen der Organisationskultur von Schulen (zu Schulkultur grundlegend Helsper 2008), die gemeinsam von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern entwickelt und umgesetzt werden. Diese Form der moderierten Organisationsentwicklung bewegt sich dabei zwischen den Programmzielen von a) *Sensibilisierung* und b) *Demokratieförderung*. Sie ermöglicht den Austausch und die Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern, die teilweise selbst Diskriminierungserfahrungen machen und (mehrheitlich mehrheitsgesellschaftlichen) Lehrkräften, die ihrerseits dazu neigen, Konflikte im Schulalltag zu ethnisieren und Schülerinnen bzw. Schüler zu stigmatisieren (vgl. Figlestahler u.a. 2017). Ein MP steht exemplarisch für diesen Typ. Es adressiert Lehrkräfte als zu sensibilisierende Zielgruppe und stärkt die Mitglieder der Schülervertretungen in der Artikulation von Kritik, Gestaltungswünschen und Ansprüchen. Das pädagogische Vorgehen ist partizipationsorientiert und kombiniert Elemente von Beratung und Moderation. In den Arbeitstreffen kann ein pädagogisches Setting geschaffen werden, in dem sich Schülerinnen bzw. Schüler und Lehrkräfte *freiwillig* als *Statusgleiche auf Augenhöhe* begegnen und jenseits von Partikularinteressen an *gemeinsamen*, die Schulkultur betreffenden Zielen arbeiten (vgl. Dollase 2001). Ein solch methodischer Ansatz hat das Potenzial, dass sich bei den Beteiligten Gemeinsamkeitswahrnehmungen einstellen – sei es auch auf Kosten der Mitarbeitenden des MP. Dies wird deutlich an einer Beobachtung eines gemeinsamen Arbeitstreffens. In der Situation werden konkrete Vorschläge für die Gestaltung von Schulalltag zusammengetragen, die eigentlich als „Hausaufgabe“ vom letzten Arbeitstreffen ausstand und von der Mehrzahl der Lehrkräfte aber auch der Schülerinnen bzw. Schüler „vergessen“ wurde.

„Eine Lehrerin meldet sich und ergreift selbstständig das Wort und macht den Vorschlag, eine zweistündige feste Unterrichtseinheit ‚Demokratiebildung‘ pro Woche für alle Schulklassen einzurichten, und meint ‚In der Freizeit? Das können wir vergessen!‘ Der Projektumsetzende daraufhin: ‚Alles was ihr sagt war Teil der Hausaufgaben, die ihr nicht gemacht habt. Das müssen wir jetzt selbst zusammen machen.‘ Der Schulleiter grinst lehnt sich auf seinem Stuhl zurück und sagt souverän in die Runde: ‚Haha. Das ist Unterricht pur hier‘. Diesmal lachen vor allem die Schülerinnen und Schüler neben ihm und nicken bestärkend. Ein anderer Lehrer sagt halblaut: ‚Schön, mal auf der anderen Seite zu sein‘“ (Montreal 2018 B: 20).

Die Beteiligten ironisieren sowohl selbst die Methode „Hausaufgabe“ als „Unterricht pur“ als auch die Rollenumkehr von Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern und grenzen das pädagogische Setting der gemeinsamen Arbeitstreffen damit von schulischen Formaten ab. Interessant ist diese Beobachtungssequenz vor allem aber auch deshalb, weil sie deutlich macht, dass und wie Schule als Institution pädagogische Aktivitäten zur Sensibilisierung und Demokratieförderung selbst *limitiert*. Den Wunsch der Lehrerin nach zwei Wochenstunden Demokratiebildung an der Schule muss sie selbst wieder korrigieren und relativieren. Weil dies nicht Teil des Lehrplanes ist, wäre es unbezahlte Mehrarbeit und ehrenamtliches Engagement der Lehrkräfte und wird daher als wenig realistisch eingeschätzt.

Die pädagogische Arbeit *an* schulischen Rahmenbedingungen birgt gleichzeitig das Potenzial einer Bearbeitung von Diskriminierung und Abwertung im schulischen Kontext. Dies wird exemplarisch an dem bereits erwähnten MP deutlich. Wo es gelingt, einen Raum zu schaffen für einen offenen Austausch der Erfahrungswelten von Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern werden auch die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen mit GMF unmittelbar greifbar. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine angemessene Bearbeitung im Schulalltag schwierig ist:

„Der Projektumsetzende fragt noch mal nach, an welchen Punkten es denn ganz praktisch scheitert, im Schulalltag, und eine Lehrerin meldet sich und beginnt mit einem Beispiel aus ihrer Unterrichtserfahrung und schildert die enormen Probleme mit Schülerinnen und Schülern in der Ausbildung zu Erziehern und Erzieherinnen, die manifeste homofeindliche Positionen im Unterricht vertreten und mit denen sie als Lehrerin zu kämpfen hat und die sie argumentativ an ihre Grenzen bringen: ‚Ich muss sagen, dass wird dann für mich emotional echt schwierig professionell zu bleiben. Da sag ich zum Schluss: Grundgesetz. Bäm Bäm‘. Sie berichtet von Schüler/innen, die sie mit einem Abschluss in die Berufspraxis entsenden musste, von denen sie wusste, dass sie stark homofeindliche Ansichten haben: ‚wir wissen, dass die so denken und haben die gehen lassen‘“ (Montreal 2018 B: 20).

Die Lehrerin schildert, dass ihr im Grunde professionelles Handwerkszeug fehlt, um auf abwertende Äußerungen zu reagieren. Ihr Handeln beschreibt sie im Kontrast dazu als „emotional“ und appellativ. Der abschließende Hinweis auf normativ-rechtliche Rahmungen (Grundgesetz) wird als normatives Letztargument ins Feld geführt. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie damit unzufrieden ist.

Neben dem Handwerkszeug fehlen ihr – das wird sie im Anschluss sagen – die zeitlichen Rahmenbedingungen. Als Fachlehrerin habe sie einmal die Woche eine Schulstunde mit der betreffenden Klasse zu tun und das sei zu wenig Zeit: heikle Themen könne man nicht in einer Unterrichtsstunde nur „anreißen“ und dann eine Woche lang unbearbeitet lassen und erst in der nächsten Stunde wieder aufgreifen. Dieses Dilemma verstärkt sich noch, weil das Handlungsproblem der Lehrerin zwar zur Sprache kommt, aber im Rahmen des eng getakteten Organisationsentwicklungsprozesses des MP hintenanstehen muss. Im Vordergrund steht die Aushandlung gemeinsamer Leitprinzipien des diskriminierungsfreien Miteinanders in der Schule. Hier agiert das Projekt wenig flexibel. Ein klassisches Spannungsfeld wird sichtbar: das zwischen Prozess- und Zielorientierung (siehe Kap. 3.3.4). Schwerwiegender ist allerdings, dass deutlich wird, wie Bemühungen um eine vielfaltsensible Schulkultur an den strukturellen Rahmenbedingungen an Grenzen stoßen. MP können hier zwar kompensatorisch über Projektstage spezialisiert an bspw. homofeindlichen Einstellungen arbeiten, im besten Fall wirken sie darüber hinaus aber direkt und nachhaltig in die Institution hinein. Gleichwohl sind die Projekte, wie engagierte Lehrkräfte auch mit Rahmenbedingungen und Begrenzungen konfrontiert, auf die sie nur bedingt Einfluss haben.

Neben den bisher dargestellten Befunden zur Rolle der Lehrkräfte zeigt sich ein gewichtiges Handlungsproblem für die Projektumsetzenden, wenn es zu inhaltlichen Kontroversen mit Lehrkräften kommt, in denen sich ablehnende oder abwertende Einstellungsmuster offenbaren. Mit einem gewissen Risiko ablehnender Interventionen von Lehr- und anderen Fachkräften müssen die Projektumsetzenden in pädagogischen Formaten rechnen, da ein allgemein geteilter Konsens bezüglich der pädagogischen Inhalte der Projekte keine sichere Gewissheit darstellt. Vereinzelt sind die Projekte sogar mit offen diskriminierendem Verhalten und Äußerungen seitens externer Dritter gegenüber den Teilnehmenden konfrontiert, was ein Gelingen der pädagogischen Projektarbeit akut gefährden kann. So zeigen sich – wie der folgende Interviewauszug exemplarisch belegt – themenfeldübergreifend z.T. unerwartet vorurteilsbehaftete Einstellungen von Lehrpersonen, die die Projektumsetzenden an fachliche und persönliche Grenzen bringen können. Dabei erweist sich eine erhöhte Sensibilität für erste Anzeichen latenter ablehnender Einstellungen bei Lehr- bzw. Fachkräften als hilfreich für die Projektumsetzenden.

„Weil es oft eben auch so ist, dass Lehrer, Lehrerinnen, auch Sozialarbeiterinnen, haben wir auch schon erlebt, selber stark transphob und homophob sind. (...) Das ist ja auch eine Aufgabe. Dass wir das raushören“ (Rouen 2018 I2: 49).

Dementsprechend ist es für die Projekte eine zentrale Aufgabe, im Vorfeld der pädagogischen Arbeit in Erfahrung zu bringen, ob z.B. antisemitische Bilder oder homophobe Haltungen bei den beteiligten Lehrkräften vorliegen, um sicherzustellen, dass bestimmte Projektmethoden oder Arbeitsmaterialien sinnvoll und zielführend eingesetzt werden können. Nur so besteht die Chance, die Reproduktion solcher Vorurteile im Zeitrahmen der pädagogischen Maßnahme zu vermeiden.

Die Projekte im Programmbereich artikulieren dementsprechend einen erhöhten Bedarf an der (Weiter-)Entwicklung von Gegen- oder Lösungsstrategien zum Umgang mit Lehr- und Fachkräften, die latente bis manifeste ablehnende Einstellungen aufweisen. Mit Blick auf die Modellhaftigkeit von Projekten wird deutlich, dass rein subjektbezogene Ansätze, die Jugendliche als Einzelpersonen oder Gruppen mehr oder weniger losgelöst vom institutionellen Kontext adressieren, für eine nachhaltige Wirksamkeit nicht ausreichen und kombinierte Bearbeitungsstrategien angezeigt sind, die auch Fachkräfte und Institutionen in die Präventionsarbeit mit einbeziehen.

### **Außerschulische Bildungsarbeit im schulischen Kontext**

Außerschulische Bildungsarbeit gilt gemeinhin deswegen als besonders tauglich für die Vermittlung nicht unterrichtstypischer Inhalte, weil sie gerade durch den Verzicht auf schulische Didaktik, Leistungsdruck und Zwang attraktiv für Jugendliche ist und für sie eine Abwechslung zu den schulischen Lernformaten darstellt (vgl. Coelen/Gusinde 2011, S. 97). Getragen von dieser Grundhaltung versuchen die Projekte in der Regel – trotz Einbettung ihrer Arbeit in schulische Kontexte – diesen Prinzipien treu zu bleiben und sie umzusetzen.

„Generell funktioniert auch gut dieses Außerschulische, dass sie gerade merken, es geht nicht um Noten, sondern wir reden jetzt und diskutieren“ (Sheffield 2018 I: 235).

Dieser Grundcharakter der außerschulischen Bildungsarbeit bei gleichzeitiger schulischer Rahmung ist den Projekten auch deshalb besonders wichtig, weil nur dank ihm überhaupt vermittelbar ist, was sie vermitteln wollen: Positionen und Meinungen können, aber müssen nicht zwangsläufig geäußert werden und unterliegen keiner Bewertung. Sollten sie problematisch, weil diskriminierend sein, werden sie Gegenstand einer Auseinandersetzung, nicht aber Teil einer Leistungsbewertung.

„Das ist natürlich ganz wichtig zu sagen, dass wir keine Kontrollinstanz sind, die da angekommen ist, sondern wir in einem geschützten Rahmen mit den Schülerinnen und Schülern in Austausch kommen wollen, deswegen auch nicht gern haben, dass die Lehrkräfte dabei sind, damit halt die Jugendlichen sich auch befähigt fühlen, wirklich mal ihre Meinung zu äußern und da nicht die abzuurteilen. Obwohl wir schon ganz klar auf extrem menschenverachtende Äußerungen reagieren, also kommentieren, darüber in Austausch gehen“ (Astana 2018 I: 188).

Diese Prinzipientreue zur außerschulischen Bildung voll zu erhalten, wird allerdings nicht in jedem pädagogischen Arbeitsprozess prioritär verfolgt. Immer wieder greifen die Projektumsetzenden bereitwillig auf durch die Schule geprägte Settings und Rahmenbedingungen zurück. Das bezieht sich etwa auf die Erleichterung der Lerngruppenkonstituierung durch verpflichtende Teilnahme und durch Bekanntheit der Teilnehmenden untereinander im Klassenverband. Im pädagogischen Prozess finden zuweilen schulische didaktische Versatzstücke Verwendung, wie z.B. die Erteilung von Hausaufgaben bei mehrtägigen Formaten. Die Bedeutung schulischer Rahmenbedingungen schlägt sich aber auch durch grundsätzliche Unterschiede zwischen Schulen

und Schultypen hinsichtlich der Lernbereitschaft der Teilnehmenden, hinsichtlich der Eignung für spezifische Ansätze (etwa Begegnungsarbeit in Schulen mit Willkommensklassen) und hinsichtlich der didaktischen Gestaltbarkeit (etwa in Schulen, ohne Einteilung von Lerneinheiten in 90-Minuten-Blöcke) nieder. Zu all diesen Aspekten müssen Projekte jeweils Anpassungen an den Settings ihrer Maßnahmen vornehmen, um die Erfolgsaussichten für ihre inhaltlichen und pädagogischen Zielstellungen zu erhöhen.

Gleichwohl lässt sich resümieren, dass das Aufeinandertreffen der zwei pädagogischen Handlungssysteme außerschulischer und schulischer Bildung in der Arbeit der MP interessante Chancen bietet. Ein professioneller Umgang der Projektumsetzenden mit der Aushandlung der Gleichzeitigkeit von Schule und Nicht-Schule kann dabei helfen, das eigene pädagogische Arrangement vor den Teilnehmenden „als non-formale Bildung“ deutlicher und sichtbarer abzugrenzen von der „formalen Bildung der Schule“. Dies kann hilfreich sein, um ein solches „Sondersetting“ innerhalb der Schule herzustellen. Die Anwesenheit von Lehrkräften kann also sogar dazu beitragen, ein anderes, von Schule sichtbar abgegrenztes pädagogisches Arbeitsbündnis (vgl. Helsper u.a. 2008) einzugehen: das Angebot an die Schülerinnen und Schüler, die Umsetzenden zu duzen, ein informelleres, lockeres Reden, die Betonungen von dezidiert nicht-schulischen Kommunikationsregeln (nichts wird bewertet), eine freiere Zeitstruktur (zur Herstellung pädagogischer Arrangements über die Abgrenzung zu anwesenden Lehrkräften (vgl. Haug 2015, S. 129–149). Eine solche bewusste und reflektierte Gestaltung des pädagogischen Raums ist umso wichtiger, als die MP sensible, umstrittene, emotional aufgeladene Themen bearbeiten. Wir vertiefen diese An- und Herausforderungen im nächsten Kapitel.

### **3.1.3 Pädagogischer Raum und räumlich-materielles Setting pädagogischer Arbeit**

Für eine gelingende Bildungspraxis der Projekte ergeben sich auch im Hinblick auf die in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung bisher noch eher marginal betrachteten Dimensionen der *Räumlichkeit und Materialität*, verstanden als kontextualisierende Rahmenbedingungen, eine Reihe von Implikationen. (Politische) Bildungspraxis vollzieht sich folglich „nie ortlos (...) und ist vielmehr stets innerhalb eines Raumes situiert und von diesem auf vielfache Weise geprägt“ (vgl. Alkemeyer u.a. 2015, S. 21). Die Lern- bzw. Lehrorte der außerschulischen pädagogischen Arbeit der Projekte werden somit erst im Prozess ihrer Aneignung durch die lehrenden und lernenden Akteure, sowie in der Interaktion mit materiellen Objekten und pädagogischen Medien als soziale Räume der Vermittlung und Aneignung von Wissen konstituiert (vgl. Kraus 2010, S. 46). Somit ist die „Aneignungsqualität von Räumen (...) ein zentraler Aspekt für die Möglichkeit und die Qualität von Bildungsprozessen“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 24). Die Projektumsetzenden stehen damit vor der Herausforderung, in wechselnden und zum Teil unbekanntem Lernorten und deren räumlich-materiellen Arrangements ein pädagogisches Setting zu schaffen, das für die Ausgestaltung eines intendierten

„pädagogischen Raums“ und somit dem Gelingen des jeweiligen Projektformats eine konstitutive Rahmenbedingung darstellt.

### Der „pädagogische Raum“ als Zielhorizont

„Wir kriegen es meistens nicht so, wie wir es haben wollen“ (Nowosibirsk 2018 I: 143).

Die Projektumsetzenden formulieren eine Vielzahl von Ansprüchen daran, wie das spezifische Setting in ihren Projektformaten idealerweise beschaffen sein soll. Dabei betrachten sie es als ihre fachliche Verantwortung und Aufgabe, einen solchen *pädagogischen Raum*, verstanden als angestrebten Zielhorizont durch Festlegung und Aushandlung von allgemeingültigen Kommunikationsregeln, gemeinsam mit den Teilnehmenden interaktiv aufzuspannen und über die Formatlaufzeit aufrechtzuerhalten. Dazu gehören für die MP eine Reihe von unterschiedlichen Kriterien und Anforderungen, z.B. die Etablierung von Regeln: Alle Teilnehmenden sollen sich gegenseitig zuhören und sich ausreden lassen, auf Beleidigungen verzichten, sich melden, um das Rederecht zu bekommen, sich an die vereinbarten Pausen halten sowie keine Smartphones während der Arbeitsphasen benutzen. Es soll eine „entspannte und lockere Atmosphäre“ (Malmö 2018 I: 15) im pädagogischen Raum vorherrschen. Dieser intendierte immaterielle pädagogische Raum muss von den Projektumsetzenden demnach interaktiv hergestellt und parallel dazu von allen Beteiligten wechselseitig anerkannt getragen und aufrechterhalten werden. Der immaterielle Raum wird also als Ergebnis eines gemeinsamen Ko-produktionsprozesses von Umsetzenden und Teilnehmenden gestaltet und dies umso bewusster, als konfliktbehaftete und emotional latent aufgeladene Phänomene verhandelt werden.

Dabei gilt für die Projektumsetzenden – neben den dargestellten Anforderungen an deren verbal-kommunikative Kompetenzen zur Etablierung dieses Raums – auch zu dessen materieller und technischer Ausgestaltung aktiv beizutragen. Diesbezüglich ist gerade dem interaktiven Miteinbezug des dinghaft-materiellen Settings eine große Bedeutung zuzuschreiben, was u.a. die Auseinandersetzung mit räumlich-architektonischen Gegebenheiten und symbolischen Raumordnungen sowie mit technischen und epistemischen Bildungsobjekten und -medien umfasst (vgl. Alkemeyer u.a. 2015, S. 22f.).

### Exkurs: „Geschützte Räume“

Viele Projekte betonen in der Frage nach Ansprüchen an einen pädagogischen Raum besonders die Bedeutung der klaren Definition und Markierung ihrer Formate mit dem, aus einem psychologischen Kontext stammenden Begriff des „geschützten Raums“ bzw. *Safe Space*. In diesem Raum können sich, so die Grundidee, von Diskriminierung betroffene Personen unter Ausschluss von Nicht-Betroffenen begegnen, ihre Erfahrungen und ihr Wissen austauschen sowie sich in der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen gegenseitig stärken (vgl. Yigit/Can 2009, S. 168). Die Konzeption von geschützten Räumen stellt somit für die Projekte eine – im Vergleich zu anderen Rahmenbedingungen pädagogischer Formate – latent fragile und für den

Programmbereich besonders relevante Konstellation dar, die zunächst etabliert und dann in besonderem Maße aufrechterhalten werden muss. Es zeigt sich jedoch im empirischen Material, dass sich die Projekte auf zum Teil stark divergierende eigene Konzeptionen von geschützten Räumen beziehen.

So beruft sich dabei ein Projekt im schulischen Kontext zunächst auf die eingeforderte Abwesenheit von Lehrkräften in ihren pädagogischen Projektformaten und will auf diese Weise in einem „geschützten Rahmen mit den Schülerinnen und Schülern in Austausch kommen“ (Astana 2018 I: 188). Eine wesentlich breiter gefasste Definition liefert ein anderes Projekt, dessen Verständnis von Schutz sich lediglich in einer kommunikativ offenen Atmosphäre ohne Zugangsbeschränkung für einzelne Gruppen von Teilnehmenden manifestiert. Alle Teilnehmenden sollen in dieser Konzeption die Möglichkeit haben auch kontroverse oder unsichere Positionen und Meinungen vertreten können.

„Da finde ich es total wichtig, dass das ein geschlossener Raum ist oder ein familiäres Umfeld, wo man Begegnungen schaffen kann, wo man Fragen stellen darf, ohne die Angst haben zu müssen, sich falsch auszudrücken oder komisch angeschaut zu werden“ (Malmö 2018 I: 141).

Die am engsten gefasste und verbreitetste Konzeption eines geschützten Raums findet sich vor allem bei den Projekten, die bei Selbstorganisationen angesiedelt und deren Zielgruppen v.a. von Diskriminierung Betroffene sind. Der ideell die betroffenen Teilnehmenden vor den jeweiligen spezifischen Diskriminierungsformen schützende pädagogische *Safe Space* konstituiert sich darin primär aus der aktiv durchgesetzten Abwesenheit von nicht betroffenen Personen in den pädagogischen Formaten, was positive Auswirkungen auf die Zielgruppe hat, wie eine Teilnehmende eines solchen Formats im folgenden Interviewauszug positiv hervorhebt.

„Also ich glaube für mich erstmal, dass es einfach dieser Raum ist, wo schwarze Menschen aus irgendwie finde ich den verschiedensten Bereichen irgendwie da sind. (...) Es war einfach Black Space (...) Wir sind jetzt hier und das ist so unser Bereich (...) und dann kommt man hier gerne hin und natürlich auch die Bibliothek und so, gerade in den neuen Räumen und jetzt hier auch so den Space, wenn man auch mal Zeit hätte, hier zu chillen und ein Buch zu nehmen und zu lesen“ (New York 2018 I: 190).

### **Das räumliche Setting der pädagogischen Projektarbeit**

„Dadurch, dass das halt eine Location ist, die einfach total entspannt ist (...) kommt da auch wirklich was zustande“ (Malmö 2018 I: 149).

Einige Projekte im Programmbereich verfügen über *eigene Projekträumlichkeiten*, in denen neben Büroräumen für administrative Tätigkeiten auch pädagogische Formate mit Jugendlichen umgesetzt werden können. Diese Räume erleichtern den Projekten durch ihre freie Gestaltbarkeit die generelle Vorbereitung und detaillierte Planung einzelner pädagogischer Formate. Mitunter muss jedoch im Sinne einer pragmatisch funktionalen Raumgestaltung ein pädagogischer Lernort innerhalb der eigenen Projekträumlichkeiten erst materiell geschaffen werden. Die freie und selbstbestimmte Gestaltung der

Lernorte ermöglicht und erleichtert dabei sowohl ein flexibles Durchführen und Planen von körperlich-aktivierenden Warm-Up-Methoden sowie von wetterabhängigen Formaten (z.B. Graffiti-Workshops, oder Straßenumfragen) oder das Mittel des für die außerschulische Bildungsarbeit bereits klassischen Stuhlkreises. Darüber hinaus werden mit der genauen Kenntnis und Formbarkeit eigener Räume auch die zeitliche Koordination von parallel betreuter Kleingruppenarbeit und die zeitaufwendige Installation von Technik (z.B. in medienpädagogischen Formaten) deutlich erleichtert. Mitunter können die Projekträumlichkeiten in strukturell schwach aufgestellten Sozialräumen auch ein partieller Anlaufpunkt für Jugendliche im Sinne eines Jugendtreffs werden und so Zugang und Vertrauen der Zielgruppe sichern sowie parallel die Öffentlichkeitsarbeit der Projekte unterstützen.

Häufiger sehen sich Projekte aber mit dem Umstand konfrontiert, für ihre pädagogische Arbeit in einem unvertrauten räumlichen Setting eines *externen Umsetzungsortes* (z.B. in einer Schule) zu arbeiten. In der Regel stehen den Projekten dafür keine flexibel gestaltbaren Räumlichkeiten zur Verfügung und Umsetzende müssen ihre Ablaufpläne und Formate der vorgefundenen Situation anpassen. So finden pädagogische Formate sowohl in alten Biologielaborräumen, dem Kunstatelier, einer Werkstatt, dem gleichzeitig von der Schulsozialarbeit genutzten Raum oder im größeren Mehrzweckraum der an die Schule angrenzenden Jugendfeuerwehr statt. Dabei schwingt in der Raumfrage folglich auch der Wunsch nach einer höheren Wertschätzung durch verstärkte Sichtbarmachung des Stellenwerts der Projekte und damit auch ihrer Teilnehmenden für die jeweiligen Kooperationspartner mit.

Bei öffentlichen oder geteilten Räumlichkeiten mit mehreren anderen Nutzergruppen (z.B. eines Innenhofs) müssen die Projektumsetzenden einkalkulieren, dass diese keine geschützten, diskriminierungsfreien Räume darstellen können. Dabei ist gerade der Umstand des Ungestörtseins bedeutsam für den Aufbau von Vertrauen und einen angemessenen Grad an Intimität, speziell in Themenfeldern des Programmbereichs, in denen Teilnehmenden auch potenziell Betroffene sind. Eine weitere für die pädagogische Arbeit eher kontraproduktive Kontextbedingung im schulischen Setting ist die erschwerte Durchsetzung eines eigenen zeitlichen Ablaufplans, der sich nicht mit der schulischen Zeitordnung – und ihrer materiellen Manifestation dem Pausengang – deckt.

Für den praktischen Einstieg in die pädagogische Arbeit ist die unmittelbare Herstellung eines für außerschulische Bildungsarbeit angemessenen räumlichen Settings in Abhängigkeit von den räumlich-architektonischen Gegebenheiten der Schule eine weitere Gelingensbedingung für die pädagogischen Projektformate. Beim Betreten schulischer Räumlichkeiten wird in der Regel ein räumlich-materielles Setting vorgefunden, das für ein frontales Unterrichtsformat angelegt ist, d.h., Schulbänke sind hin zu einem statusasymmetrisch-interaktiven Zentrum mit Pult und Tafel angeordnet.

In einem von der wB teilnehmend beobachteten Projektformat zeigt sich die Indifferenz von schulischer und außerschulischer Bildungspraxis hinsichtlich ihrer materiellen Dimension besonders deutlich. Die jugendlichen Teilnehmenden betreten ihre gewohnten Schulräumlichkeiten selbstständig,

nehmen zügig Platz und es kommt zu einem ersten beiderseitigen Irritationsmoment mit den Projektumsetzenden beim Abgleich der jeweiligen Erwartungen an ein angemessenes räumlich-materielles Setting für das anstehende außerschulisch konzipierte Projektformat. Erst indem der auf Bitten der Projektumsetzenden gemeinsam mit den Jugendlichen errichtete Stuhlkreis die gewohnte räumlich-materielle Ordnung des Klassenzimmers gleich zu Beginn auflöst, wird ein alternatives pädagogisches Format gleichsam möglich, wie notwendig gemacht.

Auch in regelmäßig als Langzeitformate stattfindenden Projektansätzen bedarf es dieser Art von materieller Anpassung der Räumlichkeiten zu Beginn der Projektstage. Das Tischrücken, improvisiertes Raumteilen für mehrere Arbeitsgruppen oder Errichten eines Stuhlkreises wird schnell für alle Teilnehmenden zu internalisierten und anerkannten Routinen.

Abschließend wirkt sich auch indirekt die körperliche Dimension auf die Konstitution des räumlichen Settings aus. So streben Projektumsetzende an, für angemessen kleine Gruppengrößen in ihren Formaten Sorge zu tragen, um so eine gute Betreuung der Teilnehmenden gewährleisten und die inhaltliche Arbeit absichern zu können. Damit liegt der typische Betreuungsschlüssel der pädagogischen Projektformate weit unterhalb des Standards im schulischen Kontext.

### **Das materielle Setting. Utensilien pädagogischer Projektarbeit**

„Diese Setting-Arbeit ist tausendmal wichtiger als irgendwelche thematischen Zielschneisen auszuloten. (...) Solche Setting-Geschichten sind also für mich das A und O“ (Nairobi 2018 I2: 82).

Die Vorbereitung und der Einsatz von typischen Arbeitsmaterialien für verschiedenste Formate der außerschulischen Bildungsarbeit stellen für die Projekte im Programmbereich eine wesentliche Gelingensbedingung ihrer pädagogischen Arbeit dar. Im Materialkoffer der Projektumsetzenden für ein typisches pädagogisches Format befinden sich u.a. Laptop, Beamer, Lautsprecherboxen, Flipchartpapier, Permanentmarker, bunte Pins, Kreppband, laminierte Informationskarten, kopierte Arbeitsblätter und weitere methodenspezifische Utensilien (z.B. Kameraausrüstung oder Aufnahmegeräte). Dieses klassische Materialienrepertoire muss stets überprüft und in den Projektteams abgestimmt werden, was bei größeren Teams zu einer einzuplanenden logistischen Herausforderung werden kann. Für diese Arbeitsmaterialien muss des Weiteren auch in der pädagogischen Umsetzung eine freie Fläche vorhanden sein oder situativ konstituiert werden. So nimmt beispielsweise die mitgebrachte technische Ausstattung für einen Dokumentarfilmworkshop relativ viel Platz in Anspruch, bündelt allerdings mit ihrer Einführung und Inszenierung durch die Umsetzenden sowie ihrer materiellen Präsenz im Raum die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden und schafft es leicht, das Interesse der Zielgruppe zu stabilisieren. Vor diesem Hintergrund hat die genaue Kenntnis der technischen Ausstattung am Umsetzungsort hohe Relevanz für einen guten Ablauf pädagogischer Prozesse. Die technisch-mediale Ausstattung des Projektinventars (Aufnahmegeräte, Laptop, Powerbank) muss mit der vorhandenen lokalen Technik kompatibel sein. Dabei drohen gerade innovative medienpädagogische Formate der Projekte an strukturellen

Defiziten in Schulen zu scheitern bzw. machen Schulen ohne digital-infrastrukturelle Ausstattung nicht anschlussfähig für diese Formate.

Neben diesen eher technischen Aspekten von Materialität im pädagogischen Kontext bedarf es für das Gelingen der Projektformate auch einer umfangreichen Vorbereitung der materiellen Rahmenbedingungen, die nicht unmittelbar in die konkrete pädagogische Praxis involviert sind. Darunter fällt z.B. die Bearbeitung bürokratischer Dokumente, wie Einverständniserklärungen der Eltern, das Bereitstellen von Verpflegung und Getränken oder die Vorbereitung von Adressarmbändern zur Sicherheit jüngerer Zielgruppen bei Exkursionen.

Zuletzt können auch von klassischen Materialien der Wissensvermittlung (wie Schulbücher, für ein Projektformat der außerschulischen Nachhilfe im Rahmen eines Empowerment-Ansatzes) bis hin zu gewöhnlichen Bastelutensilien (zum sinnhaft symbolischen Einsatz in kreativen Methoden der Gruppenarbeit) eine ganze Reihe von vielfältigen Materialien in der politischen Bildungspraxis zum Einsatz kommen.

Die unmittelbare Verschränkung von Materialität und pädagogischer Praxis und deren konstitutiver Charakter für spezifische Methoden lässt sich an zwei empirischen Beispielen anschaulich darstellen:

Deutlich wird der Zusammenhang beispielsweise in der Methode der Zeitreise zum Einstieg in das Projektformat eines Plan-/Rollenspiels in der historisch-politischen Bildung. Die jugendlichen Teilnehmenden sollen sich hierfür auf einen kognitiven Wechsel in eine andere Zeitepoche als neuen Kontext des folgenden Formats einlassen, wofür es eine hinleitende Rahmung braucht. Zur interaktiven Herstellung und Etablierung dieses neuen immateriellen Settings – mitsamt seiner vorher abgestimmten Regeln und Aufgaben – verhelfen den Projektumsetzenden musikalische Untermalung und der strategische Einsatz von Licht als notwendige materielle Unterstützungselemente zur Umsetzung der didaktischen Methode und zur Gestaltung eines pädagogischen Arrangements, das einen alternativen, letztlich simulierten Blick auf das (friedliche) Zusammenleben von Religionen ermöglichen soll. Gerade dieses Beispiel zeigt aber, dass eine gelingende Gestaltung des pädagogischen Raums nicht zwingend auch eine gelingende pädagogische Praxis garantiert. Am Ende der zweifellos überzeugenden Gestaltung der Zeitreise stehen dann (positiv) pauschalisierende Bilder von Religionen, die – wie wir später zeigen – einen eher lebensweltfremden Harmonismus transportieren und damit letztlich abstrakt bleiben.

Das zweite Beispiel betont hingegen die partizipativen Potenziale des materiellen Settings. Bei einem pädagogischen Workshopformat in einem musealen Lernort zeigen sich die Stärken des partizipativen Einbezugs wissensvermittelnder Materialien besonders deutlich. Im Rahmen einer interaktiven Ausstellung können die Teilnehmenden selbst gewählte Lernmaterialien frei durch Räume des Museums transportieren und für eine kreative Erarbeitung abschließender Präsentationen verwenden. Es zeigt sich hier die starke Relevanz der Arbeit mit und des Entdeckens von solchen Objekten als interaktives und partizipatives Moment, welches seine Bildungsziele über einen selbstständigen Umgang mit Materialien erreichen kann. Auch das weitere Gelingen des Formats der „interaktiven Lernwerkstatt“ wird erst durch den

geschickten Einsatz von materiellen Objekten ermöglicht: Durch den Teilnehmenden als Forschungsinstrumente ausgehändigte Klemmbretter. Diese materiellen Lernobjekte initiieren für die Zielgruppe darüber hinaus den aktivierenden Rollenwechsel innerhalb des Formats: Aus Zuhörenden und Teilnehmenden des Gesprächskreises in vorausgegangenen Methoden werden durch das Aushändigen der Klemmbretter eigenständige Forscherinnen und Forscher. Die Klemmbretter selbst fungieren dabei als initiiierende Artefakte bzw. epistemische Objekte, welche „erst innerhalb der [pädagogischen bzw.] Unterrichtssituation durch ihre Verwendung zu solchen Objekten werden, die Wissen darstellen und verfügbar machen“ (Alkemeyer u.a. 2015, S. 25). Gleichzeitig ermöglichen solche niedrighwelligen und für sich attraktiven Methoden, Jugendliche für thematisch weniger leicht zugängliche Inhalte zu interessieren.

## 3.2 Empirische Befunde zur Umsetzung pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen: Zielgruppen, Zielstellungen, Umsetzungsstrategien und pädagogische und inhaltliche Herausforderungen

In diesem Kapitel widmet sich die wB der konkreten pädagogischen Arbeit der Projekte mit Jugendlichen und Heranwachsenden. Bevor sie jedoch einen Blick auf das *Wie* der Umsetzung der konkreten Projektarbeit mit den Zielgruppen wirft und untersucht, mit welchen Strategien und Methoden MP einsetzen, klärt sie zunächst die Fragen danach: Mit *wem* wollen die Projekte *was* erreichen? Welche Wege wählen sie dazu?

### 3.2.1 Zielgruppen der Modellprojekte

Entsprechend der jeweiligen Projektidee, der damit verbundenen Zielstellungen sowie spezifischer Erprobungsinteressen wählen die MP ihre Zielgruppen. Grob lassen sich dabei drei Varianten unterscheiden: diejenigen Projekte, die beanspruchen, Angebote für eine *unspezifisch heterogene* Zielgruppe zu erproben; solche, die eine *spezifische Heterogenität* betonen und explizit im gleichen Angebot Betroffene wie Nicht-Betroffene adressieren und schließlich solche, die *spezifische* (gleichwohl nicht weniger heterogene) Zielgruppen ansprechen (wollen).

Die begleiteten Projekte mit *unspezifisch heterogener* Zielgruppe stellen als Erprobungsinteresse in den Vordergrund, „Methoden, die für alle passen“ (Sheffield 2018 I: 211) zu entwickeln. Sie arbeiten mit der Idee, systematisch die breite, bundesweite Anwendbarkeit ihrer Bildungsangebote zu erproben. Dafür nutzen sie häufig den Zugang über Schulen. Sie wollen dort einen gesellschaftlichen Querschnitt an Personen erreichen, sowohl bzgl. der sozialen Herkunft, als auch was (Des-)Interessen und Vorwissen der Zielgruppen zu

den bearbeiteten Themen anbelangt: „in der Schule haben wir die Mischung, die eben Gesellschaft bietet. So, wie sie sich vor Ort in bestimmten Regionen und Orten eben darstellt“ (Nowosibirsk 2018 I: 107).

Mit Blick auf das Altersspektrum liegt der Schwerpunkt dieser MP im Sample auf den 9. und 10. Klassen. Es gibt aber auch ein Projekt, das dezidiert ältere Kinder als Zielgruppe anspricht:

„Wir haben ja mit allen möglichen Altersstufen gearbeitet. Also eine Erkenntnis ist, dass wir ganz klar dafür plädieren würden, möglichst früh anzufangen, mit diesem Thema zu arbeiten und nicht erst, wenn die 15, 16 sind. Weil, da ist so viel schon gesetzt oder die sind so beschäftigt mit sich selbst, dass sie auch eine bestimmte Offenheit gar nicht so zulassen können, wie die Kinder das noch können. Die haben da total einfache Fragen“ (Rochester 2018 I: 188).

Die Projekte mit *spezifisch heterogener* Zielgruppe arbeiten letztlich ebenfalls mit sehr ähnlichen Gruppen, wie den zuvor genannten, machen aber bestimmte Identitätsmerkmale im Sinne (zugeschriebener) Gruppenzugehörigkeiten der Zielgruppe für ihre pädagogische Arbeit relevant. Das heißt, diese Projekte streben eine Teilnehmendenzusammensetzung an, in der beispielsweise Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung vertreten sind, in der die Gender-Sozialisation bedeutsam ist, in der als muslimisch oder migrantisch markierte Jugendliche und Jugendliche ohne solche *Othering*-Erfahrungen zusammenarbeiten. *Othering* benennt Prozesse des Differentmachens (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 60), d.h. des Bedeutsam-Machens (Markierens) bestimmter (familienbiografischer) Merkmale und des Abhebens dieser von Normvorstellungen. *Othering*-Prozesse bringen also diejenigen hervor, die als ‚normal‘ – in diesem Falle z.B. zugehörig zur deutschen Gesellschaft – gelten und diejenigen, die als davon abweichend – als nicht ‚richtig‘ zugehörig – betrachtet werden (vgl. Riegel 2016, S. 52ff.).

Bei den MP, die mit *spezifischen* Zielgruppen arbeiten, sind genau solche relevant gemachten Identitätsmerkmale oder aber die konkrete sozialräumliche Anbindung bedeutsam. Mit ihren Angeboten wenden sie sich explizit an Menschen mit bestimmten Sozialisations- und Diskriminierungserfahrungen. In den interviewten MP sind das bspw. Schwarze Kinder und Jugendliche oder Heranwachsende eines Stadtteils mit starken neonazistischen Strukturen, neben deren soziokulturellen Angeboten es kaum weitere gibt.

Eine Gemeinsamkeit der Zielgruppenbestimmung ist, dass Projekte aller Kategorien dezidiert Kinder und Jugendliche ansprechen, die hinsichtlich des zu bearbeitenden Themas nach Einschätzung der Umsetzenden wenig Vorwissen haben und diesbezüglich wenig sensibilisiert sind.

Da viele Projekte ihre Zielgruppen über formalisierte Zugänge erreichen und dort die oben genannte „Mischung, die eben Gesellschaft bietet“ suchen, treffen sie auch auf Teilnehmende mit manifesten, problematischen Einstellungen und Haltungen, bspw. völkischen Weltbildern oder gefestigte Homo- und Transfeindlichkeit. Hier werden Bearbeitungs- und Zuständigkeitsgrenzen der MP im Programmbereich sichtbar. „Wenn es um die Tertiärprävention geht, um gefestigte Neonazis, ist das nicht mehr unser Metier“ (Nowosibirsk 2018 I: 94). Zum anderen fallen darunter Jugendliche mit individuellen Bedarfslagen, die eher eine psychologische oder psychotherapeutische Bear-

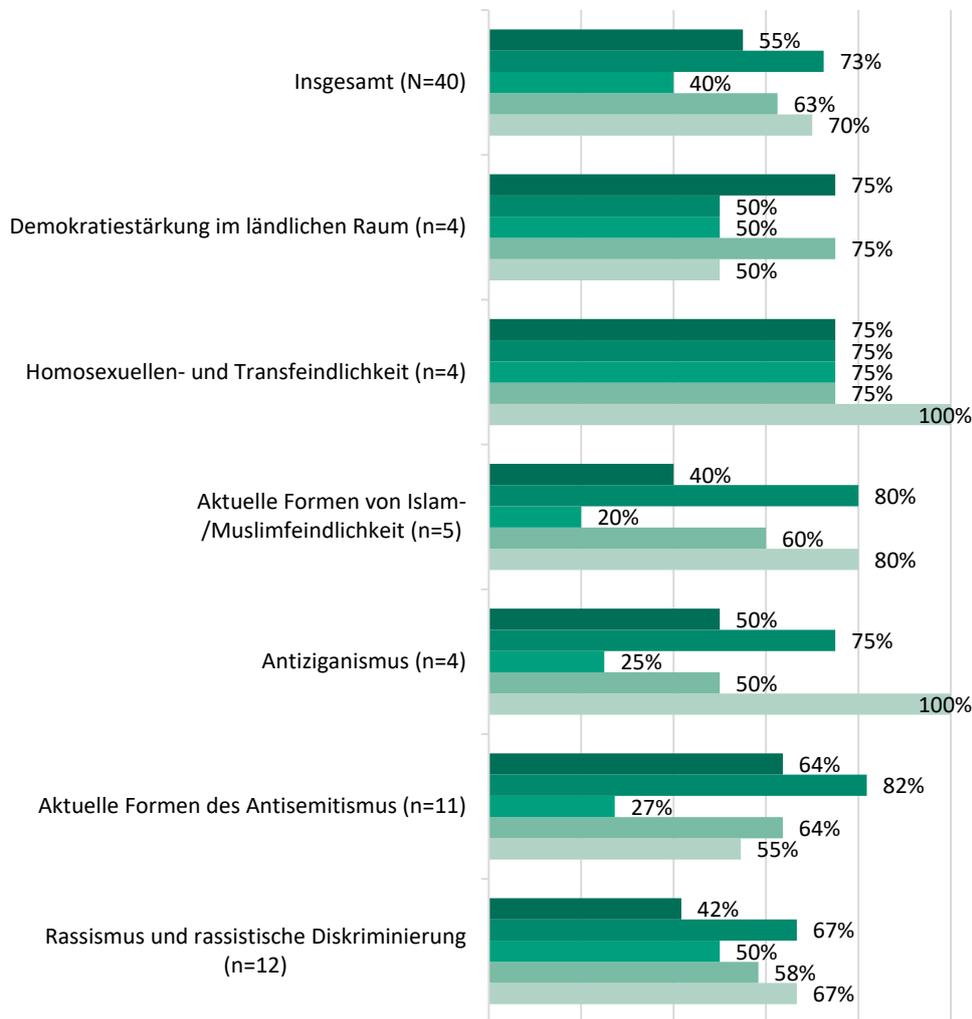
beitung nahelegen. Wenn möglich, verweisen MP auf einen anderen fachlichen Zuständigkeitsbereich, bspw. auf Projekte der Sekundär- und Tertiärprävention von ideologisch radikalisierten Jugendlichen.

Viele MP machen diese Grenzen in den Vorabsprachen sichtbar bzw. klären dort, dass sie nicht an diese Grenzen stoßen. Sie schließen eine pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden mit manifesten feindlichen Einstellungen – insbesondere in kurzzeitpädagogischen Settings – konzeptionell oder aufgrund persönlicher Grenzmarkierungen aus.

Mit Jugendlichen mit latenten oder sich erst manifestierenden Positionen – bezogen auf ein oder mehrere Elemente von GMF – die sich (zumindest partiell) noch innerhalb eines demokratischen Rahmens bewegen, arbeiten viele MP aber. Wie die Umsetzenden bei ihrer Arbeit dann mit möglichen Widerständen umgehen, wird im Kapitel „Kontroverse oder Grenzüberschreitung“ (vgl. Kap. 3.2.7) beleuchtet.

Die Monitoringdaten ergänzen diese Befunde. Sie beleuchten stärker die Motive, mit denen MP mit den jeweiligen jugendlichen Zielgruppen arbeiten. Darüber gibt differenziert nach Themenfeldern nachfolgende Abbildung (Abb. 3.2) Aufschluss. Gefragt nach den Gründen für die Zusammenarbeit mit Jugendlichen geben mit knapp drei Viertel (29 von 40 MP, 73%) der MP am häufigsten das Anliegen an, über das Themenfeld aufklären bzw. dafür sensibilisieren zu wollen. Als nahezu ebenso starkes Motiv benennen sie, dass Jugendliche von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind (28 von 40 MP, 70%). Beinahe zwei Drittel der Projekte (25 von 40 MP, 63%) arbeiten außerdem mit Jugendlichen, von denen sie vermuten, dass diese problematische Haltungen annehmen könnten bzw. bereits dafür afflin sind. Zwei Fünftel (16 von 40 MP, 40%) der Projekte arbeiten darüber hinaus mit Jugendlichen, die problematische Haltungen oder Verhaltensweisen aufweisen. Darüber hinaus ist von etwas mehr als der Hälfte (22 von 40 MP, 55%) ein bedeutsames Motiv, Jugendliche zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auszubilden bzw. sie zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld zu befähigen.

**Abb. 3.2: Gründe, warum mit den Jugendlichen zusammengearbeitet wird**



- Weil Jugendliche unauffällig sind, aber zu MultiplikatorInnen ausgebildet werden sollen bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld befähigt werden sollten.
- Weil Jugendliche unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollten.
- Weil Jugendliche problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen.
- Weil Jugendliche gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen bzw. bereits entsprechend affin sind.
- Weil Jugendliche von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind.

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Mehrfachnennungen möglich

### 3.2.2 Zielstellungen der Modellprojekte

Die diversen Motive der MP zur Arbeit mit ihren Zielgruppen weisen bereits darauf hin: Die Projekte arbeiten mit verschiedenen, jeweils auf ihre Zielgruppe(n) abgestimmten Zielstellungen. Eine Systematisierung der Ziele, die die Projektmitarbeitenden in der qualitativen Erhebung in Bezug auf ihre Arbeit mit Heranwachsenden nennen, macht drei wesentliche Leitzielstellungen sichtbar: *Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung*, *Empowerment* sowie *Aktivierung zu demokratischer Teilhabe und Handlungskompetenzentwicklung*. Eine weitere Zielstellung, die sich indirekt auf die Arbeit mit den Adressierten bezieht, ist der *Aufbau und die Sicherung von Teilhabestrukturen*.

#### **Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung**

Viele Projekte beschreiben die Sensibilisierung für ihr jeweiliges Thema als basal. Dazu gehört ganz grundlegend, Wissen über den Gegenstand aufzubauen, ihn in alltäglichen Situationen oder Räumen zu erkennen und ihn auch aus anderen Perspektiven als der eigenen zu betrachten, die eigenen gewohnten oder allgemein geteilten Bilder zu hinterfragen, ein Bewusstsein für die eigene Position, Involviertheit und Verantwortung zu entwickeln sowie gemeinsam Werte zu verhandeln. Bewusstseinsbildung beschreiben Projekte allerdings stärker als Fernziel. Als einen Schritt nämlich, der sich ggf. erst an den eigentlichen pädagogischen Prozess anschließt, im Sinne eines Transfers, in dem das neu Erkannte in das eigene Handeln übertragen wird.

#### **Empowerment**

Empowerment kann Ziel und Mittel eines pädagogischen Prozesses gleichermaßen sein. Als Grobziele des Empowerments Diskriminierungs-betroffener benennen Projekte, mit den Betroffenen eine Sprache für deren Erfahrungen finden, ihnen dafür Einordnungs- und Verarbeitungsoptionen anbieten zu wollen. Sie wollen Räume und Möglichkeiten der Entlastung schaffen. Räume also, in denen Jugendliche konkrete Unterstützung für die Bewältigung alltäglicher diskriminierender Erfahrungen und akuter Lebenslagen finden, die für sie Wohlfühlraum, Schutzraum sein können. Mithin einen Raum, der stabilisieren und stärken kann, in dem sie ein Selbstverständnis für diverse Identitätsentwürfe, in denen sie Perspektiven und Visionen entwickeln können. Daran anknüpfend haben sie zum Ziel, dass sich ihre Nutzenden als mündige Bürgerinnen und Bürger erfahren und dass sie Strukturen kennenlernen, in denen sie sich einbringen können. Weitere Ziele sind u.a. die Vermittlung neuer Perspektiven auf europäische Geschichte, die den Teilnehmenden helfen, zu als wesentlich erfahrenen Identitätsmerkmalen einen positive(re)n Bezug aufzubauen, weil sie beispielsweise ‚den‘ Islam oder Schwarze Geschichte facettenreicher kennenlernen.

#### **Aktivierung zu demokratischer Teilhabe und Handlungskompetenzentwicklung**

Hier benennen die Projekte als Teilziele Schritte bei der Begleitung demokratiestärkender Prozesse: Gemeinsam mit den Jugendlichen Problem- bzw. Bedarfslagen in deren Stadtteil oder Ort zu identifizieren; aufbauend auf den

sichtbar gemachten Bedarfen zielt die Arbeit der Projekte darauf ab, ihre Adressierten zum Widerspruch gegen antidemokratische, diskriminierende Akteurinnen und Akteure oder Strukturen im Umfeld der Jugendlichen zu befähigen und/oder zu ermutigen. Sie wollen bei der Entwicklung und Umsetzung von alternativen Angeboten und Strukturen, mithin bei konkreten Selbstermächtigungsprozessen begleitend zur Seite stehen und bei der Handhabung erwarteter, anspruchsvoller Situationen unterstützen. Es geht hier also um das Kennenlernen und Erfahren politischer Handlungsmöglichkeiten einer wehrhaften Demokratie. Sich mit anderen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren zu verbünden, die Umsetzung konkreter Projekte oder Aktionen, bspw. die Gestaltung einer öffentlichen Podiumsdiskussion, gehören genauso dazu, wie die Initiierung pluralistischer Diskussionen, in denen „um Meinungen und um Werthaltungen gerungen wird“ (Nowosibirsk 2018 I: 50).

Die Entwicklung oder Stärkung von Handlungskompetenz spielt in allen Leitzielen als Teilziel eine Rolle – immer dann, wenn es um die Übertragung in den Alltag geht. Zum eigenständigen Leitziel machen es MP dort, wo sie mit bereits sensibilisierten, demokratisch Aktiven arbeiten, die in ihrem gesellschaftspolitischen Engagement nach Unterstützung und neuen Handlungsoptionen suchen.

Neben der Entwicklung oder Stärkung kognitiver, prozeduraler und habituellem demokratischer Kompetenzen (vgl. Detjen 2002/2000) bedarf es gelegentlich zunächst der Schaffung der strukturellen Voraussetzungen für gesellschaftliche bzw. politische Teilhabe. Eine leitende Zielstellung einiger Projekte ist daher auch, Strukturen aufzubauen und abzusichern, die empowernde Arbeit oder demokratische Teilhabe überhaupt erst ermöglichen.

### **Strukturaufbau und Struktursicherung**

Hier geht es u.a. darum, etablierte, beständige Schutz-, Wohlfühlräume und Teilhabestrukturen zu schaffen, spezifischen Formen der eigenen Arbeit – Schwarze Jugendarbeit wäre da beispielsweise zu nennen – Sichtbarkeit zu verschaffen und beim Strukturaufbau, bei der Vernetzung mit anderen Trägern zu unterstützen, indem das eigene Wissen geteilt wird. Diese Ziele sind teils auch Transferziele, die nicht erst am Ende oder im Anschluss an die Projektarbeit gedacht werden, sondern kontinuierlicher Bestandteil des aktuellen Wirkens sind.

Deutlich wird, dass diese Komponente als Zielstellung v.a. für die strukturschwachen Handlungsfelder Empowerment und Demokratieförderung im ländlichen Raum relevant ist.

Die MP des Programmbereichs verknüpfen mit ihrem breiten Spektrum an Zielstellungen und ihren Innovationsansprüchen die beiden Kernbereiche des Bundesprogramms „Förderung“ und „Prävention“. „Prävention“ im Sinne einer „wirksame[n] Arbeit gegen demokratiegefährdende gesellschaftliche Entwicklungen“ (vgl. BMFSFJ 2014) sowie im Sinne der Begrenzung von Auswirkungen diverser GMF-Strukturen ist somit (Teil-)Ziel aller Maßnahmen. Sie arbeiten zur Auseinandersetzung mit konkreten Erscheinungen

von GMF, die zu deren Erkennen, Verstehen und zur Chance auf verändertes Verhalten beitragen. „Förderung“ umfasst all jene Maßnahmen, die auf die Entwicklung demokratischer Kompetenzen und Strukturen, auf das Empowerment Diskriminierungs betroffener sowie auf die Stärkung demokratischer Kräfte zielen. Der begrenzende Charakter präventiver Zielstellungen und der emanzipatorische fördernder Vorhaben stehen oft im Spannungsverhältnis zueinander. Dieses schlägt sich in verschiedenen Dimensionen pädagogischen Arbeitens nieder.

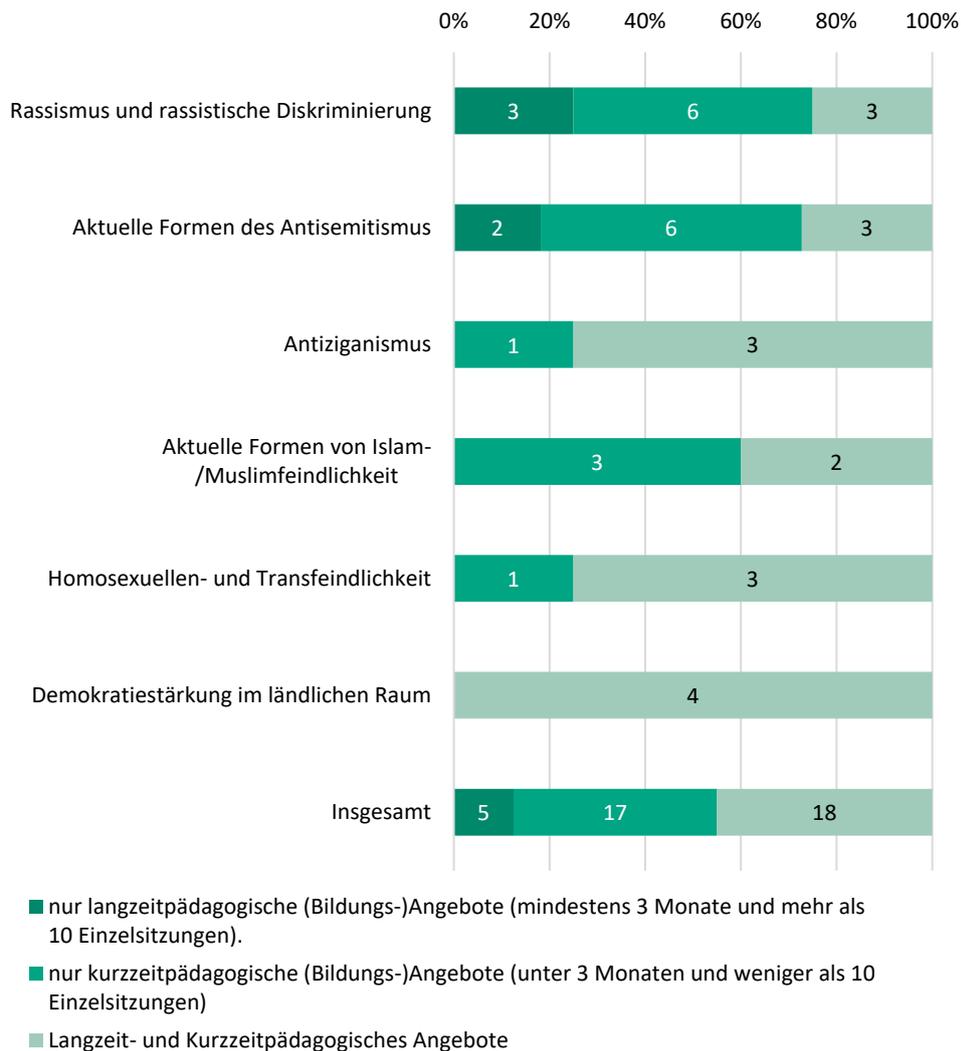
### **3.2.3 Zeitlicher Rahmen von Modellprojekten**

Die Zielstellungen, die MP ihrer Arbeit zugrunde legen, stimmen sie nicht nur auf ihre Zielgruppen ab, sondern auch auf die ihnen zur Verfügung stehenden Zeitbudgets.

Ein Blick auf die Monitoringergebnisse gibt zunächst Aufschluss über die Verteilung kurzzeitiger oder längerfristiger Arbeitsarrangements. Insgesamt, das heißt auch in (fast) allen Themenfeldern, arbeiten MP häufiger in kurzzeitpädagogischen (Bildungs-)Angeboten, etwas seltener werden Maßnahmen langzeitpädagogisch ausgerichtet.

Knapp die Hälfte der Projekte (18 von 40 MP) bieten beide zeitlichen Formate, etwas weniger als die Hälfte der MP (17 von 40 MP) nur kurzzeitpädagogische Angebote an. Ein kleinerer Anteil (5 von 40 MP) arbeitet ausschließlich in langzeitpädagogischen Settings. Letztere sind Projekte aus den beiden Themenfeldern „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ und „Aktuelle Formen des Antiziganismus“. Der Großteil der MP in diesen Themenfeldern richtet die Angebote allerdings kurzzeitpädagogisch aus. Jeweils drei der MP verfolgen beide zeitlichen Formate. In allen weiteren Themenfeldern arbeiten die Projekte entweder ausschließlich kurzzeitpädagogisch oder mit beiden Angebotsformen (vgl. Abb. 3.3).

**Abb. 3.3: Zeitliches Format des Angebotes aufgeschlüsselt nach Themenfeld**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=40

Als kurzzeitpädagogische Angebote hat die wB all jene erfasst, bei denen eine bis zu zehn Maßnahmen mit einer Zielgruppe innerhalb von drei Monaten stattfinden. Alle darüber hinausgehenden Angebote werden als langzeitpädagogisch verstanden.

Ging es in den Interviews mit den Projektumsetzenden um die Dauer ihrer Angebote, waren fünf eng in Zusammenhang stehende Themen zentral: die *Schulstrukturen*, die zur Verfügung gestellte/stehende *Zeit*, *Leistbarkeit*, *Beziehungsarbeit* und die *Verantwortung für das Befinden* der Teilnehmenden. Unter den Interviewten stellt sich ein klares Votum für längere Formate heraus.

Mindestens zwei bis fünf Tage<sup>16</sup> oder längerfristig mit einer Gruppe arbeiten zu können, ermöglicht eine intensivere Beziehungsarbeit, ermöglicht, inhaltlich ganzheitlicher und stärker an den Bedarfen der Teilnehmenden arbeiten zu können und sollten bei der pädagogischen Arbeit Erinnerungen an belastende, traumatisierende, schmerzhaft Erfahrungen ausgelöst worden sein, können diese besser wieder beruhigt werden. Dennoch sind, wie gezeigt, die Mehrzahl der Angebote im Programmbereich kurzzeitpädagogische. Gründe dafür liegen zum einen in den bestimmten Zielgruppen, zum anderen in den Zielgruppenzugängen. Langzeitpädagogisch arbeiten zu können setzt voraus, langfristig, konstant dieselbe Gruppe zu erreichen. Zu vielen Zielgruppen bestehen aber ganz wesentlich formalisierte Zugänge – v.a. über Schulen. Deren strukturelle Verfasstheit bildet dann auch den Rahmen, in dem projektförmige Bildungsarbeit stattfinden kann.

„Weil wir einfach gemerkt haben, dass oft die Zeit, was auch Schule angeht, fehlt, wirklich zwei Tage komplett zu machen, was natürlich für uns schade ist, weil man es einfach noch ganzheitlicher machen könnte, und wir haben es ja durchaus schon immer mal gemacht, aber es ist eher so, dass wir kürzere, also ein Tag maximal ist eigentlich die Regel, angefragt werden. Und das ist halt so eine Rahmenbedingung“ (Narvik 2018 I: 216).

Ebenso gehört zu den Rahmenbedingungen, die Projekte an Schulen vorfinden, dass ihre Bildungsarbeit nachrangig zum eigentlichen Bildungsauftrag der Schule gewertet wird.

Was hat das für Effekte? Es gilt die einfache Formel: In weniger Zeit kann weniger thematisiert, reflektiert, können weniger Visionen und Handlungsoptionen entwickelt werden oder praktische Übersetzungen stattfinden. Die Projekte müssen also entscheiden, welche Komponenten sie ggf. zu kurz kommen lassen. Weniger Input hat ggf. eine zu schmale theoretische Basis zur Folge oder enttäuscht die Erwartungen an sie als Expertinnen und Experten. Weniger Reflexion und Analyse, weniger praktische Anwendung zieht weniger Übertragung auf die eigene Lebenswelt sowie das eigene Handeln und Erleben nach sich (vgl. die Kap. 3.2.1, 3.2.2 sowie Kap. 5). Die Chance also, die Zielsetzungen und die Erwartungen der Teilnehmenden oder der Bedarfsanzeigenden (z.B. Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende, Eltern) nicht erfüllen zu können, steigt. Letztlich ist ein Projekttag „einfach eine kurze Intervention“, der „Denkanstöße mitgeben kann“ (Astana 2018 I: 209).

Kurzzeitpädagogische Angebote stellen sich also oftmals – keineswegs immer – als Kompromisslösungen heraus, die einen Zielgruppenzugang ermöglichen, nicht aber eine umfangreiche Phänomenbearbeitung versprechen. Vielmehr sind sie ein weiterer Baustein der politischen Sozialisation junger Menschen (vgl. Einschränkungen nachhaltiger MP Arbeit durch personelle Engpässe in Kap. 3.1). Die Erprobung längerfristiger Formate bleibt somit eine Herausforderung im Programmbereich, die noch stärker angegangen werden sollte.

16 Hier zeigt sich, dass einige der interviewten Umsetzenden unter Kurzzeitpädagogik Angebote verstehen, die einen Tag – nicht zwangsläufig acht Stunden Unterrichtseinheiten – oder weniger dauern.

Welche Wege die Projekte gehen, um ihre Ziele in den zur Verfügung stehenden Zeitbudgets zu erreichen, welche Schritte notwendig sind, um einen *primären Zielgruppenzugang* herzustellen, welches *didaktisch-methodische Vorgehen* sie wählen, um ihre Teilnehmenden im konkreten *Setting* zu erreichen, wird im Folgenden beleuchtet.

### 3.2.4 Zielgruppenzugang

Eine zentrale Herausforderung für MP auf dem Weg zur Realisierung ihrer Projektmaßnahmen liegt in der erfolgreichen Platzierung ihrer Angebote für Jugendliche bzw. im erfolgreichen Beziehungsaufbau zu relevanten Kooperationspartnern, die den Zugang zu den Jugendlichen ermöglichen. Gerade in der ersten Hälfte des Förderzeitraumes bindet die Sicherstellung des Zielgruppenzugangs erhebliche Ressourcen der Projekte; so waren knapp vier Fünftel der mit Programmbeginn geförderten MP schwerpunktmäßig 2016 und 2017 damit befasst (vgl. Figlestahler u.a. 2017, S. 33).

Bei der Wahl ihrer Kooperationspartner bewegen sich Träger der Jugend-(bildungs-)arbeit sowohl im außerschulischen als auch im schulischen Bereich. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie allgemeinbildende Schulen mit bzw. ohne Ganztagsangebot auf kommunaler Ebene bilden nach Figlestahler u.a. 2017, S. 36 die Riege der „Top 3“ möglicher Kooperationspartner bei der Sicherstellung des Zielgruppenzugangs für seit 2015 geförderte MP. Die folgenden Auswertungen der Monitoring-Daten 2018 geben Aufschluss über Zugangswege zu Zielgruppen und den strukturellen Kontext.

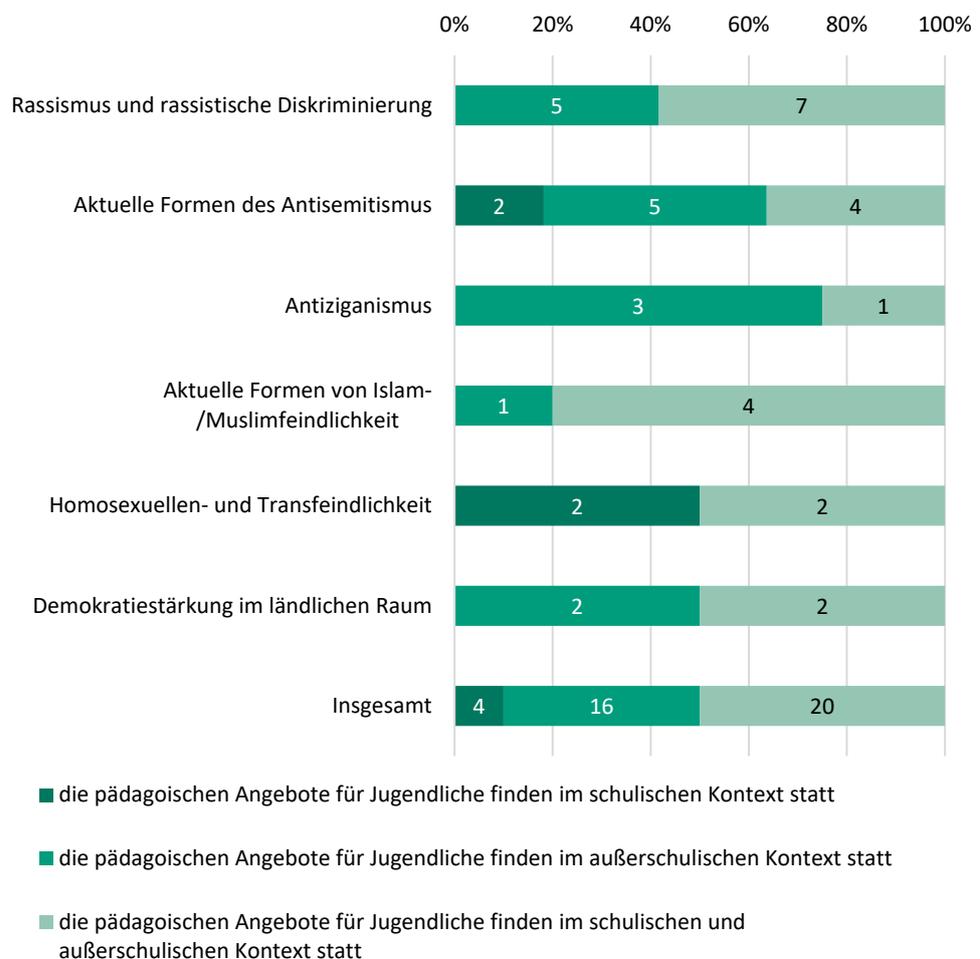
Bei der Etablierung des Zielgruppenzugangs nutzen die Träger gleichermaßen sowohl bestehende als auch neue Kontakte, die erst im Rahmen der Förderung aufgebaut werden (vgl. Tab. D 6.3 im Anhang). Bemerkenswerterweise unterscheiden sich die Themenfelder diesbezüglich kaum, insofern alle MP angeben, beim Zielgruppenzugang auf etablierte Kontakte des Trägers zurückgreifen können. Für den Aufbau neuer Kontakte stellt sich dies etwas anders dar: Während in den Themenfeldern „Antiziganismus“ und „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ nicht alle der MP darauf angewiesen sind, knüpfen alle anderen MP in den übrigen Themenfeldern neue Kontakte, um den Zielgruppenzugang abzusichern (vgl. Tab. D 6.3 im Anhang).

Bei der Etablierung des Zielgruppenzugangs wählen die Projekte in der Regel ein mehrgleisiges Vorgehen und nutzen verschiedene Wege. Wie bereits erwähnt, sind Schulen und Einrichtungen der KJH auf kommunaler Ebene für die Projekte wichtige Kooperationspartner beim Zielgruppenzugang. Insgesamt geben 33 von 36 (92%) der MP an, dass sie Zielgruppen über Netzwerk- und Kooperationspartner erreichen (vgl. Tab. D 6.4 im Anhang). Bei 30 von 36 (83%) der MP stellen das Projektteam bzw. der Träger selbst den Zugang zu Jugendlichen her. Über Öffentlichkeitsarbeit wie Flyer, Aushänge, das schwarze Brett und im Internet bewerben über drei Viertel (29 von 36) der MP das Projektangebot für Jugendliche. Etwas mehr als die Hälfte der MP (55%) kontaktieren die Jugendlichen über Peers (21 von 36

MP). Auffällig ist, dass im Themenfeld „Antiziganismus“ Kontakte zur Zielgruppe vorrangig über das Projektteam selbst bzw. über Peers hergestellt werden, während letzterer Weg für die anderen Themenfelder eher seltener eine Rolle spielt. Auch die öffentliche Bekanntmachung als Zugangsweg variiert über die Themenfelder, insbesondere von Projekten im Bereich „Demokratieförderung im ländlichen Raum“ wird dieser am seltensten genutzt. Hier scheinen vielmehr Netzwerkkontakte eine bedeutende Rolle zu spielen.

Auch wenn der direkte Schluss von Kooperationsgesuchen mit Regelakteuren auf realisierte Maßnahmen in der entsprechenden Regelstruktur mit Jugendlichen Zielgruppen nicht möglich ist, zeigt sich doch, dass die MP ihre Angebote sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich realisieren (vgl. Abb. 3.4). Gefragt danach, wo die Angebote der MP stattfinden, gibt die Hälfte an, ihre Maßnahmen in beiden Bereichen (schulisch und außerschulisch) auszurichten (20 von 40 MP).

**Abb. 3.4: Kontext/Setting des pädagogischen Angebotes aufgeschlüsselt nach Themenfeld**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=40

Mehr als zwei Fünftel der MP (16 von 40 MP, 40%) arbeitet ausschließlich im außerschulischen Bereich mit Jugendlichen, und vier Träger (10%) führen ihre Angebote ausschließlich an Schulen durch. Bemerkenswert ist die stärkere außerschulische Ausrichtung der Arbeit mit Jugendlichen im Themenfeld „Antiziganismus“. Gründe dafür liegen zum einen in der Ausrichtung der Arbeit auf das Empowerment von Betroffenen und zum anderen auch in Zugangsproblemen zu Schulen aufgrund von Dringlichkeitskonkurrenzen (vgl. Figlestahler et al. 2017, S. 101).

### **Pädagogische Angebote in formalisierten Settings**

Viele MP bieten ihre Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene in formalisierten Settings an. Gemeint sind hier Institutionen wie Schulen oder andere Bildungsträger, die leicht zugänglich sind. Formalisierte Settings ermöglichen es, gezielt bestimmte Altersgruppen oder Schultypen zu adressieren und Teilnehmende im Gruppenverband zu erreichen. An- und Absprachen mit den Zielgruppen erfolgen häufig vermittelt über Dritte (Lehrkräfte), seltener müssen Teilnehmende einzeln interessiert werden. Zudem ist die Zusammensetzung der Gruppen im schulischen Kontext häufig heterogener, als wenn Projekte auf eine freiwillige Teilnahme Interessierter setzen (müssen) (vgl. Kap. 3.2.1). Für eine pädagogische Bearbeitung von diskriminierenden Haltungen, Handlungen und Strukturen, die in die Breite zielt, ist es also naheliegend, in solchen formalisierten Settings zu arbeiten. Zugleich stellt es die Projekte vor besondere und mithin typische Herausforderungen (vgl. Kap.3.1.2). Die Zugänge sind vermittelt, die Teilnahme der Zielgruppen ist häufig *nicht freiwillig* und die eigentliche – im Kern pädagogische – Herausforderung besteht dann darin, *pädagogische Strategien* zu entwickeln, um die z.B. in einem Klassenraum körperlich anwesende Gruppe nun auch für das jeweilige Thema und Anliegen des MP zu interessieren, zu aktivieren und Reflexionsprozesse anzustoßen.

- Herausforderungen und Chancen vermittelter Zugänge

Wählen MP diese – auf den ersten Blick „einfache“ – Form des Zugangs zu ihren Zielgruppen, so sind sie auf die Bereitschaft der jeweiligen Kooperationspartner angewiesen. Dadurch entsteht – potenziell – eine zusätzliche Zugangshürde. Das Ziel, Schülerinnen und Schüler etwa für eine Auseinandersetzung mit Antiziganismus zu interessieren setzt somit voraus, dass etwa Lehrkräfte oder Schulleitungen einen Bearbeitungsbedarf sehen oder mindestens aufgeschlossen für das Angebot sind.

„Also wir haben keine SchülerInnen-Gruppen überzeugen können, beziehungsweise deren Lehrer\_Innen, weil andere Themen gerade wichtiger erscheinen. Ich glaub, wenn wir was zu antimuslimischen Rassismus oder sogar Islamismus und Salafismus gemacht hätten, dann wären die Seminare alle voll? Genau, es schwappt so durch die Konjunktur-Themen durch“ (El Paso 2018 I1: 71).

Im Projektalltag und bei Akquisebemühungen sind dies häufig auftretende Schwierigkeiten. Diese führen dazu, dass entweder auf bestehende Kooperationsbeziehungen zurückgegriffen wird; z.B. auf Schulen, die schon über län-

gere Zeit mit dem Projektträger kooperieren. Oder MP nutzen Netzwerkkontakte zu Einzelpersonen, die als wohlwollende und sensibilisierte „Türöffnerinnen“, die Themen in ihren jeweiligen Arbeitskontexten platzieren und als Fürsprecherinnen für MP fungieren. Diese Personen tragen aufgrund ihres Engagements wesentlich zur Zugangerschließung bei:

„Ich kenne die Schulsozialarbeiterin recht gut, und die hat das Thema dann geöffnet, also hat die Schule ein bisschen geöffnet für das Thema, ne, musste da gegen Widerstände auch von dem Lehrerteam kämpfen“ (Narvik 2018 I:161).

Der Umgang der MP mit dieser Herausforderung ist unterschiedlich. Einige investieren viel Zeit in die Kooperationsqualität, d.h. in den Aufbau von Vertrauen bzw. in eine intensive Kommunikation mit Lehrkräften im Vorfeld der Maßnahme. Dabei geht es – neben detaillierten Absprachen zu den Rahmenbedingungen – häufig auch um Informationen über die Zusammensetzung und das Vorwissen zu den Zielgruppen. Gerade solche Absprachen erlauben es, zielgruppenadäquat die konkrete Maßnahme planen zu können. Die Arbeit an der Kooperationsqualität und an der Sensibilisierung von Lehrkräften ist damit eine nicht zu unterschätzende Aufgabe von MP, gerade dort, wo Schulen oder Schulformen gezielt als neue Partner erschlossen werden sollen.

Neben formalen Zugangshürden gibt es auch inhaltliche. Gemeint sind damit kooperierende Institutionen, die Vorbehalte gegenüber der Thematisierung bestimmter Phänomene haben, weil ihnen die Rahmung, z.B. „Auseinandersetzung mit Rassismus“ zu explizit und problemfokussiert ist oder Stigmatisierungseffekte für die Schule befürchtet werden. Dieser Scheu von Lehrkräften begegnen Projekte damit, dass sie ihre Angebote inhaltlich „anders verpacken“ und statt von einer Auseinandersetzung mit Rassismus vom „Umgang mit Diskriminierung“ sprechen (siehe Kap. 3.3.4).

- Nicht-Freiwilligkeit als Herausforderung

In der pädagogischen Arbeit in formalisierten Settings liegt gleichwohl – von den limitierenden Rahmenbedingungen abgesehen – ein großes Potenzial. Die Anwesenheitspflichten in schulischen Settings garantieren eine gewisse Durchmischung in der Zusammensetzung der Zielgruppe, die präferenzgeleiteten Milieuverinseln teilweise entgegenwirken kann.

„Ja, weil wir mit Schulklassen arbeiten, haben wir ja, was ich super finde, alle. Also es kommen nicht nur die, die sich sowieso interessieren, sondern in so einer Schulklassen gibt es ja ein relativ großes Spektrum. Und das zeigt sich auch. Also es gibt welche, die ganz offen sind oder in dem Themenfeld sowieso schon unterwegs sind, aber es gibt auch welche, die da skeptisch sind oder auch Vorbehalte haben“ (Rochester 2018 I: 40).

Aus Sicht vieler MP birgt das den Vorteil, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, präventive Effekte zu erzielen. Im Unterschied zu offenen Angeboten, für die sich Jugendliche freiwillig anmelden – was ein gewisses Interesse für die Themen voraussetzt – ist tendenziell das gesellschaftliche Einstellungsspektrum stärker in seiner Breite vertreten: und damit eben auch wenig sensibilisierte Jugendliche oder Jugendliche mit problematischen Einstellungen.

Nicht-Freiwilligkeit im Sinne der aktiven, interessen geleiteten Projektauswahl ist gewissermaßen ein erster Türöffner. Die „eigentliche“ pädagogische Arbeit beginnt aber erst dann:

„Wir machen das seit Jahren, Jahrzehnten, haben viele Erfahrungen damit gemacht. Gruppen, die sind ja eigentlich nicht freiwillig da. Sie müssen diese Tage abhocken, egal ob Schulklassen oder FSJlerInnen. Das ist schon unsere Herangehensweise, dass wir sie versuchen zu begeistern dafür, irgendwie so 'n ganzen Tag hier nicht nur auszuhalten, sondern auch mitzugehen und hier Anknüpfungspunkte zu finden und zu begeistern, tatsächlich, für die Themen“ (El Paso 2018 I1: 19).

Dieses MP, das *sensibilisierend* zu Antiziganismus arbeitet, formuliert diese Konstellation sehr treffend als ein Spannungsfeld: Die Nicht-Freiwilligkeit formalisierter Settings erleichtert und garantiert die Anwesenheit der Zielgruppe. Der eigentliche über körperliche Anwesenheit („abhocken“) hinausgehende Zugang zur Zielgruppe ist ein pädagogischer. Im Zitat wird dieser Zugang in Prozessbegriffen beschrieben. Es geht um die Suche nach Anknüpfungspunkten bei den Anwesenden und darum, sie zu aktivieren („Mitgehen“, „Begeistern“) und für Themen zu interessieren, mit denen sie bislang keine oder wenig Berührungspunkte hatten. In diesen Aussagen schwingt implizit zugleich auch der Fachstandard pädagogischer Arbeit mit, der als Lebensweltorientierung bezeichnet wird (vgl. Kap. 4.2). Inhaltlich geht es dabei zunächst darum, die Lebenswelt und den Alltag der Adressierten in ihrem Eigensinn zu verstehen und deren Deutungsmuster zu identifizieren (vgl. Thiersch 1993). Dies bildet die Grundlage für ein fachliches Handeln, das den Anspruch erhebt, von den individuellen, subjektiven und persönlichen Mustern des Erlebens, Deutens und Handelns der Heranwachsenden auszugehen. Mit anderen Worten: Die Herausforderung besteht darin, die Ziele und Sensibilisierungsabsichten der MP mit den Interessen und Erfahrungen der Jugendlichen ins Verhältnis zu setzen.

### **Pädagogische Angebote in offenen Settings**

Ein Teil der MP kooperiert in seiner Projektarbeit mit Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJ). Teilweise führen sie ihre Angebote auch in eigenen Räumlichkeiten durch. In beiden Fällen kann man hier im Unterschied zu formalisierten Settings von offenen Angeboten sprechen. Offen meint, dass Jugendliche und junge Erwachsene freiwillig an den Angeboten teilnehmen und dass die Projekte Rahmenbedingungen vorfinden, die sie autonomer in der Gestaltung des pädagogischen Arrangements sein lässt.

Die Herausforderung besteht hier darin, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Teilnahme zu interessieren und das Angebot überhaupt bekannt zu machen. Projekte, die nicht mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe kooperieren und deren Zielgruppenzugänge nutzen können, müssen mehr oder weniger „freischwebend“ versuchen, auf sich aufmerksam zu machen:

„I: Und wie kommt ihr an diese Zielgruppe für morgen? Ist das hier mit Werbung oder ...

P1: Ja. Na ja, weil es eben nichts Konkretes gibt, wo du jetzt drauf zugreifen kannst. Es ist halt tatsächlich ganz viel Social Media.

P2: Eigentlich über soziale Netzwerke, also plus Flyer, klassisch, die wir halt bei den Projektpaten oder in Institutionen, Organisationen auslegen, aber sonst soziale Netzwerke“ (Malmö 2018 I: 72).

Neben solchen Formen der Öffentlichkeitsarbeit versuchen sie häufig durch attraktive Angebote Interesse zu wecken. Auch aus diesem Grund arbeiten Projekte in offenen Settings häufiger mit medien- und kulturpädagogischen Ansätzen. Dies kann allerdings dazu führen, dass Zielgruppen ein stärkeres Interesse an der Vermittlungsmethode haben, z.B. Filmworkshop, Fotografie, Rap, als an den eigentlichen Themen und Vermittlungsinhalten. Teilweise kooperieren die MP sehr gezielt mit Einrichtungen der OKJ und dies ist eng verknüpft mit den Problemsichten und Bedarfsanalysen der MP.

„Ich finde es eine krasse Herausforderung, [vor der, Anm. d. wB] die SozialarbeiterIn in der offenen Jugendarbeit stehen. Irgendwie so zwei Gruppen zusammen zu bringen, die irgendwie sehr unterschiedliche Bedürfnisse haben, (...) weil wirklich in anderen Gesellschaftsschichten da hast du das nicht so extrem und sowieso nicht mit den eigenen Päckchen, die die Leute noch mitzutragen haben“ (Nairobi 2018 I: 33).

In diesem Fall kooperiert das MP, weil die Jugendeinrichtungen alltägliche Kontakt- und Konfliktzonen zwischen Geflüchteten und alteingesessenen Jugendlichen sind. In dieser Konstellation versucht das Projekt, mit niedrigschwelligen Workshops beiläufige Begegnungsmöglichkeiten zu gestalten. Sie agieren damit auf der Grenze zwischen modellhaften und kompensatorischen Aktivitäten. Einerseits gibt es hier fachliche Erprobungsbedarfe, andererseits machen die Projekte damit (implizit) auf Strukturschwächen in den Regelstrukturen aufmerksam: Nicht immer fehlt die Expertise zur Bearbeitung, häufig fehlt schlicht die finanzielle und/oder personelle Grundausstattung.

- Freiwilligkeit als Herausforderung

Während es in formalisierten Settings eine zentrale Herausforderung ist, nicht freiwillig anwesende Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der Projektumsetzung für die Themen zu interessieren, verlagert sich das Problem in offenen Angeboten vor die Projektumsetzung: Es geht zunächst darum, eine Teilnahme überhaupt „schmackhaft“ zu machen. Gerade bei zeitlich länger angelegten Formaten, wie Projektwochen, regelmäßige aufeinander aufbauende langzeitpädagogische Kurse, müssen die MP versuchen, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen „bei der Stange zu halten“:

„Was so die Gruppenkonstanz, die Verbindlichkeit angeht, (...) dass wir dann auch in Kontexten der offenen Jugendarbeit dann doch irgendwie so eine minimale Verbindlichkeit herstellen können (...). Aber man hat´s natürlich rein formal zunächst mal leichter, wenn der Kontext eine Pflichtveranstaltung ist“ (Nairobi 2018 I:15).

Gelöst wird dies typischerweise über die Attraktivität des Angebotes. Das

kann aber dazu führen, dass Methoden niedrigschwelliger angelegt sein müssen und Vermittlungsinhalte gegenüber einer Orientierung am pädagogischen Prozess hintenangestellt werden (vgl. Kap. 3.2.7). Indes sind dies aber „Standardherausforderungen“ außerschulischer Bildung, die Projekte über ein entsprechend breites Methodenrepertoire lösen können, um damit Jugendliche und junge Erwachsene zu interessieren und zu begeistern. Schwerwiegender als im schulischen Kontext bzw. in formalisierten Settings ist es allerdings, mit Vorbehalten und Abwehr gegenüber den Vermittlungsinhalten umzugehen. Sensibilisierende Fortbildung mit Fachkräften und Projektansätze, die an den Institutionen arbeiten, können mittelfristig als Türöffner wirken. Schwieriger wird es, wenn Eltern ihren Kindern die Teilnahme an freiwilligen Angeboten verbieten:

„Mal mit Jugendlichen geredet, die nicht in den Workshops waren, die halt zum Beispiel draußen rumstanden und (...) es gab verschiedene Aussagen, einmal: ‚Ja, wir wollen da nicht kommen, weil da die Ausländer sind‘ und es kam sogar: ‚Ja, die scheinen nett zu sein, sind aber alle doof‘. Dann gab es aber noch andere Aussagen: ‚Ja, unsere Eltern erlauben das uns nicht mehr, weil die da sind.‘ Und ich glaube, da müssen wir, also das ist noch ein wichtiger Punkt, den wir irgendwie auch dem Jugendklub noch mit-, also es gab auch jetzt noch kein Auswertungsgespräch“ (Nairobi 2018 I: 5).

Dies kann die Arbeit der MP in nicht-formalen Bildungssettings erschweren. Gleichzeitig macht es einen fachlichen Bedarf in den Handlungsfeldern des Programmbereichs sichtbar: die Auseinandersetzung mit Eltern, die aufgrund eigener Abwehr- und Abwertungshaltungen eine pädagogische Auseinandersetzung blockieren.

### **3.2.5 Pädagogische Strategien der Modellprojekte**

Nun widmet sich die wB der Frage, wie MP ihre vom Programm bzw. die selbst gesteckten Zielstellungen zu erreichen versuchen. Die folgenden Unterkapitel widmen sich den konkreten pädagogischen Strategien der Projekte und arbeiten die damit verbunden Möglichkeiten und Grenzen – und damit letztlich die Potenziale der Leistungserbringung – heraus. Ein Strang dieser Strategien (Sensibilisierung) lässt sich der Prävention von bzw. der Auseinandersetzung mit GMF zuordnen und dient letztlich der Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Bearbeitung der Ursachen von GMF: Sensibilisierung durch Wissensvermittlung, Erfahrungslernen, medien- und kulturpädagogische Methoden, Vielfaltspädagogik sowie Selbstreflexion. Der zweite Strang gehört zur Demokratieförderung. Hierbei werden zwei zentrale Strategien vorgestellt, die der Engagementförderung und die des Empowerments. Für das Arbeitsfeld der MP im Programmbereich gibt es kein einheitliches oder allgemeingültiges „Standardkonzept“ der pädagogischen Bearbeitung problematischer Haltungen und Handlungen bzw. zur Demokratieförderung. Dies ist kein Indiz für mangelnde Professionalität, sondern Ausdruck eines heterogenen Themen- und Berufsfeldes (siehe Kap. 4.1.1). Die Vielfalt an Zielgruppen und Problemsichten, die Unterschiede in den Rahmenbedingungen, die Vorerfahrungen von Projekten und Projektumsetzenden sowie schließlich die Vielfalt an fachlichen Orientierungen legt es nahe, dass die

Projekte mit verschiedenen Ansätzen und Methoden arbeiten.

Gleichzeitig sind die Bearbeitungsstrategien keineswegs beliebig. Sie lassen sich systematisch entlang von Ansätzen und Methoden beschreiben. Unter pädagogischen Ansätzen versteht die wB die Gesamtheit der Grundlagen, Überzeugungen, Werte, Normen, Ziele und Methoden (vgl. Knauf u.a. 2007, S. 13), die handlungsleitend sind für pädagogische Arbeit. Beispiele dafür sind etwa Diversitypädagogik oder rassismuskritische Bildungsarbeit. Der Ansatzbegriff ist damit weiter gefasst und schließt theoretische Hintergrundkonzepte, ansatzbezogene Normierungen und Haltungen mit ein. Nicht immer sind solche Vorannahmen in der Modellprojektpraxis explizit; teilweise sind sie den Umsetzenden nicht bewusst. Nicht selten wählen MP einzelne Methoden, die (unbewusst oder unausgewiesen) einem bestimmten Ansatz entstammen. Für das Verständnis pädagogischer Praxis im Programmbereich ist es für die wB daher wichtig, einzelne Methoden auf theoretische Hintergrundannahmen zu befragen und (nicht intendierte) pädagogische Implikationen zu reflektieren. In Anlehnung an Galuske lassen sich Methoden als jene Techniken und Verfahren definieren, die auf „eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung“ (Galuske 2013, S. 35) pädagogischer Prozesse zielen. Damit sind Methoden Element eines Ansatzes oder eines pädagogischen Handlungskonzeptes (Bündel von Zielen, Inhalten, Methoden und konkreten Arbeitsformen). Im Folgenden beschreibt die wB idealtypische pädagogische Strategien, die auf die Programmbereichsziele Prävention und Demokratieförderung bezogen sind. Idealtypisch meint, dass die Unterscheidung einzelner Strategien nicht trennscharf ist mit Blick auf die pädagogische Praxis der Einzelprojekte. In der Regel kombinieren MP in den pädagogischen Angeboten einzelne Strategien (etwa Wissensvermittlung und Reflexion). Die systematische Darstellung ermöglicht aber konzeptionelle Unterschiede herauszuarbeiten und auf die Implikationen sowie nicht-intendierte Wirkungen hinzuweisen.

### **Sensibilisierung zwischen Wissensvermittlung und Erfahrungslernen**

Dieser Strategie liegt die Annahme zugrunde, dass fehlende Sensibilität bei Teilnehmenden für Formen und Folgen von Abwertung und Diskriminierung auf Unkenntnis beruhen und Aufklärung und Bewusstmachen nötig ist. Ziel ist es, Denkweisen und Denkinhalte durch Informationsangebote anzureichern und zu verändern. Wissensvermittlung kann dabei in der pädagogischen Arbeit der Projekte dominant sein, als Ansatz des Projekts oder als ein Element eines methodenpluralen Projektkonzepts.

Wo wissensvermittelnde Methoden in der Projektpraxis dominant sind, zeigen sich deutlich deren Grenzen. Die didaktische Reduktion komplexer Inhalte lässt sich schwer realisieren und entsprechende komplexe Informationsangebote scheinen Teilnehmende schnell zu überfordern. Eine Beobachtungssequenz aus einem – konzeptionell durchaus ambitionierten und vielversprechenden – Schulworkshop über Verschwörungstheorien macht dies deutlich:

„Tabea geht nun rum und gibt allen ein Arbeitsblatt. Tabea fragt die Teilnehmenden, ob sie sich noch einen Stift nehmen können. Zum Arbeitsblatt sagen sie, dass es den Tag über ausgefüllt werden kann/soll. Sie sollen notieren, woran

man Verschwörungstheorien erkennt. Matthias redet schon wieder. Ich bekomme auch ein Arbeitsblatt, habe aber gar keine Zeit, es zu lesen. Matthias geht schon über in die Fortsetzung seines Vortrags, er lehnt dabei leger am Rande des Stuhlkreises an einem Tisch (vorn links). Die Teilnehmenden links vorn im Stuhlkreis müssen sich fast umdrehen, um ihn zu sehen. Außerdem sitzen sie jetzt alle da, mit Zettel und Stift auf dem Schoß, ohne Unterlage. (...) Matthias erklärt den Begriff Theorie. Eine Theorie sei wissenschaftlich überprüfbar. Verschwörungstheorien sind das aber nicht, sie winden sich immer wieder um Antworten, die sie nicht geben können. Daher könne man nicht von Theorie sprechen. Sie seien eher wie ein Mythos. Er erklärt Mythos. Alles wird wieder begleitet von vollen Powerpoint Folien mit schweren Begriffen. ‚Vor hunderttausend Jahren, saßen die Menschen ums Lagerfeuer und grillen ein Mammutstück.‘ Ein Mythos fuße auf einer Erklärung aus einer Geschichte, die wahrscheinlich nicht stimmt. Diese Geschichten hätten aber einen Sinn: sie erklärten z.B. wovor man sich hüten müsse. Die Teilnehmenden spielen mit den Stiften, Zettel rascheln. Sie schauen erneut kaum hin“ (Nowosibirsk 2018 B: 48).

Gerade in formalisierten Settings besteht – wie gezeigt – die eigentliche Herausforderung darin, nicht-freiwillig Teilnehmende für die Vermittlungsinhalte zu interessieren. Wie die Sequenz zeigt, scheint dies mit rein wissensvermittelnden Methoden kaum zu gelingen. Die Inhalte bleiben hier abstrakt und liefern wenig Anknüpfungspunkte an die jugendlichen Lebens- und Erfahrungswelten, sie knüpfen nicht an vorhandenes Vorwissen an. Die soziale Situation ist stark geprägt und überformt von dem asymmetrischen Expertenstatus des Vortragenden und konkreten Arbeitsformen der Wissensabfrage (Arbeitsblatt). Dies reduziert die Teilnehmenden tendenziell auf die Rolle passiver Zuhörerinnen und Zuhörer, die bezüglich der Erkennungsmerkmale von Verschwörungstheorien abschließend Wissensbestände wiedergeben sollen. Dieses Beispiel ist interessant, weil es paradigmatische pädagogische Herangehensweisen berührt, die generell den konkreten Methoden zugrunde liegen. Unterscheiden lässt sich hier zwischen *Wissensvermittlung* und *Erfahrungslernen*.

Im *Wissensvermittlungsparadigma* ist die Vorstellung bzw. Wirkannahme prägend, dass der Erwerb von Wissen für Lernprozesse zentral ist (für die Tradition kognitivistischer Theorien moralischen Lernens vgl. Kohlberg/Althof 1996). Damit verbunden ist die letztlich simple Vorstellung, dass (vorrangig) die Erweiterung von kognitiven Wissensbeständen zu Veränderung von Einstellungen führt und dies wiederum zur Veränderung des eigenen Verhaltens (vgl. dazu die Unterscheidung von moralischem Wissen und moralischer Motivation bei Nunner-Winkler 2005). Sind wissensvermittelnde Methoden das Mittel der Wahl, kann dies leicht dazu führen, dass die pädagogische Situation den Charakter der *Unterrichtung* annimmt, die es den Teilnehmenden erschwert, sich Vermittlungsinhalte (inter-)aktiv anzueignen und die sich kaum von schulischen Settings unterscheidet.

Demgegenüber steht das Paradigma des *Erfahrungslernens* (zur Tradition pragmatistischer Theorien moralischen Lernens vgl. Dewey 2000). Es knüpft stärker an eine subjektorientierte Perspektive der eigensinnigen Weltaneignung an und versucht die Vermittlungsinhalte mit dem zu verknüpfen, was

für das Individuum Bedeutung hat. Gegenüber kognitivistischen Unterrichtsformaten werden pädagogische Settings präferiert, die es ermöglichen, (andere) Erfahrungen zu machen, sich Inhalte anzueignen, sich emotional ansprechen zu lassen. Damit verändert sich auch die Rolle der Projektumsetzenden – sie ist weniger Wissensvermittlerin, denn Lernprozessbegleiterin. Ein Großteil der MP trägt den Grenzen rein kognitivistischer Methoden dadurch Rechnung, dass sie methodenplural mit „ganzheitlichen“ Konzepten arbeiten, sprich erfahrungsorientierte mit wissensvermittelnden Arbeitsformen kombinieren. Auf den ersten Blick können hier ähnliche bzw. vergleichbare Probleme auftauchen. Auch Methodenpluralität schützt nicht vor Überforderung, wie die folgende Beobachtungssequenz zeigt. Sie entstammt mehrtägigen Projekttagen mit Schülerinnen und Schülern zum Thema Homosexuellen- und Transfeindlichkeit.

„Die nächste Karte zeigt den Begriff ‚Gender (soziales Geschlecht)‘, den Marie sehr schnell erklärt und meint es gäbe die Unterscheidung von Sex und Gender und das eine bezeichnet ‚wie man sich fühlt‘ und das andere was man zugewiesen bekommen hat. Die Teilnehmenden sagen dazu erst mal nichts und Marie legt die letzte Karte auf den Tisch: ‚Sexuelle Orientierung‘. Mit dem Begriff weiß niemand der Teilnehmenden etwas anzufangen und Marie bemüht sich um eine Erklärung für die sie jeweils ein ausgearbeitetes Glossar des Modellprojekts zu Rate zieht. Jetzt sammelt Marie wieder alle Karten vom Tisch auf, durchmischt sie und kündigt den Spielbeginn von Tabu an. Dafür sollen die 6 Teilnehmenden 1 und 2 abzählen und werden so in zwei Dreiergruppen aufgeteilt. Marie erklärt die Regeln: ‚Wisst ihr noch wie Tabu geht? Man muss ein Wort erklären und kriegt dafür verbotene Wörter. Heute gibt es nur ein verbotenes Wort.‘ Marie setzte sich zur ersten Dreiergruppe auf die linke Seite des Tisches und sagt, sie wird die Zeit stoppen (1 Minute) und ein Kind wird den anderen beiden den Begriff erklären, während die andre Gruppe zuschaut. Yusuf macht den Anfang und erklärt die ersten beiden Karten: CIS mit ‚Das Gegenteil von Trans‘ und TRANS mit ‚Das Gegenteil von cis‘, was die Teilnehmenden sofort lösen können. Zur dritten Karte, die Marie ihm reicht gerät er ins Stocken, ‚Ähm. Ich weiß das nicht.‘ Die Zeit ist vorbei und Marie sagt die Gruppe hat 2 Punkte. In der anderen Gruppe versucht ein Mädchen Carlo und Tolga ‚Homosexuell‘ zu erklären, aber die beiden schreien nur wahllos Begriffe rein: ‚Bisexuell, Homosexuell, Homophobie‘, bis sie die Begriffe erraten haben. Es fällt allen Teilnehmenden bei fast allen Begriffen schwer diese inhaltlich zu erklären. Die Erklärungen reichen von ‚Das was Yusuf vorhin gesagt hat‘, bis zu ‚Das was mit H beginnt.‘ Als alle Begriffe im dritten Durchlauf einmal richtig erraten worden sind gibt Marie den Punktestand (5 zu 5. Unentschieden) bekannt. Die Teilnehmenden freuen sich“ (Rochester 2018 B: 34).

Auch diese Interaktionssequenz ähnelt strukturell einer Unterrichtung. Den Teilnehmenden werden instruierend (unvertraute) Begriffe in ihrer Bedeutung erklärt und das vermittelte Wissen (spielerisch) abgefragt. Die Wissensvermittlung ist eingelassen in interaktive Methoden. Die Teilnehmenden wirken weniger passiv, sie sind dabei und „freuen sich“ (an der Methode); gleichzeitig wirken sie aber auch überfordert von den Vermittlungsinhalten. Der entscheidende Unterschied besteht in der Dauer der Maßnahme und der Variation der Methoden. Diese Projektstage variieren verschiedene spielerische

Methoden, sie arbeiten mit den Biografien von Menschen und bieten insgesamt Raum für entdeckendes Lernen. Durch vielfältige lebensweltliche Anknüpfungspunkte und nahbare Projektumsetzende erhöhen sie die Chancen, dass über die Dauer des Angebots „etwas hängen bleibt“. Gleichzeitig stoßen die Methoden auch in ihrer Vielfalt an ihre Grenzen, wo die Vermittlungsabsichten (Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt) auf kategoriales Unverständnis stoßen.

„Franziska erklärt nun das weitere Vorgehen für die Übung, es werden vier Plakate im Raum verteilt an die Wände gepinnt auf denen jeweils eine Frage steht und alle Teilnehmenden erhalten einen Filzstift und dürfen sich im Raum bewegen und ohne Angabe ihres Namens ihre Gedanken zu den Fragen darauf schreiben. Marie verteilt während Franziskas Ausführungen bereits die Stifte an alle. Die Fragen sind: ‚Was kannst du besonders gut‘, ‚Was findest du ungerecht?‘, ‚Was ist für dich Vielfalt?‘ und ‚Welche Wörter beschreiben dich am besten?‘ Marie führt weiter aus, denn auch hier in der Klasse gibt es Vielfalt, ‚alle haben unterschiedliche Charaktere und Eigenschaften‘ (...) Junior meldet sich und sagt: ‚Und das zwei Männer oder zwei Frauen miteinander schlafen. Das ist dämlich. Das geht nicht.‘ Marie: ‚Das findest du ungerecht? Aber man muss das einfach akzeptieren, dass es so was gibt.‘ Sie führt kurz aus, dass man sich nicht aussuchen kann in wen man sich verliebt oder wer man ist“ (Rochester 2018 B: 32).

Die Methode adressiert zunächst die Abfrage moralischer Urteile der Teilnehmenden. Offenbar überraschend wird von einem Teilnehmenden Homosexualität auf dieser Ebene moralischer Überzeugungen als ungerecht adressiert, was die Projektumsetzende zu einem normativ-appellativen Statement bringt: „Das muss man akzeptieren“. Die partizipative Ermöglichungsdidaktik der Workshoptage kippt an dieser Stelle in den Modus argumentativer Überzeugung durch die Projektumsetzende. Woran kann das liegen? Angebote zur Sensibilisierung für die Anerkennung von Vielfalt können offenbar mit verschiedenen Konstellationen von Fremdheit konfrontiert sein, die genauer zu differenzieren wären. Kenngott/Steil gehen in ihren Überlegungen zu „Fremdheit als Problem moralischen Lernens“ davon aus, dass „Fremde/Fremdheit“ nach sehr unterschiedlichen Kriterien unterschieden werden kann und dies erhebliche Implikationen für die pädagogische Bearbeitung habe. In einer ersten Variante entsteht Fremdheit aus der Unterscheidung zwischen Vertrautem und Unvertrautem.

„Wir beobachten an einer uns unbekanntem Person Merkmale und Verhaltensformen, die von der uns vertrauten Welt abstecken: Wir verstehen sie nicht, weil uns die Sinnwelt, in der sie ihren Ursprung haben, nicht zugänglich sind“ (Kenngott/Steil 2003, S. 125).

Davon zu unterscheiden seien Formen kategorialer Fremdheit, wie etwa „rassischer Fremdheit“, die substanzielle Unterschiede konstruiert und Rechte der Person verweigert (ebd., S. 128f.).

Für die pädagogische Praxis sind das grundverschiedene Ausgangssituationen. Das empirische Material liefert an verschiedenen Stellen Hinweise darauf, dass die pädagogische Praxis im Programmbereich vor allem darauf zielt, „Unvertrautes“ vertraut zu machen. Vor diesem Problem steht – unab-

hängig von den gewählten Methoden und favorisierten Ansätzen – ein Großteil der MP. Teilnehmende mit manifesten Einstellungen kategorialer Abwertung werden weniger gut erreicht. Stattdessen sind die Handlungskonzepte stärker auf Sensibilisierung und Vertrautmachen ausgerichtet. Insofern überrascht weniger, dass sich Teilnehmende (auch) auf der Ebene moralischen Wissens abwertend äußern, als die Überraschung und Überforderung seitens der Projektumsetzenden. In der Arbeit mit unspezifisch-heterogenen Zielgruppen ist dies etwas, womit MP rechnen müssen.

Ein letztes Beispiel zu Wissensvermittlung als pädagogischer Strategie. Die zu bearbeitenden Themenfelder sind komplexe Vermittlungsgegenstände. Sie werden nicht zuletzt deshalb gefördert, weil sie Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Abwertungspraxen sind. Gleichzeitig kann die Vermittlungsbedürftigkeit an Grenzen stoßen, wenn Projekte mit spezifisch heterogenen Zielgruppen arbeiten und sich an deren Bedürfnissen orientieren. Die Interviewpassage zu Projekttagen zur Auseinandersetzung mit „Aktuellen Formen des Antisemitismus“ macht dies deutlich:

„Obwohl wir eigentlich die Zielgruppe gut kennen und auch schon lange wirklich auch mit dem Schwerpunkt ‚Bildungsbenachteiligte Jugendliche‘, mit dieser Gruppe arbeiten, dass die da tatsächlich – und das ist ja auch die Idee des Projektes, möglichst niedrigschwellige, nicht kognitive Methoden zu entwickeln. Aber trotzdem, gerade bei diesen komplexen, schwierigen Themen kommt man ja auch manchmal umso ein bisschen Textarbeit oder Faktenvermittlung auch, oder Wissensvermittlung nicht drum rum. (...) Und obwohl wir immer auch immer selbst, was wir ja schon ein paar Mal hatten, merken, unsere Sachen sind oft immer noch zu anspruchsvoll oder zu abstrakt oder so, wo auch immer dann die Frage ist ‚Wie weit kannst du die Sachen noch runter brechen, ohne dass zentrale Inhalte verloren gehen?‘“ (Sheffield 2018 I: 344).

Das Projekt formuliert hier ein Spannungsfeld zwischen den beiden Fachstandards von Zielgruppenorientierung (Subjektorientierung) und der Elementarisierung von Vermittlungsinhalten bzw. der didaktischen Reduktion (vgl. Klafki 1957). Hier wird ein Dilemma deutlich: Komplexitäten des Gegenstandes kollidieren mit den (kognitiven) Voraussetzungen einer spezifischen Zielgruppe und drohen Vermittlungsinhalte zu simplifizieren. Was das Projekt als Dilemma formuliert, markiert aber im Kern Erprobungsfelder, die es rechtfertigen, im Rahmen einer Modellprojektförderung hier (weiter) Lösungsstrategien zu entwickeln und zu erproben. Mit anderen Worten: nach wie vor ist die pädagogische Arbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen eine Herausforderung für politische Bildung. Mithin wird an diesem Beispiel auch erneut der spezifische Erprobungsauftrag von MP im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ deutlich: sie stehen vor der Herausforderung, auf solche und ähnliche, teils dilemmatische Situationen im Feld der Prävention zu reagieren und adäquate, fachliche Antworten zu finden und Ansätze zu entwickeln.

## **Sensibilisierung durch medien- und kulturpädagogische Zugänge**

Der Versuch, Jugendliche über kulturelle Ausdrucksformen für die zu bearbeitenden Themen zu interessieren und zu aktivieren, zeichnet sich durch besondere Niedrigschwelligkeit und einen hohen Lebensweltbezug (vgl. Kap. 4.1.2) aus. Methodisch rücken dabei Arbeitsformen der Aufklärung und Wissensvermittlung in den Hintergrund. Der Schwerpunkt liegt auf Handlungsorientierung, Erfahrungslernen und affektiven Elementen – und sei es, dass es den Jugendlichen schlicht Spaß macht. Entsprechend verbreitet sind medien- und kulturpädagogische Ansätze im Programmbereich (bspw. Musik, Theater, Film, Tanz). Das Verhältnis von kultureller und politischer Bildung wird dabei unterschiedlich grundlegend oder pragmatisch gefasst. Auf der Umsetzungsebene sind kreative, z.B. theaterpädagogische Methoden häufig selbstverständlicher Baustein, um Erfahrungen zu ermöglichen und Reflexionsprozesse anzustoßen. Innerhalb der Fachdidaktik wird ästhetische Bildung andererseits als spezifische und basale Form des Erwerbs politisch-ästhetischer Kompetenzen im Sinne der Erweiterung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten angesehen (vgl. Henkenborg 2000) und hat in diesem Kontext eine fördernde Ausrichtung. In anderen Kontexten, vor allem der präventiven Arbeit mit Jugendlichen, werden künstlerisch-kulturelle Methoden aber auch als ein Instrument genutzt, um über die lebensweltliche Nähe ästhetischer Ausdrucksformen einen Zugang zur entsprechenden Zielgruppe zu bekommen. Zugang ist hier im doppelten Sinne zu verstehen. Gerade bei offenen, auf Freiwilligkeit angelegten Angeboten von MP bieten solche lebensweltnahen Angebote gute Möglichkeiten, Jugendliche zu akquirieren. Bei nicht-freiwilligen Angeboten in formalisierten Settings können medien- und kulturpädagogische Methoden dabei helfen, die Jugendlichen für die Vermittlungsinhalte zu interessieren. Im Programmbereich gibt es zwei typische Varianten und Funktionen des Einsatzes solcher Methoden.

- A) Kultur und Medien als niedrigschwellige Zugangsmöglichkeit

Indem die Projekte mit ihren Workshops kreative Betätigungen in den Mittelpunkt rücken und lebensweltliche Bezüge herstellen, sieht man ihnen die „Vermittlungsabsichten“ und die Inhalte nicht auf den ersten Blick an. Damit steigt – wie die Projektpraxis zeigt – tatsächlich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche anmelden, die sich sehr wohl für Musik, aber kaum für Politik interessieren.

„Also Theater-Workshop. Da melden sich Leute an, die sich gerne präsentieren, die gerne auf der Bühne stehen. Die wollen jetzt auch nicht unbedingt wahnsinnige Vorträge oder so was hören. Dagegen beim Collage-Workshop zum Beispiel, da war es tatsächlich so, dass es erst eine richtige PowerPoint-Präsentation gab, weil das liegt ja auch nahe, Collagen, Zeitschriften, wir schauen uns mal an: Wie werden denn Muslime, der Islam in Zeitschriften dargestellt? Und da kann man ja wirklich mit so einer PowerPoint dann auch arbeiten, genau, und dann hinterher quasi das Künstlerische machen. Das ist tatsächlich wirklich in jedem Workshop anders. Man kann schon sagen, der Dokumentarfilm-Workshop läuft meistens sehr gut, ist sehr beliebt, (...) das ist halt auch so ein Medium, Filmmachen ist einfach cool für Jugendliche“ (Malmö 2018 I: 79).

Gleichzeitig macht das Zitat deutlich, dass – je nach Angebot – die Zielgruppe präferenzgeleitet variieren kann und es zudem unterschiedlich viel Raum gibt, Vermittlungsinhalte zu integrieren. Was eigentlich eine Stärke solcher Methoden ist, kann zugleich hinderlich sein: Politische Bildung läuft „en passant“ neben der kreativen Auseinandersetzung und kann gegenüber dieser Auseinandersetzung in den Hintergrund treten.

- B) Kultur und Medien als Vermittlungsinhalte

Andere MP nutzen mediale Inhalte oder Kunstwerke selbst als Vermittlungsinhalt, indem sie diese einsetzen und darüber Gesprächs- und Reflexionsanlässe schaffen. Sie greifen damit Beispiele aus jugendlichen Erfahrungswelten selbst auf und versuchen dafür zu sensibilisieren, wie mediale Bilder Stereotype transportieren und diskriminierende gesellschaftliche Strukturen reproduzieren.

„Also es gibt dieses Modul, Minderheiten in den Medien, wo [die Projektumsetzenden, Anm. d. wB] sie manchmal mit der Nase darauf stupsen, da ist Diskriminierung ja so das große Ding, aber eben auch Rassismus am Ende, also wie alltäglich das immer noch ist in der heutigen Werbewelt und Berichterstattung. Man muss nur mal in unsere Tageszeitung gucken. Wir hatten das auch erst wieder über so einen Gerichtsprozess von irgendeinem ... war das ein serbischer Straftäter oder so, aber wie darüber geschrieben wurde. Ich glaube, das ist halt toll ein Stück weit, wenn dieser Aha-Effekt da zumindest kommt und das kann Mike besser sagen, weil er halt diese Sachen auch mit umsetzt, aber dass das halt schon durchaus vorkommt, aber man, glaube ich, da immer diesen Bezug zur eigenen Lebenswelt einfach schaffen muss“ (Narvik 2018 I:205).

Sie verbinden dabei die niedrighschwellige Vermittlung von Medienkompetenzen mit einer nicht-abstrakten Variante der Wissensvermittlung. Teilweise gelingt es den Projekten, kleinteilige Methoden zu entwickeln, die an jugendlichen Techniknutzungsroutinen anknüpfen, um sie dann für rollenspielartige Formen des Perspektivwechsels zu nutzen. So simuliert ein Projekt, das im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ arbeitet, einen *WhatsApp*-Familienchat. Es soll anhand einer Dilemmasituation eine moralische Entscheidung innerhalb einer Familie ausgehandelt werden, wie die Teilnehmenden die offen gelebte Homosexualität eines der Kinder gegenüber der streng konservativen Großmutter kommunizieren sollen, die demnächst zu Besuch kommt. Die Jugendlichen übernehmen die Rollen der unterschiedlichen Familienmitglieder und sollen aus der jeweiligen Rolle heraus Positionen innerhalb der fiktiven Familienkommunikation entwickeln und austauschen. Das sind Methoden, die nicht nur Perspektivwechsel anregen, sondern auch affektive Momente berühren – nicht nur, weil sie witzig sind, sondern auch weil es so möglich wird bspw. über Ängste zu sprechen. Dadurch schafft die Methode über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Argumenten und Positionen einen reflexiven Zugang zu unterschiedlichen Standpunkten, die zum Teil auch anschlussfähig an die eigenen sind. Damit ermöglicht sie das, was Reinhardt (2007, S. 142) auch als Anspruch an Wertebildung formuliert: „die Lernenden [müssen, Anm. d. wB] eine Chance erhalten, wert-

haltige Begründungen unterschiedlicher sozialer Reichweite und unterschiedlicher Gerechtigkeitsbegriffe zu entwickeln und zu prüfen“.

Wichtig ist, zu unterscheiden welche Rolle Kultur, Kunst und Medien in verschiedenen Formaten spielen. Es gibt Sensibilisierungsworkshops, die an einzelnen Stellen auch mit kultur- oder medienpädagogischen Methoden arbeiten. Und es gibt aber Formate, die auf ein künstlerisches Produkt hin den pädagogischen Prozess gestalten. Im Rahmen eines mehrtägigen Sensibilisierungsworkshops an einer Schule sollen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Unisex-Toilette gestalten. Das gestaltet sich (unverschuldet vom Projekt) als etwas zäh. Es war der Wunsch einzelner Teilnehmender. Dieser Wunsch wird aber (für das Projekt unerwartet) nicht von allen Teilnehmenden geteilt. Zudem sind die Personen, mit denen das MP Vorabsprachen getätigt hatte, den größten Teil des Workshops nicht anwesend. Dieser Dissens, belastet den Workshop mit anfänglichen Ratifizierungen darüber, was an den nächsten Tagen überhaupt gemacht werden soll. Wir zitieren ihn hier, weil er spannende Lernerfahrungen dokumentiert:

„Claudia und Tom erinnern, dass als Ergebnis des Workshops ja auch die Unisex-Toilette gestaltet werden soll, damit die ggf. an der Schule aufgebaut wird und zu ‚einem Ort wird, auf den alle gern gehen.‘ An diesem Auftrag entzündet sich die größte Diskussion des Vormittags. Es geht vor allem um den Sinn und Unsinn dieser Toilette und warum es so was überhaupt braucht. Ein Junge sagt: ‚Also mich interessiert die Uni-Sex-Toilette wirklich nicht so sehr. Ich fänd das erstmal gut, wenn die Klos sauberer wären. Wir haben nicht mal Klopapier, was wollen wir mit einer Uni-Sex-Toilette.‘ (...) Die Diskussion geht weiter. ‚Also das Problem bei einer Uni-Sex-Toilette ist doch auch, dass wenn man darauf geht, alle anderen gucken und denken irgendwas stimmt mit mir nicht und dass die dann denken ich irgendwie schwul oder sonst was bin. Das will ich nicht.‘ (...) Claudia erklärt was eine Norm ist, und das Abweichungen davon was als ‚normal‘ gilt, nicht schlimm ist: ‚Wir sind alle verschieden. Everyone is different.‘ Man kann eine Norm auch ändern, nämlich in dem man sagt: ‚Wir finden das nicht schlimm auf eine Unisex-Toilette zu gehen und unterstützen das. Wir möchten nicht, das andere schlecht davon denken und reden und supporten die Idee. Das heißt wir sind solidarisch für andere und unterstützen die Idee und reden nicht schlecht drüber. Wenn alle die Unisex-Toilette nutzen, ist es irgendwann nichts Besonderes mehr und man macht sich keine Gedanken mehr darüber.‘ Claudia: ‚Auf die Uni-Sex-Toilette können alle, das soll ein diskriminierungsfreier Ort sein. Wir wollen dahin, dass das alle cool finden und denken, ey das ist nice da abzuhängen, das ist nichts mehr Besonderes‘. Es geht doch darum, in einer Welt zu leben, in der keiner ausgegrenzt wird, in der sich alle wohlfühlen können“ (Rouen 2018 B: 77).

Woran entzündet sich die Auseinandersetzung? Die unklaren Absprachen im Vorfeld führen dazu, dass im Workshop Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die den Wunsch, eine Unisex-Toilette zu gestalten – wie schon erwähnt – nicht teilen. Zum anderen wird sichtbar, dass sich der Workshopinhalt an der heterogenen Lebenswelt bricht. Die Umgestaltung einer Schultoilette hat zunächst einen starken Lebensweltbezug. Gleichzeitig bleibt dieser auf zwei Ebenen abstrakt. Die Unisex-Toilette ist für das Projekt der lebensweltlich-materialisierter Ausdruck von abstrakten Gleichheitsnormen und legitimen

Teilhabeansprüchen. Diese Normen teilen aber nicht alle Teilnehmenden. Zudem ist eine Schultoilette in deren Lebens- und Erfahrungswelt offensichtlich kein Ort, wo es „nice ist, abzuhängen“. Der Lebensweltbezug von Pädagogik ist – das macht das Beispiel sehr schön deutlich – selbst kein abstraktes Prinzip, sondern immer gebunden an die konkrete Teilnehmenden-gruppe und deren Erfahrungshintergründe und Selbstdeutungen. Dass er hier (unbeabsichtigt) verfehlt wurde, ist dann folgenreich für den Fortgang der pädagogischen Interaktion, in der die Projektumsetzenden die Teilnehmenden von Sinn und Zweck der gemeinsamen Aufgabe zu überzeugen versuchen. Ab dem Moment wird die pädagogische Kommunikation appellativ und moralisierend.

### **Sensibilisierung durch Vielfaltspädagogik**

Unter diesem Idealtyp fasst die wB Projekte, die in ihren Problemsichten und Wirkannahmen davon ausgehen, dass fehlende Kontakte – etwa zu Geflüchteten oder stigmatisierende Bilder des Islam – Diskriminierung und Abwertung begünstigen. Sie nutzen dabei Methoden, die sich als Varianten einer Pädagogik deuten lassen, die auf die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen „verschiedenen Kulturen“ zielen und die wir hier übergreifend als Vielfaltspädagogik beschreiben. Wir nutzen dafür diesen sehr allgemeinen Begriff, weil er verschiedene, teilweise sehr divergierende pädagogische Strategien und Ansätze von Diversifizierungsmodi umgreift. Dies reicht von sensibilisierenden Ansätzen der Anerkennung von Vielfalt bis hin zu eher dekonstruktiven Ansätzen, die Annahmen einer Existenz verschiedener Kulturen (als Kollektivsubjekte) eher problematisch sehen. Dabei sind zwei pädagogische Strategien im Sample präsent. Es handelt sich um pädagogische Arrangements, die für sich beanspruchen, einen Perspektivwechsel erfahrbar zu machen: einmal indem sie andere, vielfaltsaffine Beziehungen zwischen Kulturen simulieren (als *Planspiel*) oder lebensweltliche *Begegnungen* über Nahbeziehungen initiieren. Beiden Varianten ist gemeinsam, dass Perspektivwechsel und Perspektivübernahme und „Vertrautmachen“ als pädagogische Strategie im Vordergrund stehen.

- A) Sensibilisierung durch simulierte Begegnung

In der ersten Variante dominiert eine Problemsicht, die Betroffene von Diskriminierung und Abwertung in den Mittelpunkt rückt und negative Selbst- und Fremddeutungen durch historisches Lernen verändern möchte.

„Und da finde ich (...) dass die Schüler, Lehrer diesen Kontext, diesen geschichtlichen Kontext noch mal kennenlernen, also irgendwie in so einer eurozentristischen Geschichtsschreibung kommt das eigentlich eher weniger vor bis gar nicht, oder wenn, dann sehr negativ. Und was dann natürlich auch so für Schüler, gerade mit unterschiedlichen Herkünften oder eben auch, was die Religion betrifft, Weltanschauung betrifft, dass das, glaube ich, noch mal eine sehr positive Erfahrung ist, also für muslimische Schüler. Oder wenn ich Arabisch spreche, weil das eben auch viel Thema ist, du bist ja morgen dabei, dass das noch mal so eine positive Deutung bekommt oder überhaupt erst auf dem Schirm ist, weil das auch jetzt nicht so normal ist, glaube ich, für den Geschichtsunterricht, also

dass es einerseits irgendwie für Schüler, die nicht von antimuslimischem Rassismus, Islamfeindlichkeit betroffen sind, einerseits so ein aufklärerischen Aspekt hat, in Anführungsstrichen, oder halt, dass sie sensibilisiert werden, okay, Europa war eigentlich, diese Homogenität, die gibt es eigentlich gar nicht oder gab es nie“ (Nottingham 2018 I:68).

Diesen Negativbildern werden historische Vorbilder entgegengestellt. Gegen historische Einseitigkeiten möchte das Projekt im Rahmen eines Planspiels an historische Phasen erinnern, in denen für kurze Zeit Christen, Juden und Muslime in Europa zusammenlebten. Das Projekt konstruiert im Planspiel das Zusammenleben der drei Religionsgemeinschaften in einer Stadt. Es gibt an verschiedenen Stellen konkrete spielerische Kooperationsaufgaben, die letztlich durch das Projekt von einem harmonistischen Vielfaltsframe überformt sind („tolerantes Zusammenleben“) und ein tolerantes Zusammenleben simulieren. Es gibt herkunftsheterogene Handwerker als Spielrollen, die zum Beispiel gemeinsam eine Brücke bauen sollen.

„In den Gruppen ist die Botschaft „alle zusammen“ angekommen: die Brücke wird von allen 3 Religionen getragen‘ [sie ist auf 3 Pfeilern errichtet, jeder Pfeiler hat ein Religionssymbol aufgemalt bekommen, Anm. d. wB] ,wenn man einen Pfeiler wegnehme, stürze die Brücke ein““ (Nottingham 2018 B: 28).

Diese Logik reproduziert sich an vielen Stellen des Planspiels. Toleranz wird als Kooperationsideal vorausgesetzt und ist den Methoden eingeschrieben. Die unterschiedlichen Phasen des Planspiels dienen letztlich dazu, dieses Kooperationsmodell „nachzuspielen“. Damit handelt es sich im Kern – und bezogen auf die Struktur der pädagogischen Vermittlung – um einen in ein Planspiel gegossenen moralischen Appell, der den Umsetzenden hohe Anforderungen an einen Transfer in die Gegenwart und jugendlichen Lebenswelten aufbürdet. Das pädagogische Arrangement ist im strengen Sinne künstlich simuliert und wenig lebensweltbezogen. Es idealisiert und harmonisiert das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen. Das freundschaftliche Zusammenleben zwischen Angehörigen bleibt letztlich abstrakt. Schwerwiegender ist zudem, dass das Planspiel mit der Realgeschichte der Region belastet ist – wo wenig später die Verfolgungsgeschichte des Islam (und des Judentums) in Europa seinen Anfang nahm. Die Schwierigkeiten einer solchen Vermittlungsstrategie sind aber instruktiv, weil sie einige grundsätzliche Fragen an pädagogische Arrangements stellen: Inwiefern kann Perspektivenübernahme gelingen, wenn diese nicht lebensweltlich verankert ist?

Zudem wird zuweilen unterschätzt, dass Projektmaterialien Stereotype und sonstige Verallgemeinerungen reproduzieren und durch die Projekte modifiziert wurden (z.B. durch unintendierte Verwendung von antisemitischen Bildern). Beispielsweise bestehen bei Ansätzen der historisch-politischen Bildung mit der Intention eines „Modernmachens“ historischer Erfahrung Fallstricke bei analogen Übertragungen historischer Verhältnisse auf heutige Verhältnisse. Um entsprechende Lernerfahrungen sammeln und konstruktiv in ihre Arbeit einbinden zu können, brauchen Projektumsetzende eine verstärkte Sensibilität für die Reproduktion diskriminierender Bilder, homogenisierender Zuschreibungen und anderer Verallgemeinerungen in ihrer Ver-

wendung als Bildungsinhalte. Gerade Projekte, die stereotypen Zuschreibungen von Kultur eigene Bilder entgegensetzen wollen, müssen hier besonders sensibel agieren.

- B) Sensibilisierung durch reale Begegnung

In der anderen Variante von Vielfaltspädagogik steht genau dies im Vordergrund – Perspektivenübernahmen lebensweltlich zu ermöglichen. Die gewählten Methoden sind dabei klassisch begegnungspädagogisch. Das angezielte Erfahrungslernen ist dabei weniger simuliert als pädagogisch initiiert. Die Wirkannahme solcher Ansätze besteht im Kern darin, dass kulturelle Differenz dadurch bearbeitbar wird, dass sich Angehörige verschiedener Kulturen begegnen, verstehen und lernen, sich in den Anderen hineinzusetzen. In der konkreten Umsetzung unterscheiden sich die Projekte in der reflexiven Durchdringung von Gefahren und Grenzen einer solchen Herangehensweise. Teilweise gibt es naiv-optimistische Erwartungen an Begegnungsformate. Leitend ist zunächst die Wahrnehmung, dass sich Geflüchtete und Herkunftsdeutsche zwar im Alltag – etwa in der Schule – täglich über den Weg laufen, letztlich aber keine Kontakte bestehen:

„Wie kann man die Leute zusammenbringen? Aber das hat mir noch mal gezeigt, wie wichtig das eigentlich ist, weil so sonst hängen da so zwei segregierte Gruppen rum und bilden sich irgendwie Vorurteile übereinander, man weiß noch nicht mal den Namen und man geht aber schon zwei Jahre lang zusammen auf die gleiche Schule, also ich meine, das kann ja nur Vorurteile hervorrufen so“ (Nairobi 2018 I: 17).

Genau genommen zielt ein solcher Ansatz letztlich vor allem auf Fremdhedtskonstellationen von Vertrautem/Unvertrautem, und Begegnung hat hier realistischere Weise aus Sicht der wB nur eine begrenzte Reichweite. Sie beschränkt sich letztlich darauf, innerhalb des (Schul-)Alltags „Missverständnisse zu bearbeiten, die zu Unverständnis, zu Konflikten oder zum Abbruch von Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen führen können“ (vgl. Kennigott/Steil 2003, S. 110). Darüber hinausgehende Erwartungen bergen die Gefahr, etwa Geflüchtete für Sensibilisierungsabsichten zu instrumentalisieren, sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Kultur zu instrumentalisieren, sie ungeschützt diskriminierenden Äußerungen und Zuschreibungen auszusetzen und letztlich ein essentialistisches Kulturverständnis zu reproduzieren. Die Projekte versuchen dies zu umgehen, indem sie niedrigschwellige, lebensweltnahe und indirekte Formen der Begegnung ermöglichen – etwa über gemeinsame *Breakdance*-Workshops oder Methoden, die Individualität in den Vordergrund stellen:

„Das haben wir zum Beispiel auch bei dem Schulprojekttag geschafft. Da muss es nicht immer nur um das Thema Flucht und so weiter gehen und das ist auch gut, weil dann geht's halt um, im Gitarrenworkshop spielen alle ihre Lieblingslieder vor und das, sagen wir mal in Anführungszeichen arabische Mädchen mit Kopftuch spielt dann irgendwie einen Rocksong vor, wo dann alle so, erstmal: ‚Äh, krass, das hätten wir jetzt halt irgendwie mal gar nicht gedacht, dass die jetzt einen Rocksong auf der Gitarre spielen kann.‘ Und und für sie ist es aber cool,

weil sie ihr Lieblingslied spielen kann und da Anerkennung für bekommt. (...)  
Ich glaube, dass diese niederschweligen Sachen, im Schulprojekttag, aber jetzt auch in diesen Begegnungsformaten total wichtig sind“ (Nairobi 2018 I: 37).

Bei Begegnungsansätzen jeglicher Art sind einige Fallstricke zu berücksichtigen. Vorbildhaft sind MP, die zwar Begegnungseffekte anstreben, aber indirekte und vermittelte Formate wählen. Zu nennen sind hier Ansätze der Organisationsentwicklung an Schulen, die Arbeitsgruppen zwischen Lehrkräften und Schülervertretungen initiieren. Fachkräfte begegnen hier gewählten Vertreterinnen und Vertretern einer Schülerschaft, die sie häufig als migrantisch/muslimisch markieren und teilweise diskriminieren. Sie begegnen ihnen aber nicht vordergründig als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer vermeintlich anderen Kultur, sondern als Rollenträger. Begegnungsraum ist ein Setting, das beide Seiten auf einen gemeinsamen Arbeitsauftrag verpflichtet und Statusgleichheit herstellt. Die Sensibilisierungseffekte sind zwar intendiert, geschehen aber im pädagogischen Prozess beiläufig etwa, wenn Lehrkräfte systematisch Schülerinnen und Schüler in einem Auftreten und Rollenhandeln erleben, das sie ihnen gar nicht zugetraut hätten. Eine solche Strategie – die direkt an diskriminierenden Strukturen ansetzt – begegnet zugleich Einwänden gegen die „unterkomplexen“ Wirkungserwartungen von Begegnungsansätzen.

Im Unterschied zu einfachen Begegnungsformaten ermöglicht dieses am konkreten Beispiel verdeutlichte Vorgehen, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse in den Blick zu fassen. In dieser Perspektive geht es vorrangig nicht mehr um das Verstehen des fremden Anderen und darum, Differenz ertragen und aushalten zu lernen, als vor allem darum, den Zusammenhang zwischen sozialer Kategorisierung und Diskriminierungspraxen zu erhellen. Der Grundgedanke dabei ist, dass eine machtkritische Pädagogik nicht dabei stehen bleiben dürfe, gegen kulturalisierend-askriptive Zuschreibungen die faktische Pluralität menschlichen Lebens herauszuarbeiten. Sie müsse vielmehr vor allem die gesellschaftlichen Bedingungen reflektieren und thematisieren, die solche Zuschreibungen produzieren, also „auch Machtstrukturen und strukturelle Benachteiligungen in den Blick nehmen“ (vgl. Drücker 2015). Ansgar Drücker sieht bei der Vielfaltspädagogik gar die Gefahr, dass ein „fasziniertes Blick auf Vielfalt“ „Zuschreibungen reproduzieren“ und „binäres Denken manifestieren könne“. Auch Hormel/Scherr warnen vor der „Gefahr der Trivialisierung“ der Vielfaltspädagogik:

„Ein sozialwissenschaftlich unterkomplexes Plädoyer für Vielfalt übersieht, dass eine Reihe von Unterschieden in keinem Bezug zu Strukturen sozialer Ungleichheit und Praktiken der Diskriminierung steht, während andere Unterschiede gerade deshalb gesellschaftlich bedeutsam sind, weil sie als Ursache oder Legitimation von sozio-ökonomischen Ungleichheiten sowie politischen, rechtlichen und kulturbezogenen Diskriminierungen wirksam werden“ (Hormel/Scherr 2005, S. 209).

Eine solche Problemsicht ist prägend für Handlungskonzepte, die im Folgenden im Zusammenhang als „reflektierenden Ansätze“ diskutiert werden.

## Sensibilisierung durch Selbstreflexion

Die Anregung von Prozessen der Selbstreflexion ist eine weitere typische pädagogische Strategie. Eine Variante davon findet sich, wie bereits erwähnt, in machtkritischen, reflektierenden Ansätzen, deren Lernziel sich auf die Formel „egalitärer Differenz“ (vgl. Prenzel 2006, S. 49) bringen lässt. Aufgabe der pädagogischen Praxis sei demnach, soziale Gleichheit als Voraussetzung und sine qua non gelebte Pluralität zu erkennen. Das stellt sie vor folgende Herausforderungen:

Erstens sei zu vermitteln, „dass die Identität von Menschen nicht etwas Statisches, Festes und Unveränderliches ist, sondern dass sich individuelle und soziale Identität in verschiedenen Situationen verschieden herstellt“ (vgl. Pates u.a. 2010, S. 97).

Zweitens gelte es, „die Strukturen und Prozesse durchschaubar zu machen, durch die Unterschiede von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Lebensführung, der Identitätskonstruktion zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden“ (Hormel/Scherr 2005, S. 212).

Und drittens sei die pädagogischen Praxis vor die Aufgabe gestellt, „Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge zu ermöglichen, in denen die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahren werden kann“ (ebd.).

Von den älteren Ansätzen der Begegnungspädagogik unterscheidet sich eine solche Perspektive zum einen dadurch, dass der kollektivistisch-essentialistische Kulturbegriff durch einen Differenzbegriff abgelöst wird, der die „Multidimensionalität“ (vgl. Pates u.a. 2010, S. 44) und „Komplexität individueller Lebenskonstruktionen“ (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 215) ernst nimmt. Kultur gilt ihr nicht als substantielle Entität, die menschliche Personalität deterministisch prägt, sondern ist Ergebnis sozialer Konstruktionen, alltäglicher Syntheseleistungen konkreter Individuen, die verschiedene Erfahrungsbereiche miteinander verschränken und prozesshaft herstellen. In dieser Perspektive tritt jenes Lernziel, das eine traditionelle interkulturelle Pädagogik favorisiert, das Verstehen des Fremden, zurück hinter die Entwicklung einer (selbst-)kritischen Perspektive auf Machtverhältnisse und die eigene Einbindung in diese. Solche Reflexionsziele, die auf das Bewusstmachen eigener Involviertheiten und von Ausgrenzungsstrukturen zielen, finden sich bei den MP themenfeldübergreifend: bei rassistischer- oder antisemitismuskritischen Ansätzen, bei geschlechterreflektierenden Ansätzen bzw. solchen zur Anerkennung sexueller Vielfalt.

„Wir machen eigentlich so eine Einheit zur Diskriminierung, wo es auch ein Spiel gibt, Diskriminierung, ja oder nein, wo sie sich positionieren müssen. Und da gibt es Fragen zu unterschiedlichen Ungleichheitsverhältnissen und eine Frage zu Trans ist: ‚Ist es diskriminierend, wenn der Direktor einer Schule einem Trans-Jungen verbietet, aufs Jungen-Klo zu gehen?‘ Und das ist was, wo es schon häufig auch heftig wird, und ich glaube, das ist dann, also einerseits, weil es überhaupt nah rankommt: Ach, bei uns in der Schule, das sind nicht nur die komischen Leute da ganz weit weg? Und weil es aber auch bei Klos sowieso, so wie es dann in Schulen eben häufig sehr umkämpfte Räume sind, Angsträume und dann auch noch eine Geschlechterirritation dazu. Also diese Klo-Frage ist immer

wieder eine, die sehr irritierend ist. Aber durchaus auch das, wenn es ein Transkind gibt. Also wenn die Gruppe so reagiert, wenn die Gruppe nicht paternalistisch reagiert, was die andere Variante ist, von: ‚Das hat mit uns gar nichts zu tun, das ist irgendwas weit weg, das sind so exotische Leute‘. Aber dann, wenn die Gruppen es an sich ranlassen, dann geht es, glaube ich, teilweise darum, dass die so selbst mit ihren Geschlechtsidentitäten beschäftigt sind, dass dann etwas, was die Natürlichkeit von Geschlechtsidentitäten irritiert, sehr bedrohlich sein kann“ (Riad 2017 I: 101).

Methoden wie die geschilderten dienen zunächst dazu, bei den Teilnehmenden die eigenen Emotionen und Haltungen zur Sprache zu bringen und anschließend zum Thema zu machen. Sie knüpfen an lebensweltliche Beispiele an und ermöglichen es, eigene Vorurteile sichtbar zu machen, ohne dass diese sanktioniert würden. Die Zielrichtung kann dabei variieren. Die Produktion von Irritationen dient der Auseinandersetzung mit eigenen Stereotypen. In einer *identitätskritischen Variante* wird eine Reflexion über eigene, ausgrenzende Selbstdefinitionen (etwa als Junge oder als Deutscher) und damit verbundene Identitätszuschreibungen (etwa gegenüber Muslimen) angeregt. In einer *identitätsunterstützenden Variante* geht es darum, Selbstdefinitionen der Teilnehmenden zu vervielfältigen und die Möglichkeit aufzuzeigen, sich an individuellen Lebensentwürfen zu orientieren und zu vermeiden, dass sich neue identitäre Zuschreibungen entwickeln.

### **Demokratieförderung**

Demokratieförderung ist neben den präventiven Angeboten der MP zur Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für problematische Haltungen/Handlungen die zweite zentrale Säule im Programmbereich. Zu unterscheiden sind im Programmbereich zwei Varianten. In einem weiten Sinne zielt Förderung auf die Entwicklung von Kompetenzen und Strukturen. Im Kontext von Demokratie bezieht sich das erstens darauf, bspw. kognitive und prozedurale Kompetenzen zu entwickeln, die Jugendliche und Heranwachsende dazu befähigen, an politischen Entscheidungsprozessen teilhaben zu können, z.B. zivilgesellschaftliches Engagement zu fördern (vgl. Detjen 2002/2000). Zudem sind Aktivitäten gemeint, die darauf zielen, mit und für Jugendliche strukturelle Voraussetzungen für deren politische und gesellschaftliche Teilhabe zu entwickeln und „junge Demokratinnen und Demokraten“ zu aktivieren und zu stärken. Zu Demokratieförderung gehört zweitens auch das Empowerment von Ausgrenzung und Diskriminierung Betroffener. Diesen soll eine soziale und demokratische Teilhabe ermöglicht werden.

Nicht immer lassen sich beide Zielhorizonte (Prävention und Förderung) in der Projektpraxis sauber trennen. Viele sensibilisierende MP arbeiten auch mit aktivierenden Methoden, die Jugendliche und junge Erwachsene dazu ermuntern, politische Positionen einzunehmen und zu vertreten. Dadurch können bei den Teilnehmenden demokratische Beteiligungs- und Gestaltungsinteressen geweckt werden, etwa in Form künstlerischer Aktionen oder Produkte, die in der Öffentlichkeit stattfinden bzw. präsentiert werden.

- Aktivierung zu demokratischer Teilhabe

Dort, wo MP schwerpunktmäßig im Bereich Demokratieförderung arbeiten, zielt die Projektarbeit darauf, konkrete Erfahrungen mit den vielfältigen Ebenen und Aspekten der Demokratie sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und zivilgesellschaftliches Engagement anzuregen und zu unterstützen. Auffällig ist im Unterschied zu den sensibilisierenden Vorgehensweisen, dass die Handlungsansätze stärker sozialarbeiterisch geprägt sind und zwischen Jugendarbeit und Sozialraumorientierung (vorrangig in ländlichen Regionen) verortet werden können.

„Und wie zum Beispiel in [Name der Stadt, Anm. d. wB] im Zuge unseres Projektkurses, da hatten die Jugendlichen sich dann geäußert, dass sie gern ein Fest organisieren wollen, ein Willkommensfest und da stellen wir quasi die unterstützende pädagogische Begleitung zu: ‚Was braucht es dafür? Wo könnt ihr Gelder generieren?‘“ (Astana 2018 I: 44).

Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf der Unterstützung jugendlichen Engagements gegen Rechtsextremismus und für Demokratie. Der sozialarbeiterische, methodische Ansatz ist eine Form von *Milieubildung und -stärkung* in strukturschwachen Regionen, wo Räume für jugendlichen Selbstausdruck flächendeckend fehlen und jugendliches Engagement für Demokratie mit gesellschaftlichen Widerständen zu kämpfen hat. Dazu ein Beispiel einer Schülergruppe einer Mittelschule, die eine Podiumsdiskussion organisierte:

„Eine Jugendinitiative, die gesagt hat: ‚Wir wollen diese Ausstellung‘, ist eine Wanderausstellung durch Deutschland gewesen, ‚auch an unsere Schule zu holen‘, und da halt kennenzulernen: ‚Huch! Was passiert denn dann plötzlich?‘ Also wenn hier irgendwie nicht nur Menschen hier aus der Stadt, sondern Teile der Landtagsfraktion auflaufen, und dann natürlich auch sich in eine Podiumsdiskussion, wo die Jugendlichen diskutieren sollen, da mit dem Pressesprecher auflaufen. Was für ein Hierarchieaufbau da auch erst mal dahintersteckt für so ein erstes Auftreten. Und in Nachfolge zwei Wochen später [eine rechte Partei, Anm. d. wB] eine Demonstration anmeldet in der Stadt, sind das natürlich Momente, die Jugendliche mitbekommen und auch sehr bewegen in den Wochen. Und da ist es unsere Aufgabe, aufgrund von Erfahrungswerten, die wir von Strukturen aus dem Bundesland auch mitbringen können, eine pädagogische Unterstützung zu bieten. Also gar nicht indem wir da den Jugendlichen Konzepte vorschlagen, sondern einfach bei deren Selbstermächtigungsprozess begleitend zur Seite stehen“ (Astana 2018 I: 61).

Das Zitat zeigt, dass und wie sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Ansätze der Engagementförderung seit Programmbeginn gewandelt bzw. zugespitzt haben. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind aufgrund ihres Engagements für Demokratie Anfeindungen ausgesetzt. Die Rolle des MP ist es, sie dabei zu unterstützen (etwa durch Argumentationstrainings). Seine Verantwortung ist es aber auch, die Jugendlichen zu schützen. Ein Ziel des MP ist, über das Flächenland verstreut engagierte Jugendgruppen zu vernetzen und sichtbar zu machen. Eine Überlegung war, dafür soziale Medien zu nutzen, um die Projekte und Erfahrungen der Jugendlichen zu teilen.

Gleichzeitig birgt dies das Risiko, dass sie damit öffentlich bekannt und verletzbar werden, „Jugendliche, die zum Beispiel konkret von rechten, organisierten Neonazis bedroht wurden“ (Astana 2018 I: 16). Ein nicht beabsichtigter Effekt dieser stark ablehnenden Reaktionen durch demokratiefeindliche Akteure kann aber auch sein, dass sich bei den Jugendlichen demokratische Werthaltungen stärken: Sie machen Erfahrungen, die biografisch einschneidend, mindestens aber herausgehoben sein können – berühren also die Tiefenstrukturen moralischen Lernens. Aufgrund der eigenen Werthaltungen mit politischen Autoritäten in Konflikt zu geraten, kann – so Sozialisations-theorien zum moralischen Lernen – implizite Lernprozesse stärken, vor allem auf der Ebene (emotional aufgeladenen) biografischen Erfahrungslernens (vgl. Nunner-Winkler 2004, S. 148). Implizit und unbeabsichtigt kommen hier somit Vorzüge eines konfliktpädagogischen Ansatzes zum Tragen. Dies berührt letztlich grundlagentheoretische Annahmen darüber, wie moralische Grundhaltungen ein reflexives Verhältnis zu Gesellschaft und die Motivation sich zu engagieren, entstehen. Zugespitzt – und eher in der Tradition kognitivistischer Ansätze – gibt es die Vorstellung eines von seiner sozialen Umwelt relativ unberührten Individuums, das die Gesellschaft lediglich bewohnt und dessen reflexive Distanz zu den Verhältnissen in schon (irgendwie) ausgebildeten Dispositionen und Überzeugungen gründet, die dann in Konflikt mit demokratiegefährdenden Entwicklungen geraten und zu Engagement führen oder eben nicht (wenn entsprechendes Wissen und entsprechende Einstellungen fehlen). Aus verschiedenen Richtungen gibt es Einwände gegen eine solche Sicht, zunächst und ganz basal aus identitätstheoretischer Sicht, die betont, dass das individuelle Selbstverhältnis – die eigene Identität – selbst sozial durchformt und damit auch gesellschaftlich ist. Reflexivität und Distanz gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt sind somit nicht einfach präexistent, sondern entstehen erst in sozialen Situationen und Interaktionen (vgl. Dewey 1997). In diesem Sinne muss man die empirischen Beobachtungen deuten. Erst Konflikterfahrungen (etwa in der Schule) bringen Individuen dazu, sich mit den eigenen politischen Positionen und Werthaltungen auseinanderzusetzen. Die Betonung dieses passiven Momentes, der Einfluss der gesellschaftlichen Konfliktstruktur und die Rolle nahräumlicher Interaktion im unmittelbaren sozialen Umfeld steht in der Tradition einer pragmatistischen Theorie der Moralentwicklung. Sie betont, wie kontext- und situationsgebunden Prozesse der politischen Sozialisation sind – und ein Lernen an und durch Konflikterfahrungen scheint hier besonders vielversprechend.<sup>17</sup>

- B) Empowerment

Empowerment definiert die wB (in Anlehnung an die AG Empowerment im Programmbereich C des Bundesprogramms (vgl. BMFSFJ 2016b) als einen ressourcenorientierten Prozess zur Selbststärkung einer systematisch diskri-

17 Für einen Überblick zur pragmatischen Grundierung vieler Ansätze der Politischen Bildung vgl. Scherb 2017, für eine dezidiert konfliktpädagogische Variante Giesecke 1976.

minierten Gruppe zur Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit. So formuliert eine im Programmbereich geförderte Selbstorganisation, ihr Ziel sei, dass

„diese Menschen Orte haben, strukturell auch Unterstützung finden, um diese Erfahrung zu verarbeiten zum einen und dann aber eben auch einfach empowert zu werden, tatsächlich, also als mündige BürgerInnen sich selbst zu erfahren, Selbststärkung zu erfahren“ (New York 2018 I: 20).

Insofern und bezogen auf die Weite des Zielhorizontes lässt sich Empowerment als ein umfassender Ansatz verstehen. Er zielt auf verschiedenen Ebenen auf die Ermöglichung sozialer und politischer Teilhabe. Zentral ist der Ansatz (Self-)Empowerment – in expliziter Abgrenzung von einem klassischen Hilfe-Paradigma – der Elemente von gesellschaftlicher Emanzipation Benachteiligter mit pädagogischen, politisch-bildnerischen Zielen vereint und Personen bzw. Gruppen zu politischem Handeln und damit auch zu Gestaltung von Gemeinschaft und Gesellschaft ermächtigt:

„Dies geschieht in einem geschützten Lernraum, der den kognitiven und den emotionalen Bereich methodisch verbindet. Empowerment ist kein hierarchischer, paternalistischer Ansatz, in dem Menschen von außen „empowert“ werden, sondern ein selbstbestimmter eigenmächtiger Prozess“ (BMFSFJ 2016b, S. 14).

Im Programmbereich sind zwei Varianten von Empowerment in Form zweier Bearbeitungsebenen präsent. Für ein Projekt ist Empowerment für die eigenen Organisationsentwicklungsprozesse – im Sinne einer Entwicklung der oben genannten Ermöglichungsstrukturen – leitend. Im Rahmen der Modellprojektförderung ermöglicht das MP Menschen aus der Community, selbst pädagogische Projekte durchzuführen (vgl. Kap. 4.3.2). Anspruch des Projektes ist, einen professionellen Prozess des Empowerments im eigenen Träger anzuregen und zu ermöglichen. Er leitet sich aus einer machtkritischen Reflexion der Position als erfahrene, etablierte und dadurch „privilegierte“ Projektleitung ab. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein – seitens der empowernden Pädagoginnen und Pädagogen – auf „*Learning-by-doing*“ angelegter politischer Bildungsprozess durchaus fehleranfällig ist. Politische Beteiligungsformen werden nicht in einem auf das pädagogische Setting begrenzten Raum erprobt. Infolgedessen sind Scheiternserfahrungen möglich, die weiterer Motivation zu Engagement oder dem Erreichen des Ziels gleichberechtigter Teilhabe abträglich sein können. Schritte der Reflexion können hier entscheidend sein.

In Kontexten des Empowerments diskriminierter Personen bzw. Gruppen ist der Wortbestandteil „*Power*“ – also der Machtaspekt – von besonderer Bedeutung. Er lenkt den Blick auf gesellschaftliche Ungleichheiten. *Power* meint dabei nicht „Dominanz“, sondern bezieht sich auf „die Kraft, Stärke

und Macht, über das eigene Leben zu bestimmen“<sup>18</sup> (Rosenstreich 2009, S. 196). Für Rosenstreich (ebd., S. 200) gehört zu Prozessen des Empowerments das sog. „*Powersharing*“, wobei sich „Empowerment – aus der Position einer relativen Machtlosigkeit – und *Powersharing* – aus der relativ privilegierten Position heraus“ ergibt. Mit *Powersharing* bezeichnet sie eine Machtverteilung im „Sinne von die Macht-zusammen-mit-anderen-teilen“ anstatt Macht ausüben, (...) Umverteilung von Ressourcen und somit die Abgabe eines Teils der Macht durch die Machtbesitzenden“ (Rosenstreich 2009, S. 199).<sup>19</sup> Empowerment kann somit auch ein konflikthafter Prozess sein, da es um die Umverteilung politischer Macht geht, „in dessen Verlauf die Menschen aus der Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an Macht, Verfügungskraft und Entscheidungsvermögen aneignen“ (Klöck 1998, S. 38 zitiert nach Yigit/Can 2009, S. 170).

Neben dem Aspekt des *Powersharings*, der sich als Anforderung an die Mehrheitsgesellschaft richtet, spielen geschützte Räume, in denen Empowerment stattfinden kann, eine wichtige Rolle. In geschützten Räumen können sich betroffene Personen unter Ausschluss von Nicht-Betroffenen begegnen, Erfahrungen und Wissen austauschen sowie sich gegenseitig gegen Diskriminierung stärken (ebd., S. 168). Geschützte Räume haben eine „politisierende Wirkung“, da sie Raum bieten „für Anerkennung, der Gleichwertigkeit, der Sichtbarwerdung, der Solidarität und der demokratischen Partizipation“ (ebd., S. 171). Die im Programmbereich geförderten Selbstorganisationen setzen entsprechende Empowerment-Ziele auf verschiedenen Ebenen um: neben sozialarbeiterischen Unterstützungsangeboten (Hausaufgabenhilfe, Beratung, Mentoringprogramme) gibt es niedrigschwellige Treff- und Begegnungsmöglichkeiten, pädagogische Angebote (Workshops und Kurse) sowie Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenangebote (Chancen der ehrenamtlichen Beteiligung und Fortbildung). Die Angebote sind niedrigschwellig und offen, z.B. für Schwarze Jugendliche und junge Erwachsene. Diese Exklusivität des Zugangs und die Vergemeinschaftung entlang geteilter (Diskriminierungs-)Erfahrungen ermöglichen es aus Sicht des Projektes, an diesem geschützten Raum als Individuum ernst und wahrgenommen zu werden. Von anderen Selbstorganisationen unterscheidet dieses (pädagogische) Arrangement, dass sie nicht interessengebunden exklusiv sind wie religiöse Träger oder etwa Sportvereine.

18 „Damit ist die Möglichkeit gemeint, an Entscheidungsprozessen teilhaben sowie über den Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen (z.B. Wohnraum, Einkommen, öffentliche Anerkennung, Bildung) verfügen zu können und damit das Macht(potenzial), das diese enthalten, zu erlangen“ (Rosenstreich 2009, S. 196).

19 Für Rosenstreich reichen Maßnahmen zur Sensibilisierung von Mehrheitsangehörigen nicht aus, da dies jenen erleichtert, „Empathie statt gleichberechtigter Anerkennung und Powersharing anzubieten und die eigene Eingebundenheit in strukturelle Unterdrückungssysteme zu ignorieren (vgl. Kalpaka 2003, S. 59ff.). Es erscheint dann nicht mehr notwendig, Macht zu teilen, etwa Minderheitsangehörige anzustellen und beispielsweise institutionellen Rassismus zu bekämpfen. Im schlechtesten Fall tragen Workshops somit statt zum Empowerment minorisierter Gruppen sogar zur Stabilisierung von Marginalisierungsprozessen bei“ (vgl. z.B. Razack 1998, S. 9f.; Rosenstreich 2009, S. 200f.).

„Also ich glaube, für mich erstmal, dass es einfach dieser Raum ist, wo Schwarze Menschen aus den verschiedensten Bereichen irgendwie da sind. Also das klingt jetzt auch irgendwie blöde, aber in [Name einer Stadt, Anm. d. wB] zum Beispiel gab es so eine Schwarze Community, die in der Kirche aktiv war oder es Schwarze Community, die ich weiß nicht, aber so andere Dinge gemacht hat, aber das war sehr binär sage ich mal. Und hier ist es irgendwie so, dass es auf jeden Fall als ich hier angekommen bin (...) jeder hat was Anderes gemacht, jeder war anders und jeder hatte so eine Daseinsberechtigung. Es war einfach black Space und irgendwie dazu gehört jede Eigenschaft, jede. Man musste nicht in der Kirche sein, um hier zu sein, du wurdest auch nicht gejudget, wenn du nicht in die Kirche gehst. Irgendwie ist aber Religion oder halt irgendwie Studiengänge oder einfach irgendwelche Interessen, das war hier einfach Space“ (New York 2018 I: 190).

Neben diesen Elementen einer identitätsunterstützenden Pädagogik hat die Selbstorganisation eine wichtige Drehpunktfunktion (vgl. Hussmann 1990). Der Zugang ist für Schwarze Jugendliche niedrig, die Verweisstrukturen im Träger sind komplex (verschiedene Beratungsangebote), der Träger übernimmt überregional eine Vernetzungs- und Anregungsfunktion und bietet inhaltlich und infrastrukturell diverse Unterstützungsangebote für eine Community an, die weit über den eigenen Sozialraum hinausreicht.

### **3.2.6 Zwischenfazit: Zielgruppen, Zielstellungen und Umsetzungsstrategien der pädagogischen Arbeit**

Was lässt sich aus den Befunden mit Blick auf die Frage nach den Leistungen des Programmbereichs schlussfolgern? Mit Blick auf die anvisierten Zielgruppen fällt auf, dass ein Großteil der MP eher universalpräventiv arbeitet und seltener mit Zielgruppen mit problematischen Einstellungen und Haltungen im Phänomenbereich. Zielgruppenzugänge werden immer noch häufig über schulische Kooperationspartner erschlossen, was die pädagogische Praxis tendenziell auf kurzzeitpädagogische Angebote beschränkt und nicht selten vor allem Schülerinnen und Schüler als individuelle Einstellungsträger adressiert. Damit werden Leistungspotenziale verschenkt, weil einerseits sozialisationsrelevante Institutionen häufig selbst Diskriminierung begünstigende Strukturen sind und andererseits eine partizipative Schulkultur problematischen Einstellungen entgegenwirken kann (vgl. Krüger u.a. 2003). Angebote der Verhaltensprävention wären also noch stärker mit Angeboten der Verhältnisprävention zu verknüpfen.

Bei den umgesetzten pädagogischen Strategien dominieren methodenplurale, lebensweltorientierte Vorgehensweisen, die im Bereich des Erfahrungslernens verortet werden können und gegenüber rein wissensvermittelnden Ansätzen ein stärkeres Potenzial haben Jugendliche und Heranwachsende zu erreichen. Angebote bzw. entwickelte Modelle, die alltagsnah ausgedehnte Zeit- und Erfahrungsräume nutzen, um kontinuierlich an politischen Haltungen von Jugendlichen und Heranwachsenden zu arbeiten (vgl. Möller u.a. 2016, S. 784) sind allerdings im Programmbereich selten und entsprechend realistisch sollten präventive Wirkungserwartungen an den Programmbereich sein. Unmittelbar wirksam sind hingegen Angebote, die darauf zielen, von

Abwertung und Diskriminierung Betroffene zu schützen und zu empowern. Hier gelingen unmittelbar Zugänge zu spezifischen Zielgruppen, mit denen direkt unterstützend gearbeitet werden kann.

### **3.2.7 Typische Spannungsfelder und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit von Modellprojekten**

Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden birgt schließlich und zusammenfassend gesagt typischerweise Spannungsfelder und Herausforderungen für die Projektumsetzenden. Einige davon wurden (themenspezifisch) bereits in den vorangegangenen Kapiteln verhandelt. Andere empirische Befunde werden hier aufgegriffen und vertieft, weil sie eng verbunden sind mit den besonderen Anforderungen an pädagogische Praxis im Programmbereich Pädagogische Prozesse sind offen (vgl. Thiersch 1993) vor allem, wenn Umsetzende ihr Handeln an allgemeine Handlungsmaximen wie Zielgruppen- oder Subjektorientierung orientieren. Es ist in der pädagogischen Situation immer mit dem Eigensinn des Gegenübers und der Eigendynamik des Gruppenprozesses zu rechnen. Daher treten neben die programmbereichsspezifischen Vermittlungsziele immer auch andere Orientierungen, die professionelles Handeln in der pädagogischen Situation bestimmen: Welches Vorwissen haben die Teilnehmenden, sind alle noch aufmerksam und gut dabei, hat die Gruppe zueinander gefunden und ist sie „arbeitsfähig“. Aus diesem Nebeneinander fachlicher Orientierungen und Programmaufträgen erwachsen in der konkreten pädagogischen Situation Spannungsfelder und Herausforderungen mit denen die Projektumsetzenden umgehen müssen.

#### **Pädagogik zwischen Nähe und Distanz**

In den Schilderungen und Reflexionen der Projekte, wie auch in den teilnehmenden Beobachtungen, wurde eine Dimension ihrer Arbeit sichtbar, die entscheidend für das Gelingen ist, weil sie den Adressierten einen Zugang zum Thema und die Chance eröffnet, verstärkt affektive Lernziele zu erreichen: die Herstellung von *Nahbarkeit*. Dabei zeigt das empirische Material, dass dafür – neben der *Haltung* der Umsetzenden als zentrale Komponente – erneut die *methodisch-didaktische* Umsetzung, die Gestaltung des *Settings* und die vorgefundenen *Rahmenbedingungen* eine wesentliche Rolle spielen.

Herstellung von Nahbarkeit bezeichnet im Folgenden all jene Formen von Beziehungsarbeit, die den Teilnehmenden ein „sich selbst in Beziehung setzen“ zum Thema ermöglichen, die ihnen helfen, das Thema „nahe zu bringen“ und zugänglich zu machen. Die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen – Umsetzende/Teilnehmende und die der Teilnehmenden untereinander – können dabei, wie sich zeigen wird, eine wesentliche Komponente sein.

Es geht konkret darum, bei den Teilnehmenden Offenheit herzustellen, sich auf das jeweilige Thema einzulassen, Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion, zum Infragestellen gewohnter Bilder, zum Analysieren öffentlicher Äußerungen – sei es in Form von Werbeinhalten oder Aussagen öffentlicher Persönlichkeiten – zu schaffen. Diese (v.a. kognitiven) Formen der Auseinandersetzung mit den Themen des Programmbereichs sind Voraussetzungen, um Themen auch auf affektiver Ebene bearbeiten zu können: gemeinsam Werte

zu verhandeln und Motivation und Bereitschaft zum Handeln zu entwickeln oder zu stärken. *Nahbarkeit* im Sinne einer „Distanzüberbrückung“ (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 274) erscheint als zentrale pädagogische Leistung der Umsetzenden, um Teilnehmende zu erreichen und für emotional aufgeladene und konflikthafte Vermittlungsinhalte zu interessieren. Welche konkreten Mittel wenden die Umsetzenden an, um inhaltliche Nähe herzustellen? Dabei unterscheidet die wB – empiriegestützt – vier unterschiedliche Dimensionen pädagogischen Handelns, auf denen Nahbarkeit relevant und potenzielle wirksam werden kann: Haltung der Projektumsetzenden, geteilte Erfahrungen zwischen Projektumsetzenden und Teilnehmenden, Didaktik und im Kontext von Rahmenbedingungen und Setting.

- Haltung

Um den Teilnehmenden das Thema der Auseinandersetzung zugänglich zu machen, spielt die Haltung der Umsetzenden eine entscheidende Rolle. Haltung umfasst hier

„Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen (...), die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild (...) [von Heranwachsenden, Anmerkung d. A.] und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 10).

Bezogen auf die Gestaltung von Nähe und Distanz<sup>20</sup> in der Arbeitsbeziehung heißt das: Wie sichtbar in und mit ihren eigenen Erfahrungen machen sich Umsetzende? Was tun sie interaktiv, um Augenhöhe zu den Teilnehmenden herzustellen – die sich als ein Schlüssel erweist, um hierarchische Distanz abzubauen und die dabei helfen kann, dass die Teilnehmenden sich selbst mit ihren Positionen als Ernstgenommene im Prozess verstehen?

Ein Weg, Nähe herzustellen, ist das Bild, das Umsetzende von sich selbst erzeugen, möglichst distanzarm zu zeichnen. Wie im folgenden Beispiel kann das heißen, sich selbst nicht als abgehobene Expertinnen und Experten zu präsentieren, sondern als Partnerinnen und Partner, die im Prozess mit Ressourcen und Wissen gemeinsam Lösungen suchen. Nahbarkeit ist hier ein Instrument, um pädagogische Arrangements zu generieren, die Jugendliche als eigensinnige Akteure ernst nimmt:

„Einfach über dieses: ‚Wir wollen was gemeinsam machen.‘ Also wir sagen auch allen Leuten, mit denen wir zu tun haben, wir haben die Weisheit auch nicht mit Löffeln gefressen, es geht auch nicht darum, irgendwie zu sagen, das ist unser Anti-Rassismus-Katalog, und wenn ihr den in eurer Schule abarbeitet, dann ist alles wunderbar und fein, sondern wir tappen auch immer noch genauso in Sachen rein. (...) Und deswegen sagen wir auch immer, also wir sind da auch immer noch irgendwie auf der Suche und gucken irgendwie so, was Sachen sein könnten, und wir freuen uns über den Diskussionsprozess. (...) Wir wollen uns gern

20 Nähe und Distanz meinen hier keinesfalls Formen räumlich-körperlicher Nähe.

dem Thema nähern und das total gern mit euch zusammen. Wir wollen uns selbst auch damit schlau machen, mit dem Wissen, was wir schon haben, wo wir uns selbst noch einarbeiten, wo wir uns vielleicht auch noch mal Externe auch ranholen“ (Narvik 2018 I: 105).

Auch die Herstellung von Sprechfähigkeit aller Teilnehmenden und Augenhöhe kann über die Zugänglichkeit der Bildnerin bzw. des Bildners unterstützt werden. Formelle Barrieren lassen sich durch duzen, scherzen, Alltagsgesten oder das Transparentmachen des eigenen Bildungsverständnisses verringern:

„Luka nimmt zwei Stühle dazu und wir setzen uns dazu und komplettieren somit wieder den Sitzkreis. Er lobt die Einrichtung und sagt, dass das so in seinen Augen eine schöne Arbeitsatmosphäre aussieht. ‚Erst einmal: Habt ihr Fragen? Zu mir? Zum Wetter, Schule, Vormittag? Oder zu irgendwas Anderem oder irgendwas was doof ist?‘ Die Schülerinnen und Schüler grinsen zum Teil und schweigen. Luka weiter: ‚Na dann Herzlich willkommen in der Kleingruppe‘. Er erklärt kurz, was im Folgenden passiert und dass ihm erst mal wichtig ist zu erwähnen: ‚Luka, Mika und Leo sind nicht hier, um euch zu irgendwas zu zwingen. Das ist nicht unser Konzept von Bildungsarbeit. Eine Regel ist mir aber wichtig: Bitte lasst eure Smartphones drinnen.‘ Er zeigt sein altes Tasten-Handy und simuliert dabei ein Wischen und meint: ‚Wisst ihr, das nervt einfach und man ist nicht bei der Sache. Ach so und wenn ihr eine Pause braucht, sprecht es bitte sofort an, ja?‘ Die Schülerinnen und Schüler nicken. Luka weiter: ‚Wir saßen oben heut Morgen in einem Sitzkreis und jetzt auch wieder, warum machen wir das?‘ Lisa meldet sich: ‚Um jeden ansehen zu können.‘ Max: ‚Genau und um uns zuzuhören.‘ Luka: ‚Und wie ist es sonst in der Schule?‘. Lisa: ‚Wir sitzen in Reihen.‘ Max: ‚Und die Aufmerksamkeit gilt dem Lehrer vorne.‘ Luka: ‚Ich kann auch viel reden, das möchte ich aber hier gar nicht. Meine Idee von Bildungsarbeit ist, Wissen mitzubringen und mit euch gemeinsam Methoden durchzuführen, ihr Fragen dazu entwickelt und wir miteinander und mit anderen diskutieren. Wenn ihr dann nach einer Woche mehr Fragen habt als vorher dann hab ich gute Arbeit gemacht.‘ Er reckt dabei die Arme nach oben und lächelt triumphal“ (Sheffield 2018 B: 16).

Eine fachliche Haltung, die mehrere Projekte deutlich machen ist, dass Fremdoutings oder unfreiwillige Outings Betroffener tabu sind<sup>21</sup>. Das heißt zum einen didaktisch dafür Sorge zu tragen, dass keine Situationen entstehen, die Einzelne zu einem Outing drängen. Es heißt aber auch, dieses Anliegen als Selbstverständlichkeit über die eigene Haltung zu transportieren. Es kann zum einen als Standard der eigenen Arbeit der Gruppe gegenüber transparent gemacht werden und als Wunsch an alle formuliert werden: ‚jede spricht für sich selbst‘. Es kann sich aber zum anderen auch im Umgang mit der Gruppe

21 Outing bezeichnet hier alle Formen der ungewollten Offenlegung von nicht sichtbaren Identitätsmerkmalen und/oder Erfahrungen. Im pädagogischen Setting heißt das, keine Situationen zu erzeugen, in denen Teilnehmende ihre soziale Herkunft, bspw. Armut, Fluchterfahrungen, (sexualisierte) Gewalterfahrungen, ihre sexuelle Orientierung, generell Persönliches, persönliche Vorlieben oder Diskriminierungserfahrungen sichtbar machen müssen.

niederschlagen, dass weder verbal noch nonverbal Teilnehmende dazu aufgefordert werden, über etwas zu sprechen oder etwas preiszugeben, das sie nicht (mit-)teilen wollen. Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden werden also nur dann zum Thema, wenn die Teilnehmenden sie selbst zum Thema machen.

Umso mehr setzen Durchführende ihre eigenen Erfahrungen als Ressource ein, um Zugang zu den Adressierten herzustellen. Gerade bei den im Programmbereich angezielten Phänomen ist dies relevant, da diese häufig konstitutiv unvertraut sind.

- Geteilte Erfahrung

Geteilte Erfahrung (vgl. Kap. 4.3.2) kann in der pädagogischen Situation auf mehreren Ebenen greifen: als soziokulturell ähnlicher Erfahrungs- und Sozialisationshintergrund zwischen den Umsetzenden und den Teilnehmenden oder als solcher allein unter den Teilnehmenden. Es kann heißen, alltäglich die gleichen Diskriminierungserfahrungen zu machen, Milieuspezifika zu kennen, ähnliche Interessen zu haben oder die gleiche Sprache zu sprechen. Sprache meint in diesem Fall nicht nur, alle können sich, z.B. auf Deutsch verständigen, sondern heißt, Jugend- oder subkulturelle Sprache und/oder popkulturelles und mediales Wissen zu teilen. Projektbeteiligte setzen dies gezielt als Ressource ein, indem sie den Teilnehmenden von ihren (Diskriminierungs-)Erfahrungen erzählen oder sich outen. Dadurch machen sie sich selbst sichtbar – und auch angreifbar, stellen sich dadurch aber ggf. auch als bestärkende *Role Models* und Ansprechpersonen zur Verfügung, an denen sich Teilnehmende orientieren können. Konzeptionell-methodisch denken Projektumsetzende diese Ressource mit, indem sie Teams heterogen, paritätisch aufstellen. Das heißt, dass auch diejenigen Projekte umsetzen, die themenspezifische Sozialisations- und Diskriminierungserfahrungen gemacht haben und machen. Konkret kann das also bedeuten:

„[Wir versuchen, Anm. d. wB] auf der einen Seite die geflüchteten Jugendlichen zu bestärken, und sie zu unterstützen, wo wir auch versuchen zu gucken, dass wir nicht nur weiß, deutsch positionierte Teamer\_Innen dabei haben, sondern vielleicht selber mit Fluchterfahrung oder zumindest Migrationsgeschichte. Da merkt man gleich, also die eine politische Bildnerin die dabei war, die hat gleich einen ganz anderen Bezug zu den Jugendlichen, die auch gleich ganz anders mit ihr reden“ (Nairobi 2018 TI: 17).

Es kann aber auch heißen, mit den Teilnehmenden phasenweise sozialisationshomogen getrennt zu arbeiten, um Austausch- und Reflexionsräume zu schaffen, die für die Teilnehmenden weniger verletzlich sind. Beispielsweise in einer gendersensiblen, genderreflektierenden Bildungsarbeit:

„Dann gibt es eine Möglichkeit, die ich eigentlich nicht cool finde, weil die widersprüchlich ist zu unserem Ansatz, Mädchen und Jungs trennen (...) das ist so ein bisschen ‚last resort‘, was aber halt oft gut funktioniert. Ja weil die sich dann einfach komplett anders verhalten“ (Rouen 2018 I1: 49).

Aus Sicht der wB stehen hier wichtige Klärungsprozesse in den Handlungs-

feldern an. Die starke Relevanz von informellen Qualifikationen (Zugehörigkeiten/Betroffenheiten) sollten stärker als (ein) Qualitätsmerkmal pädagogischen Arbeitens im Programmbereich reflektiert werden, aber eben auch die Notwendigkeit pädagogischer Zusatzqualifikationen.

Daneben ist auch ein Beziehungsaufbau über andere Identitätsmerkmale möglich: Hobbys, Musik, Popkultur, Werte. Nadine Balzter u.a. (2014) stellen die „personale Dimension von Bildungsprozessen“ (vgl. Balzter u.a. 2014, S. 187) als zentrales Element politischer Jugendbildung heraus, die den Kern politischer Bildung – die eigene Urteilsbildung – erheblich beeinflussen kann. Sie zeigen, dass das „Lernen am Anderen“ und das „Reiben an anderen Haltungen“ essenzielle Lernerfahrungen hervorbringt und das in Frage stellen übernommener Meinungen anregt (vgl. ebd.).

Auf der Kehrseite beschreiben MP Arbeitserfahrungen, in denen es genau an Nahbarkeit gefehlt hat: Sie reflektieren über das Missverstanden werden, mangels einer für eine Teilzielgruppe zugänglichen Sprache, identifizieren Milieuunterschiede als Zugangsbarriere, um z.B. an Antisemitismen oder Rassismen arbeiten zu können oder benennen Alter und Nichtbetroffensein als Zugangshemmnisse.

- Didaktik

Grundlegend meint eine nahbare Didaktik also lebenswelt-, zielgruppen-, bedarfsorientiert, das heißt auch an möglichst konkreten statt abstrakten Fällen zu arbeiten. Die didaktisch-methodische Konzeption schafft den Rahmen für die bisher besprochenen Punkte. Über sie werden die Zeitfenster und die Formen bestimmt, in denen Beziehungsarbeit stattfindet. (Partiell) Sozialisationshomogen zu arbeiten, die eigenen Erfahrungen zu teilen, möglichst auf Augenhöhe zu interagieren, muss konzeptionell vorgedacht und angelegt werden. So Teilnehmende Offenheit nicht schon mitbringen, bedeutet das, diese herzustellen vor allem bei den Themen des Programmbereichs, bei denen ein Interesse selten einfach vorausgesetzt werden kann. Dazu gehört es, dass die Umsetzenden die Räume und die Form der Beziehungsarbeit planen und sie in der Raumgestaltung, in der Positionierung der Umsetzenden zur Gruppe, in der Gestaltung der Einstiegssequenzen, in der Formulierung von Aufgaben, über das Schaffen von Reflexions- und *Feedback*-Prozessen zu verankern. Die didaktische Reduktion der (im Programmbereich eher konflikthafter und komplexer) Inhalte, die Wahl von vielfältigen, intersektionalen Beispielen und die Wahl der Methoden sind ohne Frage (daneben) entscheidende Stellschrauben, den Teilnehmenden Zugänge zu den Themen zu gestalten.

Ein häufig genanntes Kriterium der Umsetzenden ist das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre – auch unter den Teilnehmenden. Das kann in Klassenverbänden eine Aufgabe sein, die nicht gelingt, weil es gerade in kurzzeitpädagogischen Formaten wenig Chancen gibt, mit der gesamten Gruppe einen vertraulichen Raum zu schaffen, wenn z.B. Personen mit potenziell für andere verletzenden politischen Haltungen für andere ein Hemmnis sind. Aber auch wenn keine potenziell manifesten Haltungen in den Zielgruppen vertreten sind, sollte die Gewährleistung des Persönlichkeitsschutzes und die

Berücksichtigung individueller Grenzen von Teilnehmenden als Maßstab immer mitgeführt werden (vgl. Kap. 4.1.2).

Eine vertrauensvolle Atmosphäre kann u.a. durch das Transparentmachen der Bildungsziele, durch die Zusicherung von Vertraulichkeit, durch gemeinsame Verabredungen, durch Wertschätzung den Teilnehmenden gegenüber hergestellt werden.

Auch ohne geteilte Erfahrung kann das eigene Erfahrungsteilen durch die Umsetzenden oder anderen an der Umsetzung Beteiligten – Gäste, die Lehrkräfte – eine Brücke zum Thema bauen, weil es den Adressierten nicht nur kognitive, sondern auch affektive Anknüpfungspunkte bietet und das Thema konkret statt abstrakt besprochen werden kann.

„Er erzählt, dass er selbst aus [einem Stadtteil mit hohem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, Anm. d. wB] kommt und da aufgewachsen ist und sozusagen ‚das Aushängeschild [dieses Stadtteils]‘ wäre. Benedikt sagt: ‚In [diesem Stadtteil]. Da gibt’s mehr Ausländer als Deutsche. Also ich find das nicht schlimm. Aber das sieht man.‘ Luka freut sich und sagt, dass wir schon beim Thema sind und dass alle Menschen die in [dem Stadtteil] leben auch sofort hier bei uns in der Runde sitzen können. Benedikt meint, man könnte vielleicht nicht so gut mit ihnen kommunizieren. Luka fragt ihn woher seine Vermutung kommt“ (Sheffield 2018 B: 17).

Dieser Dialog ist der Start in eine kontroverse, dabei offene Diskussion, an der sich viele beteiligen. Offenheit zur Beteiligung war an diesem Tag schon früher hergestellt worden, die Selbstverortung des Teamers gibt hier lediglich noch einen Impuls. Ähnliches berichten Projekte über Impulse für die Gruppe durch die Einladung von Gästen, z.B. Mobbingopfern oder auch wenn Betroffene selbst in Film-(ausschnitt-)en zu Wort kommen.

Um zu erreichen, dass sich Teilnehmende mit einem Thema und ihrer eigenen Haltung dazu auseinandersetzen, statt „nur wieder(zu)geben, was sie [die Teilnehmenden, Anm. d. wB] glauben, was wir hören wollen“ (Nowosibirsk 2018 I: 37) oder schlicht Wissen zu reproduzieren, sind Methoden hilfreich, die neben der kognitiven Ebene auch die affektive ansprechen. Das sind aktive, partizipative Methoden, in denen die Teilnehmenden selbsttätig arbeiten und die z.B. einen Perspektivwechsel anregen. Aber auch Methoden, die Selbstreflexion anregen gehören dazu.

- Setting und Rahmenbedingungen

Auch andere Bedingungen haben Einfluss darauf, wie leicht es ist, im konkreten Arbeiten Nahbarkeit als Ressource zur Thematisierung der Vermittlungsinhalte aktivieren zu können. Ist eine längerfristige Arbeit mit einer Gruppe oder Einzelnen möglich, ist auch mehr Zeit für Beziehungsarbeit, für die Analyse von Gruppenprozessen, die Identifikation von Teilnehmendenbedarfen.

Projekte reflektieren außerdem über die Rahmenbedingungen an den Einrichtungen, an denen sie ihre Angebote umsetzen: Wird der externen Bildungsarbeit Wertschätzung entgegengebracht? Wird sie stark begleitet, haben die Lehrenden Interesse daran? Gibt es einen wertschätzenden Umgang den Schülerinnen und Schülern gegenüber an der Schule? Ist dem jeweils so, ist

es oft auch für die Projekte leichter, eine Offenheit für ihre Form des Arbeitens herzustellen.

Gleichwohl ist Nahbarkeit kein Universalschlüssel und kein Garant für eine gelungene Bildungs- und Beratungsarbeit. Es gilt auch hier für die Projektumsetzenden reflektiert und regulativ ein passendes – d.h. auch angemessenes – Nähe-Distanz-Verhältnis herzustellen. Wie oben gezeigt, kann ein Zuviel an mitgeteilten oder quasi erzwungen mitgeteilten Erfahrungen grenzüberschreitend wirken und einem gelingenden Lernprozess im Weg stehen. Zudem stellt Distanz sowohl für die Umsetzenden als auch für Teilnehmende eine als Selbstschutzinstrument fungierende Ressource dar. Sie kann Teilnehmenden dabei helfen, nicht zu sehr Spuren der eigenen Diskriminierungserfahrungen zu aktivieren; und sie kann Umsetzenden helfen, mit Anfeindungen oder Abwehr umzugehen.

### **Kontroverse oder Grenzüberschreitung? Wie MP auf Abwehr reagieren**

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der politischen Bildungsarbeit im Programmbereich ist normativ. Sie rekurriert auf eine demokratische und/oder emanzipatorische Grundidee<sup>22</sup> und kann sich nötigenfalls auf rechtliche Rahmen (das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das Grundgesetz) oder auf prominente Rechtsabsichtserklärung mit universellem Geltungsanspruch (die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte) beziehen. Die Themen der Projekte sind öffentlich viel und kontrovers verhandelte. Für die – oft auch unfreiwillig teilnehmenden – Adressierten geht es insbesondere bei der Auseinandersetzung mit GMF auch an für sie persönlich gewohnte, selbstverständliche Sichtweisen. Eine (ungewollte) Auseinandersetzung damit kann ausgesprochen emotional sein – und Widerstand erzeugen. Störungen und Abwehr sind mithin integraler Bestandteil dieser Bildungsprozesse im Programmbereich – der Umgang der Projekte damit ebenfalls.

„Also wir arbeiten mit denen nicht im freiwilligen Setting, die werden zu was zwangsgemeldet sozusagen, wo ihnen Leute bestimmte Sichtweise nahelegen wollen. Da, finde ich, dürfen die auch ein bisschen widerständig sein. Also wenn ich an anderen Stellen für Selbstbestimmung bin, dann kann ich nicht an der Stelle plötzlich finden, die müssen das total traumhaft finden und mich mit Handkuss entgegennehmen, mit allem was ich mache. Da gibt es ein Autoritätsgefälle und das dürfen die doof finden“ (Riad 2017, I: 185).

Widerstände können auf diverse Weise geäußert werden: in Form von intensiver Beteiligung – z.B. durch Nachfragen – am Prozess, die sehr viel Aufmerksamkeit der Umsetzenden bindet, in Form von (demonstrativem) Desinteresse und/oder Verweigerung von Mitarbeit, in Form diskriminierender Äußerungen. Je nach Form haben die Projekte verschiedene, mit Blick auf das Material idealtypische Handlungsstrategien. Die wB fokussiert dabei auf proaktive, konstruktive Handlungsstrategien im Bewusstsein, dass es punktuell im empirischen Material auch Varianten der „Überforderung“, des

22 Die „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ benennt als Grundlage die wertgebundene Verfassung (vgl. BMFSFJ/BMI (Hrsg.) 2016, S. 11).

„Übergehens“ und der rein appellativen Sanktion gibt.

- Produktiver Widerspruch

Eine Variante, die MP auf die Frage danach schildern, wie sie mit Abwehrreaktionen der Teilnehmenden umgehen, ist das Thematisieren und Einbinden entsprechender Reaktionen in den Bildungsprozess. Dabei nehmen Umsetzende „anti“-Äußerungen zum Anlass, um zu hinterfragen, was konkret hinter der Abwehrhaltung steht, was das ganz persönlich mit den Teilnehmenden zu tun hat oder sie binden die gesamte Gruppe ein und nutzen die „anti“-Haltung als kontroverse Position für eine Diskussion mit der Gesamtgruppe. Dadurch gelingt es, Projekten anlassbezogen eine Reflexionsmöglichkeit zu schaffen und individuelle Reaktionen auf einer Metaebene zu thematisieren:

„Dann denkst du, mit den einen kannst du total gut reden, da sind eigentlich genau die zwei rechtsoffenen Leute drin und die sagen dann wenigstens auch Sachen, die diskussionswürdig sind. Wo du denkst so, okay, hm, verstehe ich, warum du das so siehst, aber sieh doch mal das und das auch vielleicht, oder was denken denn die anderen überhaupt erst mal dazu?“ (Narvik 2018, I: 307).

Relevant ist dabei, die Gruppe und Gruppenprozesse im Blick zu behalten und sich nicht an Einzelnen abzuarbeiten, während ein ggf. größerer Teil der Teilnehmenden an anderen Fragen oder an den bekannten Inhalten des Tages weiterarbeiten möchte. Für die Projekte bedeutet das ein Abwägen zwischen verschiedenen Handlungsoptionen, die ihren Fokus entweder auf die Gesamtgruppe im Sinne eines „alle mitnehmen“ legen oder die im Sinne der „Restgruppe“ exklusive der widerständigen Person(en) sind. Um alle mitzunehmen, können Methodenwechsel hilfreich sein. Ein Projekt beschreibt beispielsweise, wie mit einer Arbeit in sozialisationshomogenen Kleingruppen eine Weiterarbeit am Thema für alle möglich war. Eine andere Variante ist, im Sinne des Störungspostulats – „Störungen haben Vorrang“<sup>23</sup> (Muñoz u.a. 1996, S 120ff.) – dem Widerspruch auf die Spur zu gehen:

„Es ist in jeder Gruppe mindestens eine Person, die hat einfach keinen Bock. Und ich versuch sie mitzunehmen. Wenn ich aber irgendwann merke, es ist wurscht was ich mache, wie sehr ich versuche auf die Person einzugehen. Also ich frag auch konkret tatsächlich: Gibt's irgendwas was ich verändern kann, dass es dich mehr interessiert?“ Und wenn das aber nicht funktioniert, arbeite ich mich auch mit denen nicht kaputt, sondern lass die auch damit und denk auch nicht, dass es immer so sinnvoll ist, gegen so ne totale Abwehrhaltung gegen zu gehen, weil da vielleicht auch Sachen hinter stecken, die nen guten Grund haben für Abwehr. Ansonsten versuch ich tatsächlich ziemlich oft simple Sachen, einfach Zuhören und Raum geben und kucken, was steht dahinter und können wir das vielleicht einfach lösen. Oder gibt es was Explizites, was verändert werden muss.

23 Gemeint ist kein absichtsvolles Stören von Teilnehmenden, sondern eine Irritation, die bei der einzelnen Person liegt, die diese daran hindert, weiter gemeinsam am Thema zu arbeiten. Das können ganz schlicht Ablenkungen wie Baulärm sein, belastende private Situationen aber auch Ängste, Zweifel, unterschiedliche Wertvorstellungen, die situativ deutlich werden – und viele mehr.

Und geht das gerade oder geht das nicht. Und aber tatsächlich die Erfahrung mache, gerade wenn ich dann einzeln mit denen außerhalb des Seminars irgendwie in den Pausenzeiten in Kontakt, dass das zum einen eine Stärke von mir ist und es ganz gut geht meistens und das da auch noch mal ne andere Verknüpfung hergestellt wird und dann nach der Pause auch ne andere Aufmerksamkeit auf einmal da ist“ (El Paso 2017, I2: 42).

In diesem Beispiel werden verschiedene Optionen sichtbar: der/die Projektmitarbeitende macht hier deutlich, dass es Grenzen des pädagogisch Bearbeitbaren gibt, dass es aber auch über die gemeinsame inhaltliche Thematisierung hinaus Wege gibt, um das hinter der Abwehr stehende zu identifizieren und ggf. aus dem Weg zu räumen. Hilfreich können dafür andere Räume sein, als vor und mit der gesamten Gruppe, hier wird z.B. die Chance eines Pausengesprächs genutzt.

- Prozessbeeinträchtigungen

Gleichfalls gibt es auch Widerstände, die sich nicht auflösen lassen, die aber gleichzeitig den Arbeitsprozess für die gesamte Gruppe derart beeinträchtigen, dass sie einer Lösung bedürfen. Projekte benennen auch hier verschiedene Handlungsoptionen. Eine ist bereits im letzten Beispiel aufgezeigt: das Aufgeben des Anspruchs, alle mitzunehmen und stattdessen einen Bildungsprozess für den Großteil der Gruppe zu ermöglichen.

„Ja das ist natürlich jedes Mal total anders. Also es reicht von, eher wenig Aufmerksamkeit dem geben, und einfach diejenigen zu unterstützen, die dabei sind, das reicht manchmal schon aus; und dann, denk ich halt, ja okay, da sitzen jetzt ein, zwei, die werden eh nichts rausnehmen aus diesem Workshop, die ignoriere ich jetzt einfach und kümmerge mich um die anderen zehn, die daraus was rausholen dann“ (Rouen 2017, I: 49).

Eine andere Variante ist der physische Ausschluss Einzelner, also ein spezifischer Abbruch des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Er kann produktiv, aber auch kontraproduktiv wirken, indem er einerseits für viele Teilnehmende den Raum überhaupt erst öffnet, sich frei zu äußern, z.B. ohne Sanktionen aus der Gruppe befürchten zu müssen, über eigene Erfahrungen zu sprechen. Er kann aber andererseits auch Verbundenheit und Widerstand in der Gesamtgruppe aktivieren – statt Beteiligungsräume für viele zu öffnen. Entsprechend vorsichtig wird auf diese Option zurückgegriffen:

„Worst case – hatte ich aber noch nicht, würde dann tatsächlich auch jemanden wegschicken oder sagen so: ‚Ich hab den Eindruck, dir bringt das hier grad gar nichts, und du zerstörst hier grad die ganze Dynamik‘, und würde dann der Kontaktperson bei den Lehrern sagen: ‚Sorry, aber können Sie mit dem irgendwie jetzt mal abhängen oder mit der? Weil hier ist es kontraproduktiv.‘ Hab ich aber noch nicht machen müssen. Also ich bin da auch nicht so ein Fan von“ (ebd.).

Diese Optionen schildern MP in Zusammenhang mit kurzzeitpädagogischen Angeboten wie Projekttagen, in denen eine schnelle Lösung Arbeitsfähigkeit herstellen oder erhalten muss. Deutlich wird im Beispiel, dass diese Option – wie auch die folgende – ein letztes Mittel darstellt, das MP-Umsetzende

unter Rückgriff auf ein Notfallkonzept einsetzen: verwiesene Personen werden wieder in die Zuständigkeit der Lehrkräfte übergeben. Bestenfalls können MP die Lehrkräfte auf geeignete Unterstützungsstrukturen hinweisen (vgl. Kap. 3.2.1).

Gegebenenfalls ist aber auch der Abbruch des gesamten Arbeitsbündnisses eine Option. Begründungen dafür können Schutznotwendigkeiten (vgl. Kap. 4.5) oder die fachliche Einschätzung, dass das Angebot nicht zum Bedarf passt, sein. Wenn also nicht bei der Auftragsklärung, sondern erst bei der Umsetzung offensichtlich wird, dass der Auftrag mit dem konkreten Konzept nicht bearbeitet werden kann, kann ein Abbruch die richtige Entscheidung sein, sofern keine Anpassungen im pädagogischen Setting möglich sind. Das folgende Beispiel weist auf eine solche Situation hin:

„Da hatten die sich komplett da rein gesteigert, dass das so eine Art Verschwörungstheorie ist, was ich da mache, und dass halt einfach alles biologisch ist. Und Mädchen machen halt dies, Jungs machen halt das. Schwul, lesbisch gibt es nicht quasi. (...) Da konntest du gar nichts machen“ (Rouen 2018 I2: 51).

Hier wird explizit oder implizit durch Teilnehmende die Gültigkeit der vermittelten Bildungsinhalte delegitimiert. Im Interviewauszug schildert eine Projektumsetzende eine solche pädagogische Grenzerfahrung im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“. Durch sich manifestierende Biologismen (vgl. Dermutz 2011, S. 87) bei einzelnen Teilnehmenden wird hier eine gelingende Sensibilisierung für geschlechtliche Vielfalt in der Lerngruppe beeinträchtigt. Hier zeigen sich erneut Grenzen kurzzeitpädagogischer Maßnahmen.

- **Grenzüberschreitungen**

Schließlich gibt es Äußerungen oder Situationen, in denen sich die Projektumsetzenden für eine Grenzziehung entscheiden, weil sie sie zum Selbstschutz, zum Schutz von Teilnehmenden oder schlicht, um glaubwürdig zu sein, nicht tolerieren können. Glaubwürdig bleiben heißt, dass die Umsetzenden eines MP, das sich bspw. gegen Rassismus einsetzt und andere zum Einsatz gegen Rassismen motivieren möchte, rassistische oder diskriminierende Äußerungen nicht überhören können, sondern widersprechen müssen. Es ist der Punkt, an dem eine kontroverse Auseinandersetzung in einen Raum für diskriminierende Äußerungen kippt; den die Projekte durch Intervention schließen:

„Was ich versuche ihnen zu sagen in so Situationen ist, dass es uns erstmal in dem Moment um das Verhalten geht, also das wir eben keine Abwertungen und Diskriminierungen hören wollen. Wenn sie sagen für sich selbst: Ich würde das für mich nicht mögen. Oder auch: Ich finde das komisch wenn Leute so sind. Dürfen sie das sagen, müssen damit leben, wenn ich dagegen argumentiere, und dass aber mein dagegen Argumentieren nicht heißt, dass die das nicht sagen dürfen, aber eben dass sie mit einem Widerspruch leben können müssen. Und da sind mir nicht alle Meinungen gleich, sondern wenn jemand was sagt, was ich eben ähnlich sehe, dann werde ich nicht dagegen argumentieren. (...) Also wenn

wir mehr intervenieren müssen, weil so krasse Sachen gesagt werden, dann geht der Raum automatisch ein bisschen zu für eine Streitkultur“ (Riad 2017, I: 185).

Sie setzen Grenzen im pädagogischen Prozess, in dem Diskriminierungen keinen Raum haben (sollen). Das muss nicht nur auf Diskussionsbeiträge beschränkt sein. Die Projekte beschreiben auch Situationen, in denen sie problematische Arbeitsergebnisse als solche markierten und dazu aufforderten, ein alternatives Ergebnis zu präsentieren. Sie machen darüber die Grenz zwischen demokratischer Streitkultur und Diskriminierung deutlich.

Diese Grenzziehung kann auch bei anderen Äußerungsformen notwendig sein: beim Abspielen von menschenverachtender Musik in der Pause oder beim Tragen von Kleidung mit entsprechender Symbolik:

„Das ist der Rahmen: ‚Das gibt’s hier nicht, du, weiß nicht, zieh ‘s aus, dreh es um, das Shirt, kleb es ab.‘ Das wären die Sachen, die mir sofort einfallen würden sozusagen, wenn da irgendwie einer mit einem fiesem T-Shirt sitzt. Und das wäre das erste Angebot, was ich machen würde“ (Astana 2017, I: 205).

Es kann dabei darum gehen, Grenzen des demokratisch Akzeptablen, Respektablen sichtbar zu machen und diejenigen zu schützen, die auf Vernichtung von Menschen anspielende Symbolik verletzt. Auch davon gibt es Varianten: Kommunizieren die Umsetzenden eine Grenzziehung und eine damit verbundene Aufforderung im persönlichen Gespräch oder thematisieren sie es vor und mit gesamten Gruppe? Ein Projekt schildert ein Beispiel, in dem der Einbezug eines Teilnehmenden durch partiellen Ausschluss gelöst wurde:

„Also ganz viel funktionieren die Projektstage, dass wir am Anfang ja mit denen, mit denen, gar nicht von wegen: ‚Wir erzählen euch jetzt was über rechte Denkweise‘, oder wie auch immer, sondern uns so langsam rantasten. Also auch so mit Allgemeinfragen erst mal arbeiten, und wir da halt eben einen hatten, der dieses auf dem Pullover stehen hatte dieses HKZ, also Hakenkreuz, was natürlich nicht unter ‚verbotene Symbole‘ fällt, auch wenn ganz klar ist, wofür es steht. Und da haben wir es so gemacht, dass wir ihn erst mal in so einem Rollenspiel, wo es viel so um Befragungen ging oder um allgemeine Inhalte, also: ‚Wann wart ihr zuletzt im Kino gewesen? Wann seid ihr heut Morgen aufgestanden?‘, und so, ihn einfach mal fünf Minuten ignoriert haben, um mal so einen Ausschluss kurz zu machen, und dann hat er schon von alleine seinen Pullover ausgezogen gehabt. Also ohne dass wir überhaupt ansprechen mussten. Also das war einfach so ein ähm – auch mit anderen Symbolen, die er dabei hatte, also schon klar war, auch eher älter, also davon auszugehen, dass er eine Person mit schon irgendwie gefestigteren Weltvorstellungen, sag ich mal; und genau, und wir haben gedacht, okay, wir lassen es zuerst mal paar Minuten so laufen und kucken mal, was so kommt, mit, weiß man ja nie, wie die Person dann reagiert, und haben ihn dann auch später mit eingebunden. Also es war dann ganz interessant, weil wir, weil er dann auch sehr viel Persönliches geschildert hat, also auch an so ziemlich traurigen Familiengeschichten. (...) wir wollen natürlich ja (..), ich kann das immer schwer beurteilen, inwiefern man das kann, ob man dann noch irgendwie Denkanregungen mitgeben kann, weil Projekttag, das ist einfach eine kurze Intervention, die da stattfindet, und danach ist die Person wieder in den Strukturen, in denen sie eh unterwegs ist“ (Astana 2017, I: 209).

Hier wird sichtbar – auch wenn die Situation anders hätte ausgehen können –, dass dieses Vorgehen für den Teilnehmer den Raum offengelassen hat, sich zu beteiligen und dass eine konkrete Grenzziehung nicht gleichbedeutend ist mit der Aufgabe von Personen im Bildungsprozess.

Jede bildnerische Situation ist anders. Wann genau aus einer demokratischen Kontroverse, in der sehr verschiedene Positionen verhandelt werden, ggf. eine grenzüberschreitende Situation wird, lässt sich nicht immer eindeutig bestimmen. Welcher Umgang situativ angemessen ist, hängt erneut von der konkreten Gesamtsituation ab: dem Ensemble aus Gruppenzusammensetzung, dem zeitlichen Format, etwaiger Betroffenheit und dem Handlungsrepertoire der Umsetzenden.

### **Modellprojekte zwischen Ziel- und Prozessorientierung**

Ein Spannungsfeld besteht darin, an seinen (genuin präventiven) Vermittlungszielen festzuhalten und gleichzeitig situativ und methodisch flexibel zu bleiben:

„Was vielleicht noch wichtig ist zu wissen, das hast Du gerade schon, glaube ich, kurz gesagt, dass es immer so ein Programm gibt, so ein Standardprogramm sozusagen oder so einen idealtypischen Verlauf, den wir dann auch anpassen, wie wir uns vorstellen, wie die einzelnen Methoden aufeinander aufbauen, und wo aber erfahrungsgemäß immer sehr viel Flexibilität der Teamenden auch nötig ist, weil oft dann sich rausstellt, mit der Gruppe funktionieren die und die Sachen gar nicht, oder andere Themen sind gerade viel mehr im Vordergrund“ (Sheffield 2018 I: 35).

Die Flexibilität ist erforderlich, weil hier wie in anderen Beispielen, die Orientierung an Gruppenprozessen dominant ist. Das kann der Fall sein, dass bestimmte Methoden situativ nicht funktionieren können oder die Bearbeitung von Gruppenkonflikten und Störungen Vorrang haben. Um den eigenen Vermittlungszielen aber trotzdem gerecht werden zu können, plädieren die Projekte dafür, verschiedene Methoden in der Hinterhand zu haben und den Seminarverlauf relativ flexibel anpassen zu können. Neben der Orientierung in situativen Prozessen kann die Zusammensetzung der Zielgruppe bzw. insgesamt die Orientierung an der Zielgruppe flexible Anpassungen nötig machen.

„Ich muss oft Jugendliche und auch junge Erwachsene da abholen, wo sie sind. Ich kann sie mit queeren Begriffen zuballern, und die sagen: ‚Was hat das mit mir zu tun.‘ Aber wenn man über die Kategorie Geschlecht und Geschlechteranforderungen sich ihnen nähert und ihnen auch vor Augen führt, anhand von einer binären Geschlechtermethode: ‚Die und die Dinge betreffen ja auch mich!‘, und dann didaktisch darauf aufbaut, kann auch eine binäre Methode helfen. In einer Dramaturgie von einem Workshop“ (Rouen 2018 II: 32).

Nicht immer lässt sich im Vorfeld planen und abschätzen, welches Vorwissen die Teilnehmenden haben, wie vorsensibilisiert sie sind oder mit welchen Vorbehalten sie in die pädagogische Situation gehen. Ein Qualitätsmerkmal von Projekten ist es daher, wenn sie dies in der konkreten Umsetzung erkennen, methodisch umsteuern zu können und Vermittlungsansprüche gegebenenfalls anzupassen und zu reduzieren. Das macht aber auch deutlich, dass

sich pädagogische Prozesse nur schwer steuern und standardisieren lassen. Und zur professionellen Selbstreflexivität gehört es an manchen Stellen dann auch, die eigene Ratlosigkeit zuzulassen:

„Wir nehmen uns die Freiheit, das jetzt einfach auszuprobieren. Und dann eben auch erst mal ratlos dazu stehen und zu überlegen, was machen wir als nächstes?“ (Nowosibirsk 2018 I: 78).

Schließlich gibt es ansatzinhärente Spannungsfelder, also solche, die nicht primär nur aus der Situation entstehen, sondern sie in bestimmten methodischen Zugängen angelegt sind. Vor allem in Projekten, die künstlerische Ansätze mit politisch bildnerischen kombinieren, können Spannungen auf der Zielebene entstehen und Umsetzende müssen abwägen, was wichtiger ist: der Gruppenprozess, das künstlerische Produkt oder die Vermittlung der Workshopinhalte.

Deutlich wird dies an einem MP, dem im Rahmen seines Workshops mehr oder weniger „von außen“ ein zusätzlicher Auftrag aufgebürdet wurde: die gemeinsame Gestaltung einer Unisex-Toilette an der Schule. Im konkreten Projekt wurden von den Teilnehmenden Vorbehalte artikuliert, gleichzeitig ließ sich dies – durch die externe Anforderung – in der Situation eben nicht mehr flexibel anpassen. Insofern ist dies ein gutes Beispiel dafür, welche Schwierigkeiten es mit sich bringt, nicht flexibel in der pädagogischen Situation reagieren zu können.

„Wir reden länger über Ergebnis- vs. Prozessorientierung. Das scheint ein Thema zu sein, denn Tom hat es auch angesprochen. Mit Blick auf die Unisex-Toilette gibt es einen Erwartungsdruck diese Toilette zu gestalten. Die soll nach was aussehen, weil es zum einen die Ergebnispräsentation der Workshops ist, zum anderen auch die Schulleitung von der Idee überzeugen soll. Das sind starke Erwartungen an eine Gruppe, die zum ersten Mal sprüht und steht im Widerspruch dazu, dass das Projekt eigentlich eine starke Prozessorientierung hat und währenddessen ganz viel passiert. Im Fokus steht eigentlich nicht das Produkt und die erlernte Technik, sondern der Inhalt. Die Technik ist nur das Vehikel für den Inhalt. Franziska meint, das sei auch immer mal Thema in den Reflexionen – Produkt- vs. Prozessorientierung. Und am Ende soll es ja nicht heißen: „Man das sieht ja richtig doof aus“ (Rouen 2018 II: 104).

Die Projektumsetzenden artikulieren hier – selbstreflexiv und selbstkritisch – ein Dilemma, dass aus den externen Anforderungen erwächst. Einerseits ist ihnen die Prozessorientierung während des Workshops wichtiger – also sowohl die Vermittlungsinhalte, als auch und vor allem die Auseinandersetzung damit. Andererseits betonen sie, dass die Produktqualität eine große Rolle spielt. Mit der Norm „es soll nicht doof“ aussehen wird eben keine individuelle ästhetische Präferenz formuliert, sondern implizit eine zentrale pädagogische Handlungsmaxime: die der Selbstwirksamkeit. Gerade handlungsorientierte, kreative Methoden haben ein großes Potenzial, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen – erfahrbar zu machen, dass etwas geschafft wurde und mehr noch, dass es richtig gut gelungen ist. Eine öffentliche Präsentation des Produktes belastet den Workshop daher mit der Anforderung, die Jugendlichen am Ende nicht öffentlich zu beschämen.

### 3.3 Empirische Befunde zu Inhalten pädagogischer Arbeit: Phänomenverschränkung und Transparenz als Herausforderung

Die Inhalte sowie die spezifische Ausrichtung der Themenfelder des Programmbereichs wurden bereits in den Zwischenberichten der Vorjahre (vgl. Greuel u.a. 2015; Greuel u.a. 2016; Figlestahler u.a. 2017) ausführlich dargestellt und in ihrer Eigenlogik und Spezifik rekonstruiert. In diesem Kapitel werden deshalb nicht die Spezifika der Bearbeitung einzelner GMF-Phänomene im Detail behandelt. Vielmehr wirft die wB einen themenfeldübergreifenden Blick auf die Inhalte, die MP in der pädagogischen Praxis bearbeiten sowie auf typische Gemeinsamkeiten und arbeitet (exemplarische) Unterschiede zwischen den Themenfeldern heraus. Sie zeigt auf, mit welchen Problemen und Herausforderungen die MP über die Themenfelder hinweg in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit GMF und Demokratieförderung in der pädagogischen Praxis konfrontiert sind und welche Lösungsstrategien sie entwickelt haben. Zwei spezifische Herausforderungen der „jungen“ Themenfelder (vgl. Greuel u.a. 2015) „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, „Antiziganismus“ und „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ bilden den ersten Analysegegenstand. Anschließend erläutert die wB den Umstand, dass MP den engen Themenfeldzuschnitt zur Bearbeitung eines Phänomens immer wieder verlassen (müssen) und phänomenübergreifend, phänomenverschränkend und/oder intersektional arbeiten und welche Gründe es dafür gibt. Danach werden beispielhaft zwei neue Themenkomplexe (Verschwörungstheorien, Rechtspopulismus und Neue Rechte) vorgestellt, die für die inhaltliche Bildungspraxis der Projekte themenfeldübergreifend eine wichtige Rolle spielen. Im letzten Teil konzentriert sich die wB auf eine zentrale Herausforderung, vor der alle MP stehen, die einen Beitrag zum Abbau von GMF leisten wollen: Es handelt sich um die Frage, wie die MP den Inhalt des zu bearbeitenden Phänomens über einen expliziten bzw. impliziten Problembezug an Teilnehmende vermitteln und an welche Grenzen sie dabei stoßen.

#### 3.3.1 Inhaltliche Spezifika in „jungen Themenfeldern“

Im Folgenden werden exemplarisch zwei typische inhaltliche Herausforderungen für die pädagogische Praxis der Projekte dargestellt, deren bearbeitete Phänomene in der politischen Bildungsarbeit noch keine lange Tradition aufweisen. MP dieser „jungen Themenfelder“ stehen zum einen in besonderem Maße vor der Aufgabe, ihren Zielgruppen die Phänomene näher zu bringen, die ihnen bisher weitgehend oder völlig unbekannt sind (z.B. „Antiziganismus“, „Islam-/Muslimfeindlichkeit“). Zum anderen handelt es sich um Themenfelder, die für die Teilnehmenden potenziell persönliche und ihre eigene Lebenswelt betreffende Bezüge aufweisen, wie beispielsweise der Themenkomplex der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt im Themenfeld der „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“.

In den hinsichtlich ihrer pädagogischen Bearbeitung relativ jungen Themenfeldern „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ und „Antiziganismus“ können die Projekte kein ausgeprägtes vorhandenes Vorwissen der teilnehmenden Kinder bzw. Jugendlichen voraussetzen. Der Sensibilisierung der Zielgruppen für diese einzelnen Phänomenbereiche muss in der Regel eine Phase der grundlegenden Wissensvermittlung (vgl. Rolle des kognitiven Bereichs beim Lernen, Kap. 5.3.1), zum Beispiel über den Gegenstand „antimuslimischer Rassismus“ vorausgehen, um die sensibilisierenden Projektformate konsekutiv durchführen zu können. Die konzeptionelle Berücksichtigung der unterschiedlichen Reife und Etabliertheit der Themenfelder sowie des Vorhandenseins von stark differierten Wissensbeständen bei den Zielgruppen (z.B. im Vergleich zum etablierten Themenfeld „Antisemitismus“) stellt für die Projektumsetzenden eine spezifische Gelingensbedingung pädagogischer Praxis in diesen Bereichen dar:

„Also das ist vielleicht schon ein Unterschied, dass man sozusagen erst mal mit einer Haltung als Pädagoge da reingehen muss, dass die davon nichts gehört haben oder wenig oder ungenau wissen, worum es sich eigentlich handelt. Also ich glaube, mit Antisemitismus als Begriff können viele Jugendliche mehr anfangen als mit antimuslimischem Rassismus oder Islamfeindlichkeit. Ob sie jetzt die richtige Vorstellung haben oder nicht, sei mal dahingestellt, aber also das ist vielleicht schon ein Unterschied, dass man generell weniger voraussetzen kann“ (Malmö 2018 I: 363).

Einzelne Themenfelder – insbesondere „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ – umfassen in der Bandbreite ihrer thematischen Ausgestaltung mehr als nur das eigentliche Phänomen und machen für die Projekte darüber hinaus eine inhaltliche Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, Normativitätsvorstellungen und Geschlechterrollen erforderlich. Diese Themengebiete bringen eine verstärkte Selbstbezüglichkeit und Intimität für die Teilnehmenden mit sich und konstituieren einen u.a. für dieses Themenfeld mit einer besonderen Bedeutung versehenen Anspruch an die pädagogische Bildungsarbeit: die strikte Vermeidung von unintendierten Outing-Situationen einzelner Teilnehmenden (vgl. Kap.4.2.1).

„Was wir, also gerade in diesen Kurzzeitprojekten, immer weniger gemacht haben ist Aufgaben oder Fragen zu stellen, wo sich die einzelne Schülerin als Person sichtbar positioniert, sondern dass eher so ein bisschen entweder spielerischer oder man kann irgendwo Punkte setzen, aber man muss hinterher nicht unbedingt sehen, wer welchen Punkt gesetzt hat. Weil, wir wollen auch kein Outing sozusagen hervorrufen auf der einen Seite oder irgendwie Feindseligkeiten, weil jemand vielleicht eine Haltung hat, die erst mal auch in Frage zu stellen ist, von den Anderen“ (Rochester 2018 I: 164).

Die Maxime des Schutzes aller Teilnehmenden vor unintendierten Outings bietet die Möglichkeit der Erprobung kreativer Methoden, der anonymen Thematisierung und des Austauschs von kontroversen Positionen. Durch sensible pädagogische Rahmung der Projektformate in Settings, die ein Risiko persönlicher Verletzung bergen, werden somit nicht nur primär von Diskriminierung Betroffene geschützt, sondern auch potenziell diskriminierende bzw. latent feindliche Äußerungen von Positionen in einer anonymen Form

ermöglicht, ohne die äußernden Personen unmittelbar zu stigmatisieren. Dieses Vorgehen ermöglicht demnach ein verstärktes Öffnen des pädagogischen Raums zur kontroversen Diskussion durch ein partielles Abkoppeln von unmittelbaren Bezügen zur eigenen Identität der Teilnehmenden.

### **3.3.2 Modellprojekte zwischen Themenfeldbezug sowie phänomenübergreifender, phänomenverschränkender und intersektionaler Arbeit**

Eine zu beobachtende Gemeinsamkeit der Projekte ist, dass sie neben den eng angelegten Themenfeldzuschnitten in den Leitlinien des Programmbereichs, die die Bearbeitung nur eines Phänomens nahelegen<sup>24</sup>, den Themenfeldbezug aufbrechen und phänomenübergreifend, phänomenverschränkend oder intersektional arbeiten. Dabei bewegen sie sich in einem Spannungsfeld: Einerseits müssen sie den Programmauftrag erfüllen, der die phänomenspezifische Bearbeitung vorgibt sowie der Notwendigkeit Folge leisten, die Spezifika der Einzelphänomene zu berücksichtigen. So sind mit jedem der fünf Phänomene eine eigene (Entstehungs-)Geschichte sowie spezifische Inhalte und Formen von Stereotypisierung und Ausgrenzung verbunden, die in unterschiedlichen strukturellen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Teilsystemen auftreten. Eine eigenständige Phänomenbearbeitung in der pädagogischen Praxis ist somit nicht nur legitimiert, sondern auch notwendig (vgl. Czollek u.a. 2011, S. 260ff.; Scherr 2017, S. 39ff.). Andererseits ist der enge Themenfeldbezug, den das GMF-Konzept nahelegt, nicht lebensweltnah und wird von den MP aus unterschiedlichen Gründen aufgebrochen.

Typische Themen, die die Projekte neben den im Programmbereich benannten Phänomenen für praxisrelevant erachten und mitbearbeiten, sind bspw. Sexismus, soziale Ungleichheit sowie Diskriminierung aufgrund von Alter oder Körnernormen. Aber auch lebensweltliche Themen, die sich an den aktuellen Interessen, Bedarfen und Problemlagen der Zielgruppen ausrichten und keinen Bezug zu GMF haben, z.B. Drogen, Gewalt, oder Mobbing werden von den MP aufgegriffen und in die inhaltliche Auseinandersetzung integriert.

#### **Phänomene treten bei den Zielgruppen nicht isoliert voneinander auf**

Zunächst ist eine Feststellung der Projekte, dass bei den Zielgruppen bzw. Einzelpersonen Diskriminierungsphänomene nicht isoliert auftreten. Einerseits können sich verschiedene Vorurteilsstrukturen, Ablehnungs- und Abwertungsmechanismen, andererseits aber auch verschiedene Diskriminierungserfahrungen, z.B. aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft oder zugeschriebenem Migrationshintergrund in einer Person überschneiden. Teilnehmende können aber auch Vorurteilsstrukturen gegenüber Mitmenschen

24 Dies betrifft die fünf phänomenbezogenen Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“, „Aktuelle Formen des Antisemitismus“, „Antiziganismus“, „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, nicht aber die Strukturfelder „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ und „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“.

aufweisen und gleichzeitig selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Auf der Ebene der Zielgruppen erweisen sich Vorurteilsstrukturen als ausgesprochen heterogen, wodurch verschiedene abwertende Phänomene gleichzeitig in einer Gruppe auftreten können.

Empirisch lassen sich drei Formen der Ausweitung der Phänomenbereiche beschreiben: Die Projekte thematisieren erstens parallel mehrere Phänomene, ohne explizit auf deren Verbindungen, Querbezüge etc. einzugehen (*phänomenübergreifend*) und arbeiten tendenziell mit unspezifisch heterogenen Zielgruppen (vgl. Kap. 3.2.1). Davon zu unterscheiden sind zweitens Projekte, die dezidiert die Zusammenhänge und Verbindungen mehrerer Phänomene zum Thema bzw. zum Ausgangspunkt ihres Angebotes machen (*phänomenverschränkend*) und häufig mit spezifisch heterogenen Zielgruppen arbeiten, bspw. zu Zusammenhängen von Antisemitismus und Rassismus:

„Dass wir gerade damit antreten, dass wir beides auf dem Schirm haben wollen und die Verbindung und Verknüpfung und Bedingungen gegenseitig und ähnliche Funktionsweisen herausarbeiten wollen“ (Sheffield 2018 I: 352).

Drittens und das tritt v.a. in Projekten auf, die empowernd arbeiten und als Zielgruppe mit von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen arbeiten (spezifische Zielgruppe vgl. Kapitel 3.2.1), gibt es Projekte, die explizit eine *intersektionale* Perspektive mitführen. Die intersektionale Perspektive berücksichtigt, dass diskriminierende Phänomene nicht isoliert, sondern häufig miteinander verbunden auftreten. Das heißt, sie nimmt „das Zusammenwirken verschiedener Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse in den Blick (...) und die Folgen dieses Zusammenspiels“ (Riegel 2018; S. 227). Intersektionalität bzw. Mehrfachdiskriminierung spielen entweder als Thema in den Projektangeboten eine Rolle oder sie werden als Prinzip der Arbeit auf der Ebene der Konzeption, z.B. der Zielgruppenerreichung als Querschnittsthema mitgeführt.<sup>25</sup>

### **Didaktische Mittel: Zugängerschließung, subjektorientiertes Arbeiten, Selbstbezüge herstellen**

Jenseits der Beobachtung, dass GMF-Phänomene in der Arbeit mit Zielgruppen nicht isoliert voneinander auftreten, führen die Projekte an, dass eine Themenfeldausweitung aus pädagogischen und didaktischen Gründen angebracht ist. Erstens erlaubt dies, subjektorientiert auf die Zielgruppen reagieren zu können, d.h., an deren Bedarfen, Interessen oder aktuell relevanten Phänomenen/Problemen ansetzen zu können und gleichzeitig die Heterogenität der Zielgruppen zu berücksichtigen:

„Und wir kooperieren je nach Bedarfslage. (...) Sodass wir den Bereich breitere gruppengezogene Menschenfeindlichkeit in der Einwanderungsgesellschaft, aus

25 Das heißt bspw., dass MP bereits in der Konzeption berücksichtigen mit heterogenen Zielgruppen zu arbeiten, und dass zur Zielgruppe bspw. auch Menschen mit Behinderungen gehören. Letzteres wird an dieser Stelle allerdings nicht weiter ausgeführt, da es in diesem Kapitel um die explizite inhaltliche Auseinandersetzung mit den zu bearbeitenden Phänomenen geht und nicht um die Verankerung von Intersektionalität als Querschnittsthema und/oder Standard bspw. im konzeptionellen Rahmen des Modellprojekts oder dessen Träger.

allen Perspektiven übrigens (...), eben nicht nur deutsche Mehrheit ohne Migrationshintergrund diskriminiert den Rest oder so was, sondern wir gucken uns schon das in der Gesamtgemengelage an“ (Nowosibirsk 2018 I: 35).

Zweitens kann der Exkurs über andere, den Teilnehmenden bekannte Diskriminierungsphänomene oder Ausgrenzungsmechanismen, das Verstehen der komplexen, z.T. unbekannt Phänomene erleichtern, da die subjektive, selbstbezogene Erfahrungsebene angesprochen wird. Die Kategorien Alter, Geschlecht und Gewicht und damit verbundene Abwertungen sind fassbare Kategorien für Jugendliche, anhand derer sie verstehen und ggf. nachempfinden können, was diskriminierende Phänomene sind, warum diese problematisch sind und warum die Auseinandersetzung damit wichtig ist und was das mit einem selbst zu tun hat:

„Eine andere Möglichkeit ist über Diskriminierung zuzugreifen. Das ist das, was wir eben manchmal machen, über Diskriminierung anzufangen. Dann gibt es einerseits sozusagen eine Sensibilisierung und eine Verknüpfung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen“ (Riad 2017 I: 117).

Zudem gelingt den Projekten auf diese Art, Vorwissen der Teilnehmenden zu aktivieren und dieses mit dem neuen Gegenstand zu verknüpfen. Einige Projekte versuchen, über den Selbstbezug Verständnis für die negativen Folgen von Abwertung und Ausgrenzung zu erzeugen. Sie begeben sich damit auf die emotionale Ebene der Teilnehmenden, um so Empathie und Perspektivenübernahme für von Diskriminierung Betroffene herzustellen. Im nachfolgenden Fall kann der Zugang zu eigenen Emotionen genutzt werden, um Teilnehmenden bei der „Entdeckung bzw. Erschließung von politischen Werten“ (Weber 2016, S. 169) zu helfen.

„Und da eben diese Brücke bauen und Empathie schaffen für egal welches Merkmal; es ist immer ein richtig schreckliches Gefühl (...) mitzubekommen: ‚Ich gehöre nicht dazu‘. Oder an den und den Punkten komm ich nicht weiter aufgrund von“ (Rouen 2018 I1: 40).

Dieses Beispiel zeigt, wie es MP gelingt, den affektiven Bereich bei Zielgruppen anzusprechen. Die Herausforderung besteht dann darin, affektive Reaktionen den Zielgruppen im weiteren Verlauf des Lernprozesses bewusst und für Reflexionen zugänglich zu machen (vgl. Kap. 3.2).

### **Vermeidung von Opferkonkurrenzen**

Der letzte wichtige Punkt für die Ausweitung des Themenfeldfokus ist, dass die MP dadurch die Hierarchisierung von Phänomenen vermeiden und somit der Entstehung von Opferkonkurrenzen vorbeugen (vgl. z.B. Eckmann 2010, S. 10). Sie berücksichtigen dabei multiple Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden ohne Abwertungserfahrungen und -praxen gegeneinander aufwiegen und Phänomene in ein hierarchisches Verhältnis im Sinne von „schlecht und noch schlechter“ bringen zu müssen:

„Ich würde sagen, erfolgsbringend ist auch die Verknüpfung von Rassismus und Antisemitismus, weil zumindest in den Gruppen in [Westdeutsches Bundesland, Anm. d. wB] auch ganz viele von Rassismus Betroffene sind und es da sofort

auch ein Interesse gibt, über Rassismus zu sprechen, und dann auch die Verbindung zu sehen, dass Antisemitismus teilweise auch ähnlich funktioniert, und da noch mal ein größerer Schritt ist, so das Phänomen zu verstehen und dem sich auch nähern zu wollen, ohne dass es ein instrumentelles Verhältnis ist von ‚Ja, wir wollen mit Euch über Antisemitismus reden, und deswegen machen wir jetzt erstmal Rassismus, und dann kommen wir zu unserem Thema‘, sondern da auch“ (Sheffield 2018 I: 87).

### **Schlussfolgerungen**

So berechtigt es ist, dass die Projekte die Bearbeitung des Kernphänomens erweitern (vgl. hierzu die Kritiken am Konzept der GMF, z.B. von Möller 2018), so notwendig ist es, die damit verbundenen Fallstricke zu kennen und zu berücksichtigen.

Die Bearbeitung verschiedener Phänomene bzw. Themen erfordert nicht nur Spezialwissen über diese, sondern trägt auch dazu bei, dass die inhaltliche Auseinandersetzung schnell vielschichtig wird und damit die Teilnehmenden überfordern kann, insbesondere, wenn für die Formate nur wenig Zeit zur Verfügung steht. Der Umgang mit beschränkten zeitlichen Ressourcen kann dazu führen, stark wissensvermittelnde Formate zu begünstigen, die wiederum Teilnehmende in eine passive Zuhörerrolle drängen und wenig Raum für Austausch und Reflexion lassen (vgl. Kap. 3.2.5).

Eine weitere Grenze liegt in der Betonung von Gemeinsamkeiten zwischen Diskriminierungsphänomenen. So kann bei den Zielgruppen der Eindruck entstehen, dass alle Ausgrenzungs- und Abwertungsprozesse gleich sind und bspw. die Abwertung aufgrund von Körpernormen als eine Form von Rassismus übergeneralisiert wird, sodass Spezifika der GMF-Phänomene aus dem Blick geraten.

Die bereits von den MP praktizierte inhaltliche Ausweitung ihres engen Themenfeldbezugs erfolgt begründet und kann unter Berücksichtigung der dargestellten Grenzen eine Gelingensbedingung für die pädagogische Praxis sein. Zur Steigerung des Lebensweltbezugs der Angebote ist es wichtig, die Schwächen des GMF-Konzepts abzumildern (vgl. Möller 2018).

### **3.3.3 Neue inhaltliche Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit der Projekte**

Eine weitere Herausforderung für die Projekte im Programmbereich ist die Identifikation und der Einbezug von *neuen inhaltlichen Schwerpunkten*, die noch über das jeweilige Themenfeld und den Themenkomplex der GMF hinausreichen, sich aber mit diesem eng verwoben in der Bedarfslage der Zielgruppe widerspiegeln. Projektumsetzende müssen dementsprechend flexibel, „kreativ und findig“ (vgl. Kelle 2018, S. 36) sein und auf aktuelle gesellschaftliche und politische Diskurse reagieren, eigene thematische Schwerpunkte setzen und modifizieren sowie Methoden und Formate entwickeln, die die Bedarfe der Zielgruppen lebensweltnah pädagogisch bearbeitbar machen. Dabei können Projekte bei bestimmten Themenkomplexen allerdings auch an fachliche Grenzen stoßen.

Im Folgenden werden zwei illustrative Beispiele für solche bereits von den Projektakteuren im Programmbereich gesetzten und bearbeiteten Themenschwerpunkte dargestellt, die in die pädagogische Praxis einfließen: Antidemokratische Verschwörungstheorien sowie Rechtspopulismus und Neue Rechte.

Eines der zentralen Themen der Projekte in der pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden, welches quer zur inhaltlichen Ausgestaltung des Programmbereichs und dem Konzept der GMF liegt, ist die Bearbeitung von mitunter komplexen *antidemokratischen Verschwörungstheorien* (vgl. Butter 2018, S. 21). Eine inhaltliche Bildungsarbeit zum Themenkomplex Verschwörungstheorien findet sich u.a. bei Projekten der Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“, „Antisemitismus“ und „Islam-/Muslimfeindlichkeit“. Die pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex erweist sich für die Projekte, insbesondere im Hinblick auf die Aufgabe der zielgruppenangemessenen didaktischen Reduktion, als besonders voraussetzungsreich und mitunter paradox. Einerseits müssen die Projekte ihre wissenschaftlich abgesicherten, aufklärerischen Inhalte auch didaktisch aufbereitet und vereinfacht darstellbar machen, um diese zielgruppen- und altersgerecht vermitteln zu können. Die Dekonstruktion von irrationalen unterkomplexen „Theorien“ mit konspirativen Prämissen verlangt andererseits aber auch eine Erhöhung von Komplexität, damit wirklichkeitsnahe Erklärungsmodelle gesellschaftlicher Phänomene greifbar werden. Die bisherige methodische Ausgestaltung der Thematisierung von Verschwörungstheorien macht für die Projekte zumeist eine umfangreiche Input-Phase notwendig, in der zentrale Inhalte und Wirkmechanismen von populären Verschwörungstheorien vorgestellt und dekonstruiert werden und die Schnittmengen zu einzelnen Facetten von GMF aufweisen. Die Entwicklung neuer (partizipativer) Methoden und Formate zur Wahrung der Balance zwischen didaktischer Reduktion von thematischer Komplexität und einem zielgruppenadäquaten Abstraktionsniveau stellt somit eine zentrale Herausforderung in diesem anspruchsvollen neuen Themenfeld dar, das noch einen großen pädagogischen Erprobungsbedarf aufweist.

Darüber hinaus stehen viele Projekte im Programmbereich vor der inhaltlichen Herausforderung, im Kontext einer Bearbeitung von GMF, Formate zu entwickeln und erproben, die auch Wissen über die Phänomene *Rechtspopulismus* und *Neue Rechte* generieren. Dies zeigt sich vermehrt auch in artikulierten Bedarfen der Kooperationspartner der Projekte und unmittelbaren themenspezifischen Nachfragen von Teilnehmenden in pädagogischen Maßnahmen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Projekte variieren dabei zwischen einer Auseinandersetzung mit Positionen konkreter Akteure im Sozialraum der Zielgruppen bis hin zur theoretischen Bearbeitung der Phänomene auf der Ebene ideologischer Manifestationen bzw. der Ausbildung neuer Ideologeme, wie beispielsweise dem Konzept des „Ethnopluralismus“ (vgl. Bruns u.a. 2016, S. 228). Inhaltliche Schnittmengen zu den Themenfeldern „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ sowie zu „Rassismus und rassistischer Diskriminierung“ liegen nahe, aber auch für andere Themenfelder wächst die Relevanz einer Thematisierung von und Auseinandersetzung mit diesen neuen Phänomenen in der politischen Bildungsarbeit.

Die Auseinandersetzung mit neu-rechten Ideologemen bedeutet für die Projekte, dass sie sich in pädagogischen Situationen mit einem Komplex von Ablehnungsmustern, der Verweigerung von Dialogbereitschaft, der Delegitimierung ihrer eigenen Professionen bzw. der (Massen-)Medien und einer Vielzahl von verschränkten GMF-Syndromelementen auseinandersetzen müssen. Um dies leisten zu können, kommt die inhaltliche Ausgestaltung pädagogischer Praxis nicht umhin, Diskriminierungs- und Abwertungsphänomene als miteinander zusammenhängend bzw. verschränkt und als sich ggf. gegenseitig verstärkend darzustellen. In der pädagogischen Arbeit der Projekte kann beispielsweise durch kritische Bezugnahme auf konkrete neu-rechte Aktivitäten und Strukturen in der Region und im Sozialraum (Bsp. lokale Gruppen der extrem rechten „Identitären“) auch eine solche spezifische Verschränkung mehrerer GMF-Syndromelemente lebensweltnah zum Thema gemacht werden. Die Zielsetzungen der Projekte in diesem neuen Themenkomplex sind aus der Sicht der wB erweiterbar um das Erlernen eines kritischen Umgangs mit diesen Positionen in Form einer Befähigung der jugendlichen Zielgruppe zur demokratischen Konfliktbearbeitung.

Die Vielfalt der von den Teilnehmenden in offenen pädagogischen Formaten artikulierten oder von Kooperationspartnern als Bedarfe markierten Themenbereichen, denen sich die Projekte pädagogisch widmen sollen, führt diese z.T. auch an fachliche Grenzen. So markieren Projekte einige aufscheidende Themenbereiche als pädagogisch für sie nicht bearbeitbar und außerhalb ihres Qualifikationsbereichs liegend. Ein konkretes Beispiel dafür sind Diskriminierungen von jugendlichen Teilnehmenden mit Migrationshintergrund unter Bezugnahme auf aktuelle *innerethnische Konflikte* und (in Herkunftsregionen stattfindende) *kriegerische Auseinandersetzungen*<sup>26</sup>. Projekte reagieren auf diese schwierige Anforderung bisher mit einer offensiven Setzung von Grenzen ihrer pädagogischen Zuständigkeit bzw. durch aktive De-Thematisierung. Der geschaffene pädagogische Raum der Projektformate wird durch die Projektumsetzenden stattdessen offensiv als „Friedensraum“ deklariert und definiert. Der thematische Einbezug von kriegerischen Konflikten in die pädagogische Praxis jenseits der Anerkennung ihrer Relevanz für die Teilnehmenden wird abgewiesen.

„Wir versuchen, so was hier bewusst rauszuhalten. Also nicht negieren, dass es solche Konflikte gibt, aber eher anerkennen. Vielleicht versuchen wir eher, den Raum hier auszubauen, ich sage mal, hier ist Friedensraum oder so“ (Montreal 2018 I: 19).

Es bedarf diesbezüglich einer weiteren Erprobung und Entwicklung von inhaltlichen Zugängen und kontextsensiblen Formaten der pädagogischen Bildungspraxis der Projekte.

26 Die wB bezieht sich dabei auf in der Projektpraxis aufgetretene wechselseitige Diskriminierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext des Türkei-Kurdistan-Konflikts.

### **3.3.4 Pädagogische Arbeit zwischen explizitem oder implizitem Problembezug: Inhaltsvermittlung als Herausforderung**

Ein typisches Handlungsproblem für Projekte im Programmbereich stellt die thematische Einführung und Setzung ihrer jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte dar. Neben den Rahmenbedingungen und den gewählten pädagogischen Methoden oder favorisierten Ansätzen stellt sich hier die Frage nach der Art und Weise, wie die bearbeiteten Phänomene „verpackt“ werden. Wie gelingt es den Projekten also pädagogischen Formaten, ihre Inhalte interaktiv transparent zu machen und gleichzeitig deren thematische Relevanz für die Zielgruppe zu markieren? Die Strategien der MP lassen sich zur Bearbeitung dieser Frage in zwei Modi der Thematisierung unterteilen. Während einige MP zur Bearbeitung ihres Schwerpunktthemas einen expliziten Problembezug setzen und das jeweilige Phänomen klar benennen und problematisieren, bevorzugen andere MP für den thematischen Zugang zu den Teilnehmenden einen eher impliziten bzw. indirekten Problembezug. Im Folgenden werden beide Projektstrategien mitsamt jeweiliger Varianten und Implikationen für die pädagogische Praxis ausgehend vom empirischen Datenmaterial dargestellt.

#### **Projektstrategie I: Expliziter Problembezug in der pädagogischen Praxis**

Die erste Projektstrategie beinhaltet eine offene und explizite Benennung und Thematisierung des Diskriminierungsphänomens und dessen konkrete Problematisierung. In einer ersten Variante wird diese Strategie von den Projekten als „*Erklärungsarbeit*“ bzw. Begriffsarbeit operationalisiert. Projekte schaffen somit zunächst die Wissensbasis für eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung und Verständigung über einzelne Phänomene und Begriffe, Zusammenhänge und Grenzziehungen. Die einzelnen Phänomene werden auf diese Weise präzisiert und lösen sich nicht in übergeordneten Kategorien auf. Durch die klaren Markierungen der Phänomengrenzen wird allerdings auch das gesamte Spektrum von GMF deutlich, das thematisiert und bearbeitet werden muss. Die Umsetzenden der Projekte treten in dieser Strategie in den jeweiligen pädagogischen Maßnahmen in der Rolle der wissenden Expertinnen und Experten auf und haben oftmals eine erklärende Deutungshoheit gegenüber den Teilnehmenden. In den Formaten schlägt sich das vor allem in einem hohen Anteil von Input-Methoden der frontalen Wissensvermittlung nieder. Die Standards der Subjektorientierung und Partizipation der Zielgruppe bedürfen in dieser Strategie einer besonders reflektierten Beachtung und Formate mit explizitem Problembezug, um nicht Gefahr zu laufen, sich in umfangreichen referierenden Formaten zu erschöpfen.

„Erst mal so Erklärungsarbeit zu leisten (...) also da dann auch mal das Feld zu öffnen für: ‚Was ist eigentlich Sexismus? Was ist Altersdiskriminierung?‘ Und genau: ‚Nicht jede Diskriminierung von Menschen ist Rassismus.‘ (...) Und auch: ‚Ab wann kann Rassismus beginnen und ab wann eben auch nicht?‘“ (Astana 2018 I: 127).

In einer zweiten Variante dieser Projektstrategie wird mittels einer expliziten und *intensiven Begriffsarbeit* in Form einer Auseinandersetzung mit und Klärung von schwierigen Begriffen aus dem Kontext des Phänomenbereichs ein offener pädagogischer Raum der unmittelbaren Thematisierbarkeit geschaffen. Darin können die Konflikthaftigkeit der besprochenen Themen und themenbedingte Herausforderungen – insbesondere für eine junge Zielgruppe – Eingang finden. Die intensive Problembearbeitung kommt dabei jedoch ohne unmittelbare Erklärungsarbeit aus einer Expertenposition heraus aus. Vielmehr schlägt sie in der konkreten pädagogischen Situation sprachliche und inhaltliche Brücken zu den Standpunkten der Teilnehmenden. So gelingt es den Projektumsetzenden im folgenden Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll mit der gezielten Lenkung des Gesprächs durch Nachfragen, Irritation zu erzeugen, indem Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten der Zielgruppe hinterfragt und Normalitätsvorstellungen aufgebrochen werden. Dies eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit zur Thematisierung von Widersprüchlichkeiten über die unmittelbare inhaltliche Begriffsarbeit hinaus und kann die Ambiguitätstoleranz der Teilnehmenden fördern.

„Marie, [die Projektumsetzende, Anm. d. wB] legt die nächste Karte auf den Tisch: ‚Heterosexualität. Was heißt das?‘. Yagmur meldet sich und sagt: ‚Ganz normal.‘ Marie antwortet: ‚Das versteh ich nicht. Normal?‘ Yagmur: ‚Ja. Mann und Frau.‘ Marie: ‚Aber was heißt denn das Wort normal? Warum benutzt du das Wort normal dafür?‘ Yagmur: ‚Weil die meisten dagegen sind, dass sich Schwule und Lesben lieben.‘ Marie entgegnet, dass es sich immer dann um Diskriminierung handelt, wenn es um Dinge geht für Menschen nichts können. Kann ich mir aussuchen wen ich liebe oder woher meine Eltern kommen?‘ Carlo will es noch nicht so recht einsehen und fragt zweifelnd nach: ‚Aber, wenn er schwul ist?‘ und schlägt mit der Hand auf den Tisch. Das Mädchen neben ihm erschrickt und mahnt ihn an sich zusammen zu reißen. Marie formuliert die Frage um: ‚Gibt es einen Knopf um sich zu verlieben, dem man an und ausschalten kann.‘ Die Schülerinnen und Schüler grübeln und schütteln mit dem Kopf“ (Rochester 2018 B: 34).

Projekte mit der Strategie einer expliziten Benennung und Bearbeitung von Phänomen grenzen sich konzeptionell stark von einer inhaltlichen Aufweichung der einzelnen Themen in einem übergeordneten Sammelbegriff oder einer Oberkategorie ab und betonen die darin liegende Gefahr einer Entproblematisierung bzw. Entpolitisierung bestimmter Phänomene. Damit die pädagogische Arbeit aus ihrer Sicht gelingt, ist eine explizite Thematisierung dieser Phänomene, die präzisiert, vereindeutigt und sie klar als Diskriminierung bzw. als Varianten von GMF markiert, notwendig. Gleichzeitig findet eine klare Abgrenzung von anderen Phänomenen wie Mobbing oder vermeintlichen Benachteiligungskonstellationen der privilegierten Mehrheitsgesellschaft statt, um die Spezifik der im Mittelpunkt stehenden Phänomene zu betonen. Im folgenden Interviewauszug wird zudem dieser politische Anspruch des Projekts deutlich, und zwar als Plädoyer für eine explizite und differenzierte Problembenennung und -bearbeitung. Damit eng verbunden ist die Zielsetzung des Projekts, wonach die Jugendlichen in den Projektformaten für derartige Unterscheidungen sensibilisiert werden und eine eigenständige Differenzierungskompetenz entwickeln sollen.

„Man muss selber aufpassen, dass es nicht in so einer Vorurteilssoße landet. Und wenn man was gegen Klamotten sagt oder gegen – also das ist alles. (...) Dass dann so ‚Deutschenfeindlichkeit‘ auf einmal auch mit drin landet. Und, also da finde ich es ganz wichtig dann auch – und das ist das Problem, also wirklich noch in die Tiefe zu gehen, um auch unterscheiden zu können, dafür kämpfen zu können“ (Sheffield 2018 I: 95).

## **Projektstrategie II: Impliziter Problembezug in der pädagogischen Praxis**

Auch für die zweite Strategie der Projekte, mit der konzeptionellen Entscheidung auf einen expliziten Problembezug in der inhaltlichen Ausgestaltung der pädagogischen Praxis zu verzichten, sind verschiedene Varianten identifizierbar. So können sich Projektstrategien beispielsweise in einer schrittweisen Hinführung zum Thema mittels inhaltlichem Einstieg über „Umwegthemen“ ausgestalten. Empirische Beispiele hierfür sind die Thematisierung von Islam zur impliziten Bearbeitung von Islam- und Muslimfeindlichkeit oder die Auseinandersetzung mit realen Biografien dritter Personen als Bildungsmaterialien zur Herstellung von Selbstbezüglichkeit im Themenfeld der „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“. Gemeinsam ist diesen Strategien, die Zielgruppe nicht unmittelbar mit dem Phänomen oder den Fachbegriffen zu konfrontieren. Der explizite Verzicht auf eine direkte Themensetzung oder eine konkrete Begriffsarbeit ermöglicht den Projekten, einen Raum zu schaffen, in dem die Teilnehmenden sich über die Thematisierung von eigenen Erfahrungen oder biografischen Bezügen sukzessive dem Kernphänomen annähern. Dafür nutzen Projekte verschiedene kreative Methoden und Formate, wie Rollenspiele oder medienpädagogische Zugänge, z.B. über Mode, Werbung oder Geschlechterrollen, um schrittweise den Fokus auf das jeweilige Kernphänomen zu verengen. Der folgende Interviewauszug gibt einen Hinweis darauf, wie durch eine gezielte pädagogische Arbeit zum (Umweg-)Thema Sexismus, im differenzierten Aufbrechen vorhandener Bilder von Geschlechterrollen, die gesamte Lerngruppe mit einbezogen und parallel der Raum für einen Einstieg in explizitere Arbeit zum Phänomen der Homosexuellen- und Transfeindlichkeit geöffnet wird.

„[Wir, Anm. d. wB] haben halt versucht, auch immer wieder in die eigenen Biografien, sowohl von uns als auch von den Teilnehmern zu gehen, was sie selber, wo sie sich vielleicht auch selber unterdrückt gefühlt haben von so einem Rollenbild, und zwar sowohl Jungs als auch Mädchen; also immer auch ganz klar zu vermitteln: ‚Es geht nicht nur um eine Unterdrückung von Mädchen, dass die nicht alles machen dürfen, sondern genauso bei Jungs‘, und dass es eben viel mehr gibt“ (Rouen 2018 I2: 33).

Im Unterschied dazu setzt eine zweite Variante des impliziten Problembezugs auf eine *Verlagerung des thematischen Schwerpunkts auf eine allgemeinere Überkategorie*, wie etwa kritisch auf den Begriff des Vorurteils oder positiv gewendet den der Vielfältigkeit. Dies bietet für die Projekte eine Möglichkeit des didaktischen Umgangs mit antizipiertem Abwehrverhalten der anvisierten Zielgruppen. Gerade schwer erreichbare Zielgruppen mit latent feindlichen

Einstellungen fühlen sich laut den Projekten durch die explizite Thematisierung von Phänomenen, wie Rassismus bereits im Vorfeld der pädagogischen Projektformate stigmatisiert und reagieren mit Verweigerung. Problematisch wird diese Projektstrategie, die in starkem Gegensatz zur zuvor dargestellten expliziten Erklärungsarbeit steht, unter Umständen durch die Intransparenz der eigenen pädagogischen Haltung bzw. der Zielstellung des Projektes. Im Vergleich zur dargestellten Vorgehensweise einer sukzessiven didaktischen Hinleitung zum Phänomen besteht, wie der folgende Interviewauszug zeigt, bereits im Versuch eines bloßen Umschreibens des Phänomens und im Rekurs auf allgemeine Oberkategorien das Risiko eines Ausweichens durch Aufweichen des eigentlichen Kernproblems.

„Wenn man Rassismus als wirklich direkt Rassismus (...) Wir sind ja selber manchmal schon so, dass wir das versuchen, zu umschreiben, als ich jetzt auch noch mal diesen Flyer, dass ich immer irgendwie ‚sensibel‘ geschrieben habe oder eben ‚vielfältig‘ und so, dass ich immer so ein bisschen diesen Begriff Rassismus versucht habe, zu (...) Das mache ich doch nicht, also rassistisch sind wir auf keinen Fall, aber dass diese Vielfältigkeit, was da alles dazugehört, das sehen sie ja oft gar nicht so“ (Narvik 2018 I: 84).

Insbesondere in der Kombination mit medien- oder kulturpädagogischen, aber auch anderen stark partizipativen und offenen pädagogischen Formaten stehen die Projekte vor der Herausforderung, einerseits die thematischen Interessen der Zielgruppe zu berücksichtigen, andererseits die inhaltliche Ausgestaltung des Formates nicht vollständig aus der Hand zu geben. Gerade in den Spannungsfeldern des (universellen) Präventionsauftrags der Projekte und einer Orientierung an den Bedarfen und Lebenswelten der Teilnehmenden bzw. der Vertrauensarbeit und Wissensvermittlung kann der bewusste Verzicht auf einen expliziten Problembezug zu einem schwierigen Ungleichgewicht in der pädagogischen Praxis führen.

„Bei den regelmäßigen AGs war es so, dass es dann sozusagen, das auf das Thema Rassismus zu bringen, in der Tat relativ schwierig war. Es ging halt eher um die eigenen Wünsche, Themen, Bedürfnisse“ (Narvik 2018 I: 77).

Die dritte Variante eines impliziten Problembezugs unterscheidet sich von den anderen beiden dadurch, dass es sich bei ihr nicht um eine intendierte Strategie der Projekte handelt. Projekte finden zu Beginn ihrer pädagogischen Formate oftmals – ausgelöst durch kommunikative Defizite bzw. problematische Informationsweitergaben der Kooperationspartner an die Zielgruppe – die Situation vor, dass die Teilnehmenden wenig darüber oder gar nicht wissen, was sie thematisch in den Angeboten erwartet. Dies tritt insbesondere in Themenfeldern auf, deren zu bearbeitendes Phänomen als besonders sensibel betrachtet wird oder mit Anerkennung der thematischen Relevanz bei der Zielgruppe zu kämpfen hat. So zeigte sich bspw. im Bereich der „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, dass Kooperationspartner die Angebote zum Teil ohne thematische Einordnung als kultur- oder medienpädagogische Formate bei den Zielgruppen angekündigt haben. Die Aufgabe, die die MP dann zunächst bewältigen müssen, ist eine flexible und kontextsensible Darstellung und Transparentmachung ihrer Themen und Ziele. Dies erfordert – neben einer erhöhten Sensibilität – aufgrund der uninformierten Zielgruppe

auch einen unintendiert impliziteren Problembezug bzw. Einstieg ins Thema.

„Was auch schon direkt ein Problem ist. Weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass die meistens dort, wo die Projekte vorgestellt werden, in den Schulen und so weiter, meistens dann (...) als Foto- und Video-Workshop vorgestellt [werden, Anm. d. wB]. Es wird oft verschwiegen tatsächlich, dass es auch noch eben mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu tun hat“ (Rouen 2018 I2: 25).

Für eine derartige Vorenthaltung oder Verklausulierung der Kernthemen der Projekte durch die Kooperationspartner können neben Kommunikationsproblemen in der Institution auch der Grad der Schamhaftung einzelner Themen für die Fachkräfte selbst oder deren befürchtete Konflikte mit Eltern eine Ursache sein. Die folgende Beobachtungssequenz zeigt exemplarisch auf, welche Konsequenzen und Implikationen eine Intransparenz der Zielsetzung und thematischen Ausrichtung der Projektformate sowohl für die Zielgruppe als auch für die Projektumsetzenden haben kann. Die Projektumsetzenden sehen sich durch den unintendiert intransparenten Einstieg in das Themenfeld konfrontiert mit sichtbaren Abwehrhaltungen und einer Enttäuschung der Zielgruppe, was in einem ersten Schritt festgestellt und sogleich sensibel aufgefangen werden muss. Die Reaktionen auf Intransparenz verweisen auf eine weitere Gelingensbedingung pädagogischer Praxis: Die Zielgruppe muss sich ernst genommen fühlen. Insbesondere bei Themen mit starker Selbstbezüglichkeit kann eine derartige Konstellation der Intransparenz der Projektinhalte das Gelingen des Formats gefährden, wenn die teilnehmenden Heranwachsenden nicht angemessen beteiligt und über die Angebote der Projekte informiert werden. Dementsprechend gilt es für die Projekte, bei heiklen, selbstbezüglichen Themen zur Vorbeugung von Abwehrhaltungen Intransparenz der Thematik zu vermeiden.

„Bezüglich der Inhalte der Workshops waren die Schülerinnen und Schüler schlecht aufgeklärt und z.T. überrascht, dass es eben nicht nur um die Aneignung bestimmter Skills geht, sondern auch um das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Dementsprechend hart war der Einstieg in den ersten Workshop-Tag: Lustlosigkeit, Müdigkeit, Genervtheit“ (Rouen 2018 B: 93).

Ein abschließender empirischer Befund verweist ebenfalls auf die Bedeutung einer strategischen und sensiblen Verwendung bzw. des Verzichts eines impliziten Problembezugs der Projekte und deutet bereits in der Phase erster Kommunikation mit potenziellen Kooperationspartnern auf Hindernisse. Schon auf der Organisationsebene kann es demnach zu Zugangsschwierigkeiten für die Projekte durch explizite Problematisierung ihrer Kernthemen kommen, wenn die Kooperationspartner thematische Dringlichkeitshierarchien setzen. So berichten Projekte beispielsweise aus den Themenfeldern „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ und „Antiziganismus“ vermehrt über Akzeptanzschwierigkeiten bei kooperierenden Schulen. Mit Blick auf das Themenfeld „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ wird diesem von manchen Kooperationspartnern eine geringe Relevanz zugeschrieben und stattdessen ein institutioneller Bedarf der Bearbeitung von ablehnenden Einstellungen bei muslimischen Schülerinnen und Schülern artikuliert.

„Und jetzt über Islamfeindlichkeit zu reden, leuchtet den Leuten nicht ein. Also tatsächlich auch, das sind dann Aussagen wie so: Die Muslime sind doch das Problem. Oder Islam. (...) Also bei den Lehrern“ (Montreal 2018 I:104).

Zum Teil reagieren die Projekte bereits in den Anbahnungsgesprächen mit ihren Kooperationspartnern auf derartige Abwehrreaktionen mit einem strategischen Rückzug: Der Bearbeitung einer eher übergeordneten und allgemeinen Thematik z.B. die Förderung von Vielfaltigkeit und Demokratie, ohne konkretisierten Bezug zu einzelnen Formen von Diskriminierung und GMF.

Zusammenfassend zeigt sich hinsichtlich der von den MP erprobten Strategien der thematischen Bezugnahme auf die einzelnen Phänomene, dass es von Vorteil ist, diese zielgruppenadäquat explizit zu benennen und zu problematisieren, bevorzugt in einer partizipativ gestalteten *intensiven Begriffsarbeit* mit den Teilnehmenden. Ein zunächst indirekt gestalteter Einstieg in die pädagogischen Formate kann z.B. bei stark selbstbezüglichen oder herausfordernden Themen eine Gelingensbedingung für eine darauffolgende explizite Begriffsarbeit darstellen. Eine mangelnde Transparenz der zu bearbeitenden Kernphänomene für die Teilnehmenden erweist sich im Hinblick auf deren empirisch beobachtbare Abwehrreaktionen als eher kontraproduktive Projektstrategie. Anstelle einer Verklausulierung oder impliziten Gleichsetzung der zu bearbeitenden Kernphänomene bietet sich hingegen eine begründete inhaltliche Erweiterung des eigenen Phänomenbereichs mit Blick auf thematische Verschränkungen und Verknüpfungen als Projektstrategie an.

### 3.4 Zwischenfazit: Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden

Die in der Einleitung formulierte forschungsleitende Frage nach den Leistungen des Programmbereichs zur Entwicklung und Erprobung von Strategien zur Bearbeitung diskriminierender Einstellungen, Handlungen und Strukturen untersuchte die wB in diesem Kapitel mit Blick auf die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden. Dazu betrachtete die wB drei zentrale Dimensionen der pädagogischen Arbeit: die Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3.1), die konkrete Umsetzung (vgl. Kap. 3.2) sowie Inhalte von MP (vgl. 3.3).

Die Aufgabe der MP ist es innovative Modelle zur Bearbeitung von GMF bzw. zur Demokratieförderung zu entwickeln und zu erproben. Diese Aufgabe drückt sich in diesen drei Dimensionen aus, die einander wechselseitig bedingen. Typische Arbeitskontexte und Rahmenbedingungen der Projektarbeit präformieren die pädagogischen Strategien der MP und diese sind wiederum untrennbar mit Möglichkeiten und Grenzen in der Ausgestaltung der Arbeitsinhalte verschränkt. Die wB fasst zusammen unter welchen Rahmenbedingungen die Projekte wie und mit welchen Zielgruppen sie die phänomenbezogenen Inhalte des Bundesprogramms erprobend bearbeiten. Dabei identifiziert sie spezifische Gelingensbedingungen und Herausforderungen für pädagogische Praxis im Programmbereich.

## Strukturelle Rahmenbedingungen

Wörtlich betrachtet sind die strukturellen Rahmenbedingungen der Projektarbeit jene Kontextfaktoren, die die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit der MP in zweifacher Hinsicht beeinflussen: Als rahmende Limitationen ihrer pädagogischen Praxis und als selektive Bedingung für die Leistungserbringung der MP. Im Mittelpunkt standen dabei u.a. finanzielle und personelle Ressourcen, lokale bzw. regionale Arbeitsschwerpunkte, die Kooperation mit externen Partnern und die Besonderheiten außerschulischer Bildungspraxis im schulischen Setting.

Die Befunde legen dar, dass die strukturellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Projektarbeit Erprobungskorridore der MP beeinflussen, determinieren und limitieren, indem

- durch ein Großstadtbias der Projektarbeit die Gefahr selektiv exklusiver Erprobungsräume entsteht.
- durch den dominanten Fokus auf Schule als Zielsystem viele MP an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Systemen mit spezifischen Eigenlogiken agieren. Mithin stellt sich die Frage, inwieweit sie ihren Charakter als Jugendhilfeangebote und eigene Innovationsansprüche wahren können.
- gerade die Arbeit von MP in Institutionen sichtbar macht, dass rein subjektbezogene Ansätze, die Jugendliche als Einzelpersonen oder Gruppen mehr oder weniger losgelöst vom institutionellen Kontext adressieren, für eine nachhaltige Wirksamkeit nicht ausreichen. Stattdessen sind kombinierte Bearbeitungsstrategien angezeigt, die Fachkräfte und Institutionen in die Projektarbeit mit einbezieht.

## Pädagogische Strategien

Die typischen vom Programmbereich aufgerufenen pädagogischen Strategien und Ansätze wurden ausgehend von zwei identifizierten zentralen Strängen dargestellt: Der *Sensibilisierung* und der *Demokratieförderung*. MP der Sensibilisierung für die Phänomene der GMF lassen sich u.a. nach Ansätzen der Wissensvermittlung und des Erfahrungslernen, der Vielfaltpädagogik, Medien- und Kulturpädagogik und primär selbstreflexiven Ansätzen unterscheiden. Der zweite Strang pädagogischer Strategien der Demokratieförderung umfasst u.a. Empowerment-Ansätze.

Die wB bündelte themenfeldübergreifend Befunde zu den Zielgruppen und Zielgruppenzugängen, typische pädagogische Bearbeitungsstrategien und damit verbundene Spannungsfelder pädagogischer Arbeit im Programmbereich. Diese Zusammenfassung fokussierte sich auf Leerstellen und die Frage, was von den pädagogischen Strategien zu erwarten ist.

- Ein Großteil der MP arbeitet nach wie vor eher universalpräventiv und seltener mit Zielgruppen mit latent bis manifest ablehnenden Einstellungen und Haltungen bezüglich des jeweiligen Phänomenbereichs.
- Zielgruppenzugänge werden nach wie vor häufig über schulische Kooperationspartner erschlossen. Dies beschränkt die pädagogische Praxis tendenziell auf kurzzeitpädagogischen Angebote und adressiert nicht selten vor allem Schülerinnen und Schüler als individuelle Einstellungsträger.

Damit werden Leistungspotenziale verschenkt, weil einerseits sozialisationsrelevante Institutionen häufig selbst Diskriminierung begünstigende Strukturen sind und andererseits eine partizipative Schulkultur problematischen Einstellungen entgegenwirken kann (vgl. Krüger u.a. 2003). Angebote der Verhaltensprävention wären also noch stärker mit Angeboten der Verhältnisprävention zu verknüpfen.

- Methodenplurale Strategien mit lebensweltorientierten Methoden, die im Bereich des Erfahrungslernens verortet werden können, haben gegenüber rein wissensvermittelnden Ansätzen ein stärkeres Potenzial Jugendliche und Heranwachsende zu erreichen und Lernprozesse anzustoßen.
- MP, die darauf zielen von Abwertung und Diskriminierung Betroffene zu schützen und zu empowern, gelingt es unmittelbar Zugänge zu spezifischen Zielgruppen zu schaffen, um direkt unterstützend mit diesen zu arbeiten.

### **Inhaltliche Dimension**

Auf der Ebene der Vermittlungsinhalte bündelte die wB Lernerfahrungen der MP. Dabei nahm sie genauer in den Blick, wie die Projekte ihre Kernphänomene thematisieren, vor welche Herausforderungen sie dabei gestellt sind und mit welchen aktuellen Phänomenen sie sich themenfeldübergreifend auseinandersetzen müssen.

Die Befunde sensibilisieren für die Verwobenheit der Phänomene und gesellschaftlicher Dynamiken. Dies aufzugreifen ist (auch) Auftrag von MP:

- Dabei bewegen sich MP im Spannungsfeld der Notwendigkeit einer eigenständigen Phänomenbearbeitung, die einerseits die Spezifika der Einzelphänomene berücksichtigt und andererseits einer pädagogischen Praxis, die den empirisch nicht isoliert voneinander auftretenden Phänomenen der GMF gerecht werden soll. Die MP entwickeln dabei zunehmend Strategien der Bearbeitung von Phänomenverknüpfung, -verschränkung oder nehmen eine dezidiert intersektionale Perspektive ein.
- Eine begründete inhaltliche Erweiterung des eigenen Phänomenbereichs mit Blick auf thematische Verschränkungen hat auch gesellschaftliche Entwicklungen im Blick, die den vom Programm gesetzten Rahmen der GMF verlassen. Neue gesellschaftliche Phänomene wie beispielsweise Rechtspopulismus, die Neue Rechte oder antidemokratische Verschwörungstheorien fließen ebenso in die thematische Auseinandersetzung mit GMF ein, wie weitere zielgruppenspezifische Themenkomplexe (z.B. Mobbing). In dieser Perspektive zeigt sich, dass das thematische Innovationspotenzial der MP auch in einer Wechselwirkung zur Entwicklung und Erprobung neuer pädagogischen Strategien steht.
- Als ein typisches Spannungsfeld der pädagogischen Auseinandersetzung mit GMF stellte sich die strategische oder situative Verwendung eines impliziten oder expliziten inhaltlichen Problembezugs dar. Dabei zeigen sich hinsichtlich impliziter Bearbeitungsstrategien Tendenzen zur latenten Entproblematisierung der Phänomene. Demgegenüber sieht die wB ein verstärktes Potenzial in Ansätzen einer partizipativ mit den Teilnehmenden gestalteten intensiven Begriffsarbeit.

Im folgenden Kapitel verschiebt sich der Fokus der wB weg von den Dimensionen der der pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden, hin zu den Fachkräften der MP.

## **4 Blick auf die Fachkräfte: Professionalität(en) und fachliche Bezüge – Entwicklungen und Konturen eines heterogenen Handlungsfeldes**

Der vierte Zwischenbericht der wB zum Programmbereich „Ausgewählte Phänomene GMF und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ verfolgt – wie einleitend angekündigt – neben einer detaillierten Analyse der Gelingensbedingungen pädagogischer Prozesse auch die Fragestellung nach zentralen Aspekten von Fachlichkeit und Professionalität pädagogischer Praxis im Programmbereich. Dabei untersteht auch dieses Kapitel der Leitfrage des vorliegenden Berichts nach den *Leistungen des Programmbereichs*. Die wB fragt nach zentralen Gelingensbedingungen dafür, dass Leistungen erbracht werden und die Wirksamkeit pädagogischer Praxis wahrscheinlich wird. Sie greift dafür auf das Konzept der Professionalität zurück und spezifiziert es durch Bezüge auf Anforderungsstrukturen und Qualifikationen sowie auf Fachlichkeit bzw. Fachlichkeitsstandards. Die Eignung dieser Begriffe zur Erfassung von Leistungen der Projektumsetzenden ergibt sich – neben der Möglichkeit zur Einbettung der folgenden empirischen Befunde in größere Fachdebatten – auch daraus, dass sie ein für MP im Programmbereich spezifisches Spannungsfeld besonders plastisch werden lassen: die Koexistenz verschiedener Orientierungsrahmen und Fachlichkeiten; phänomenbezogenes Fachwissen auf der einen und pädagogische Vermittlungskompetenzen auf der anderen Seite. Professionalitäts- und Fachlichkeitsaspekte – und das ist vorweggenommen schon ein erster, zentraler Befund des folgenden Kapitels – spielen für erprobend arbeitende Projektumsetzende eine wichtige Rolle. Sie sind Gegenstand des folgenden Kapitels, das Befunde dazu präsentiert, was die Projektumsetzenden im Sinne ihrer Selbstwahrnehmung von Professionalität/Fachlichkeit für relevant halten bzw. an welchen Aspekten professioneller pädagogischer Arbeit sie sich orientieren.

Bevor der Blick auf die empirischen Befunde zu dieser Fragestellung gerichtet wird<sup>27</sup>, ist es im Sinne eines transparenten Umgangs mit den o.g. Begriffen angebracht, diese genauer zu erläutern, ihre wissenschaftlichen Theoriehintergründe anzureißen und sie klarer ins Verhältnis zueinander zu setzen. Vergleichsweise abstrakt zeichnet die wB deshalb im Kapitel 4.1 das Koordinatensystem vor, in dem sich daran anschließend die im Feld gesetzten Professionalitäts- und Fachlichkeitsaspekte leichter systematisieren lassen.

In den anschließenden Unterkapiteln wird auf Basis der qualitativen und quantitativen Erhebungen untersucht, welche Bedeutung Fachlichkeits- und Professionalitätsaspekte in den MP konkret zukommt. Dabei greift die wB drei Stränge auf und analysiert ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit

27 Zum schrittweisen methodischen Vorgehen der wB im qualitativen Auswertungsprozess und einer beispielhaften Kategorienbildung siehe Tab. 2.3.

der MP: die Berücksichtigung des pädagogischen Standards der Zielgruppen- und Lebensweltorientierung bzw. des Beutelsbacher Konsens durch die Projektumsetzenden (vgl. Kap. 4.2), die Qualifikationen und Anforderungen an die pädagogisch Praktizierenden (vgl. Kap. 4.3) sowie die Ebene der Reflexionsleistungen, die es erst ermöglicht, pädagogisches Handeln und Wirken (selbst-)kritisch zu betrachten und Lern- und Professionalisierungsprozesse anzuregen (vgl. Kap. 4.4). Abschließend fokussiert die wB auf ein für die Antidiskriminierungsarbeit spezifisches Spannungsfeld, an dem sich mehrere Aspekte der Entwicklung von Fachlichkeit/Professionalität verdichten: Der Umgang mit von Diskriminierung betroffenen Projektumsetzenden (vgl. Kap. 4.5).

## 4.1 Theoretischer Kontext und Diskurse zu Professionalitätskriterien

### 4.1.1 Professionalität und Professionalisierung

Professionalität ist in der Forschung zu professionellem Handeln ein Konzept, das häufig fließend mit der Forschung zu Professionen (Berufen) sowie zum Prozess der Professionalisierung ineinander übergeht. Für pädagogische Handlungsfelder allgemein herrscht im Fachdiskurs eine „Skepsis gegenüber idealtypischen Bestimmungen“ von Professionalitätskriterien (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 275). Die Komplexität und Vielschichtigkeit der unterschiedlichen Professionalitätsmodelle macht auch die Operationalisierung eines auf alle MP gleichermaßen anwendbaren Kriterienkatalogs zu Professionalität schwer. Dennoch sind in dieser sehr umfangreichen und z.T. von Kritik spezifischer Theorien durchzogenen Fachdebatte (vgl. ebd., S. 269–271), in der z.T. „nicht einmal ein konsistenter, allgemein geteilter Forschungsstand zu identifizieren“ ist (vgl. Thole/Polutta 2011, S. 107), für die Analyse von Professionalitätsaspekten im Kontext modellhaften pädagogischen Arbeitens eine Reihe von Perspektivsetzungen gut anschlussfähig.

Denn für eine Analyse der Orientierungen der Projektumsetzenden hinsichtlich Professionalität und Fachlichkeit ist nicht nur ihre erprobende Arbeitsweise einzubeziehen, sondern auch die außerordentlich hohe Heterogenität im Programmbereich hinsichtlich ihrer berufsbiografischen Hintergründe, der von ihnen gesetzten Themen und gewählten Praxisformate sowie der Trägerkontexte, in denen sie arbeiten. Konstitutiv für den Programmbereich ist, dass er gleichermaßen Expertinnen und Experten des Pädagogischen – mit deren je eigenen Referenzen und Orientierungen – und zugleich Expertinnen und Experten für die jeweiligen Themenfelder – mit deren eigenen Referenzen und Vermittlungskompetenzen, die nicht zwingend pädagogisch sein müssen, mobilisiert. Dabei verschränken sich allgemeine Prinzipien der pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden mit Prinzipien pädagogischer Spezialdiskurse (wie beispielsweise rassismuskritischer Bildung). Diese wiederum konkurrieren bzw. verschränken sich mit thematischer Expertise, die sowohl durch formales Lernen (z.B. Ausbildung, Studium) wie

auch informelles Lernen (z.B. autodidaktisches Selbststudium) angeeignet sein kann. Somit ist das Feld zusätzlich disparat und offen für unterschiedliche Professionalitätsverständnisse und Qualifizierungen.

Um in einem derart komplexen Handlungsfeld Relevanzsetzungen zu ermitteln, die Bezüge zu professionellem Handeln aufweisen, bieten Perspektivsetzungen der jüngeren Professionalitätsforschung eine hilfreiche Hintergrundfolie. So plädieren Helsper und Tippelt für eine „offene empirische Rekonstruktion pädagogischen Handelns in den verschiedensten institutionellen, interaktiven, aber auch alltäglichen Settings und Situationen“ (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 275). Auch Thole und Polutta argumentieren in dieser Richtung, dass:

„Professionelles Handeln sich nur in konkreten, situationsbezogenen und die jeweiligen Kontexte reflektierenden Praxen unter den jeweils gesellschaftlich und politisch gegebenen Bindungen und nur unter Beachtung dieser erfolgreich realisieren [kann]“ (Thole/Polutta 2011, S. 115).

Damit einhergehende Bestimmungen von Professionalität sind bewusst unscharf, um Raum für möglichst viele Zwischenbereiche der realen pädagogischen Praxis zu lassen. Helsper und Tippelt sprechen sich außerdem für „integrative und Professionstheorien miteinander kombinierende Modelle der Professionalität“ aus und regen an, „Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen“ (vgl. ebd., S. 272), um zu Kriterien für die Einschätzung und Bestimmung von mehr oder weniger ausgeprägter Professionalität zu kommen. Im vorliegenden Bericht folgt die wB diesen Anregungen, indem sie sich auf für die MP relevante Anforderungsstrukturen, und zwar in Form von praxisbezogenen Anforderungsprofilen (Qualifikationen) und Fachlichkeitsstandards der KJH und der politischen Bildung konzentriert (vgl. ausführlicher Kapitel 4.2.1). Wichtig ist auch, Professionalität nicht nur auf individueller Ebene der Projektumsetzenden zu verorten, sondern die Verantwortung auch auf organisationaler Ebene wahrzunehmen und anzuerkennen, sodass „Professionalität auf ermöglichende Organisationsstrukturen angewiesen“ (Scherr 2018, S. 10) ist. Relevanzsetzungen der MP, die den institutionellen Kontext der Projektarbeit mit einbeziehen, zeigen sich empirisch insbesondere auf der Ebene von Reflexionsleistungen (Kap. 4.4).

Steht statt Professionalitätseinschätzungen die *Entwicklung* professionellen Handelns im Zentrum des Erkenntnisinteresses, ist von Professionalisierungsprozessen die Rede. Thole und Polutta sprechen sich in der Fachdebatte gegen formale und indikatorengestützte Professionskonzepte aus und schlagen stattdessen reflexive Professionalisierungsmodelle vor, die Professionalität gesellschaftstheoretisch kontextualisieren, kritisch analysieren und pädagogische Praxen rekonstruieren (vgl. Thole/Polutta 2011, S. 108–110). In diesem Sinne ist Professionalisierung als ein Prozess zu verstehen, der nicht anhand fixer Indikatoren gemessen werden kann. Vielmehr spielen schwer formalisierbare Aspekte wie Reflexion und Verständigung innerhalb des pädagogischen Feldes eine Rolle. Für die folgende empirische Analyse ist insbesondere eine Perspektive der Professionalisierungsforschung anschlussfähig: Sie verweist darauf, dass Professionalisierungsprozesse, sich auch auf die

Ausbildung einer persönlichen Professionalität auf individueller biographischer Ebene niederschlagen (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 275–277). Mit dem Fokus der wB auf die pädagogische Praxis und auf die Frage nach den eigenen Fachlichkeitsverständnissen der Projektumsetzenden spricht sie genau diese Ebene an (für eine solche empirische Perspektive vgl. auch Thole u.a. 2016; für frühe Studien zur Professionalisierung „junger“ pädagogischer Handlungsfelder (vgl. Hornstein/Lüders 1989).

Der Begriff der Profession wird an vielen Stellen als kritisch betrachtet, insbesondere für die sehr heterogen gestalteten Felder des pädagogischen Handelns, wo sich auch die hier betrachteten MP verorten lassen. Das Verständnis von Professionen ist – je nach Theorierichtung – unterschiedlich gelagert und für die sich verschränkenden Berufsfelder, in denen die MP agieren, wenig praktikabel. Helsper und Tippelt (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 269–271) sprechen in ihrer Synthese der aktuellen Debatte gar von einem „Abschied vom Professionsbegriff“ und der „Konjunktur des Begriffs der Professionalität (...), der an die Stelle des Professionsbegriffs rückt“. Deswegen soll an dieser Stelle verstärkt das Augenmerk auf Professionalität gelegt und als theoretischer Referenzhorizont auf die Professionalisierungsforschung eingegangen werden, um somit die Professionalitätsaspekte zu kontextualisieren. Im Anschluss wird der Bogen zu den MP gespannt und der Orientierungsrahmen ihres pädagogischen Handelns skizziert. Das Ziel dieses Kapitels ist somit, die empirischen Ergebnisse der folgenden Kapitel – mit Fokus auf die pädagogische Praxis der MP und deren Fachlichkeitsbezüge und -verständnisse – zu rahmen.

#### **4.1.2 Fachlichkeit und Orientierungsrahmen pädagogischen Handelns**

Wenngleich sich der Programmbereich wie oben beschrieben hinsichtlich Inhalten, pädagogischen Praxen etc. als außerordentlich heterogenes pädagogisches Handlungsfeld auszeichnet, so werden alle MP des Bundesprogrammes im Rahmen der KJH und als (außerschulische) politische Bildung umgesetzt. Damit finden die Projektaktivitäten immer auch vor dem Hintergrund spezifischer, mit diesen Bereichen sozialer und Bildungsarbeit verbundener *Fachlichkeitsstandards* statt. Sie bestimmen als eher grober Orientierungsrahmen die pädagogische Praxis mit. Anknüpfend an Helsper und Tippelt (vgl. 4.1.1) sind sie als Teil der Anforderungsstruktur pädagogischer Arbeit bei der Rekonstruktion von Professionalitätsaspekten zu berücksichtigen. Bevor die wB empirisch untersucht, welche Standards aus dem Feld heraus als relevant gesetzt werden, bietet sich ein knapper Rundum-Blick auf den Fachdiskurs um pädagogische bzw. beraterische Arbeit im Feld der KJH an, aus dem sich Standards ableiten lassen.

In Hinblick auf Prinzipien pädagogischer Arbeit in der KJH fand in den letzten Jahrzehnten ein deutlicher Paradigmenwechsel statt. Das in pädagogischen Arrangements grundsätzlich angelegte hierarchische Verhältnis zwischen Erziehenden bzw. Bildenden und „Zöglingen“ wurde verstärkt in

Frage gestellt bzw. wurde versucht, Erziehungs- und Bildungsprozesse demokratischer zu gestalten sowie die Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung aufzulösen oder zumindest zu vermindern. In diesem Sinne wurde im SGB VIII, das 1990/1991 in Kraft trat, für die KJH der Anspruch formuliert, Kinder und Jugendliche „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“ zu beteiligen. Auch die Handlungs- und Strukturmaximen der KJH, die im Achten Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ Hrsg. 1990) als Standards beschrieben werden<sup>28</sup>, folgen letztlich dem Streben, die Interessen und Bedürfnisse derjenigen, die in der pädagogischen Beziehung über weniger Gestaltungsmöglichkeiten verfügen, systematisch zu berücksichtigen und anzuerkennen. Ein theoretischer Bezugspunkt für die Stärkerengewichtung der Adressatenperspektive ist die von Hans Thiersch entwickelte Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 1993), die sich v.a. auf die Handlungsfelder der KJH bezieht, aber auch Handlungsorientierungen für die konkrete (sozial-)pädagogische Arbeit enthält.

Inhaltlich geht es dabei zunächst darum, die Lebenswelt und den Alltag der Adressierten in ihrem Eigensinn zu verstehen und Binnenperspektiven der Betroffenen zu identifizieren (vgl. Thiersch 1993). Dies bildet die Grundlage für ein fachliches Handeln, das den Anspruch erhebt, von den individuellen, subjektiven und persönlichen Mustern des Erlebens, Deutens und Handelns der Kinder und Jugendlichen auszugehen. Zentral ist in dieser Perspektive in der pädagogischen Praxis nicht in die „Biografisierungs- oder Individualisierungsfalle“ zu tappen. Vielmehr geht das damit verbundene Akteursbild davon aus, dass Menschen, in soziale und institutionelle Kontexte eingebettet sind, welche individuelle Handlungsoptionen einerseits ermöglichen, andererseits auch stark beschränken können (vgl. hierzu z.B. Böhnisch 2012, S. 25ff.). Auch das fachliche Handeln selbst wird letztlich zum Gegenstand von Aushandlungen mit dem Subjekt: Problemdeutungen, Regeln, Lösungsstrategien, Organisationsformen usw. werden im gemeinsamen, partnerschaftlichen Gespräch mit den Jugendlichen und Heranwachsenden entwickelt. Es gibt darin aber Sachverhalte, die unterschiedlich stark verhandelbar sind (z.B. bleibt Gewalthandeln immer problematisch).

Aus dem Paradigma der Lebensweltorientierung können sich Hinweise zu partizipativen Elementen in der Sozialen Arbeit ergeben. Ziel ist dabei, den Heranwachsenden möglichst viele Mitbestimmungsmöglichkeiten zu bieten. Im Mittelpunkt stehen die schon erwähnten Formen der dialogischen Aushandlung, die an den Perspektiven der Subjekte orientiert sind. Voraussetzung ist dabei ein hohes Maß an Transparenz, z.B. sind Auftrag und Zielvorstellungen von den Fachkräften zu explizieren. Ebenso transparent zu machen wären die Grenzen von Partizipation im Kontext konkreter (sozial-)pädagogischer Angebote.

28 Im Einzelnen sind dies als Strukturmaximen: Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration, Partizipation. Als Handlungsmaximen werden beschrieben: Vernetzen/Planen, Einmischen, Aushandeln und Reflektieren.

## **Die Bedeutung von Reflexion**

Ein zentraler fachlicher Standard, der auch für den Schwerpunkt des vorliegenden Berichtes wichtig ist, lässt sich in der Reflexions- und Umsteuerungsbereitschaft der Fachkräfte ausmachen. Er ist darüber hinaus unmittelbar durch die Zielstellung des Programmbereichs angesprochen: die Entwicklung und Erprobung von Modellen und die Produktion darauf bezogenen Reflexionswissens. Über einen reinen Standard hinausgehend gilt Reflexion zudem als Kernkompetenz und konstitutives Merkmal der Sozialpädagogik (vgl. Ebert 2008; Grunwald/Thiersch 2011, S. 859) und wird auch für die hier zu untersuchende pädagogische Praxis als konstitutiv betrachtet. Es geht

„in einem mehrdimensionalen und spannungsreichen – hier non-formalen – Bildungsfeld zunächst um die Kompetenz, die pädagogische Professionalität der (Selbst-)Reflexion zugänglich zu machen und diese als Habitusmerkmal auszubilden und beizubehalten“ (Hafeneger 2013, S. 107).

Dabei sind nicht nur die Individuen in der Verantwortung, einen entsprechenden reflexiven Habitus zu entwickeln. Auch die Modellprojektträger selbst tragen auf organisatorischer Ebene die Verantwortung, entsprechende Reflexionsstrukturen zu verankern und die Mitarbeitenden darin zu unterstützen (vgl. Reh 2008).

Ethische Fragen sind dabei im (sozial-)pädagogischen Kontext von so großer Bedeutung, dass von einer eigenständigen Berufsethik gesprochen wird (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014). Als Standard fachlichen Handelns lässt sich somit ableiten, dass (selbst-)kritisches Nachdenken über die Motive, Ziele und Deutungsmuster sowie über die Wirkungen und Nebenwirkungen des eigenen Tuns unabdingbarer Bestandteil des selbigen ist. Elementar ist dabei die Wahrnehmung der beruflichen Handlungssituation als soziale und pädagogische Interaktion sowie die Einordnung beruflicher Handlungssituationen in gesellschaftliche, historische und geistig-kulturelle Zusammenhänge.

## **Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens**

Innerhalb der politischen Bildungsarbeit kann nicht von Orientierungsrahmen die Rede sein, ohne auf den Beutelsbacher Konsens einzugehen. Genau den Fragen nach Ziel und Funktion von politischer Bildung widmete sich im Herbst 1976 die wegweisende Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Beutelsbach. Als eine Art Minimalkonsens wurden im „Beutelsbacher Konsens“ drei Prinzipien festgeschrieben, die zunächst für die Arbeit an Schulen entwickelt worden, aber auch für außerschulische politische Bildung als gültig angesehen werden (vgl. Sander 2005, S. 19). Das erste Prinzip beinhaltet das „Überwältigungsverbot“ (vgl. Wehling 1977, S. 179), welches nicht erlaubt, dass die Schülerin bzw. der Schüler an der Gewinnung eines eigenständigen Urteils gehindert wird. Das Verbot richtet sich also an die Lehrerin bzw. den Lehrer, die/der die Schülerin bzw. den Schüler nicht im Sinne erwünschter Meinungen „überrumpeln“ (ebd.) soll. Wehling bezeichnet die Ermöglichung des selbstständigen Denkens als Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Der zweite, mit

dem Überwältigungsverbot eng zusammenhängende Punkt ist eine Handlungsanweisung für die inhaltliche Gestaltung politischer Bildung (vgl. Gagel 1996, S. 23): Sie besagt, dass Kontroverses in Wissenschaft und Politik auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden soll. Im dritten Konsensprinzip der „Handlungsorientierung“ wird schließlich gefordert, dass den Schülerinnen und Schülern die Qualifikation vermittelt werden soll, politische Inhalte, Prozesse und Entscheidungen aus der Sicht der eigenen Interessen zu verstehen und dementsprechend zu handeln (ebd.). Die „rundum akzeptierte (...) Mündigkeit des Schülers“ (Wehling 1977, S. 179) ist die Grundlage dafür, dass die Lernenden bei der Entwicklung ihrer eigenen politischen Position unterstützt werden sollen, auch wenn sie derjenigen der Lehrenden widerspricht.

Der Konsens löste weder die Frage nach den relevanten Inhalten von politischer Bildung, noch die Lagerbildung in der politischen Bildung auf. Aber er trug wesentlich zur Professionalisierung bzw. „Pädagogisierung“ politischer Bildung (vgl. Sander 1996, S. 30) bei, wurde vielfach aufgegriffen und weitergedacht und kann bis heute vor allem im außerschulischen Bereich als „permanenter Wetzstein politischer Bildung“ (vgl. Frech/Richter 2017, S. 83) betrachtet werden.

## 4.2 Empirische Befunde zur Orientierung an pädagogischen Standards

Im ersten Kapitel des empirischen Teils zur Orientierungen an den eben genannten Professionalität und Fachlichkeitsstandards fokussiert die wB auf zwei fachliche Aspekte eines prinzipienorientierten Arbeitens, die sich für das Handlungsfeld der MP – ein sensibilisierendes, demokratieförderndes Arbeiten mit Heranwachsenden – als besonders relevant erweisen: zum einen die Ausrichtung der pädagogischen Praxis an den Zielgruppen, ihren Bedürfnissen und Lebenswelten (vgl. Thiersch 1993), zum anderen an den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977).

### 4.2.1 Zielgruppen- und Lebensweltorientierung

Die Ausrichtung pädagogischer Arbeit mit Heranwachsenden an Spezifika der jeweiligen Zielgruppe und eng damit verbunden die Orientierung an den Lebenswelten der Teilnehmenden stellt einen zentralen Bezugspunkt non-formaler Bildung bzw. der KJH dar. Die Zielgruppen- und Lebensweltorientierung bildet – neben anderen Aspekten – eine der Hintergrundfolien für fachliches Handeln in diesem Feld (vgl. auch Kap. 4.1.2). Wie ihre praktische Umsetzung in den MP erfolgt, ist Gegenstand von Kapitel 3.2.

Der vorliegende Abschnitt untersucht die Thematik unter dem Blickwinkel, inwieweit Umsetzende sich an dem Prinzip der Zielgruppen- und Lebensweltorientierung orientieren und wie sie es mit entsprechenden Haltungen zu ihrer eigenen Arbeit und zu den Teilnehmenden untersetzen. Es lassen

sich eine Reihe von Unteraspekten identifizieren, anhand derer sich zielgruppenbezogene Relevanzsetzungen im Feld abzeichnen: Zwanglosigkeit und Möglichkeiten zur Mitgestaltung des pädagogischen Prozesses für Teilnehmende (auch in schulisch gerahmter außerschulischer Arbeit) – im Folgenden *Partizipation*; Anerkennung und Berücksichtigung des Vorwissens und der Interessen der Teilnehmenden – im Folgenden *Niedrigschwelligkeit*; Berücksichtigung (potenzieller) Betroffenheit von in den Maßnahmen thematisierten Diskriminierungsphänomenen – im Folgenden *Persönlichkeitsschutz*.

Übergreifend konnte anhand des quantitativen Monitorings ermittelt werden, dass laut Angabe der Projektverantwortlichen eine hohe Teilnehmendenorientierung bei etwas mehr als zwei Drittel der MP (27 (68%) von 40) besteht. Weniger als ein Drittel der MP (12 (30%) von 40) gibt an, dass sie die zu vermittelnden Inhalte primär an den eigenen Zielstellungen ausrichten, z.B. dem Präventionsauftrag oder Demokratieförderung und sich nachgestellt an den Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden orientieren (vgl. Abb. 4.1).

### **Partizipation**

- Quantitative Befunde zu Partizipation

Die Beteiligung junger Menschen zu fördern, ist ein zentraler fachlicher Standard der KJH, der die Arbeit der MP maßgeblich prägt. Diesem Standard nach sollen nicht nur Strukturen und Verfahren beteiligungsorientiert gestaltet, sondern auch Angebote für Heranwachsende geschaffen bzw. umgesetzt werden, um „sich einzumischen, aktiv an der Ausgestaltung der eigenen Lebenslagen und der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe mitzuwirken und sich ggf. beschweren zu können“ (vgl. BMFSFJ 2016c, S. 811). Als Voraussetzung für ein aktives Einmischen und Mitwirken von Kindern und Jugendlichen gilt es, darauf bezogene Lernprozesse zunächst einmal anzuregen, die Heranwachsenden zu ermutigen und zu befähigen, ihre Interessen zu vertreten und sich einzubringen und ihnen Gelegenheiten bieten, Verantwortungsübernahme und Selbstvertrauen zu lernen bzw. zu erfahren (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Monitorings wurden die MP dazu befragt, inwiefern Jugendliche systematisch in den Strukturen und Angeboten der Träger eingebunden sind (vgl. Tab. 4.1). Die überwiegende Mehrheit der MP (35 (95%) von 40 MP) beteiligt Jugendliche an der Durchführung konkreter Aktivitäten des MP. Etwas mehr als zwei Drittel der MP (26 (70%) von 40 MP) binden Jugendliche in die Nachbereitung ein, u.a. in den Prozess der Ergebnisreflexion bzw. bei der Ergebnispräsentation. Etwas weniger als ein Drittel der MP (11 von 40 MP) bindet Jugendliche in Organisations- bzw. Trägerstrukturen ein. An der Erstellung des Konzeptes des MP haben Heranwachsende in knapp einem Drittel der MP mitgewirkt (11 von 40 MP).

**Tab. 4.1: Systematische Beteiligung von Jugendlichen beim MP-Träger**

systematische Partizipation von Jugendlichen ...	Anzahl Nennungen	Anteil von Anzahl (N=40)
in den Organisations-/ bzw. Trägerstrukturen	11	29,7%
in der Erstellung des Konzeptes des Modellprojektes	11	29,7%
in der Durchführung konkreter Aktivitäten des MP	35	94,6%
in der Nachbereitung des Modellprojektes, z.B. Reflexion, Ergebnispräsentation/ Reflexions- und Ergebnispräsentationsprozesse	26	70,3%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Mehrfachnennungen möglich

Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten hängen auch maßgeblich vom zeitlichen Umfang der geplanten Maßnahmen ab (vgl. Kap. 3.2.5) und ob MP bspw. eine systematische „Vorbereitungsphase“ vor der eigentlichen Projektumsetzung eingeplant haben. Insbesondere kurzzeitpädagogische Angebote beschränken Partizipationsmöglichkeiten vor und nach der Projektumsetzung.

Zudem wurden die MP dazu befragt, wie sie bzw. mit welchen Strategien sie die Partizipation von Jugendlichen fördern. In ihrer Arbeit konzentrieren sich MP auf folgende Wege: Am häufigsten fördern sie die Partizipation von Jugendlichen über die Vermittlung von Wissen, um deren Partizipationschancen zu erhöhen (38 (95%) von 40 MP). Am zweithäufigsten wird von 37 MP (93%) genannt, dass Kompetenzen vermittelt werden sollen, um die Partizipationschancen der Jugendlichen zu erhöhen. 35 MP (88%) motivieren Jugendliche, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen. Knapp drei Viertel der MP (29 (73%) von 40 MP) unterstützen Jugendliche darin, sich eigene Räume und Strukturen zu schaffen. Etwas mehr als zwei Drittel (27 (68%) von 40) fördert Partizipation, indem sie Partizipationsgelegenheiten und -strukturen schaffen und bereitstellen. Und etwa zwei Drittel (26 (65%) von 40) setzen sich bei Dritten für mehr Gelegenheiten für Jugendliche ein, sich mit ihren Interessen einzubringen.

**Tab. 4.2: Strategien zur Förderung der Partizipation von Jugendlichen**

<b>Wir fördern Partizipation von Jugendlichen, indem wir ...</b>	<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Anteil von Anzahl (N=40)</b>
Wissen vermitteln, das die Partizipationschancen erhöhen soll.	38	95%
Kompetenzen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen sollen.	37	93%
Kinder und Jugendliche motivieren, in für sie relevanten Entscheidungsprozessen ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und aktiv einzubringen.	35	88%
Kinder und Jugendliche dabei unterstützen sich eigene Räume und Strukturen zu schaffen, in denen sie ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren und einbringen können.	29	73%
Partizipationsgelegenheiten und -strukturen für Kinder und Jugendliche schaffen und bereitstellen.	27	68%
uns gegenüber Dritten einsetzen, dass Kinder und Jugendliche die Gelegenheit bekommen, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen.	26	65%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Mehrfachnennungen möglich

Die Ausrichtung der Arbeit der MP an Partizipation wird auch in den nachfolgenden qualitativen Befunden sichtbar. Wie bereits einleitend erwähnt, geht es bei den Darstellungen der empirischen Befunde nicht um eine Einschätzung etwaiger Professionalitätsniveaus der MP, sondern darum zu rekonstruieren, welche Professionalitätsverständnisse im Feld selbst vorhanden sind und welche Fachlichkeitsstandards für die Projektumsetzenden eine Rolle spielen. Die Fachlichkeitsstandards, die im Feld besonders verdichtet als Orientierungsrahmen des eigenen pädagogischen Handelns herausgestellt werden konnten, waren neben Partizipation noch Niedrigschwelligkeit und Persönlichkeitsschutz. Sie sind im Feld dominant und stehen zugleich im engen Zusammenhang mit den Programmzielen, da Partizipation ein Einflussfaktor für die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen ist und Niedrigschwelligkeit besonders relevant bei Vermittlungsinhalten, für die Jugendliche in der Regel erst interessiert werden müssen.

- Qualitative Befunde zur Partizipation

Das gemeinsame Aushandeln und Abwägen der Lerninhalte mit den Teilnehmenden selbst und die Mitbestimmung und -gestaltung durch die Jugendlichen ist ein Standard (siehe hierzu auch Kap. 4.1.2), der für viele MP das Kernstück ihrer Bildungsarbeit darstellt. Das Ideal ist eine Begegnung auf Augenhöhe, der Einbezug aller – auch in die Verantwortung für einen gelin-

genden Lernprozess – und das Treffen gemeinsamer Entscheidungen bezüglich des Lernsettings. Wichtig ist hierbei auch, auf die situativen Stimmungen sowie auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen und sich somit an ihren konkreten Bedarfen zu orientieren.

„Uns ist wichtig, dass es auch wirklich nach den Wünschen der Kinder geht. Das wir nicht sagen, wir machen das und das, sondern dass auch die Kinder sagen können, wir machen heute so ein bisschen zu viel, ich ziehe mich ein bisschen raus, dass auch deren Stimme gehört wird und mit einbezogen wird“ (New York 2018 I: 163).

Erst durch diese Form der Partizipation kann gewährleistet werden, dass das Bildungsangebot für die Teilnehmenden von Relevanz ist, da sie so in den Prozess der Auswahl der Lerninhalte integriert werden und somit das Angebot nicht an ihren Interessenlagen vorbeigeht: „weil ich glaube, die [Teilnehmenden, Anm. d. wB] haben halt ganz oft viele Ideen, die ja an unserer Lebenswelt so vorbeigehen“ (Narvik 2018 I: 288). Der Anspruch der Partizipation ist teilweise nicht trennscharf zu den Zielen der Bildungsarbeit und kann auch in diese verwoben sein. Nachfolgendes Beispiel zeigt, dass Partizipation weitergefasst wird und sich nicht nur auf die Beteiligungsprozesse innerhalb des Projektes bezieht, sondern auch darauf zielt, bei Teilnehmenden eine „Sprechfähigkeit“ zu erzielen und damit auch einen Beitrag dazu leistet, „Mündigkeit“ bei den Teilnehmenden zu entwickeln:

„Und vor allen Dingen immer dieses junge Menschen hören, junge Menschen zum Sprechen bringen, junge Menschen beteiligen, das Thema lässt mich irgendwie nicht los. Also das ist so das, Leute sprechfähig machen für ihre Anliegen, dass sie die zum Ausdruck bringen. (...) Und sie da auch zu Beteiligten im Diskurs zu machen, das ist so mein Kernanspruch. Und das ist wahrscheinlich eher sozialarbeiterisch, als jetzt pädagogisch“ (Montreal 2018 I: 76).

Außerdem sind nicht nur die Bildungsziele zum Teil eng verwoben mit dem Standard der Partizipation, sondern die Transparenz der Ziele wiederum Voraussetzung für Partizipation. Nur wenn transparent ist, was genau der Bildungsauftrag und das Ziel eines Projektvorhabens ist, können die Teilnehmenden ernsthaft an dessen Ausgestaltung beteiligt werden (siehe auch den Abschnitt zu Intransparenz im Kap. 3.3.4).

### **Niedrigschwelligkeit**

Ein weiterer Anspruch der MP ist, die Lerninhalte zielgruppenadäquat aufzubereiten und die Teilnehmenden an dem Punkt abzuholen, an dem sie stehen. Dabei ist didaktische Reduktion (vgl. grundlegend Klafki 1964) eine Strategie, die aber nicht auf Kosten eines Komplexitäts- und Kontroversitätsverlustes geschehen sollte. Zum Anspruch der Niedrigschwelligkeit gehört auch die Nachvollziehbarkeit von Aufgabenstellungen, sodass diese mit vielen Beispielen veranschaulicht werden, um sie möglichst (be)greifbar zu gestalten (vgl. hier ausführlich auch das Kap. 3.2.6). Insbesondere in Bezug auf Sprache – angesichts der Heterogenität des Alters und der Bildungsniveaus der Zielgruppen – kommt der Niedrigschwelligkeit eine besondere Relevanz zu:

„Sie müssen tatsächlich ihre Sprache auch herunterbrechen können. (...) Die können nicht in unseren Workshops voraussetzen, dass jemand weiß, was eine Zuschreibung ist, was Diversity ist, was Rassismus ist, was antimuslimischer Rassismus. (...) Diesen Begriff verwenden wir intern, aber nicht unbedingt den Teilnehmenden gegenüber, weil das ist wirklich so: ‚Hä?‘. Also da muss man tatsächlich ein bisschen runterschrauben“ (Malmö 2018 I: 323–325).

Das bedeutet auch, dass Projektumsetzende Abstand zu wissenschaftlicher Sprache und deren zum Teil sehr voraussetzungsreichen Konzepten und Begrifflichkeiten nehmen. Stattdessen gilt es, das Fachwissen auf die Altersgruppe herunterzubrechen und dabei genau zu wissen, wie das in zielgruppenadäquater Weise geschehen kann (siehe auch Kap. 4.3.1).

„Ein Punkt bei den Methoden und auch bei den Workshop-Sachen ist schon auch eine Form von Niedrigschwelligkeit. Weil wenn man mit wissenschaftlichen Diskursen selber so geprägt da reinkommt, muss man sich auch mal sagen: ‚Wie kann ich’s auch in einfacher Sprache erklären?‘ So. Das ist durchaus eine Herausforderung. (...) An diesen Punkten, muss man sich immer wieder verständigen. Ist es wirklich zielgruppengerecht gestaltet hier. Und mir ist aber wichtig, das durchaus wissenschaftliche Intellektuelle, diese Debatten, schon eine Rolle spielen bei dem, was wir tun. Weil sie auch oft wichtige Fragen aufwerfen“ (Rouen 2018 I2: 42).

Die Sensibilität dafür, wie anspruchsvoll die Vermittlungsinhalte der Projekte für Teilnehmende sein können, ist aber nicht bei allen Projekten gleichermaßen ausgeprägt. Wo methodisch vor allem auf Wissensvermittlung (komplexer Inhalte) gesetzt wird oder wo Projektumsetzende vor allem aus der Selbstdeutung als Themenfeldexpertinnen und -experten heraus agieren, ist eine Orientierung an Niedrigschwelligkeit keinesfalls selbstverständlich. Hier zeigen sich die Implikationen eines Handlungsfeldes, das von konkurrierenden fachlichen Orientierungsrahmen geprägt ist.

Außerdem ist in puncto sprachlicher Niedrigschwelligkeit eine Berücksichtigung der Zielgruppenzusammensetzung zu beachten, auch was Fremdsprachen betrifft – also sei es in Bezug auf die Benutzung z.B. englischer Begriffe oder gar ganzer Texte oder sei es in Bezug auf pädagogische Arrangements, in denen nicht alle Teilnehmenden sich selbstverständlich in der deutschen Sprache bewegen. Der Anspruch der MP bzw. der Umsetzenden sollte dabei sein, alle zu inkludieren, auch die, die noch nicht zu Wort gekommen sind (vgl. auch Kap. 3.2.6).

### **Persönlichkeitsschutz von Teilnehmenden**

In der pädagogischen Arbeit hat der (Persönlichkeits-)Schutz der Teilnehmenden höchste Priorität. Relevant ist im Programmbereich in der Bearbeitung von GMF der umsichtige Umgang mit eventuellen Betroffenheiten seitens der Teilnehmenden der Bildungsangebote. Dies ist ein weiteres Merkmal zielgruppen- und lebensweltorientierter Arbeit, welches aber auch grundlegende berufsethische Aspekte tangiert. So muss beispielsweise gewährleistet sein, dass keine unintendierten Outings herbeigeführt werden, sei es in religiöser, sexueller oder sonstiger Hinsicht (siehe dazu auch den Abschnitt in

Kap. 3.3.1). Die Umsetzenden müssen dafür sorgen, dass sich die Jugendlichen in einen geschützten Bildungsraum begeben (vgl. Kap. 3.1.3 und Kap. 3.2.5), der sie in keinerlei Weise zwingt, in Gruppenphasen oder gegenüber Einzelnen über persönliche Identitätsaspekte, Erfahrungen, Erlebnisse etc. sprechen zu müssen, wenn sie dies nicht wollen. Dazu gehört unter Umständen auch, dass keine externen Personen (etwa Lehrkräfte) anwesend sind oder dass bestimmte Gesprächsregeln befolgt werden. Es heißt in jedem Falle, dass die Bildnerinnen und Bildner mit den Lernenden nur so weit in die Thematik vordringen, wie sie selbst in der Lage sind, entsprechende Aspekte auf eine umsichtige Art und Weise aufzufangen.

Persönlichkeitsschutz bedeutet auch, dass sich die Projekte der für Jugendliche potenziell weitreichenden Folgen bewusst sein müssen, wenn dieser nicht funktioniert. Stetige Reflexionsleistungen – auch im Team –, wie mit Betroffenheiten der Teilnehmenden umgegangen werden kann, stellen hier eine Grundbedingung für gelingendes pädagogisches Arbeiten dar. Dies gilt umso mehr im Kontext kurzzeitpädagogischer Maßnahmen.

„Also, ich finde es ganz wichtig, dass wir nicht auffordern zum Zwangsouten. Also, dass Leute von eigenen Erfahrungen erzählen können aber nicht müssen. (...) Weil natürlich auch, also im schlimmsten Fall eine Person sagt ‚Ich gehe jeden Shabbat in die Synagoge‘ und dann fahren wir wieder, und dann ist aber das große Hallo los. Und zwei Wochen später ist die Person von der Schule, weil sie gemobbt wird“ (Sheffield 2018 I: 197).

Mit der Frage des Persönlichkeitsschutzes ist ebenfalls der Aspekt einer verantwortlichen Gestaltung pädagogischer Arrangements verbunden. Die Wahl der Methoden sollte nicht nur mit Blick auf nicht intendierte „Verletzungen“ reflektiert werden, sondern generell auf nicht intendierte Implikationen. Das erfordert die pädagogische Kompetenz der Umsetzenden, mit Multiperspektivität, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz, die potenziell immer von Teilnehmenden geäußert werden können, umzugehen.

Positionierungsspiele etwa eröffnen über die räumliche Positionierung von Teilnehmenden die Möglichkeit, sich mit den eigenen Haltungen, Meinungen in Bezug auf die problematischen Phänomenbereiche des Programmbereichs reflexiv auseinanderzusetzen. Hier sollte bei der Gestaltung und Aufgabenbeschreibung genau bedacht werden, wie weit das Spektrum der Positionen sein soll, mit denen noch sinnvoll gearbeitet werden kann. Wo dies nicht geschieht, können sich Heranwachsende auch öffnen und problematisch äußern, was dann nicht selten von Projektumsetzenden moralisch sanktioniert und die Betroffenen „sehenden Auges“ bloßgestellt werden. Eine fachliche Kritik an früheren Varianten einer Begegnungspädagogik ist immer gewesen, dass diese Heranwachsende nichtdeutscher Herkunft als Repräsentanten ihrer „Kultur“ instrumentalisieren. Aber ebenso wenig sollten Teilnehmende mit problematischen Haltungen nicht als Repräsentanten diskriminierender Verhältnisse adressiert und im pädagogischen Prozess instrumentalisiert werden.

## 4.2.2 Beutelsbacher Konsens

Mit Partizipation, Niedrigschwelligkeit und Persönlichkeitsschutz wurden drei wichtige zielgruppenbezogene Standards aus dem Feld beleuchtet. Diese waren in den qualitativen Interviews übergreifend präsent und werden von den Projektumsetzenden als zentral herausgestellt. Darüber hinaus gibt es die Prinzipien der außerschulischen politischen Bildungsarbeit durch den Beutelsbacher Konsens, nach denen sich die Projekte richten und die für sie als Standards ihrer Arbeit gelten. Wie bereits in Kapitel 4.1.2 ausgeführt, sind die zentralen Elemente des Beutelsbacher Konsens, Adressierte nicht mit Belehrungen, Zwang oder Bewertungen von Meinungen zu überwältigen, einen kontroversen Diskurs zuzulassen und zu befördern sowie die Jugendlichen zu einer eigenen Analyse und aktiven Teilnahme am politischen Geschehen zu befähigen. Die Standards des Beutelsbacher Konsenses haben sich in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit fest etabliert; sie spielen demnach für die MP als Richtlinien eine wichtige Rolle.

Bezugnahmen der Umsetzenden auf das Kontroversitätsgebot unterstreichen beispielsweise, dass – auch aufgrund der angesprochenen Heterogenität in Projektteams – innerhalb eines Projekts Umsetzende unterschiedliche Positionen haben können und diese auch in die Bildungsarbeit hineinragen:

„Wir haben unterschiedliche Positionen im Team, und wir müssen die aber auch gar nicht überein bringen, sondern wir können auch genau damit, nicht nur mit unseren persönlichen Widersprüchen oder Fragen, sondern auch mit diesen gruppeninternen Widersprüchen genauso auch selbst an die Fachöffentlichkeit treten, aber auch an die Jugendlichen ran treten und, ja, ich glaube wirklich, da im besten Sinne nach dem Beutelsbacher Konsens wirklich sagen, dass wir tatsächlich auch im Team diese Kontroversität im gewissen Rahmen irgendwie abbilden und eben zeigen ‚Auch wir sind uns da nicht immer einig in der Bewertung von bestimmten Dingen‘, (Sheffield 2018 I: 351).

Neben den qualitativen Befunden verweisen die Ergebnisse des Monitorings ebenfalls auf die hohe Relevanz der Herstellung von Handlungskompetenz bzw. Urteilsfähigkeit. Fast alle mit Jugendlichen arbeitenden MP (38 von 40, mehr als 95%) geben an, dass es ihnen besonders wichtig ist, dass die Teilnehmenden Raum für die Entwicklung eigener Urteile erhalten.

Auch in Bezug auf das Überwältigungsverbot gilt es, verschiedene Positionen zuzulassen und pädagogische Prozesse nicht so zu gestalten, dass normative Setzungen der Umsetzenden als unumstößlich gelten. Es geht darum, dass die MP durch passende Methoden alternative Sichtweisen auf und Wahrnehmungen von Identitäten als lebensweltnahe Orientierungsangebote unterbreiten und nicht darum, durch Belehren und Sanktionieren Änderungen an Einstellungen und Verhaltensweisen zu erzwingen:

„Bei Methoden ganz klar auch Überwältigungsverbot im Hinterkopf haben. Also wie machen wir das? Nicht mit einer Ladung Moralin übergießen und zum Schluss mit dem Grundgesetz noch mal draufhauen“ (Nowosibirsk 2018 I: 205).

Jedoch ist auch zu berücksichtigen, dass der Beutelsbacher Konsens punktuell unpräzise bleibt und dessen Punkte als allgemeine Grundsätze formuliert sind, deren konkrete Auslegung in manchen Fällen herausfordernd ist. Deswegen ist es wichtig, auch die Umsetzung dieser Standards permanent zu reflektieren und anzuerkennen, in welche Spannungsfelder die Projektumsetzenden in ihrer Arbeit damit geraten können:

„Ich finde, dass der Beutelsbacher Konsens schon durchaus Herausforderungen darstellt. Wenn uns jemand sagt: ‚Ich will aber, dass die Deutschen wieder nach Blut sortiert werden und für mich gehören die nicht dazu‘, also ich zum Beispiel, ne, ‚gemischt rassig‘, Führungszeichen, Abführungszeichen, sieht man ja nicht in der Tonbandaufzeichnung, dann muss ich sagen können: Das ist nicht im Einklang mit der Werteordnung unserer Verfassung. Aber ich kann nicht sagen: Du musst jetzt unbedingt das einsehen, dass das falsch ist, was du gerade denkst. Weil, dann bin ich ein Missionsbetrieb. Da zieht der Beutelsbacher Konsens eine Grenze. Und das ist schwierig. Weil, wir müssen gleichzeitig die Handlungsfähigkeit im Rahmen einer Demokratie auch für diesen jungen Mann dann im Zweifel erhöhen“ (Nowosibirsk 2018 I: 201).

Das Projekt benennt hier aktuelle Herausforderungen, wobei aber noch einmal genauer zu unterscheiden wäre. Beim Kontroversitätsgebot handelt es sich im Kern um ein didaktisches Prinzip, das u.a. Ambiguitätstoleranz fördern soll. Keineswegs ist es aber eine Norm, die ganze Bandbreite kontroverser Positionen abzubilden, auch alle extremen Artikulationen. Genau genommen liegen die Herausforderungen daher wohl weniger auf der Ebene abstrakter Orientierungsrahmen, als auf der Ebene des methodischen und situativen Umgangs durch die Projektumsetzenden.

Genau dieses Spannungsfeld findet sich auch in den Ergebnissen des Monitorings: Etwas mehr als der Hälfte der MP (21 von 40) ist es wichtig, sowohl die zu vermittelnden Inhalte, als auch die eigene Position mitzugeben; Zwei Fünftel der MP (16 von 40) geben an, dass es weniger eine Rolle spielt, die eigene Position an die Jugendlichen weiterzugeben (vgl. Abb. 4.1).

#### **4.2.3 Projektumsetzung als Balance zwischen Orientierung an pädagogischen Prinzipien und der Vermittlung von Inhalten**

Die oben beschriebenen pädagogischen Prinzipien der Arbeit mit Jugendlichen können als zentraler Wissensbestand und Maxime für berufliches Handeln im Feld der Sozialen Arbeit betrachtet werden. Sie sind Teil des Curriculums des pädagogischen Studiums bzw. der formalen Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Die Bearbeitung und Vermittlung phänomenspezifischer Inhalte in den verschiedenen Themenfeldern des Programmbereichs erfordert hingegen vor allem fundierte Kenntnisse und inhaltliche Expertise der pädagogisch Mitarbeitenden, die häufig nicht oder lediglich partiell im Rahmen eines Studiums oder Ausbildung erworben werden können. Die inhaltliche Expertise wiederum speist sich aus anderen Herkunftsbereichen und/oder dem eigenen Engagement und Interessensgebieten. Beides im Zuge der Modellprojektarbeit abzudecken, stellt eine Herausforderung an MP und ihre (pädagogischen) Mitarbeitenden dar, die einem Spagat zwischen fachlicher Anforderung als Pädagoginnen und Pädagogen und

den fachlichen Anforderungen als Themenfeldexpertinnen und -experten zu agieren gleicht. Mit welchen Strategien sich MP den heterogenen Anforderungen im Themenfeld, sowohl pädagogisch als auch fachlich (hoch spezialisierte) Arbeit zu leisten, stellen, wird im Folgenden anhand der Monitoringdaten näher erörtert.

Ob und wie sich MP diesen Referenzsystemen (inhaltlich/thematisch vs. pädagogisch) zuordnen, erfasste das Monitoring über eine Item-Batterie, die Aussagen über die Bedeutung pädagogischer Standards sowie über Themenfeldexpertise enthält. Zusätzlich wurden die MP-Verantwortlichen darum gebeten, ihre pädagogischen Mitarbeitenden dahingehend zuzuordnen, um Informationen darüber zu erhalten, ob sie eher Expertinnen/Experten für Inhalte des Themenfelds und/oder eher Pädagoginnen bzw. Pädagogen mit pädagogischen Kompetenzen sind. Dabei geht es v.a. darum herauszuarbeiten, wie sich MP den multiplen Anforderungen im Themenfeld annehmen und ob bzw. wie sie dabei Priorisierungen treffen. Die quantitative Erfassung orientiert sich an einer Untersuchung von Abels zu beruflichen Identitäten von Lehramtsstudierenden (vgl. Abels 2011, S. 81ff.). Abels unterscheidet zwischen einem Selbstverständnis als „Fachexperte/Fachexpertin“ und dem der/des „Pädagogin/Pädagoge“. Die Items wurden entsprechend für das Handlungsfeld der MP angepasst, d.h. aus dem schulischen Kontext in den außerschulischen Kontext übertragen.

Welche Prinzipien für die pädagogische Konzeption und Umsetzung für MP von Bedeutung sind, erfasste die wB im Rahmen des Monitorings, indem die Projektverantwortlichen gebeten wurden, die Relevanz von Aussagen für die direkte (pädagogische) Arbeit mit Jugendlichen für ihr MP einzuschätzen.

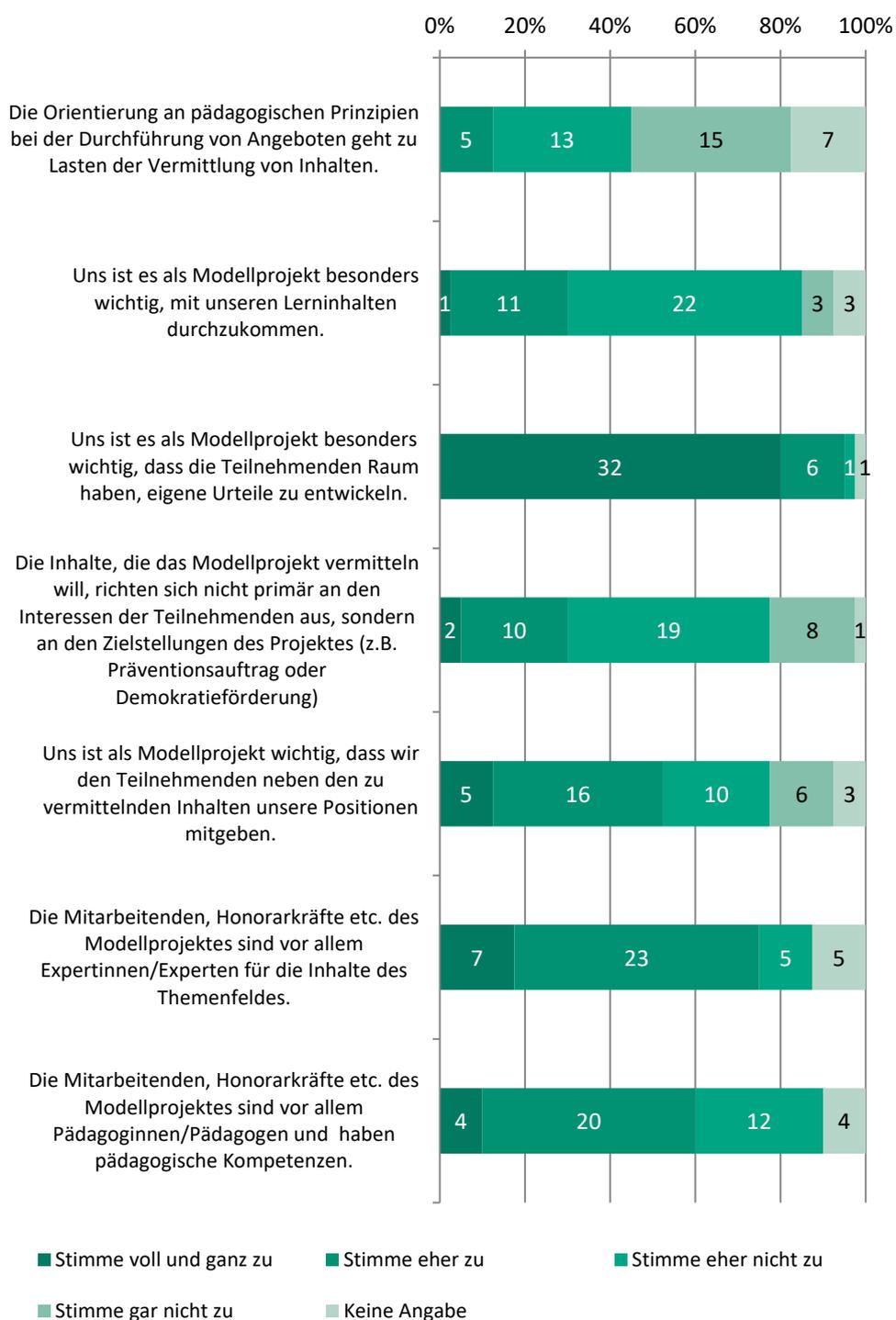
In der Gesamtschau der MP zeigt Abb. 4.1 ein heterogenes Bild bezüglich der Bedeutung der Relevanzsysteme pädagogischer Prinzipien für die Umsetzung und die Relevanz von Inhalten bzw. der Vermittlung von MP-Positionen.

In Bezug auf die generelle Bedeutung von *pädagogischen Prinzipien im Vergleich zur Gewichtung phänomenspezifischer Inhalte* bei der Umsetzung der Angebote sind knapp drei Viertel der MP (28 (70%) von 40) (eher) nicht der Ansicht, dass die Orientierung an pädagogischen Prinzipien bei der Durchführung von Angeboten zulasten der Vermittlung von Inhalten geht. Nur fünf von 40 MP geben an, dass die Orientierung an pädagogischen Prinzipien zulasten der Inhalte geht, sieben von 40 MP machen keine Angabe dazu. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Mehrheit der Projekte der Herausforderung stellt, indem sie die Vermittlung von Inhalten und der differenzierten Darstellung von Positionen immer an die pädagogischen Anforderungen und Möglichkeiten rückbindet und ggf. pädagogischen Prinzipien nachstellt, was sich bereits in den Ausführungen zur hohen Teilnehmendenorientierung weiter oben gezeigt hat (vgl. Kap. 4.2.1). Dass die Vermittlung von Lerninhalten häufig nicht zulasten pädagogischen Agierens geht, spiegelt sich auch in den Antworten, inwieweit es MP wichtig ist mit Lerninhalten „durchzukommen“. Hier stimmen zwei Drittel (25 von 40) MP (eher) nicht zu, dass ihnen das besonders wichtig ist.

In der Gesamtschau weisen die Ergebnisse daraufhin, dass die meisten MP beide Referenzrahmen berücksichtigen. Einige der Standards, wie Urteilsfähigkeit zu entwickeln, gelten für nahezu alle MP als Orientierungspunkt ihrer Arbeit mit Jugendlichen. Weiterhin wird deutlich, dass die MP unterschiedlich stark die Vermittlung von Inhalten und Positionen der MP als ihren Auftrag begreifen.

In Bezug auf die den pädagogischen Umsetzenden seitens der Projektverantwortlichen attribuierte Rolle stufen drei Viertel (30 von 40) der MP ihre pädagogischen Mitarbeitenden vor allem als Expertinnen und Experten für Inhalte des Themenfeldes ein. Etwas weniger MP (24 von 40 MP, 60%) sehen in den pädagogischen Mitarbeitenden „vor allem Pädagoginnen/Pädagogen“ mit pädagogischen Kompetenzen (vgl. Abb. 4.1). Die Verteilung der Aussage deutet darauf hin, dass Projekte beide Rollen gleichermaßen ihren Projektmitarbeitenden zuweisen. Diese Tatsache wird in dem Versuch einer Typologisierung der beruflichen Qualifikationen pädagogischer Mitarbeitender weiter unten vertieft (siehe Kapitel 4.3.1).

**Abb. 4.1: Bewertung pädagogischer Prinzipien für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=40

Inwiefern zielgruppenbezogene Standards sich tatsächlich in der konkreten pädagogischen Praxis niederschlagen, hängt u.a. von den professionellen Hintergründen und erfahrungsbasierten Prägungen der Projektumsetzenden ab. Außerdem ist für die Umsetzung von Prinzipien relevant, inwiefern diese

zu innerhalb des Teams entwickelten und geteilten Handlungsorientierungen werden. Die wB nimmt im folgenden Kapitel zunächst die Bedeutung von Qualifikationen einzelner Umsetzender sowie in der Teamzusammensetzung enger in den Blick und schlägt eine Projekttypologie vor, anhand der unterschiedliche Qualifikationsmerkmale mit Relevanzsetzungen pädagogischer Prinzipien verbunden werden.

### 4.3 Empirische Befunde zu Qualifikationen der Projektumsetzenden

Die Thematik der Qualifikationen der Mitarbeitenden in den MP verzahnt den Aspekt der Professionalität/Fachlichkeit der Mitarbeitenden auf individueller Ebene mit der Professionalisierung des Feldes auf struktureller Ebene. Qualifikationen stellen Indizien von Fachlichkeit dar und weisen in einer Systematisierung und gezielten Anpassung sowohl auf die im Feld Agierenden als auch bezüglich ihres Gegenstands auf eine zunehmende Professionalisierung des Feldes selbst hin.

Im Folgenden wird auf Basis des Monitorings beschrieben, aus welchen formalen und non-formalen Quellen sich die pädagogischen sowie inhaltlichen, themenfeldspezifischen Qualifikationen der Projektumsetzenden speisen. Danach findet eine Systematisierung dieser unterschiedlichen Qualifikationen statt, anhand derer erkennbar wird, dass im Programmbereich die Qualifikationsanforderungen stark an das Feld, in dem die MP arbeiten, angepasst sind. Außerdem wird auf die Bedeutung von informellen Qualifikationen sowie die Teamzusammensetzung in Bezug auf die Qualifikationen der Projektumsetzenden eingegangen.

#### 4.3.1 Pädagogische und themenfeldspezifische Qualifikationshintergründe der Projektumsetzenden

Die (beruflichen) Qualifikationen der Projektmitarbeitenden bieten wichtige Anhaltspunkte für den Grad an Professionalität bzw. Fachlichkeit im Feld der pädagogischen Praxis von MP. Sie können ferner als entscheidende Rahmenbedingung für eine gelingende Umsetzung pädagogischer Maßnahmen angesehen werden. Innerhalb der intensiv begleiteten Projekte fällt auf, dass formale Qualifikationen der Mitarbeitenden nicht als das zentrale Auswahl- und Professionalitätskriterium gewertet werden. So haben beispielsweise nicht alle Projektumsetzenden ein pädagogisches Studium absolviert.

Im Monitoring wurden die Modellprojektverantwortlichen darum gebeten, die beruflichen Qualifikationen derjenigen Mitarbeitenden bzw. Honorarkräfte einzuschätzen, die die pädagogischen Maßnahmen der Projekte umsetzen, um so Informationen über die Qualifikationshintergründe der MP-Mitarbeitenden zu erhalten (vgl. Abb. 4.2 und Abb. 4.3).

Die (beruflichen) Qualifikationen der Projektmitarbeitenden werden hierbei als Anhaltspunkte für die pädagogische bzw. inhaltliche Ausrichtung der

MP verstanden. Die wB erfasst die (beruflichen) Qualifikationen der Projektumsetzenden zum einen über die (analytische) Unterscheidung von Qualifikationen auf pädagogischer bzw. inhaltlicher/themenfeldspezifischer Ebene<sup>29</sup>. Zum anderen unterscheidet die wB nach Formalisierung von erworbenen Kenntnissen, d.h. nach formalen Abschlüssen (z.B. Ausbildung, Studium), non-formalen Aspekten der Fort- und Weiterbildung und weniger stark formalisierbaren, d.h. informellen Qualifikationen (Berufserfahrung, autodidaktische Aneignung). Zudem erfragte die wB, ob Mitarbeitende im MP pädagogisch aus- und weitergebildet werden. Dies kann als Indiz für den Stellenwert interner Weiterbildung gesehen werden: sei es aufgrund von Bedarfen, bspw. bei neuen Mitarbeitenden, fehlenden Qualifikationen oder aufgrund des hohen Stellenwertes der Weiterbildung von Mitarbeitenden innerhalb des MP/Trägers genießt.

Damit erfasst die wB erstmals systematisch die beruflichen Hintergründe der Modellprojektumsetzenden, um so einen Beitrag dazu zu leisten, das Handlungsfeld der MP stärker zu konturieren. In diesem Sinne geht es weniger darum, die beruflichen Hintergründe der Praktikerinnen und Praktiker zu bewerten, als vielmehr sie zu kennen, zu systematisieren und sie ins Verhältnis zueinander zu setzen.

### **Pädagogische Qualifikationen der Projektumsetzenden**

Im Monitoring wurden die Modellprojektverantwortlichen darum gebeten, die beruflichen Qualifikationen derjenigen Mitarbeitenden bzw. Honorarkräfte einzuschätzen, die die pädagogischen Maßnahmen der Projekte umsetzen.<sup>30</sup> Aufschluss über die *pädagogischen Qualifikationshintergründe* der MP-Mitarbeitenden gibt die folgende Abbildung (vgl. Abb. 4.2). Insgesamt zeigt sich, dass nicht zertifizierte, „weiche“ Qualifikationen in Form von Berufserfahrung in der politischen Bildungsarbeit bzw. in der pädagogischen Arbeit am häufigsten unter den Projektmitarbeitenden vorhanden sind, indessen

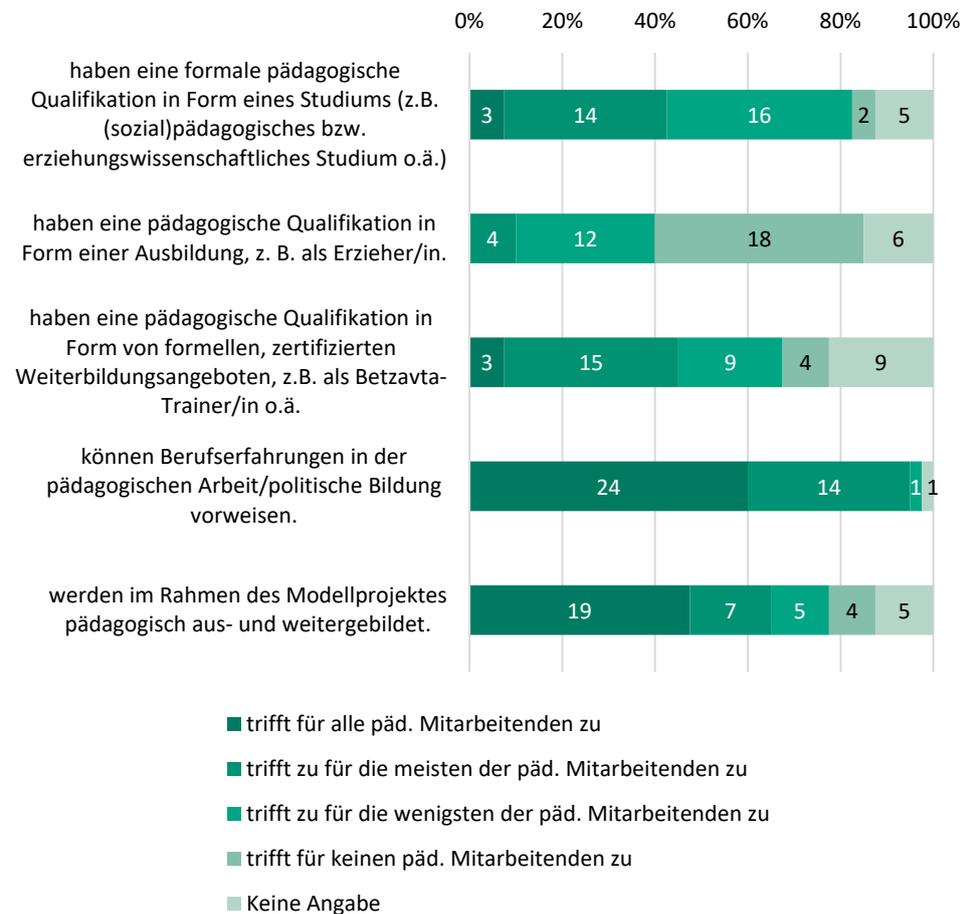
29 Die Abfrage themenfeldspezifischer Qualifikationen gestaltet sich schwierig, insofern zwar in einigen Themenfeldern durchaus dafür qualifizierende Studiengänge benannt werden können (z.B. Religions-/Islamwissenschaft für das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“), jedoch für viele im Programmbereich D bearbeiteten Phänomene es keine eigenständigen Studiengänge gibt, aber ggf. Studieninhalte und Abschlussarbeitsthemen.

30 Die hier gewählte kumulierte und die Projektebene adressierende Form der Abfrage von Qualifizierungshintergründen der Mitarbeitenden in MP führt zwar nicht zu einem exakten Abbild aller beruflichen Hintergründe auf Mitarbeitendenebene, dennoch gibt es ein „Stimmungsbild“ darüber, worauf die MP-Verantwortlichen etwa bei der Einstellung von Projektmitarbeitenden achten. Eine umfassende und zufriedenstellende Abfrage aller Qualifikationshintergründe der Projektmitarbeitenden und Honorarkräfte hätte eine gesonderte Studie auf Ebene der Mitarbeitenden erfordert, welche im Rahmen der wB nicht leistbar gewesen wäre. Zudem lassen sich keine konkreten Aussagen darüber treffen, wo die MP Bedarfe sehen bzw. wo die MP aus Gründen des Fachkräftemangels dazu veranlasst waren, geringer qualifizierte Mitarbeitende einzustellen. Zwar kann als Indikator dafür die Abfrage herangezogen werden, ob Weiterbildungen im Rahmen des MP für die Mitarbeitenden vorgesehen sind. Dieser Umstand kann aber genauso auf ein Qualitätsmanagement im Projekt in Form von Weiterqualifizierungen von Mitarbeitenden hinweisen.

werden formale Qualifikationen durch Berufs- und Studienabschlüsse seltener genannt.<sup>31</sup> So geben 38 von 40 (95%) der MP an, dass alle bzw. die meisten ihrer pädagogischen Mitarbeitenden Berufserfahrung in der pädagogischen Arbeit bzw. in der politischen Bildungsarbeit vorweisen können. Währenddessen verfügen die MP-Mitarbeitenden seltener über formale Qualifikationen und wenn, dann liegen diese vor allem in Form von formellen Weiterqualifizierungen vor. So geben knapp die Hälfte der MP-Verantwortlichen (18 von 40 MP, 45%) an, dass alle bzw. die meisten pädagogischen Mitarbeitenden über zertifizierte Weiterbildungen verfügen. 17 von 40 MP (42%) weisen bei ihren Mitarbeitenden Qualifikationen in Form eines pädagogischen Studiums aus und in 4 von 40 MP (10%) haben alle bzw. die meisten MP-Mitarbeitenden eine pädagogische Ausbildung erfahren. Das verweist auf die Bedeutung des Erwerbs pädagogischer Qualifikation v.a. durch non-formale Bildungs- und Lernprozesse.

31 Eine Faktorenanalyse der Items in der Fragebogenbatterie gab Hinweise darauf, dass eine eindeutige Zuordnung des Items „pädagogische Mitarbeitenden verfügen über Berufserfahrung in der pädagogischen Arbeit bzw. in der politischen Bildungsarbeit“ nicht trennscharf als pädagogische Qualifikation erfasst wurde und so nicht eindeutig den pädagogischen Qualifikationen zuzuordnen wäre, sondern sie besser als allgemeine Berufserfahrungen in der politischen Bildungsarbeit auszuweisen bzw. den themenfeldspezifischen Berufserfahrungen in der politischen Bildungsarbeit zuzurechnen sind.

**Abb. 4.2: Pädagogische Qualifikationen: Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojekts, die die pädagogische Arbeit umsetzen, ...**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=40

Insgesamt lässt sich aus den *quantitativen Befunden zu den beruflichen Qualifikationen der Projekte*, die pädagogische Maßnahmen mit Jugendlichen umsetzen, schlussfolgern, dass die Qualifikationsstrategien „Training-on-the-Job“ und „Learning by Doing“ in den Handlungsfeldern der MP wichtig sind.

Im Einklang mit der Nachrangigkeit formaler Qualifikationen steht eine Skepsis der MP gegenüber einer zu starken Formalisierung des Anforderungsprofils durch z.B. Studiengänge ihrer Mitarbeitenden. Diese werden vielmehr über disziplinäre Grenzen hinweg ausgewählt:

„Jugendarbeiter, Gruppenarbeiter, ehemalige Sporttrainer, sodass wir eigentlich die Empfehlung abgeleitet haben, nee, also werdet bloß nicht zu eng, wenn ihr jetzt anfangt, Studiengänge zu machen und Qualifikationsprofile zu definieren, weil ihr werdet ja den Anforderungen nicht gerecht, wenn ihr hier formalisiert“ (Nairobi 2018 I2: 67).

Deutlich wird auch, dass innerhalb der MP so verschiedene Bereiche abgedeckt werden, dass eine fachlich ideale Besetzung sowohl pädagogisch quali-

fiziert, als auch inhaltlich geschult, in der Jugendarbeit ausgebildet sowie teilweise sogar kreativ beziehungsweise künstlerisch versiert sein müsste. Diese vielfältigen Kompetenzen lassen sich kaum ausschließlich durch formalisierte Ausbildungen oder Studiengänge erbringen.

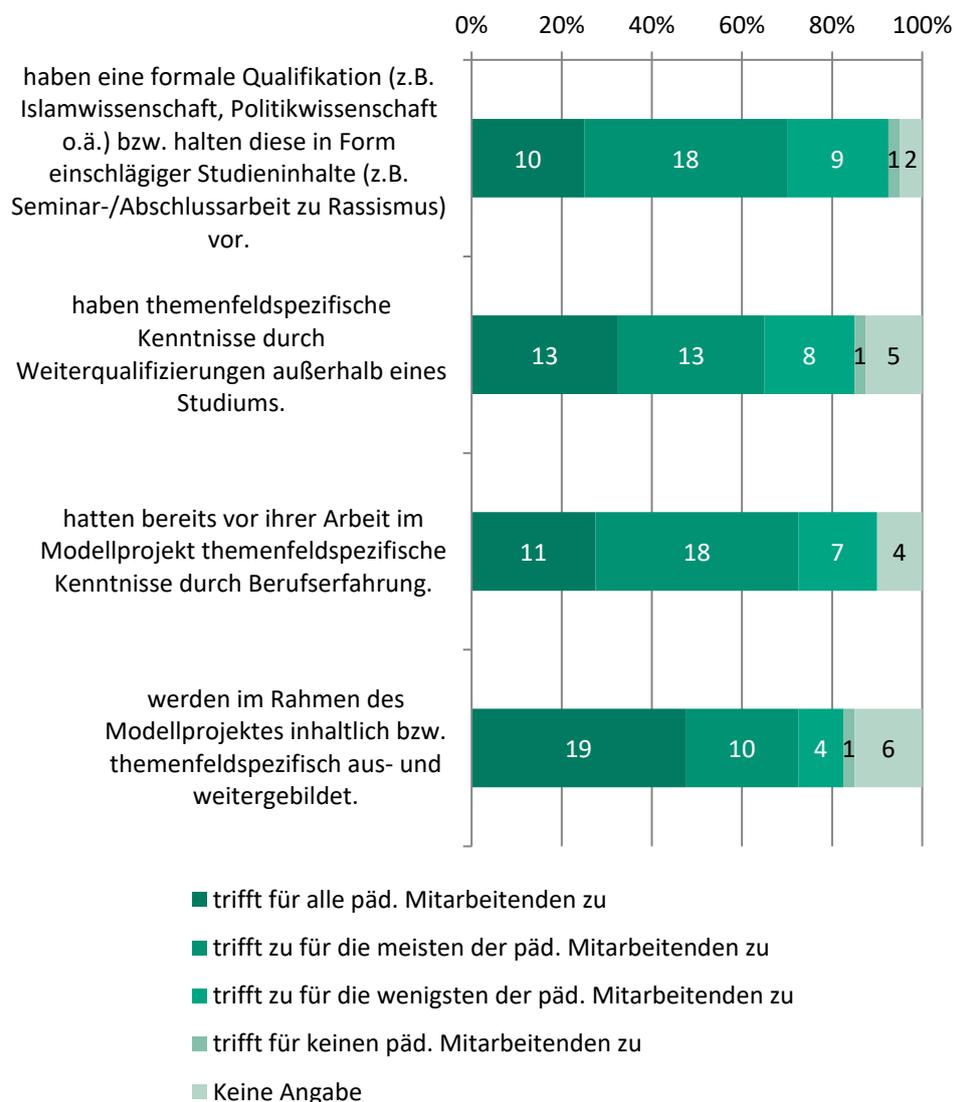
Ein wichtiges Instrument zur Herstellung eines breiten Kapazitätspools innerhalb von Projektteams stellen demnach Weiterbildungen dar. In Bezug auf *Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der Modellprojektarbeit* geben etwa zwei Drittel der MP an, ihren pädagogischen Mitarbeitenden pädagogische Aus- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten zu eröffnen (26 von 40 MP) (vgl. Abb. 4.2).

### **Themenfeldspezifische Qualifikationen der Projektumsetzenden: Wissen zu Inhalten und Ansätzen**

Eine weitere Qualifikationsanforderung an die Projektumsetzenden seitens der MP ist inhaltliches Wissen zu den Themen der politischen Bildungsarbeit und den im jeweiligen Projekt gängigen Ansätzen. Insgesamt betrachtet, nehmen *themenfeldspezifische Qualifikationen* im Vergleich zu pädagogischen eine prominentere Rolle unter den Gesamtqualifikationen der Projektmitarbeitenden ein. Projektmitarbeitende verfügen folglich häufiger über themenfeldspezifische Qualifikationshintergründe als über pädagogische. Im Einzelnen zeigt sich für die themenfeldspezifischen Qualifikationen, dass, wie das auch bei den pädagogischen Qualifikationen schon der Fall war, bei drei Viertel der MP (29 von 40 MP) themenfeldspezifische Berufserfahrungen am häufigsten bei allen bzw. den meisten pädagogischen Mitarbeitenden vorhanden sind (vgl. Abb. 4.3). Bei knapp drei Viertel der MP (28 von 40 MP) verfügen alle bzw. die meisten pädagogischen Mitarbeitenden über eine themenfeldspezifische Qualifizierung in Form eines Studiums. Ähnlich verhält es sich mit den formalen Weiterqualifikationen, die knapp zwei Drittel der MP (26 von 40 MP, 65%) für alle bzw. die meisten ihrer pädagogischen Mitarbeitenden ausweisen (vgl. Abb. 4.3).

Die Befunde bezüglich der inhaltlich/themenfeldspezifischen sowie pädagogischen Qualifikationshintergründe deuten darauf hin: Zum einen kann es ein Hinweis dafür sein, dass innerhalb der MP Professionalisierungsprozesse zu beobachten sind, d.h., dass die MP intern aufgrund bspw. des in den qualitativen Interviews berichteten Fachkräftemangels „ihr Fachpersonal selbst qualifizieren“. Zum anderen kann es auch ein Hinweis darauf sein, dass MP der fortwährenden Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeitenden einen hohen Stellenwert einräumen, was als Indiz für Qualitätssicherungsmaßnahmen innerhalb der MP verstanden werden kann.

**Abb. 4.3: Themenfeldspezifische Qualifikationen: Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des MP ...**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=40

• Qualitative Befunde

Ausgeprägte Themenfeldkenntnis und Wissen zu Inhalten ist in der Auseinandersetzung mit den GMF-Phänomenen essenziell. Zugleich benötigen die Projektumsetzenden Wissen darüber, welche Inhalte sie wann welcher Zielgruppe zutrauen können und was zu welcher Zielgruppe passt. Das heißt, dieses Wissen ist Wissen in zweifacher Hinsicht: Zum einen hat es einen hohen Stellenwert, dass die Mitarbeitenden fundierte Kenntnisse über Ansätze und Phänomene in ihre Maßnahmen einfließen lassen. Zum anderen ist es ihnen wichtig dieses Sachwissen mit dem pädagogischen Wissen, z.B. zu ihrer Zielgruppe, abzugleichen, um zu angemessenen pädagogischen Formaten zu kommen.

„Wir müssen uns in diesen Fragen der bösen Ismen wirklich auskennen und gleichzeitig müssen wir genug mitbringen, um eine positive Perspektive reinzubringen. Was ist Verfassungsgeschichte? Was sind wirkliche Errungenschaften in der Demokratieentwicklung? (...) Also insofern brauchen wir schon ein durchaus breites Fachwissen und müssen dann die Fähigkeit anwenden, das runter zu brechen auf ein Niveau von 8. Klasse, um es in Lernschritte umzusetzen“ (Nowosibirsk 2018 I1: 209).

Mitunter stoßen die Projekte auch an Grenzen des vermittelbaren theoretischen Wissens an die Teilnehmenden der Projektformate, wenn der Spagat zwischen didaktischer Reduktion und der Komplexität des thematischen Zugangs zu groß wird. Dass das in Einklang bringen des inhaltlichen Kenntnisniveaus der Umsetzenden mit den Bedarfen der Teilnehmenden eine zentrale Anforderung von fachlichem pädagogischem Handeln darstellt, wird gerade dann sichtbar, wenn die Umsetzenden zuweilen die Bedarfe der Teilnehmenden in Bezug auf Wissensstände nicht decken können, da sie ihnen selbst fehlen, wie ein Beispiel aus dem Themenfeld „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ zeigt: „Das ist oft schwierig, (...) oder man dann auch an Wissensgrenzen stößt. Wenn es halt kein ausgebildeter Islamwissenschaftler ist, dann geht es schnell auf dünnes Eis“ (Malmö 2018 I: 224).

Zum Teil sind sich die Projekte dessen bewusst, dass sie ein sehr breit gelagertes Phänomenwissen verlangen und mit der Maßgabe dieses Wissen in Relation zu setzen und gesamtgesellschaftliche Bezüge herzustellen, ein „relativ hohes Anforderungsprofil“ (Sheffield 2018 I: 265) voraussetzen:

„Also schon Kenntnisse, ich sage mal, in der Antidiskriminierungsarbeit. Ja, Kenntnisse und Trittsicherheit oder Vertrautheit, Vertrautheit ist besser, mit den ganzen Begriffen Diskriminierung, Rassismus, GMF. (...) Das ist auch etwas, das hat auch eine gesellschaftliche Dimension innerhalb derer sich das abspielt. Also dass man sich dessen auf jeden Fall sehr bewusst ist und partiell auch versucht, das auch immer wieder auch reinzutragen und bewusst zu machen“ (Montreal 2018 I1: 82).

Deutlich wird, dass die Anforderungen, denen Projektumsetzende bezüglich ihres Wissens gerecht werden sollten, hoch sind. Gerade wenn sie diesem Anspruch gerecht werden und innerhalb der MP auch – wie in Kapitel 3.3.2 bereits beschrieben – phänomenübergreifend, phänomenverschränkend oder intersektional arbeiten, benötigen die Projektumsetzenden eine breite Wissensbasis und die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung und Reflexion der schon vorhandenen Wissensbestände (siehe auch Kap. 4.4). Dieser Aspekt ist auch unter dem Vorzeichen von Innovationsanforderungen an MP ein bedeutender Faktor für gelingende pädagogische Arbeit: Um Erprobungsräume zu erschließen, braucht es in erster Instanz weniger eng geführtes Fachwissen, sondern vielmehr einen möglichst breiten Fundus an Kenntnissen, der es möglich macht, in pädagogischen Prozessen flexibel Pfade zu wählen und methodische und inhaltliche Anpassungen in Abhängigkeit der Zielgruppe und der jeweiligen Rahmenbedingungen vorzunehmen (siehe Kap. 3.1.1). Der Innovationsanspruch impliziert auch auf inhaltlicher Ebene

am Puls der Zeit – in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen und die daraus entspringenden neuen Themen – zu bleiben (siehe auch Kap. 3.3.3). Und schließlich berührt dies ein generelleres Spannungsfeld: wie viel Spezialisierung pädagogischer Praxis ist nötig und wie viel Spezialisierung ist andererseits (unter Transfer Gesichtspunkten) im Berufsalltag pädagogischer Fachkräfte der Regelpraxis überhaupt möglich. Welche Spezialisierungstendenzen die MP in der Praxis aufweisen ist Teil der nachfolgenden Analysen.

### **Typologie beruflicher Qualifikationen innerhalb der Modellprojekte**

Aus den Ausführungen zu den beruflichen Qualifikationen und der Bedeutung von Prinzipien für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen weiter oben wird ersichtlich, dass pädagogische Mitarbeitende der MP insgesamt häufiger themenfeldspezifische, d.h. phänomenbezogene inhaltliche Qualifikationen aufweisen und pädagogische Hintergründe der pädagogisch Mitarbeitenden vergleichsweise seltener vorkommen. Mit Blick auf den Formalisierungsgrad sind vor allem Weiterbildungen, Berufserfahrungen und informelle Qualifikationen in der Bildungsarbeit bedeutsam, Qualifikationen über ein Studium, insbesondere im pädagogischen Bereich, seltener vertreten. Die Items zu beruflichen Hintergründen zeugen zudem von einer guten Varianz, was für ein eher heterogen aufgestelltes Feld von pädagogisch Mitarbeitenden mit sehr unterschiedlichen Qualifikationshintergründen spricht. Als weiteres Qualifikationsindiz mitgeführt wird hier die von den MP-Verantwortlichen ihren Mitarbeitenden zugeordnete Rolle als pädagogische bzw. themenfeldspezifische Expertinnen bzw. Experten, die zum einen die Präferenz für relevante Bezugspunkte in der pädagogischen Arbeit anzeigen und zum anderen tendenziell Hinweise auf die Relevanzsetzung beim Auswahlprozess des Personals geben.

Im Folgenden sollen die bisherigen Befunde durch bi- und multivariate Analysen ergänzt werden, um der Komplexität und der Diversität von Qualifikationshintergründen von pädagogischen Mitarbeitenden der MP gerecht zu werden und die Konturen des Programmbereichs deutlicher sichtbar zu machen. Ausgangspunkt für die folgenden Analysen ist die Annahme, dass MP auf sehr unterschiedliche Anforderungen reagieren müssen und sich in ihrer Arbeit auf ein Spektrum unterschiedlicher Bezugssysteme bzw. Orientierungsrahmen (KJH-Richtlinien, pädagogische Standards, Förderleitlinie des Bundesprogramms, Themen- bzw. Handlungsfeld bezogene Orientierungsrahmen (Ansätze, Fachstandards, etc.)) beziehen (vgl. Kap. 4.1.2). Des Weiteren interessiert und kann als Validierungsbefund herangezogen werden, wie sich die jeweilige Qualifikationsaufstellung der Mitarbeitenden wiederum in der unterschiedlichen Bedeutung von Prinzipien und Leitgedanken für die pädagogische Arbeit ausdrückt. Im Folgenden soll deshalb eine Sortierung der MP bzw. Typenbildung erfolgen, die typische Kombinationen beruflicher Qualifikationshintergründe der pädagogischen Mitarbeitenden herausarbeitet.

Hierfür wird in einem ersten Schritt eine bivariate Zusammenhangsanalyse zwischen den einzelnen Teildimensionen/Merkmalen beruflicher Qualifikationen durchgeführt, um Hinweise auf miteinander korrespondierende bzw. nicht zufällig auftretende Merkmalskombinationen zu erhalten. Anschließend

werden Ergebnisse der hierarchischen Clusteranalyseverfahren vorgestellt, im Zuge dessen die sich in den verschiedenen Qualifikationsmerkmalen ähnelnden Fälle (MP) identifiziert werden und anschließend schrittweise zu Gruppen bzw. Clustern mit ähnlicher/typischer Merkmalskombinationen zusammengefasst werden (Backhaus u.a. 2006).

Die bivariate Zusammenhangsanalyse zwischen einzelnen Teildimensionen verdeutlicht, dass eher die pädagogischen bzw. themenfeldspezifischen Qualifikationsmerkmale untereinander gut korrespondieren und bspw. eine pädagogische Ausbildung mit einer formellen Weiterbildung in diesem Bereich verknüpft ist, themenfeldspezifische Weiterqualifizierung mit Berufserfahrung in der politischen Bildungsarbeit häufiger bei Mitarbeitenden zusammen auftreten bzw. ein Pädagogikstudium eher mit der Verortung der Mitarbeitenden in einer Pädagogenrolle einhergeht. Außerdem treten pädagogische Qualifikationshintergründe seltener mit themenfeldspezifischen gemeinsam auf. Ist man folglich pädagogisch qualifiziert, verfügt man seltener über eine themenfeldspezifische Qualifikation in Form eines Studiums.

Mit Blick auf die Weiterqualifizierungen im Rahmen der MP findet ebenfalls eine Spezialisierung statt. Fokussiert folglich das MP eher auf themenfeldspezifische Weiterqualifikationen, bietet es seltener zugleich Weiterqualifikationen im pädagogischen Bereich an. Dies unterstützt der folgende Befund: Verortet man die Kompetenz der pädagogisch Mitarbeitenden im pädagogischen Bereich, finden seltener themenfeldspezifische Weiterbildungen im Rahmen des MP statt und vice versa. MP könnten also als Weiterbildungsinstanzen für das Personal im Feld gelten, die jedoch vor allem innerhalb ihres inhaltlichen bzw. pädagogischen Schwerpunktes ihre pädagogisch Mitarbeitenden weiterqualifizieren.

Die auf dem Verfahren der statistischen Clusteranalyse basierende Typologie<sup>32</sup> ergibt folgende Typen von MP mit typischen Qualifikationshintergründen von pädagogisch Mitarbeitenden: Es konnten drei Typen als stabil iden-

32 In Vorbereitung auf die Clusteranalyse wird in der Literatur eine Faktorenanalyse empfohlen, die der Reduktion von Information durch Identifikation inhaltlicher Dimensionen dient, die durch unterschiedliche in ihrer Ausrichtung aber ähnliche Merkmale erfasst und auf einem Faktor laden. Außerdem werden in der Faktorenanalyse Merkmale identifiziert, die keinen Mehrwert bei der Varianzaufklärung durch die mittels der anderen Merkmale identifizierten Faktoren liefern, um diese aus der weiteren Clusteranalyse auszuschließen. Die Faktorenanalyse ergab, dass die Items „pädagogische Ausbildung“ und „Berufserfahrung in der politischen Bildungsarbeit“ keinen Mehrwert bei der Varianzaufklärung liefern. Ein Hinweis auf letzteres gab bereits die bivariate Zusammenhangsanalyse von themenfeldspezifischer Berufserfahrung und Berufserfahrung in der politischen Bildungsarbeit. Für die Bestimmung der finalen Clustervariante (auf Basis der in der Faktorenanalyse identifizierten Merkmale) wurden im Prozess schrittweise unterschiedliche Cluster-Verfahren (u.a. Quickcluster, Average Linkage-, Ward-Methode) und -Varianten getestet und ausgewertet und hierbei nach vergleichbaren Mustern gesucht, die sich über verschiedene Verfahren und Varianten hinweg manifestieren. In der abschließenden Cluster-Version (Verfahren nach Ward) berücksichtigt wurden die in der Faktorenanalyse identifizierten relevanten Items zur beruflichen Qualifikationen (ohne die von MP-Verantwortlichen zugewiesene Rolle) im Anhang A für 30 Fälle von MP mit vollständigen Angaben auf den Items.

tifiziert werden und die Sub-Clusterprofile mit folgender Betitelung als Markierung ihres Typus „Pädagogische Expertinnen und Experten“, als „Allrounder“ und als „Themenfeldexperten“ (vgl. im Anhang A) lassen sich wie folgt charakterisieren:

- „Pädagogische Expertinnen und Experten“-Cluster (n=12): Das erste und zugleich größte Sub-Cluster von MP kennzeichnet einen höheren Anteil an pädagogischen Qualifikationshintergründen der Mitarbeitenden. In MP, die diesem Cluster angehören, verfügen die meisten Mitarbeitenden über ein (sozial-)pädagogisches Studium, über formale Weiterbildungen im pädagogischen Feld und werden im Rahmen des MP häufiger pädagogisch aber auch themenfeldspezifisch weiterqualifiziert (vgl. im Anhang A). Innerhalb der Themenfelder ist dieses Sub-Cluster am häufigsten in den Themenfeldern „Demokratieförderung im ländlichen Raum“ und in „Aktuellen Formen von Islam- und Muslimfeindlichkeit“ vertreten.
- „Allrounder“-Cluster (n=11): Mitarbeitende von MP in diesem Cluster weisen neben pädagogischen Weiterqualifikationen vor allem häufiger themenfeldspezifische Weiterqualifikationen und ein Studium mit Themenfeldbezug auf. Sie verfügen ebenso über Berufserfahrungen im Themenfeld. Zudem werden in MP in diesem Sub-Cluster am ehesten im Clustervergleich sowohl pädagogische als auch themenfeldspezifische Weiterqualifikationen für die MP-Mitarbeitenden angeboten. Innerhalb der Themenfelder ist dieses Sub-Cluster am häufigsten in den Themenfeldern „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ vertreten.
- „Themenfeldexpertinnen und -experten“-Cluster (n=7): Das dritte Cluster kennzeichnet vor allem einen hohen Anteil von Berufserfahrung im Themenfeld, das heißt v.a. inhaltliche Expertise und in der politischen Bildungsarbeit unter den Mitarbeitenden in den MP sind im Vergleich zu den anderen beiden Clustern hoch. Auffällig ist, dass in diesem Cluster am seltensten Weiterqualifikationen – sowohl pädagogischer als auch themenfeldspezifischer/inhaltlicher Art – stattfinden. Das Cluster ist am stärksten im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ vertreten. Für dieses Cluster ist anzunehmen, dass es sich bei den Mitarbeitenden häufiger um Fachexpertinnen und -experten handelt.

Entsprechend der Qualifikationshintergrund-Kombinationen in den einzelnen Subclustern, ist nun interessant zu prüfen, inwiefern die Sub-Cluster über die Aussagen zur Bedeutung pädagogischer Prinzipien variieren (vgl. Tab. D 6.8 im Anhang A). Im Folgenden wird nur über deutliche Abweichung der Mittelwerte zwischen den Clustern berichtet. Insgesamt zeigt sich, dass die Typologie gut mit der Orientierung an pädagogischen Prinzipien korrespondiert: in Bezug auf die zugewiesene Rolle als Pädagogin bzw. Pädagoge bzw. die Verortung pädagogischer Kompetenzen bei Mitarbeitenden im Cluster der „Pädagogischen Expertinnen und Experten“ und auch bei den „Themenfeldexperten“. In Bezug auf die Bedeutung pädagogischer Prinzipien in der Arbeit mit Jugendlichen zeigt sich für das Cluster der „Pädagogischen Expertinnen und Experten“ besonders eine höhere Teilnehmendenorientierung und Ausrichtung der Inhalte an deren Interessen und eine geringere Bedeutung der Vermittlung von eigenen Positionen und Inhalten. Insbesondere im

„Allrounder“- und „Themenfeldexperten“-Cluster fokussieren die Projektverantwortlichen stärker die Vermittlung von Projektzielen bzw. -inhalten und die eigenen Positionen.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Typologie der MP festhalten, dass diese für drei Strategien im Umgang mit den heterogenen Anforderungen an Modellprojektumsetzende stehen, die sich auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen anordnen lassen. Auf der einen Seite stehen MP des Clusters „Pädagogische Expertinnen und Experten“: Diese verstehen sich v.a. als pädagogische Vermittlungsexperten, da ihre Priorisierung bei den Orientierungsrahmen auf das Pädagogische zielt. Auf der anderen Seite stehen MP des Typs „Themenfeldexperten“. Sie setzen den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Inhalten. Die „Allrounder“-MP orientieren sich sowohl an pädagogischen als auch an inhaltlichen Aspekten und befinden sich in der Mitte. Es ist ein Nebeneinander von fachlichen Orientierungsrahmen erkennbar: die Fokussierung auf Vermittlungsinhalte kann in Spannung zu pädagogischen Prinzipien geraten.

Auch das qualitative Material zeigt, wie wichtig es ist, sowohl inhaltliche als auch pädagogische Aspekte „im Blick“ zu haben. So bilanzieren die MP, dass eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Fachwissen, mit der eigenen Fachlichkeit und mit den jeweiligen Projektansätzen für die konkrete Umsetzung pädagogischer Maßnahmen gewinnbringend ist. So konstatieren vor allem die Projektleitungen, aber zum Teil auch die Kooperationspartner, ausgehend von ihren Bedarfslagen eine spürbare Qualitätssteigerung der pädagogischen Projektformate, wenn seitens der Umsetzenden breiteres Fachwissen im Kontext von (Anti-)Diskriminierung vorhanden ist (vgl. weitere Ausführungen dazu Kap. 4.3.3). Damit einher geht der Wunsch nach kontinuierlichen Fortbildungen der internen wie auch externen von den Projekten verpflichteten pädagogischen Umsetzenden, da speziell in rassismusbzw. diskriminierungskritischen Ansätzen für eine Vertiefung, Verarbeitung und Betrachtung der Phänomene und ihrer Einbettung in die gesellschaftlichen Verhältnisse, eine reine Begriffsklärung und Wissensvermittlung im pädagogische Format nicht hinreichend ist.

#### **4.3.2 Informelle Qualifikationen**

Als wichtige Ergänzung zu den formalen Qualifikationen im Sinne von Studium, Ausbildung oder anderen formalisierten Weiterbildungen, gelten – ausgehend von diesem heterogenen, idealtypischen Qualifikationsprofil – anders gelagerte Auswahlkriterien für Mitarbeitende, die sich an nicht zertifizierten und eher erfahrungs- und persönlichkeitsbasierten Fähigkeiten orientieren. Aus dem Feld selbst heraus erfolgt eine Wertung von Kompetenzaspekten zugunsten solcher informell erworbener Fähigkeiten. Sie sind eingebettet in ein formelles Anforderungsprofil und können oft den Ausschlag geben zur Auswahl der jeweiligen Projektmitarbeitenden. Vor diesem Hintergrund spricht die wB von *informellen Qualifikationen*. Dieser Begriff ist auf den ersten Blick unüblich und die theoretische Herleitung ungewöhnlich. Er ist angelehnt an Max Webers religionssoziologischen Überlegungen zur sozialen Bin-

nenstruktur von Religionen, für die typisch die „Verschiedenheit der religiösen Qualifikationen der Menschen“ (Weber 1980, S. 327) sei. Bei Weber ist der Begriff „Qualifikation“ somit eine Zuschreibungs- und Unterscheidungskategorie innerhalb eines sozialen Feldes, wo nach bestimmten, je nach Religion verschiedenen Kriterien definiert wird, welche Merkmale Individuen für einen bestimmten Status „qualifizieren“ (jenseits von formalen Berufsrollen wie Priester). Solche Zuschreibungen lassen sich (im Unterschied zu einem formalen Status) nicht einfach erwerben, sie begründen aber innerhalb des Relevanzsystems des Feldes einen Unterschied und legitimieren einen bestimmten Status.<sup>33</sup>

Die Systematisierung von Qualifikationen nach formal und informell impliziert dabei keine Dichotomie. Vielmehr sind formale und informelle Qualifikationen unterschiedlich gelagert und ihnen werden innerhalb des Feldes und in einzelnen Projektkontexten jeweils unterschiedliche, auch ergänzende Bedeutungen und Funktionen zugeschrieben.

Konkret zählen zu den informellen Qualifikationen Zugehörigkeiten, persönliche Erfahrungen zum Phänomen (also beispielsweise eigene Diskriminierungserfahrungen), aber auch Metaqualifikationen, wie Moderationsfähigkeiten, rhetorische Gewandtheit, weitere Soft Skills (z.B. Aufgeschlossenheit, Sensibilität, Vertrauen herstellen und gut zuhören können) sowie Selbstbewusstsein und Authentizität. Diese informellen Qualifikationen sind besonders wichtig dafür, Nahbarkeit (vgl. Kap. 3.2.7) der Projektumsetzenden herzustellen. Es geht darum, eigene Betroffenheiten für die Arbeit mit den Jugendlichen nutzbar zu machen und eine Verbindung zu ihnen herzustellen, sich „an gemeinsamen Werten zu verbünden“ (Riad 2017 I: 191).

Hohe Relevanz für die Auswahl von Mitarbeitenden hat etwa die *Zugehörigkeit* zu bestimmten Gruppen, die selbst Betroffene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit(en) sind, oder zumindest einen starken Zugang zu derartigen Erfahrungen haben. Viele MP legen großen Wert darauf, dass derartige Perspektiven in ihrem Team von Kolleginnen und Kollegen direkt eingebracht werden:

„Was sich als ganz gut bei unserem Projekt jetzt im Speziellen herauskristallisiert, das ist, wenn die Teamenden, die Workshop-LeiterInnen selbst auch Migrationshintergrund haben. Das ist nicht zwingende Voraussetzung, aber es ist meistens ganz gut, weil es auch so ein bisschen ... ja, weil man zu den anderen, in Anführungszeichen, gehört“ (Malmö 2018 I: 321).

33 Ähnliche Überlegungen finden sich in der älteren Arbeits- und Industriesozio­logie und der besonderen Konstellationen, wenn Arbeitsplatz und Arbeitskraft personell so eng mit einander verwoben sind, dass man von „seinem Arbeitsplatz“ spricht. Auch hier geht es um Status jenseits formaler Positionen: „Ein typisches Beispiel wäre ein Vorarbeiter in einem Lager oder in einer Montageabteilung, der durch spezifische Kenntnisse und informelle Qualifikationen ‚die Seele vom Ganzen‘ ist“ (vgl. Brose 1981, S. 647).

Außerdem können Zugehörigkeiten auch Einfluss auf die Auswahl konkreter Methoden haben, wenn diese zum Beispiel von Betroffenen selbst entwickelt sind.

Zugehörigkeiten, ebenso wie *eigene Diskriminierungserfahrungen*, weisen die Projektumsetzenden als Expertinnen und Experten zu den von ihnen thematisierten Phänomenen aus und machen die Inhalte ihrer Bildungsarbeit glaubwürdiger und für die Teilnehmenden greifbarer. Dieser Erfahrungshintergrund wird von den MP sehr ernst genommen und stellt ein zentrales Auswahlkriterium dafür dar, wer in die konkrete Projektumsetzung geht.

„Leute, die selber irgendwie, im Leben Erfahrungen gemacht haben, unterschiedliche, sind da auch authentischer, würd ich sagen. Das merkt man, da fällt vielleicht teilweise der Zugang zu den Jugendlichen dann einfacher. (...) Also da merken die, ach, okay, der ist auf meiner Seite, der weiß, wie es war. Der ist jetzt nicht irgendwie so auch einer von den coolen Kids gewesen so [lacht], aber auch von Diskriminierungserfahrungen“ (Nairobi 2018 I2: 73–75).

In einem Projekt wird auch dezidiert darauf hingewiesen, dass zu Kolleginnen und Kollegen, die fachlich sehr gut ausgebildet sind, noch Honorarkräfte hinzugeholt werden, damit diese die Betroffenenperspektive mit einbringen: „Wir haben jetzt bei mehreren Workshops erlebt, dass Honorarkräfte (...) mit einem syrischen Fluchthintergrund, dass die für bestimmte Schüler sehr, sehr wichtig waren“ (Nowosibirsk 2018 I1: 33). Es wird deutlich, dass die informelle Qualifikation der eigenen Zugehörigkeit aufgrund ähnlicher Erfahrungen so hoch gewertet wird, dass zusätzliche Mittel dafür eingesetzt werden, um das um Betroffenheitsperspektiven zu ergänzen.

Im Feld zeichnen sich zugleich Positionen ab, für die die lediglich informelle Qualifikation durch soziokulturelle Zugehörigkeit nicht ausreicht: „Nur, weil jemand queer ist, heißt das noch lange nicht, dass diese Person gut pädagogisch arbeitet“ (Rouen 2018 B: 19). Das zeigt, dass die Konzeption der informellen Qualifikationen nicht in Konkurrenz zu den formellen steht, sondern diese ergänzt. Insofern lässt sich konstatieren, dass Projekte, die ihre formellen Anforderungen durch Komponenten der informellen Qualifikationen erweitern, die höchsten Ansprüche an die Projektumsetzenden stellen:

„Wenn die Leute dann noch irgendwie bestimmte persönliche Erfahrungen, Rassismuserfahrungen, Antisemitismuserfahrungen, Sexismuserfahrungen oder so mitbringen, also, das ist schon ein relativ hohes Anforderungsprofil, wo es wirklich schwierig ist, finde ich, Leute zu finden, die das alles gleichermaßen erfüllen“ (Sheffield 2018 I: 265).

Hatten wir ganz zu Beginn von einer (zunächst diffusen) Heterogenität von fachlichen Orientierungsrahmen im Programmbereich gesprochen, so gewinnt diese hier an Kontur. Der Stellenwert von formellen und informellen Qualifikationen ist im Feld selbst nicht unumstritten und das Verhältnis nicht an allen Stellen geklärt. Personen sind Expertinnen für ihre eigenen Erfahrungen, aber das macht sie nicht automatisch zu Expertinnen der entscheidenden Phänomene.

Bestimmte Merkmale informeller Qualifikation haben das Potenzial, im pädagogischen Prozess anders Wirksamkeit zu erzeugen: über geteilte Erfah-

rungen, Nahbarkeit und Lebensweltnähe. Umsetzende mit eigenen Diskriminierungserfahrungen können als *Role Model* agieren. Aber diese Varianten informeller Qualifizierung „qualifizieren“ dennoch nicht automatisch für eine kompetente und verantwortliche Arbeit mit Jugendlichen. Sie können eine professionelle Distanz, pädagogische Erfahrungen, die Reflexion über eigene Zielsetzungen nicht ersetzen. Derart eingebettet und kombiniert sind informelle Qualifikationen ein Qualitätsmerkmal pädagogischen Arbeitens (neben anderen). Sie dürfen aber nicht zum Exklusivitätsmerkmal werden in dem Sinne, dass pädagogisch in bestimmten Feldern nur arbeiten darf, wer angemessen informell qualifiziert ist (nur Betroffene etwa). An einigen Stellen stehen solche fachlichen Klärungsprozesse an (und aus): zwischen dem Verhältnis pädagogischer Prinzipien und feldspezifischer Normierungen.

### 4.3.3 Qualifikationsbezogene Heterogenität im Team

Eine Möglichkeit mit den zuvor dargestellten umfangreichen Anforderungen an die Umsetzung von MP produktiv umzugehen, ist eine möglichst heterogene Teamzusammensetzung. Im Großteil der intensiv begleiteten Projekte herrscht der interne Anspruch, dass die Projektumsetzenden in möglichst divers aufgestellten Tandems oder Teams in die konkrete Bildungsarbeit gehen. Die Heterogenität hinsichtlich formeller sowie informeller Qualifikationen des Teams wird zum einen gewährleistet, indem beispielsweise Teamende mit unterschiedlichem Maß an Erfahrung – in Bezug auf außerschulische Bildungsarbeit – gemeinsam einen Workshop umsetzen. Zum anderen wird darauf geachtet, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unterschiedlichen Herkunftsberufen, professionellen Hintergründen und formellen Qualifikationen im Team vorhanden sind, um eine Pluralität der fachlichen Perspektiven zu gewährleisten.

Noch mehr Wert wird allerdings auf Heterogenität in Bezug auf die informellen Qualifikationen der Mitarbeitenden gelegt, insbesondere deren Zugehörigkeiten und Identitäten betreffend. Wie schon in Kapitel 4.3.2 dargelegt, spielen diese informellen Qualifikationen innerhalb der MP eine große Rolle. Auf Trägerebene ist von zentraler Bedeutung, dass diese informellen Qualifikationen nicht nur vorhanden sind, sondern bestenfalls in möglichst heterogener Form, um eine große Bandbreite an Vielfalt und Multiperspektivität innerhalb des Teams sicherzustellen.

„Das heißt, ja, ich will nicht für andere Vereine sprechen, aber für uns ist es einfach superwichtig, dass wir innerhalb von einer Schwarzen- und Empowerment-Stimme eben auch die komplette Vielfalt präsentieren, was das eigentlich heißt, das heißt, wir versuchen das ganz aktiv in ein Team zu schauen, dass wir Leute haben, die unterschiedliche Identitäten haben, ob es jetzt queere Leute sind oder in Bezug auf Alter unterschiedlich positioniert sind, in Bezug auf Herkunft, Sprache, etc.“ (New York 2018 I: 28).

Mit einer heterogenen Teamzusammensetzung streben die MP Glaubwürdigkeit und Authentizität an. Identitäten und Zuschreibungen der Umsetzenden werden bewusst an die Oberfläche geholt und deutlich gemacht, wer für wen spricht:

„Ich persönlich finde es halt immer problematisch, wenn Außenstehende Leuten erklären, wie andere Leute sind. Weil da reproduzierst du sehr schnell Vorurteile und Klischees einfach wieder (...) und das wir denken, für so eine Arbeit braucht es mindestens ein 50/50-Verhältnis im Team“ (El Paso 2018 I2: 13).

Heterogenität im Team befördert zudem kontroverse Diskurse im Team, die für Reflexionsprozesse fruchtbar sind. Daran anschließend analysiert die wB unterschiedliche Aspekte von Reflexionsleistungen in den MP.

#### 4.4 Empirische Befunde zu (Selbst-)Reflexionsleistungen

(Selbst-)Reflexionsleistungen zum eigenen individuellen Handeln von Umsetzenden und zur Arbeit im Team gelten als Kernkompetenz ethisch bewusster, professioneller pädagogischer Praxis (vgl. Kapitel 4.1.2). Speziell im Kontext der Umsetzung z.T. experimenteller pädagogischer Ansätze, Formate und Methoden lassen sich in MP unterschiedliche Funktionen von Reflexionsprozessen beschreiben: Selbstvergewisserung/Selbstschutz; Abgleich von Konzeption und Umsetzung; Überprüfung der Ausgestaltung von a priori gesetzten pädagogischen Prinzipien; Bewusstmachen und Teilen von Arbeitserfahrungen (im Team); Entwicklung von methodischen und inhaltlichen Anpassungen im Erprobungskontext; Realisierung von Potenzialen und Grenzen des eigenen Handelns; Kenntnisvermittlung zu Besonderheiten von Lerngruppen u.a.m. Je nach Projekt und Erprobungsvorhaben, steuern einzelne dieser Reflexionsleistungen mehr oder weniger zum Gelingen innovativer Praxis bei. Überdenken und Austausch findet dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt: individuell zum eigenen konkreten Handeln bzw. zur eigenen Rolle, Machtposition oder Leistung und in teamförmig arbeitenden Projekten zu Praxiserfahrungen und gegenseitigen Einschätzungen. Diesbezüglich steigen auch die Ansprüche, die an die Mitarbeitenden gestellt werden: „Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, das ständige Mitbedenken nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns (...) sind Anforderungen, denen sich Professionelle in ihrem Handeln immer weniger entziehen können“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 282).

Die wB konnte drei für professionelles Handeln bedeutsame Dimensionen von Reflexionsleistungen herausarbeiten, die mehr oder weniger prägend für die Arbeit der MP sind: Das Überdenken der eigenen Arbeit im Team, der Umgang der Umsetzenden mit ihren eigenen Idealen und normativen Haltungen gegenüber den Zielgruppen sowie die Bewusstwerdung über die eigene Rolle gegenüber den Teilnehmenden als pädagogisch Auftretende bzw. durch Identität und Privilegiertheit. Darüber hinaus reflektieren die Umsetzenden häufiger ihre modellhafte, erprobende Arbeitsweise. Auf individueller Ebene zeigen sich intensivere Auseinandersetzungen etwa auch mit Selbstschutz und Überforderungssituationen.

#### 4.4.1 Reflexion im Team

Austausch im Team und/oder mit kooperierenden Akteurinnen und Akteuren findet in den Projekten entweder in festgelegten Zeiträumen (etwa nach der Umsetzung einer Maßnahme in Abwesenheit der Teilnehmenden) als *regelmäßig wiederkehrende Feedback-Gelegenheit* statt, oder eher situativ und bedarfsorientiert mittels individueller, informeller und flexibler Austauschformen im Team: „wenn wir irgendwo einen Wunsch haben, können wir den auch zwischen Tür und Angel sagen, die machen dann wirklich alles, was in ihrer Macht steht, um das zu verwirklichen, sind sehr flexibel, immer offen für uns“ (New York 2018 I: 199). Letztgenannte Form von Reflexionsangeboten wird zwar als punktuell funktional beurteilt, zugleich allerdings auch als wenig nachhaltig: „dadurch, dass es kaum so einen Ort gibt, wo es nur darum geht, das noch mal so Revue passieren zu lassen, zu sammeln, zu reflektieren und so weiter, immer noch einen Mangel an Nachhaltigkeit“ (New York 2018 I: 56).

Im erstgenannten Modus der Reflexionsarbeit lassen sich Inhalte und die Bedeutung von Austausch im Team genauer beschreiben. So werden *Feedback-Runden* dazu genutzt, Klarheit über vorhandene Einstellungen der Teilnehmenden in Lerngruppen zu gewinnen, wobei Multiperspektivität – etwa durch das Einbringen der Eindrücke mehrerer Projektumsetzender – von besonderer Bedeutung ist, um vorschnelle Vereindeutigungen und Zuschreibungen an Einzelne oder Gruppen zu vermeiden:

„Das ist sehr wichtig, dass wir regelmäßige Teamtreffen haben, wo wir zusammen diskutieren, damit wir auch wissen ‚Was ist die Position von denen?‘ (...), wir haben tatsächlich unterschiedliche Positionen, aber dass es einschätzbar ist“ (Sheffield 2018 I: 264).

Die Projekte nehmen aber auch eine Reihe von Aspekten der eigenen Arbeit in den Blick. Teams lassen bspw. als besonders belastend erlebte Situationen aus pädagogischen Prozessen Revue passieren, um ggf. persönliche Betroffenheit abzumildern: „Eine pädagogische Begleitung der Teamenden auch im Nachhinein [ist, Anm. d. wB] wichtig. Also so ein bisschen den Tag evaluieren, und was beschäftigt einen damit noch“ (Astana 2018 I: 129). Im Team findet auch die Überarbeitung von Konzepten und Methoden einzelner Maßnahmen statt: „In der Überarbeitung der Projektstage, dass nicht die Koordination das alleine macht natürlich, sondern immer mit den Teamern zusammen“ (Astana 2018 I: 225). Und es werden Prozesse zur Entwicklung von projekt- oder trägerinternen Arbeitsstandards vorangetrieben:

„Das ist halt total wichtig, dieses gemeinsame Reflektieren. Qualitätsstandards entwickeln, Jugendliche im Blick haben. Sie sind die Zielgruppe. Es geht nicht darum, was ich irgendwie gerne machen möchte, sondern wie ich eben die Zielgruppe erreiche“ (Rouen 2018 I2: 38).

Übergreifend betrachtet, vollziehen alle MP des qualitativen Samples auf je eigene Weise und zu jeweils relevanten Inhalten Reflexionsprozesse. Feste *Feedback-Strukturen* als professioneller einzustufen, weil sie klar bestimmen, welche Aspekte von Projektarbeit im Team zu überdenken sind, greift aber zu kurz. Die für fachliche pädagogische Praxis bedeutsame Leistung des

(selbst-)kritischen Überdenkens und der Bereitschaft Konzepte und Handeln aus Lernerfahrungen heraus anzupassen, kann auch in spontaneren Austauschformaten erbracht werden. Einzig sind sie ggf. weniger transparent und dokumentierbar. Wichtig ist in jedem Fall, dass Reflexionsgelegenheiten auch auf organisatorischer Ebene in irgendeiner Form Raum finden oder fest verankert sind, damit Reflexionsleistungen nicht als „spiralförmige Anspruchssteigerung“ (vgl. Helsper/Tippelt 2011), S. 283) auf rein individueller Ebene fungieren. Vielmehr sollte auf struktureller Ebene die Organisation dahingehend unterstützt werden, Individuen zu entlasten: „Organisatorisch ‚routinisierte Reflexivität‘ könnte somit auch eine ‚reflexive‘ Antwort auf den individualisierenden Steigerungsdiskurs individueller professioneller (Selbst-)Reflexivität darstellen“ (ebd.)

#### **4.4.2 Umgang mit eigener Normativität**

Für professionelles Arbeiten im Team und mit jugendlichen Zielgruppen (das sich etwa am Beutelsbacher Konsens orientiert) müssen Umsetzende im Spagat zwischen Authentizität und bewusstem Pragmatismus im Praxiskontext ein Gleichgewicht finden. Die MP, insbesondere von Trägern, die politischen Bewegungen vergleichsweise nahestehen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehrere Modi entwickelt haben, um mit dieser Schwierigkeit umzugehen. Die wB konnte vier Indizien identifizieren, die dafürsprechen, dass Projekte eine praxistaugliche Vermittlung zwischen beiden Handlungsmaximen finden konnten. Erstens das klare Benennen von normativen Vorstellungen einerseits und zugleich das Vorfinden pragmatischer Umgangsweisen damit:

„Also, war so ein spannender Prozess für mich selbst auch, dass dann so stehen zu lassen und zu sagen, okay (...) Aber aus meiner rassismuskritischen Expertise würd‘ ich bestimmte Sachen da rausnehmen“ (El Paso 2018 I1: 46).

Zweitens prägen Umsetzende ein Bewusstsein über die Begrenztheit des Wirkungsraums ihrer Arbeit aus und bringen sie mit dem eigenen normativen Zielhorizont in Einklang:

„Queere Bildung intersektional und diskriminierungskritisch zu machen. Ich sag bewusst nicht ‚frei‘, weil das ist eine Utopie-Gesellschaft. Also, wenn man immer wieder bemüht: ‚Wir wollen diskriminierungsfreie Bildungsarbeit machen‘, finde ich, negiert man eben auch die Herausforderungen“ (Rouen 2018 I2: 18).

Ein weiteres Indiz ist ein Umgang mit Abwehr und mit diskriminierenden Verhaltensweisen seitens Teilnehmender während der Maßnahme (vgl. auch Kap. 3.2.7), der trotz Standhaftigkeit gegenüber den persönlichen Idealen und Zielvorstellungen, problematische Äußerungen in den pädagogischen Prozess mit einbezieht und nicht von vornherein ausschließt oder sanktioniert:

„Derjenige, mit dem [man, Anm. d. wB] arbeitet, muss ernst genommen werden, auch, wenn er vielleicht muslimfeindlich oder stereotype Bilder im Kopf hat, aber dann darf ich das nicht abtun als, du hast ja keine Ahnung oder so, sondern dann muss ich auf Augenhöhe mit ihm drüber sprechen und reden und schauen, dass ich das aufbrechen kann“ (Malmö 2018 I: 259).

Zugleich spricht ein bewusstes und klares Grenzziehen, das begründet ist und transparent macht, wann Verhaltensweisen und Äußerungen den Rahmen demokratischer Meinungsäußerung überschreiten, dafür, dass rationale Erwägungen über die eigenen Normativitätsvorstellungen stattgefunden haben.

„Aber für mich ist auch normativ eine sehr klare Grenze, das ist ein Punkt wo ich wahrnehme, dass Leute sich körperlich oder psychisch gewalttätig gegenüber anderen verhalten. Da habe ich tatsächlich auch ein Interesse, dass die Personen wirklich ihr Verhalten verändern“ (Riad 2017 I: 177).

Dabei nehmen Umsetzende Markierungen des Problematischen nicht nur gegenüber den eigenen Zielgruppen vor, sondern auch etwa gegenüber anderen Teammitgliedern:

„Wenn jetzt mein Co-Teamer auf einmal das N-Wort sagt, dann sage ich, das sagt man aber nicht. Also wo ich mir dann denke, das ist eine Grenzüberschreitung“ (Narvik 2018 I: 327).

Dass sich die MP von unterschiedlichen Richtungen einem bewussten Umgang mit normativen Setzungen und Zielhorizonten in ihren pädagogischen Prozessen annähern, ist ein wichtiger Meilenstein für die Entwicklung innovativer und zugleich nachhaltiger pädagogischer Arbeit. Die oben dargestellten Indizien greifen allerdings nur Einzelaspekte der Projektarbeit auf und lassen sich (noch nicht) für das gesamte Praxisfeld des Programmbereiches verallgemeinern. Sie zeigen dennoch an, dass diesbezügliche Reflexionsprozesse bei den Projektträgern stattfinden oder zumindest angestoßen wurden.

#### **4.4.3 Bewusstsein über eigenes Positioniertsein**

Das Handlungsfeld des Programmbereichs „Ausgewählte Phänomene GMF und zur Demokratieförderung im ländlichen Raum“ ist in besonderer Weise davon geprägt, Diskriminierung aufgrund von (Gruppen-)Zugehörigkeiten und Identitätszuschreibungen zu bearbeiten. Zum fachlichen, pädagogischen Handeln unter dieser Zielvorgabe gehört dadurch umso mehr, dass auch die Praktikerinnen und Praktiker ihr eigenes soziales Positioniertsein gegenüber ihren Zielgruppen reflektieren und in die pädagogische Arbeit einbeziehen. Das Geschlecht der Umsetzenden, ihre kulturelle und religiöse Identität, eigene Betroffenheit sowie pädagogische Autorität und Privilegien im Verhältnis zu den Teilnehmenden schlagen sich zwangsläufig in der pädagogischen Arbeit nieder. Dieses Positioniertsein zu hinterfragen und zu problematisieren, wenn es einen Einfluss auf die partizipativ und auf Chancengleichheit ausgerichtete Bildungspraxis hat, hat einen gewichtigen Einfluss auf gelingende Arbeit mit Jugendlichen, sowohl für empowernde als auch für sensibilisierende Ansätze (vgl. Scharathow/Leiprecht 2011).

In Projekten, in denen Betroffenheit von Diskriminierung (durch Inhalte oder durch Anwesenheit – potenziell – Betroffener) eine Rolle spielt, zeigt sich reflektiertes Handeln Umsetzender darin, dass sie sich über den Unterschied bewusst sind, als selbst betroffene oder stellvertretende Person über die Folgen von Diskriminierung zu sprechen:

„Nach dreieinhalb Jahren eine viel stärkere Klarheit herrscht: ‚Wo sind meine eigenen Privilegien, wo kann ich Dinge auch vermitteln, auch wenn ich selbst nicht betroffen bin?‘ (...) Man muss manchmal eben auch aus einer StellvertreterInnen-Position sprechen können“ (Rouen 2018 I2: 40).

Dazu gehört ggf. aber auch pädagogische Praxis von Betroffenen bzw. von Betroffenen-Organisationen umsetzen zu lassen. Teamende positionieren sich insbesondere in Lerngruppen mit Empowerment-Bedarfen selbst als Vorbilder, als authentische Identitätsträger und/oder als Vertrauenspersonen in pädagogischen Prozessen. Sie sehen sich selbst als „*Role Models*“ und versetzen sich in die Perspektive der Teilnehmenden:

„Das ist auch so ein bisschen aus meiner Erfahrung aus der Schulzeit oder wenn ich Workshops gekriegt hab, wo ich immer das Gefühl hatte, ich kann echt nur was damit anfangen, wenn die Person da vorne, wenn ich die als authentisch wahrnehme“ (Rouen 2018 I1: 87).

Eigene Zuschreibungen gegenüber der Zielgruppe im Blick zu behalten, heißt aber auch, sich bereit zu halten, eventuelle Vorurteile mit Wirklichkeiten abzugleichen, bspw., wenn Zuschreibungen und Bezeichnungen von Menschengruppen aus dem Team heraus Verwendung finden, die zu problematisieren sind:

„Da sind unsere eigenen Vorurteile sind da rausgekommen, weil die Kids haben so gemeint, so häh, also natürlich fühlen sie sich sicher sozusagen in ihrem Wohnumfeld, für die war das irgendwie gar nicht so, die hatten irgendwie unsere, Stereotype von hier ist Ghetto oder so was im Kopf und für die war das halt ihre Alltagsumgebung“ (Nairobi 2018 I1: 11).

„Dass die Trennlinien irgendwie nicht ganz so klar sind, auch wenn die vielleicht mal so kurz geäußert werden, verschwimmen sie irgendwie so 20 Sekunden später wieder in eine andere Richtung, und das fand ich irgendwie schon verwirrend, interessant auf jeden Fall, (...). Ich finde so Irritationen immer ganz schön, weil sie ja irgendwie einen auch so sehr viel ein bisschen gerade rücken sozusagen, ja, ja, in deinem Kopf ist es irgendwie auch manchmal zu gerade und nicht so, wie die Wirklichkeit ist.“ (Narvik 2018 I: 161)

Schließlich heben Projektumsetzende auch ihre besondere Position als pädagogisch wirkende Erwachsene ins Bewusstsein und weisen unterschiedliche Haltungen darüber auf, in welcher Machtposition sie gegenüber den jugendlichen Zielgruppen stehen. Hier präsentiert sich das Praxisfeld durchaus divers. Positive Bezugnahmen auf klassisch-schulische, tendenziell paternalistische Rollenverständnisse sind zwar eher selten, scheinen aber weiterhin nicht völlig abwegig: „Wir sind damit auch in der herausgehobenen Verantwortung von Lehrenden und können nicht sagen: Wir sind alle auf gleicher Augenhöhe. Das wäre Quatsch.“ (Nowosibirsk 2018 I: 37). Deutlich häufiger findet dagegen eine offene Abgrenzung von schulischer Didaktik statt:

„das ist natürlich ganz wichtig zu sagen, dass wir jetzt irgendwie keine Kontrollinstanz sind, die da angekommen ist, sondern wir in einem geschützten Rahmen mit den Schülerinnen und Schülern in Austausch kommen wollen“ (Astana 2018 I: 188).

Dabei gehen MP teilweise soweit, offen die Position von Selbst-Lernenden einzunehmen und dementsprechend vor den Lerngruppen aufzutreten:

„Denen auf Augenhöhe zu begegnen, und nicht irgendwie: ‚Wir sind die Spezialisten aus [Umsetzungsstandort, Anm. d. wB], ihr habt alle keine Ahnung!‘“ (Astana 2018 I: 97).

„Zumindest in der außerschulischen Bildung würde ich sagen, ist das unabdingbar, sich selbst als Teil eines Lernprozesses zu begreifen, und wir natürlich am anderen Punkt stehen als die Jugendlichen, allein durch unser Alter und unseren Bildungsstatus und unsere berufliche Erfahrung. Aber trotzdem auch nicht, also auch immer wieder neu dazu lernen oder Weisheiten, Wahrheiten, die wir für sicher gehalten haben, hinterfragen müssen“ (Sheffield 2018 I: 304).

Gegenseitige Lernbereitschaft im Dialog mit Teilnehmenden und Offenheit für Erfahrungen, die den Erwartungen der Umsetzenden entgegenstehen, unterstützen nicht nur ein partizipatives und zielgruppennahes pädagogisches Arbeiten. Speziell im Kontext von modellhafter, erprobender Praxis ist eine solche Haltung gegenüber den Zielgruppen auch eine der Grundvoraussetzungen für das Gelingen der Entwicklung neuer Ansätze, Methoden und Formate. Problematisch wird es, wenn allgemeine Standards einer selbstreflexiven Haltung zu pädagogischen Prozessen von themenfeldbezogenen „Normierungen“ überlagert werden. Dies ist bspw. der Fall, wenn (legitime) machtkritische Sensibilisierungen sich selbst zu unverhandelbaren Reflexionsnormen verselbstständigen (Debatte um Sprecherpositionen) und exklusiv wirken (nur Betroffene dürfen im und zum Themenfeld arbeiten).

#### **4.4.4 Weitere Reflexionsleistungen**

Austausch, Reflexion und Überarbeitung aufgrund von Arbeitserfahrungen findet in den Projekten des Programmbereichs zu einer ganzen Reihe weiterer Aspekte statt. Auch wenn sie nur mittelbar Einfluss auf die Ausgestaltung und das Gelingen pädagogischer Prozesse haben, sollen zwei von ihnen hier Erwähnung finden, da sie als bedeutende Elemente professionellen Arbeitens speziell im Feld der Antidiskriminierungs- und Sensibilisierungsarbeit gelten können.

Sie betreffen einerseits die Selbstwahrnehmung der Umsetzenden Teil eines auf Erprobung und Innovation ausgerichteten MP zu sein. Den Auftrag pädagogische Methoden, Formate und Ansätze modellhaft erprobend umzusetzen, bietet den Umsetzenden einen Rahmen, den sie wertschätzen und als einen beschreiben, der informeller pädagogischer Arbeit unter Innovationsvorzeichen entgegenkommt: Fehleroffenheit, Raum für erfahrungsbasiertes Lernen und für das prozesshafte Modellieren von Konzepten stellen Eckpfeiler dar, die ihnen wichtig sind, um die Praxis konkret auszugestalten:

„Das Modellhafte des Modellprojekts auch einfach mitberücksichtigen. Probieren, nachjustieren, auch mal Dinge verwerfen, und, ja, daraus Erfahrung sammeln“ (Rouen 2018 I2: 46).

Für kontinuierliche Arbeit über mehrere Jahre mit ähnlichen Inhalten, Zielen und Zielgruppen spielt der individuelle Umgang mit Negativerfahrungen, wie bspw. Überforderungs- und Betroffenheitssituationen eine wichtige Rolle. Umsetzende entwickeln dazu Selbstfürsorgestrategien, die dabei helfen können, einerseits potenziell spannungsgeladenen Situationen in pädagogischen Prozessen nicht auszuweichen, zugleich aber ihre Unversehrtheit und Motivation abzusichern. Dies kann beispielsweise über die Revision des Verhältnisses von persönlichen Zielen und realistisch im Projektkontext Erreichbarem geschehen: „Es ist ganz zentral wichtig, dass man seine eigenen Maßstäbe, auch was die Arbeitszufriedenheit angeht, dass man die richtig justiert hat“ (Nairobi 2018 I2: 41).

Auch die Rückversicherung im Team, dass sich alle mit dem was sie tun, gut fühlen, unterstützt fachliches und glaubhaftes Auftreten in der Praxis gegenüber Jugendlichen: „Also das ist der Ansatz, dass es uns ja auch gut dabei gehen muss mit dem, was wir machen, weil ansonsten wird es ja auch unauthentisch so ein Stück weit“ (Narvik 2018 I: 285).

#### 4.5 Exemplarisches Spannungsfeld: Umgang und Schutz der Projektumsetzenden mit eigener Diskriminierungserfahrung

Die wB bearbeitet die Frage nach den Professionalitäts- und Fachlichkeitsaspekten des Handlungsfeldes abschließend mit einem tiefergehenden Blick auf ein für die Bearbeitung „Ausgewählter Phänomene GMF und Demokratietärkung im ländlichen Raum“ spezifisches Spannungsfeld pädagogischer Arbeit im Problemfeld Diskriminierung: der Umgang der Projektumsetzenden mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und die Möglichkeiten des Schutzes vor weiteren solchen Erfahrungen im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit. Eine genauere Analyse der Berücksichtigung dieser Problematik in den MP unter dem Vorzeichen der Entfaltung von fachlichen/professionellen Handlungsweisen bietet sich deshalb an, weil sich im Umgang mit eigenen Diskriminierungserfahrungen im professionellen Kontext die verschiedenen, oben beschriebenen Ebenen von Reflexionsleistungen, Aspekten von informeller Qualifikation und der Umgang mit pädagogischen Standards verdichten. So steht etwa das Ziel der lebensweltnahen Sensibilisierung von Zielgruppen mit ablehnenden Einstellungsmustern in der pädagogischen Arbeit im Spannungsfeld zum individuellen Schutz betroffener Projektumsetzender vor weiteren, offenen oder impliziten Diskriminierungserfahrungen innerhalb des eigenen Projektformats. Die Projektumsetzenden können z.B. ihre eigenen Erlebnisse mit Diskriminierung unter expliziter oder impliziter Bezugnahme in der Bildungsarbeit zum Thema machen und diese als erfah-

rungsbasierte Ressource einbeziehen.<sup>34</sup> Sie bieten damit aber gleichzeitig eine Angriffsfläche für Verletzungen durch die Teilnehmenden. Folglich treffen die Projektumsetzenden Maßnahmen, um sich zu schützen.

„Warum soll man sich sonst mit dem Thema so beschäftigen. (...) Warum soll ein Privilegiertes freiwillig sich für Benachteiligte einsetzen? (...) Das kann man dann aber alles auch thematisieren, auch bei so Abwehrgeschichten. Da hab ich den Vorteil, dass ich ganz viel von mir erzählen kann, auch nichts verlange von Anderen. Na da erzähl ich von mir? Was ich so alles erlebe und was mit mir alles zu tun hat“ (El Paso 2018 I1: 56).

Es kann somit zunächst einen „Vorteil“ für die Projektumsetzenden darstellen, sich selbst durch entsprechende Positionierungen als betroffene Person für die Zielgruppe sichtbar bzw. nahbar zu machen. Durch ein niedrigschwelliges Erzählen von eigenen Alltagserfahrungen kann die Zielgruppe auch auf einer emotionalen Ebene erreicht und ggf. sensibilisiert werden. Betroffene Projektumsetzende können ihre persönlichen und biografischen Diskriminierungserfahrungen und die darauf gründende Expertise in der politischen Bildungsarbeit auf freiwilliger Basis und sehr bedacht einsetzen. In Anbetracht der dargestellten Risiken erfordert dies zunächst ein stark wahrnehmbares Selbstbewusstsein und sicheres Auftreten, Respekt und persönliche Anerkennung der Lerngruppe und kann auch nicht in allen pädagogischen Situationen Anwendung finden.

Im Folgenden beleuchtet die wB in einzelnen Fallbeispielen verschiedene Facetten des Umgangs der Projekte und einzelner Projektumsetzender mit eigenen Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext näher und leitet daraus resultierende spezifische Bedarfe und persönliche und professionelle Techniken zum Schutz vor weiteren solchen Erfahrungen in der pädagogischen Projektarbeit ab.

#### **4.5.1 Wahrung eines strukturellen Schutzes der Projektumsetzenden**

Für die Wahrung und Sicherstellung einer Art „*Grundschutz*“ (Nowosibirsk 2018 I: 90) bedarf es für die Projekte einer umfassenden Informiertheit über den genauen Kontext, in dem ihre pädagogische Arbeit stattfinden soll. Das bedeutet, zur Vorbereitung einzelner pädagogischer Formate braucht es in der Anbahnungsphase ein Briefing mit den betreuenden Lehrkräften bzw. der Schulleitung zur ausführlichen Auftragsklärung, einer Zielgruppenanalyse und der Klärung weiterer struktureller Rahmenbedingungen. Dabei beziehen

34 Hinter den folgenden Befunden steht auch die politische Frage, wer sich für oder gegen bestimmte Phänomene (bildnerisch) einsetzen sollte und ob dies zunächst die originäre Aufgabe der Betroffenen selbst sei. Aufgrund der Erfahrungen nicht betroffener Projektumsetzender, mit entsprechenden Zuschreibungen, zeigt sich, dass in Teilen der Zielgruppe diese implizite Annahme durchaus verbreitet ist. Demgegenüber berichten die Projekte zwar auch von einer zum Teil sehr starken intrinsischen Motivation der betroffenen haupt- und ehrenamtlichen Projektumsetzenden, insbesondere im Kontext von Betroffenen selbstorganisationen. Eigene Diskriminierungserfahrung stellt aber keineswegs eine allgemeine Gelingensbedingung für politische Bildungsarbeit dar.

die Projekte Wissen über den Sozialraum, die Region, die Schule selbst ein. Auf dieser Grundlage können individuelle oder im Team stattfindende Reflexionen und Abwägungen zum Potenzial der Bildungszielerreichung und zu den Risiken für die Umsetzenden getroffen werden.

Im folgenden Interviewauszug betont eine Projektleitung die eigene Verantwortung für diesen Schutz und überträgt dabei auch persönliche Grenzen als Mindeststandards auf die Projektmitarbeitenden.

„Aber ich möchte, bevor ich mich auf so was einlasse, genau wissen, was sind die Rahmenbedingungen, wo stehen die Lehrkräfte und wie läuft die Zusammenarbeit und wie ist die konkrete Lernsituation geschützt? Und ich persönlich habe keinen besonderen Wunsch nach Erweiterung meiner Erfahrung mit rassistischen Erlebnissen in Deutschland. (...) Und ich möchte auch nicht, dass antisemitische Erfahrungen von meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gemacht werden. Dagegen will ich sogar einen Grundschatz haben, aber ich will gleichzeitig auch wissen, was können wir real erreichen. Und wenn da was real zu erreichen ist, nach Einschätzung der Lehrkräfte, dann kann man überlegen, wie und wie fruchtbar und sinnstiftend dann unser Beitrag ist oder sinnvoll, nein sinnstiftend. Aber das ist für mich eine Grenze“ (Nowosibirsk 2018 I: 90).

Von Projekten wird folglich in diesem Kontext verstärkt der Anspruch artikuliert, nur dort politische Bildungsarbeit anzubieten, wo unter Gewährleistung der Sicherheit der Umsetzenden auch „real“ etwas erreicht werden kann, sonst setzen diese sich entsprechenden Situationen gar nicht erst aus. Daraus ergibt sich eine grundsätzliche Anforderung an die Kooperationspartner, auch Projektentscheidungen anzuerkennen, die mit der Ablehnung von Aufträgen einhergehen, wenn die Rahmenbedingungen keinen ausreichenden Schutz garantieren können.

#### **4.5.2 Reflexion und Risikoabwägung im Projektteam**

Für die Projekte ist klar, dass verletzende und übergriffige Situationen in der politischen Bildungsarbeit entstehen können. Dementsprechend betrachtet ein Teil der Projekte politische Bildungsarbeit als Praxis mit zuweilen heiklen Situationen, die nicht allein über Vorgespräche mit den Kooperationspartnern auszuräumen sind. Einige Projekte spiegeln dafür in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der Vorabsprachen mit den Kooperationspartnern in das eigene Projektteam zurück. In einem offenen und transparenten Kommunikationsprozess wird so gemeinsam mit den Umsetzenden im Projektteam über persönliche und fachliche (Projekt-)Grenzen und -aufgaben reflektiert und eine individuelle Entscheidung für oder gegen den Einsatz einzelner Personen im jeweiligen Setting getroffen. Wie die Projektleitung im folgenden Interviewauszug darlegt, stellt sich dabei vor allem die ausführliche und konkrete Auseinandersetzung mit möglichen Reaktionen auf übergriffige Situationen als gewinnbringend heraus.

„Wir müssen uns natürlich dann immer auch vor Augen halten, dass wir ein Bildungsprojekt sind und nicht vermeintlich gefährliche Situationen also irgendwie aushalten können. (...) Also aber so ist, glaub ich, allen klar: „Okay, da müssen wir uns noch mal anders drauf vorbereiten. Und einen sehr engen Dialog mit der Schule halten. Und auch Worst-Case-Szenarios durchspielen“ (Rouen 2018 I1: 54).

Diese starke Haltung der Projektleitung weist auf eine fachliche Grenze des Bildungsprojekts hin: verschiedene Problemlagen nicht pädagogisch lösen zu können und dafür auch nicht zuständig zu sein. Da politische Bildungsarbeit schließlich von Individuen umgesetzt wird, sind diese immer auch persönlich angreifbar und es ist eine zum Teil sogar tagesformabhängige individuelle Abwägungsentscheidung ob eine Person sich in ihrer Selbsteinschätzung zur Bewältigung von verbal übergriffigen und diskriminierenden Situationen in der Lage sieht oder nicht. Die Frage, ab welchem Grad derartige verletzende Situationen nicht mehr aushaltbar sind, lässt sich demnach nicht generalisiert beantworten, aber Projektumsetzende rechnen stets mit dieser Möglichkeit.

#### **4.5.3 Konzeptionelle und situative Gegenmaßnahmen der Projekte**

Um auf Verletzungen und Grenzerfahrungen von Betroffenen in deren pädagogischer Arbeit nicht nur präventiv durch die beschriebenen Vorkehrungen zu reagieren, entwickeln Projekte auch situativ einsetzbare Gegenmaßnahmen, die in diskriminierungsgeladenen pädagogischen Situationen Anwendung finden können.

Ein zentraler Ansatzpunkt dieser Reaktionen liegt in der Ausdifferenzierung von Verantwortlichkeit und Zuständigkeit der Projektumsetzenden. Die bereits in der Planung bei vielen Projekten konsequent umgesetzte pädagogische Arbeit in gemischten Teams ermöglicht eine Abwechslung von Präsenz und Abwesenheit von betroffenen und nicht betroffenen Umsetzenden als professionelle Schutzmaßnahme.

Zum Umgang mit konkreten Situationen der Gefährdung einzelner betroffener Umsetzender kann ein im Projekt etabliertes Selbstverständnis als Grundsatz verankert werden, wonach der erste Schritt der Bearbeitung von diskriminierenden Situationen durch die nicht betroffenen Umsetzenden erfolgt. Dabei bedeutet diese Perspektive kein Außerkraftsetzen der geteilten Zuständigkeit des Projektteams für das pädagogische Format und ist auch nicht als Interventionsappell unter alleiniger Verantwortlichkeit der nicht betroffenen Umsetzenden zu verstehen. Vielmehr sind es situative Abstimmungsprozesse zwischen den Umsetzenden, die unter Verständigung auf eine geteilte Situationswahrnehmung (z.B. über Blickkontakt) ergründen, ob die betroffene Person reagieren kann und will. In jedem Falle bedarf diese Schutzmaßnahme einer besonderen Sensibilität für die Vermeidung eines Passivmachens oder einer Bevormundung der betroffenen Umsetzenden.

Wie ein gelungener Prozess der Bearbeitung einer, für die betroffenen Projektumsetzenden belastenden Situation aussehen kann, zeigt exemplarisch der folgende Interviewauszug einer weiteren Projektleitung.

„Dass wir da drauf achten, wenn verletzend Sprüche kommen, dass da nicht die [Betroffenen, Anm. d. wB] immer reagieren müssen, sondern dass die Cis und Heterosexuellen, dass die darauf reagieren, weil das ist eben ne Verletzung, das ist blöd, (...) die Gedanken haben wir uns nicht gemacht, wir mussten erst die Erfahrung machen, huh, die stellen blöde Fragen? irgendwie zur Minderheit? und dann ist da ne Trainerin aus der Minderheit und die fühlt sich dadurch angetriggert und reagiert dann auch blöd darauf. (...) Und da irgendwie zu sehen, dass die da dieser Gewalt ausgesetzt sind (...) Es ist Thema, irgendwie Feindlichkeit, Rassismus gegen Roma und Sinti. Natürlich sind die nicht böse gemeint, ja? Das sind naive Fragen, manchmal, die aber, die mich so antriggern können, dass ich auch mal keine Lust hab nett und höflich zu sein. Und wenn das passiert, also das ist passiert, auch letztes Jahr. Und das fand ich aber auch wieder nen sehr spannenden Moment dann in der Gruppe, genau das zu erklären, was da gerade passiert, wie die Machtverhältnisse sind, wer irgendwie was, wie auffasst, was für dich irgendwie, ne?“ (El Paso 2018 I2: 36).

Die Projektleitung schildert eine Lernerfahrung, die sie selbst im Rahmen pädagogischer Arbeit gemacht hat. Dabei stellt sie heraus, dass die Wirkung von intendierter, wie unintendierter Diskriminierung in pädagogischen Formaten für Betroffene eine große Herausforderung für die Wahrung der eigenen Professionalität darstellen kann. Ein professionelles Zurückstellen eigener Empfindungen bei starker Verletzung („keine Lust mehr“) ist nachvollziehbarerweise menschlich nicht immer möglich, aber als Risikokonstellation für die politische Bildungsarbeit antizipier- und bearbeitbar. Die gezeigte Reaktion selbst ist hingegen eine pädagogisch rationale: An dem konkreten, von ihr und der Gruppe situativ erlebten Beispiel macht die Projektleitung das spezifische Diskriminierungsphänomen spür- und sichtbar, zu dem im Projektformat inhaltlich gearbeitet wird. Gleichsam wird das Phänomen durch die – für rassismuskritische Ansätze zentrale – Einbettung der Situation in bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse von ihr als Individuum entkoppelt und somit für die Zielgruppe auch abstrakt erfassbar.

#### **4.5.4 Abbruch des pädagogischen Formats bei Grenzüberschreitung**

Bei gehäuften Verletzungen durch diskriminierendes Verhalten der Teilnehmenden in pädagogischen Situationen und einer zunehmenden Resignation der betroffenen Projektumsetzenden bedarf es zur Wahrung ihrer eigenen Sicherheit immer – als *ultima ratio* – die Möglichkeit, ein Format abzurechnen und sich diesem zu entziehen. Diese Möglichkeit ist für die Umsetzenden sowohl fachlich als auch persönlich legitimierbar. Zum einen ist es auf Grund der Grenzen ihrer Zuständigkeit nicht die Aufgabe der Projekte, eine rein intervenierende Bildungsarbeit zu betreiben und dementsprechend für die pädagogische Bearbeitung sämtlicher Situationen und Konstellationen verantwortlich zu sein (vgl. kritisch dazu Widmaier 2017). Zum anderen müssen sich pädagogische Umsetzende als Einzelpersonen nicht jeder für sie gefährlichen Situation aussetzen. Sie haben im Gegensatz zu Lehrkräften auch die Möglichkeit sich diesen zu entziehen. Ohne diese qua Rollendefinition den

Projektumsetzenden in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit zugesicherten Möglichkeit der direkten und persönlichen Gewährleistung ihrer psychischen und physischen Unversehrtheit in diskriminierenden Situationen, bestünde für diese nicht die notwendige Gewissheit in diesen Settings pädagogisch arbeiten zu können. Das Vorhandensein dieser „Exit Option“ stellt demnach eine notwendige Gelingensbedingung für Antidiskriminierungsformate nicht nur für betroffene Umsetzende dar, wie der folgende Interviewauszug beispielhaft darlegt.

„Dann gibt’s auch so Workshops, der eine war halt total nervig, da war die ganze Gruppe gegen mich quasi einfach, da hab ich eine Stunde vorher Schluss gemacht. Hab gesagt: ‚So, das tu ich mir jetzt nicht mehr an. Ihr könnt ja jetzt machen, was ihr wollt damit, aber ich hab keinen Bock mehr, mit euch zu arbeiten. Tschüss.‘ (...) kennen die natürlich nicht, dass Lehrer sagen: ‚So. Ich mach jetzt Feierabend. Tschüss.‘ Sondern da waren die schon auch so ein bisschen so: ‚Hä? Hm.‘ Da waren sie auch ein bisschen überfordert mit der Reaktion“ (Rouen 2018 I2: 49).

Dieser gewählte Schritt kann insofern auch als Chance für pädagogische Projektarbeit betrachtet werden, als dass die Projektumsetzenden der Lerngruppe durch den Abbruch des pädagogischen Formats ihre eigene Mitverantwortung für die Lern- und Arbeitssituation spiegeln. Auch wenn die didaktische Vermittlung der Projektinhalte im ersten Schritt gescheitert ist, können die Teilnehmenden aus dem Feedback und der damit verbundenen Irritationserfahrung in der Gesamtschau des Projektformats Rückschlüsse auf das eigene Verhalten ziehen.

#### 4.6 Zwischenfazit: Professionalität(en) und fachliche Bezüge – Entwicklungen und Konturen eines heterogenen Handlungsfeldes

Der Blick auf die Fachkräfte innerhalb des heterogenen Feldes der MP, welches sich durch seinen starken Erprobungscharakter auszeichnet, ermöglicht ein perspektivenreiches Verständnis von Professionalität(en) und Fachstandards. Die wB verortet ihre Befunde innerhalb des Kontexts einer Fachdebatte, welche über Anforderungsstrukturen wie Qualifikationen und Fachstandards Bestimmungen von Professionalität rekonstruiert. Dabei sind die Selbstwahrnehmungen von Projektumsetzenden bezüglich ihres eigenen Handelns und hinsichtlich der Frage, welcher Aspekte professioneller pädagogischer Arbeit sie sich bewusst sind, von besonderer Relevanz.

Die wB konnte mit *Partizipation*, *Niedrigschwelligkeit* und *Persönlichkeitsschutz* drei zentrale Fachlichkeitsaspekte herausarbeiten, denen die intensiv begleiteten MP vordringlich Relevanz zukommen lassen und die dem pädagogischen Standard der Zielgruppen- und Lebensweltorientierung eine konkrete Ausformung geben. Außerdem spielen die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens für die MP als Referenzfolie eine wichtige Rolle. Inwiefern die Projektumsetzenden diese Standards in ihrer Arbeit auch tatsächlich erfüllen,

lässt sich mit den herausgestellten Befunden nicht beurteilen. Allerdings zeugt das Wissen um diese Standards und das in Bezug setzen dieser zur eigenen Arbeit von einem Reflexionsprozess, der Professionalisierungsprozesse günstig beeinflussen dürfte. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass sich die MP aufgrund der Heterogenität des Programmbereichs in einem Spannungsfeld zwischen der Orientierung an allgemeinen pädagogischen Prinzipien und Fachlichkeitsstandards sowie an spezifischen, themenfeldbezogenen Handlungsempfehlungen, befinden.

Eine Zweigleisigkeit der Relevanzsetzungen durch die MP tritt auch in Bezug auf die Qualifikationen der Projektumsetzenden in den Vordergrund. Hier ist zu beobachten, dass informelle Qualifikationen neben formalen Qualifikationen bedeutsam sind. Über persönliche Zugehörigkeiten und (Diskriminierungs-)Erfahrungen können eigene Betroffenheiten für die Bildungsarbeit von Nutzen sein, worin das Potenzial einer größeren Nahbarkeit der Umsetzenden für die Heranwachsenden liegt. Zudem ist auch in Hinblick auf Qualifikationen ein Nebeneinander von fachlichen Orientierungsrahmen erkennbar: die Fokussierung auf Vermittlungsinhalte kann in Spannung zu pädagogischen Prinzipien geraten. Zur Konturierung dieses Spannungsfeldes hat die wB eine Typologie entwickelt, welche mit den „Pädagogischen Expertinnen und Experten“ auf der einen Seite, den „Themenfeldexpertinnen und -experten“ auf der anderen Seite des Spektrums und den „Allroundern“ dazwischen, genau diese Systematisierung anhand von Qualifikationen vornimmt. Eine qualifikationsbezogene Heterogenität im Team kann diese unterschiedlichen Anforderungen auf MP-Ebene auffangen und somit auch der Heterogenität an Orientierungsrahmen im Programmbereich gerecht werden.

Neben pädagogischen Fachlichkeitsstandards und Qualifikationen nehmen (Selbst-)Reflexionsleistungen für die Umsetzenden einen hohen Stellenwert ein. Dabei konnte die wB als zentrale Dimensionen von Reflexion den Umgang mit der eigenen Normativität der Umsetzenden sowie deren Bewusstsein über das eigene Positioniertsein herausstellen. Außerdem reflektieren die Mitarbeitenden der MP auch die Modellhaftigkeit ihrer Arbeit, was gerade im Kontext des bereits erwähnten Erprobungscharakters ein wichtiger Aspekt ist. Auf Ebene der Träger ist es sinnvoll durch z.B. regelmäßige Feedback-Gelegenheiten reflexive Prozesse auf Teamebene zu befördern. Somit liegt die Verantwortung zur (Selbst-)Reflexion nicht nur auf der individuellen Ebene der Projektumsetzenden, sondern auch auf der der Organisationen, in denen sie agieren. Für die Entwicklung von Reflexionsleistungen und die Förderung der Verständigung unter den Fachkräften kann auch das Bundesprogramm auf struktureller Ebene einen Beitrag leisten und dadurch auf die Professionalisierung des Feldes insgesamt hinwirken.

## 5 Die Krux mit der Wirkung: Annäherungen an Wirkmechanismen pädagogischer Praxis und Veränderungen bei jugendlichen Teilnehmenden

In diesem Kapitel befasst sich die wB mit der dritten Forschungsfrage des Berichts: Welche Veränderungen werden bei den Zielgruppen sichtbar und wie werden diese von den MP hergestellt? Damit beleuchtet sie einen relevanten Teilausschnitt möglicher Wirkungen des Programmbereichs. Dieser Wirkungsausschnitt befasst sich mit den möglichen Veränderungen bei der Zielgruppe der Jugendlichen bzw. der Heranwachsenden. Die Datenbasis hierfür sind die subjektiv wahrgenommenen und verbalisierten Veränderungen von jugendlichen Teilnehmenden, die Projektumsetzende (Interviews) wie Teilnehmende (quantitative Teilnehmendenbefragung) (auch) der pädagogischen Praxis zurechnen (Wirkungen auf der Individualebene).<sup>35</sup> Das heißt, die wB hat bei ihrem Vorgehen nicht den Anspruch Wirkungen nachzuweisen und hypothesenprüfend zu arbeiten. Vielmehr ist es ihr Ziel, auf der Basis der Befragung von Umsetzenden und Adressierten sowie der teilnehmenden Beobachtungen Wirkungsmodellierungen zu ermöglichen. Damit wird sie dem Erprobungscharakter von MP gerecht, da hier kein vorgefertigtes Theoriekonstrukt für die Operationalisierung herangezogen und der Erhebung von Wirkungen über die MP „übergestülpt“ wird. Dieses Vorgehen ist vielmehr als eine explorative Vorphase zu verstehen, die zum einen konkretisiert *wie* MP in ihrem pädagogischen Handeln Voraussetzungen dafür schaffen können, dass Wirkungen bei Teilnehmenden entstehen können. Zum anderen werden so Wirkungseinschätzungen von Projektumsetzenden systematisiert und Hinweise auf mögliche Veränderungen bei Teilnehmenden verdichtet. Diese beiden Aspekte können wiederum Grundlage für explizitere und komplexere Wirkungsuntersuchungen sein, die angesichts der methodologischen Anforderungen von der wB aus Zeit und Ressourcengründen nicht geleistet werden kann.

Im Verständnis der wB ist die pädagogische Praxis mit Heranwachsenden eine zentrale Strategie des Programmbereichs, um die Programmziele zu erreichen und darauf bezogene Leistungen zu erbringen, weshalb ihr besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Kap. 3.2). Dabei spielen nicht nur wahrgenommenen die (un-)mittelbaren Veränderungen bei den Zielgruppen eine Rolle, sondern v.a. die Frage danach, wie und unter welchen Rahmenbedingungen und Kontexten es zu dieser Veränderungswahrnehmungen kam (vgl. Kap. 2.1.3). Insofern werden in diesem Kapitel auch wieder Aspekte und Befunde aufgegriffen, die bereits in den vorangegangenen Kapiteln zur

35 Wie im Methodenkapitel dargestellt, haben der Programmbereich bzw. die MP ein weitaus größeres Wirkungsspektrum als das mit dem sich die wB hier befasst. Sie beleuchtet in diesem Jahr einen spezifischen Wirkungsausschnitt. Im kommenden Jahr befasst sie sich mit einem weiteren für MP relevanten Wirkungsausschnitt, nämlich dem der Nachhaltigkeit und den Veränderungen auf Struktur- und Fachkräfteebene.

pädagogischen Praxis sowie den pädagogischen Fachkräften behandelt wurden. Ziel ist es dabei, diese Befunde mit der „Wirkungsbrille“ zu betrachten und mit den Befunden dieses Kapitels zu verknüpfen. Bei der Auseinandersetzung mit und der Rekonstruktion von pädagogischen Wirkzusammenhängen im Feld der Prävention von GMF bzw. der Demokratieförderung müssen einige Spezifika berücksichtigt werden, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die im Programmbereich geförderten Projekte präventiv und fördernd arbeiten, d.h., einen Beitrag dazu leisten (sollen), zukünftige unerwünschte Entwicklungen bei den Adressatinnen und Adressaten zu verhindern (Prävention) und erwünschte Einstellungen, Haltungen, Verhalten zu fördern. Dieser in die Zukunft gerichteten Bearbeitungsstrategie wohnt ein Dilemma inne, das Seckinger pointiert für den Bereich der Prävention zusammenfasst:

„Es [ist] sehr schwierig (...) nachzuweisen, dass das, von dem wir nur annehmen konnten, dass es vielleicht eintritt, nicht geschehen ist, weil wir vorher etwas anders gemacht haben“ (Seckinger 2010, S. 37).

Nicht nur deshalb ist die Erfassung präventiver und fördernder Wirkungen schwierig. Das pädagogische Agieren von MP ist eingebettet in einen sozialen Kontext: Angebote der MP finden nicht im „luftleeren Raum“ statt, sondern treffen auf eigensinnige Akteurinnen und Akteure, die von vielen sozialen, kulturellen, medialen Einflüssen geprägt werden. Das wiederum bedeutet, dass MP überhaupt nur einen begrenzten Eingriffsspielraum in und niedriges Veränderungspotenzial auf den komplexen Prozess der politischen Sozialisation junger Menschen haben und im „allgemeinen Rauschen“ vorhandener Einflussfaktoren nur schwer zu identifizieren sind (vgl. Stockmann 2006, S. 105). Neben den Projektaktivitäten wirken weitere Einfluss- und Entwicklungsfaktoren auf Heranwachsende, z.B. durch Schule, Peers, Familie oder die Teilnahme an anderen Projekten (vgl. Klawe 2006, S. 2). Nicht zuletzt das, und dass mittel- und längerfristige Effekte der Projekte außerhalb des Beobachtungszeitraums der wB liegen, führt dazu, dass überhöhte Erwartungen an Wirkungen und deren Feststellbarkeit deutlich relativiert werden müssen. Letztlich sind es Annäherungen daran, Wirkungen möglichst genau zu identifizieren und zu präzisieren, warum sie eingetreten sind. Welche Wege einer solchen Annäherung die wB eingeschlagen hat, wird im Folgenden erläutert.

### **Methodische Wege zur Erhebung und Sichtbarmachung von Annahmen über Wirkungen und potenzielle Wirkmechanismen**

Unter Wirkungen versteht die wB Veränderungen (Outcome und Impact), die als Folge von pädagogischen Angeboten (Input) plausibel gemacht werden können (vgl. ausführlich Kap. 2.1.3). Als empirische Annäherung an, d.h. zur Modellierung von Wirkungen pädagogischer Prozesse auf Adressatenebene wählt die wB einen rekonstruktiven Zugang und orientiert sich dabei an Klawe, der davon ausgeht, dass die am pädagogischen Prozess Beteiligten, also Projektumsetzende wie Teilnehmende subjektive Annahmen über Wir-

kungen pädagogischen Handelns, ihre Ursachen und Entstehungszusammenhänge haben. Das bedeutet, dass alle am Koproduktionsprozess Beteiligten subjektive Beschreibungen zu Wirkeinschätzungen haben und liefern können. Zudem haben diese subjektiven Wahrnehmungen Einfluss auf das Handeln der Beteiligten und zwar unabhängig davon, ob sie empirisch wissenschaftlichen, d.h. objektiven Erkenntnissen entsprechen (vgl. Klawe 2006, S. 3)

In diesem Sinne geht es der wB nicht darum Wirkungen empirisch nachzuweisen – dafür sind die vorliegenden Erhebungsmethoden auch gar nicht geeignet – sondern darum auf der Basis der subjektiven Wirkungseinschätzungen erste Hinweise auf mögliche Wirkungen der MP aus der Perspektive von Projektumsetzenden und Adressierten zu erhalten und wie diese entstanden sind. Zu diesen subjektiven Wirkeinschätzungen liegen Informationen aus den Interviews mit den Projektumsetzenden sowie der quantitativen Teilnehmendenbefragung vor. Hinweise zu Wirkzusammenhängen finden sich darüber hinaus auch punktuell in den teilnehmenden Beobachtungen.

Die wB hat den Anspruch – der sich im Übrigen ebenfalls in der Prozessorientierung des Evaluationsverständnisses widerspiegelt (vgl. Kap. 2.1.2) – nicht nur zu untersuchen, ob sich bei jungen Teilnehmenden durch die Projektteilnahme etwas verändert hat, sondern auch und vor allem wie und unter welchen Bedingungen dieser Veränderungsprozess zustande gekommen ist. Daraus folgt für Untersuchung und Auswertung sowohl beobachtbare Veränderungen (Outcome) bei den Adressatinnen und Adressaten zu bestimmen, als auch die Kontexte zu berücksichtigen, in denen die MP-Angebote stattfinden und sich mit der Frage danach zu beschäftigen, wie Veränderungen zustande kommen. Zu der Frage wie MP konkret mit Zielgruppen arbeiten, d.h. welche pädagogischen Umsetzungsstrategien sie dabei wählen, um Veränderungen bei ihnen anzuregen und auf welche Grenzen sie dabei stoßen, liefert das Kapitel „Pädagogische Dimensionen“ bereits umfangreiche Informationen (vgl. 3.2).

Dieses Vorgehen weist Ähnlichkeiten auf zu einem Evaluationsansatz, der sich *Realist Evaluation* nennt (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017; Pawson/Tilley 2004). Er lässt der Untersuchung von Kontext (K), Mechanismus (M) und Outcome (O) eine besondere Bedeutung zukommen und hebt sich von anderen Evaluationsansätzen ab, die v.a. auf die Feststellung von Wirkungen fokussieren und keine Aussagen darüber treffen, warum eine Intervention wirkt und unter welchen Bedingungen Wirkungen (nicht) eintreten.

Für die wB sind die in pädagogischen Situationen stattfindenden Koproduktionsprozesse der zentrale Bestandteil der Frage danach, wie Veränderungen bei Teilnehmenden bzw. durch Teilnehmende hergestellt werden. In diesem Sinne tragen Koproduktionsprozesse maßgeblich dazu bei, dass Wirkungen entstehen. Sie sind damit – um sich der Evaluationsprache zu bedienen – Teil von „Wirkmechanismen“. Die Beleuchtung genau dieser Wirkmechanismen ist neben der Beschreibung von Veränderungen bei Adressierten Anliegen des Berichtes.

Wirkmechanismen sind – bei aller Vagheit und unterschiedlichen Definitionen, die mit diesem Konzept einhergehen (vgl. Steckhan u.a. 2018, S. 183) – in Anlehnung an Haunberger als „verbindende, kontextabhängige Elemente zwischen Input [Intervention] und Outcome [Wirkung]“ (vgl. Steckhan u.a. 2018, S. 168), die beschreibbar machen, wie eine Intervention unter welchen Bedingungen wirkt. Anders als es der Begriff auf den ersten Blick suggeriert geht es weniger um die standardisierte Messung von Wirkungen und linearen Zusammenhängen, als um ein Prozessverstehen einer pädagogischen Praxis, die konstitutiv „situiert“ ist – also ein Wechsel- und Zusammenspiel zwischen pädagogischen Vermittlungsanstrengungen, eigensinnigen Aneignungen und den situativen und sozialen Kontexten der Maßnahmen.

Schmidt (vgl. Steckhan u.a. 2018, S. 184) präzisiert, dass durch Interventionen Wirkungen nicht nur direkt, sondern v.a. auch indirekt vermittelt entstehen: „Interventionen oder Programme [bewirken] keine direkte Veränderung hinsichtlich der Outcomes (z.B. Verhaltensänderung) (...), sondern dies [geschieht] indirekt, z.B. über sich verändernde Werte/Haltungen/Einstellungen“. Zusätzlich setzt Schmidt voraus, dass sich „Werte nur verändern, wenn eine Intervention auf Offenheit (*Openness to Change*) trifft“. Letztere ermöglicht dann wiederum, dass die Intervention überhaupt eine Veränderung bewirken kann (vgl. Steckhan u.a. 2018, S. 186). Um solche prozesshaften Wirkmechanismen oder Wirkzusammenhänge der Projekte zu rekonstruieren, nutzt die wB die Interviews mit den Projektumsetzenden sowie die teilnehmenden Beobachtungen der Praxissituationen, die Informationen darüber liefern, wie die Koproduktionsprozesse zwischen den Umsetzenden und Adressatinnen und Adressaten hergestellt werden. Aussagen über Veränderungen liegen vorwiegend aus der Perspektive der Projektumsetzenden vor und nur punktuell von Teilnehmenden. Sie sind als deren Wirkungseinschätzungen zu verstehen.

Zusätzlich zur Perspektive der Projektumsetzenden und den teilnehmenden Beobachtungen wurde die Adressatenperspektive quantitativ erhoben, um zu beleuchten, wie zufrieden jugendliche Teilnehmende mit den Projekten waren, welche individuellen Lernzuwächse sie aufgrund der Projektteilnahme bei sich verzeichnen und welche Rolle dabei partizipative Elemente der Angebote spielen. Die Berücksichtigung der Adressatenperspektive durch die wB erfolgt nur in aggregierter Form auf Programmbereichsebene für alle Projekte. Direkte Rückschlüsse auf die konkrete beobachtete Situation bzw. Intervention sind damit nicht möglich.

Versteht man Wirkmechanismen mehrdimensional –, als komplexes Ineinandergreifen verschiedener Elemente – dann wurden zusätzlich Informationen über (situative und organisatorische) Rahmenbedingungen sowie systemisch zu den professionellen Selbstdeutungen der Umsetzenden erhoben. Beides liefert Informationen darüber, welche Bedingungen intendierte Wirkungen wahrscheinlicher machen und helfen nicht intendierte Wirkungen (soweit diese beeinflussbar) zu reduzieren.

Im Folgenden werden die Befunde aus den Interviews und Beobachtungen vorgestellt.<sup>36</sup> Dabei beschreibt die wB erstens die Reflexionen von Projektumsetzenden auf Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen von Wirkungen auf der Adressatenebene. Zweitens rekonstruiert sie einen potenziellen Wirkmechanismus pädagogischer Prozesse, der Voraussetzung für das Eintreten von Veränderungen ist, also die Herstellung (falls noch nicht vorhanden) von „*Openness to Change*“ bei Teilnehmenden. Drittens systematisiert sie die Wirkungseinschätzungen der Projektumsetzenden hinsichtlich der Frage, welche Veränderungen sie bei Teilnehmenden wahrnehmen. Viertens werden exemplarisch zwei elaborierte Vorgehensweisen von Projekten herausgearbeitet, mittels derer es gelingen kann, drei zentrale Lernzielebenen (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) anzusprechen, sodass die Wahrscheinlichkeit für Veränderungen bei teilnehmenden Jugendlichen steigt. Zusätzliche Indizien auf Wirkungen und Hinweise auf gelingende pädagogische Praxis bei Teilnehmenden sowie wichtige Einflussfaktoren dafür liefert die quantitative Teilnehmendenbefragung am Ende des Kapitels.

## 5.1 Empirische Befunde zu Kontexten und Rahmenbedingungen von Wirkungen

Über die Betrachtung der sozialen Kontexte, in denen pädagogische Maßnahmen der MP stattfinden, können Hinweise auf Bedingungen herausgearbeitet werden, unter denen Veränderungsprozesse zustande kommen (können) und wahrscheinlicher werden. In Bezug auf den sozialen Kontext bzw. die Rahmenbedingung unterscheidet die wB zum einen *den unmittelbaren Kontext der Maßnahme* selbst (z.B. konkrete Anbahnung in einer Schule) und zum anderen *den sozialen Kontext, in dem sich die Jugendlichen bewegen* (familiärer Kontext, Freundeskreis, etc.).<sup>37</sup> In Anlehnung an Pawson/Tilley 1997 wird das *empirische Material* dahingehend befragt, welche Bedingungen auf Ebene der konkreten Umsetzung der Projektmaßnahme und auf Ebene der jugendlichen Teilnehmenden und deren sozialem Nahumfeld als notwendig, aber

36 Zum schrittweisen methodischen Vorgehen der wB im qualitativen Auswertungsprozess und einer beispielhaften Kategorienbildung siehe Tab. 2.3.

37 Der soziale Kontext bzw. das soziale Umfeld der Jugendlichen bildet ein komplexes Geflecht an gesellschaftlichen Bezügen aus Peer-Beziehungen (Freundeskreis), familialem Hintergrund, aus den sozialräumlichen Ausgangsbedingungen (Wohnort), aus informellen Kontakten der Eltern, die mit Beschränkungen und Chancen verbunden sein können. Die Angebote der MP bilden dabei nur einen einzelnen Baustein in sehr komplexen Zusammenhängen. Daraus folgt zweierlei: Die wB betrachtet im Ausschnitt auch Entwicklungsprozesse, die nicht durch das eine pädagogische Angebot, sondern vor allem durch andere Bedingungen geprägt sind (z.B. altersbedingte Entwicklungsprozesse, durch Veränderungen im sozialen Umfeld) (vgl. Rieker 2004). Die erweiterten sozialen Kontexte der Jugendlichen, in die die Maßnahmen der MP eingebettet sind, können hier nicht umfassend berücksichtigt werden. Dies erfordert eine Längsschnittstudie (mit qualitativen und quantitativen Verfahren), die Entwicklungsprozesse zwischen zwei Messzeitpunkten transparent machen, die zudem weit über die Maßnahme selbst und die Laufzeit des Bundesprogrammes hinaus zu bearbeiten wäre.

nicht hinreichend betrachtet werden, um bestimmte Ergebnisse bzw. Veränderungen bei Jugendlichen zu erzielen. Hierbei konzentriert sich die wB v.a. auf Kontextbedingungen die zeitlich *vor* der eigentlichen pädagogischen Intervention angesiedelt sowie *nachgelagert* sind. Indes lassen sich aus dem Material auf der Ebene des Umsetzungskontextes der Maßnahme selbst sowie auf der Ebene der Jugendlichen bzw. in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Schulklasse) Bedingungen rekonstruieren, die die unmittelbaren Veränderungen durch die Maßnahme unterstützen oder hemmen können und damit das Eintreten von Veränderungen (un-)wahrscheinlicher machen (vgl. Kap. 1).

Eine Systematisierung der Rahmenbedingungen von Veränderungen wird in Bezug auf folgende Dimensionen vorgenommen: Voraussetzungen von Veränderungen bestehen sowohl auf der *Individualebene* der Jugendlichen (individuelle Merkmale) als auch auf der *Mesoebene* (Organisationen bzw. Gruppen), in denen die Maßnahme angeboten wird (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017). Im Sinne intendierter Wirkungen können zudem Bedingungen für die Umsetzung der Maßnahme identifiziert werden, die vom Projekt *beeinflussbar* bzw. *nicht beeinflussbar* sind. Insbesondere letztere sollten dem Projekt als Rahmenbedingung bzw. Restriktionen bekannt sein und bei der Umsetzung der Maßnahmen berücksichtigt werden. Oder anders gesagt: Es stellt sich die Frage, ob zu pädagogischer Reflexivität nicht auch die Einsicht gehört, dass es keine direkte Kausalität von Methode und Wirkung gibt (vgl. Möller u.a. 2016, S. 784). Nachfolgend werden die empirischen Befunde hierzu dargestellt.

### **Empirische Befunde zu Bedingungen im sozialen Nahumfeld der Jugendlichen**

Individuelle Veränderungsprozesse können auf der Ebene des organisationalen Umfeldes unterstützt bzw. (bewusst oder unbewusst) weiter begleitet werden. Dabei kann es wichtig sein, die pädagogischen Fachkräfte, z.B. Lehrpersonal, im Nahumfeld der Teilnehmenden ebenfalls darin zu unterstützen, ein Bewusstsein bspw. für diskriminierende Äußerungen zu entwickeln. Modellprojektmitarbeitende beschreiben hier verschiedene Situationen, in denen sie vor, während bzw. nach ihrem Angebot für Jugendliche ebenfalls kurzzeitig oder über einen längeren Zeitraum im Kontakt mit dem Lehrpersonal in den jeweiligen Einrichtungen stehen. So kann es einen deutlichen Unterschied für Veränderungsprozesse bei Jugendlichen machen, wenn Lehrende bereits für Inhalte von Projektmaßnahmen sensibilisiert sind bzw. parallel mit ihnen gearbeitet wird. Darüber können Lehrkräfte den Lern- bzw. Veränderungsprozessen ihrer Schülerinnen und Schüler einen Rückhalt bieten und durch die eigene Haltung bzw. das eigene Verhalten unterstützen (vgl. Kap. 3.1):

„Aber der Bedarf, mit Lehrkräften zu arbeiten, ist schon da, finde ich, weil, die sind ja die Ersten, die es weitergeben auch oder das im Blick behalten. Wir (...) haben auch Lehrkräfte eingeladen, die mit uns zusammengearbeitet haben. Und ich fand das so schön, die eine Lehrerin sagte: Ja, sie hätte auch (...) viel gelernt, (...) Sie sagte: Wenn ich jetzt zum Beispiel irgendwas tragen muss, dann sage ich nicht mehr, ich brauche mal drei kräftige Jungs, das habe ich nämlich früher

immer gesagt, sondern ich sage jetzt, ich brauche mal drei kräftige Kinder“ (Rochester 2018 I: 130).

Insbesondere wenn es sich um eine enge und längere Zusammenarbeit mit Lehrkräften handelt, beschreiben Projekte, dass sich eine nachhaltige, langfristige Kooperation mit wenigen Einrichtungen (z.B. Schulen) „auszahlt“ und sich die Qualität der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften vor Ort erhöht:

„Das ist sehr nachhaltig, und da auch, also auch als Feedback von einer Kontaktlehrerin dort, ist es wirklich was, wo die Schule schon weiß, ah, wir sind wieder da, und das auch die Positionen der LehrerInnen stärkt dort, die sich eben gegen Diskriminierung und Ungleichwertigkeitsideologien einsetzen in der Schule. (...) Auch, weil wir natürlich über diesen längeren Zeitraum mit den LehrerInnen dort auch viel besser zusammenarbeiten können. Wenn man einmal kommt, dann sagen die ‚Ja, ja, ok, wir machen auch was in unserem Unterricht.‘ Und jetzt über die Jahre ist es tatsächlich so, dass da auch tatsächlich dann noch mal mehr Eigeninitiative und Interesse da ist, das wirklich weiter zu tragen“ (Sheffield 2018 I: 71).

Die Unterstützung des Lehrpersonals bzw. der Einrichtungen wird besonders dann als hilfreich beschrieben, wenn Lehrpersonal selbst schon diskriminierungskritisch ist und Projektinhalte bzw. -materialien im Unterricht aufgreifen.

„Und da, finde ich, können wir natürlich einen sehr guten Beitrag leisten, (...) dass wir bestehende Strukturen, diskriminierungskritische Strukturen stärken können und den LehrerInnen was an die Hand geben können, dass sie das aufgreifen können, was gerade besprochen wurde, was durchgenommen wurde, dass sie darauf verweisen können, dass sie sich darauf beziehen können, dass sie daran weiterarbeiten können“ (Sheffield 2018 I: 179).

- Die Rolle des familialen Kontexts

Die Eltern, der familiale Kontext der Teilnehmenden und deren Reaktionen auf die Projektmaßnahme sind aus Sicht der Projektmitarbeitenden ebenfalls ein wichtiger Faktor, der Einfluss auf projektinduzierte Veränderungsprozesse bei den Jugendlichen haben kann. Die Projektumsetzenden identifizieren als hinderliche Bedingungen Abwehrhaltungen und Befürchtungen im familialen Kontext bezüglich der Projektinhalte. Dies ist bspw. der Fall, wenn Eltern ihr Kind vor den Themen „schützen“ bzw. sich selbst davon abgrenzen wollen.

„Und da war gleich am ersten Tag eine Mutter dort, die gesagt hat, ihr Junge sei zu sensibel und deswegen würde sie gerne wollen, dass [er, Anm. d. wB] nicht mitmacht bei dem Projekt. Wir konnten sie dann überzeugen, dass er zu mindestens mit anfängt und er war aber den zweiten Tag dann nicht dabei“ (Rochester 2018 I: 210).

Solche Vorbehalte können die Erreichbarkeit von Zielgruppen erschweren und das empirische Material gibt Anlass dazu, von wachsenden Aversionen auszugehen, die eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Phänomenen

des Programmbereichs zunehmend erschweren. Entlastung schaffen Projekte dadurch, dass sie die Rolle der Eltern von Beginn an mitdenken und diese inhaltlich „abholen“. Hilfreich ist auch das Angebot einer Rückkopplungsschleife, sodass Projektmitarbeitende auf Bedenken und Rückfragen der Eltern reagieren und diese ggf. „auffangen“ können:

„Und das war eine super engagierte Klasse, mit ganz aufgeschlossenen Kindern, die wollten was wissen. Und die eine Mutter sagte aber: Ja und das man das überall immerzu hört, das findet sie selber ein bisschen lästig. (...) Letztlich finde ich das ja super, wenn sie dann trotzdem kommt und das auch diskutiert. Und das nicht nur mit ihrem Kind diskutiert“ (Rochester 2018 I: 210).

Umgekehrt kann der familiale Kontext auch begünstigend für Veränderungsprozesse sein, bspw., wenn Eltern die Zielrichtung der Projekte teilen und Beiträge, Leistungen und Lernzuwächse ihrer Kinder wertschätzen.

- Die Rolle des Peer-Kontexts

Auf Ebene der Peers im Nahumfeld der Jugendlichen berichten Projekte davon, dass Dynamiken in Gruppenkontexten, die schon vor der Intervention vorhanden sind, z.B. Schulklassen, eine entscheidende Vorbedingung ist, die die Projektumsetzung, die Atmosphäre, Konzentration sowie Lernbereitschaft entscheidend beeinflussen kann:

„Ich hatte schon den Eindruck, die waren auch viel entspannter als er dann morgens zu spät kam. Dass die schon auch ein Interesse hatten, noch mal sich konzentrierter zu beschäftigen. Das heißt, die sind schon auch zu kurz gekommen, aber inhaltlich hatte ich nicht das Gefühl, dass sie so was ganz, ganz grundsätzlich anderes gebraucht hätten, sondern eher eine andere Atmosphäre“ (Riad 2017 I: 36).

Dort wo Projekte – stark orientiert an fachlichen Prämissen außerschulischer Bildungsarbeit – in ihrer Arbeit (auch) viel Zeit in Gruppenprozesse und eine „gute Arbeitsatmosphäre“ investieren, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass von der Maßnahme etwas „hängen bleibt“. Auf der Ebene des Erfahrungslernens können sich Gruppen dabei als Gruppe noch einmal anders und besser kennenlernen und – durch etwa gemeinsame Gruppenregeln oder gemeinsame Selbstwirksamkeitserlebnisse – anders erleben. Solche Effekte sind auf der einen Seite weniger beeinflussbar, aber eben auch nicht zu unterschätzen.

Und schließlich können Peers (weil sie Peers sind) Sozialisationseffekte gegen ein problematisches soziales Umfeld haben, wie ein Projekt schildert:

„In diesem Projekttag an der Gemeinschaftsschule war ich trotzdem total perplex darüber – also sie sind jugendlich, voll in dieser Pubertärphase, wo ganz viel natürlich auch Hass eine Rolle spielt, aber gleichzeitig auch ganz viele flirty sind. (...) Die waren auch irgendwie trotzdem eins. Und irgendwie ist das ja, das gibt ja auch Hoffnung. Also dass natürlich bestimmte Sachen da einfach auch von außen indoktriniert sind, von Eltern, Sozialraum und Ähnlichem. Man darf es eben auch nie außerhalb dieses Sozialraumes sehen, glaube ich. Und aber wiederum sind sie ja ihre eigene Hemisphäre und sind ja auch eins und machen Sachen zusammen und in dem Moment auch. Und ich glaube, das ist gut, da ein Stück

weit anzusetzen, und das passiert durch die Bildungsmodule, dass man das so ein bisschen rausarbeitet und versucht, die andere Perspektive einzunehmen“ (Narvik 2018 I: 111)

Hier stellt das Projekt gegen die Sozialisationsmacht des Sozialraums jugendphasenspezifische Kriterien, nach denen man sich (quer zu den Konfliktkonstellationen und Deutungsschemata der Erwachsenenwelt) füreinander interessieren kann – und sei es für andere Geschlechter. Dies wird vom Projekt bewusst als eigensinnige Ressource für Gemeinschafts- und Milieubildung in den Blick genommen. Der Beitrag, den MP hier leisten können ist a) solche Vergemeinschaftungsmodi zu stärken und vor allem b) den Jugendlichen reflexiv noch einmal zugänglich zu machen; also deutlich zu machen, dass hier zwischenmenschliche Zuwendungsmuster zur Geltung kommen, die gegenläufig sind zu den Verfeindungskonstellationen der Erwachsenenwelt – und Jugendliche in der geteilten Erfahrung bestärken, dass das auch so in Ordnung ist.

- Einflussfaktoren auf der Ebene des Maßnahmenkontexts

Auf der *Ebene der konkreten Umsetzung einer pädagogischen Maßnahme* lassen sich verschiedene Faktoren identifizieren, die unmittelbare Auswirkungen auf die Akzeptanz des Angebotes aufseiten der Jugendlichen haben.

Mit Blick auf die *Anbahnung der Maßnahme* bildet ein an der informierten Mündigkeit des Jugendlichen orientiertes Vorgehen sowie die Herstellung von Informiertheit bei den Jugendlichen eine günstige Ausgangsbedingung für Veränderungsprozesse.

„Und es wird oft verschwiegen tatsächlich, dass es auch noch eben mit [dem Themenbezug, Anm. d. wB] zu tun hat; was dann oftmals so ist, dass (...) wenn wir dann in die Schulen kommen, dass [die Teilnehmenden, Anm. d. wB] eben nur einen Foto- und Video-Workshop erwarten, und dann von kurzer Enttäuschung zu langer Enttäuschung bis zu einer ziemlichen Abwehrhaltung reagieren können“ (Rouen 2018 I1: 25).

Das Transparentmachen von Inhalten des Bildungsangebotes bzw. das Informieren von Teilnehmenden entscheidet im Beispiel über die Akzeptanz der Maßnahme. Die Bedingungen für den schwierigen Einstieg bei den Jugendlichen, von Projektmitarbeitenden beschrieben als Überraschung, Lustlosigkeit, Müdigkeit, Genervtheit, werden hier nicht für sich selbst als ungünstiger Ausgangspunkt der Maßnahme betrachtet, sondern als Folge von ungünstigen Voraussetzungen bei der Anbahnung. Über die Herstellung von Transparenz der Workshopinhalte/-ziele sowie über die Abfrage bzw. das Einbeziehen von Vorerfahrungen, Vorbelastungen und Vorkenntnissen unter den Teilnehmenden können Rahmenbedingungen für Empfänglichkeit und Offenheit für die Maßnahme bewusst beeinflusst bzw. hergestellt werden (vgl. Kap. 3.2).

Eine günstige Rahmenbedingung in Bezug auf die Aufstellung der Teams ist dessen paritätische Zusammensetzung hinsichtlich Geschlecht, Sprache, Milieu, Hintergründen oder Interessen (vgl. Kap. 4.3.3). Wirkungsrelevant ist

dies insofern, da sie den Möglichkeitsraum der Projekte im Umgang mit Teilnehmenden erweitert. Nachfolgendes Beispiel steht für die Bedeutung, z.B. geschlechtlicher Heterogenität der Teams:

„Ich glaube, der hatte auch ein Interesse an einer männlichen Bezugsperson. Also ich würde auch sagen, der hätte tatsächlich Jungenarbeit im ganz klassischen Sinne auf eine Art gebraucht und da stand so ein halbes (...) Versprechen (...) im Raum, das vielleicht kriegen zu können und dann kriegt man es aber nicht. Ich fand, das hat eher nochmal gezeigt, was möglich gewesen wäre, wenn wir ein geschlechtergemischtes Team gewesen wären“ (Riad 2017 I: 131).

- Einflussfaktoren auf der Individualebene

Auf Ebene der Teilnehmenden (individuelle Merkmale) können Vorwissen und Vorerfahrungen, z.B. hinsichtlich der zu bearbeitenden Phänomene oder Diskriminierungserfahrungen sowie die Passung des Angebotes mit derzeitigen Interessenlagen der Teilnehmenden, Veränderungen bei diesen begünstigen oder behindern (vgl. Kap. 3.2).

- *Vorwissen*: Die Vorkenntnisse der Teilnehmenden können nicht beeinflusst werden, aber Projekte können Wissensbestände systematisch im Vorfeld klären. Bspw. in dem Umsetzende im Lehrplan verankerte oder in weiteren Projekttagen erlernte Wissensinhalte in Vorgesprächen mit dem Lehrpersonal erfragen.
- *Vorerfahrungen*: In ähnlicher Weise gilt es Vorerfahrungen bzgl. der Themen, Projektformate etc., soweit das möglich ist, zu erfragen.
- *Konkurrierende Interessenlagen*: Projekte sollten Bedarfe der potenziell Teilnehmenden mit im Blick haben. Die Altersstruktur bzw. Phase innerhalb eines Schuljahres sind bspw. zwei Faktoren, die nicht zu vernachlässigen sind, da sie Interessen an Angeboten maßgeblich mit beeinflussen. Ein Projekt berichtete von einem Begegnungsangebot, das zeitlich für die Zielgruppen ungünstig lag:

„Und für [die] zwölfte Klasse, das war relativ spät, aber es war, wir haben geguckt, dass das mit dem Alter ungefähr passt, und die waren nur fokussiert auf ihren Abschluss, so. Ist halt bei denen jetzt, steht grade an und ist wichtig“ (Nairobi 2018 I: 17).

Einige der Projekte informieren sich im Vorfeld über von ihnen nicht beeinflussbare Bedingungen, wie aktuell brisante Themen, die die Klasse beschäftigen, über Vorerfahrungen (aus dem Lehrplan) während der Anbahnung der Maßnahme (beim Kontakt mit den Lehrkräften) bzw. fragen in der konkreten Situation Vorerfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern ab, um sie für Veränderungsprozesse zu aktivieren.

Insgesamt wird deutlich, dass auf der Ebene des Lehrpersonals, der Eltern und der Peers Kontextbedingungen verortet werden können, die Veränderungsprozesse bei Jugendlichen begünstigen oder behindern können. Wichtig ist, dass sich MP über diese Faktoren bewusst sind und Wege des Umgangs damit finden. Einige der Faktoren sind bereits im Vorfeld beeinflussbar. Bei Faktoren, die im Vorfeld der Umsetzung nicht durch Projekte beeinflussbar

sind, wie Vorwissen, Vorerfahrungen oder Gruppendynamiken, ist es zentral, diese zu kennen, damit dieses Wissen bewusst in die Umsetzungsphase mit einfließen kann. In MP, die intensive Vorab-Klärungs-Prozesse durchführen, können Lernprozesse im Sinne der Projektziele günstiger verlaufen, weil darüber eine gute Ausgangslage für konkrete pädagogische Maßnahmen geschaffen wird.

## 5.2 Empirische Befunde zu potenziellen Wirkmechanismen: „Openness to Change“ in pädagogischen Prozessen als Voraussetzung für Veränderungen

Die wB greift nun einen Mechanismus innerhalb von Interventionen auf, der Wirkungen wahrscheinlicher macht: Die Bereitschaft von Teilnehmenden, sich anzusprechen, bzw. sich auf Lern- und Veränderungsprozesse einlassen zu wollen, die sog. „*Openness to Change*“ (vgl. Schmidt in Steckhan u.a. 2018). Ohne die Bereitschaft und den Willen der Teilnehmenden sich anzusprechen zu lassen, können Projekte keine Veränderungen bei ihren Zielgruppen bewirken. Nicht alle Teilnehmenden bringen diese Offenheit bereits zu Projektbeginn mit, insbesondere wenn die Freiwilligkeit der Teilnahme nicht gewährleistet ist (vgl. Kap. 3.2.4). Das heißt, so trivial es zunächst klingen mag, MP müssen diese Offenheit gemeinsam mit den Adressierten herstellen und Grundlagen für die Akzeptanz des Angebotes und ein Arbeitsbündnis schaffen – und dies umso mehr, bei den Themen des Förderbereichs. Erst dadurch können Interesse an den Themen und Inhalten geweckt werden und Lernprozesse sowie Wirkungen entstehen.

An dieser Stelle wird etwas Spannendes – für pädagogische Praxis letztlich Typisches – sichtbar: Sie ist (gegenstandsangemessen) mit einer Vielzahl von Paradoxien konfrontiert. Diesen Begriff hat maßgeblich Fritz Schütze geprägt und allgemein „Paradoxien des professionellen Handelns“ im Feld der sozialen Arbeit herausgearbeitet (vgl. Schütze 2000). Paradoxien sind dabei handlungspraktisch unauflösbar, und Gegenstand professioneller Abwägungen, die „projekt-, fall-, situations- und biografiespezifisch umsichtig im Sinne von Gratwanderungen“ auszubalancieren sind (ebd., S. 65). Hier besteht die Paradoxie darin, dass Wirkungen und Wirkmechanismen kaum abgrenzbar sind. Kann der Wirkmechanismus (als notwendige Bedingung einer Wirkung), also die Offenheit für Wandel bei Teilnehmenden nicht vorausgesetzt werden, muss er methodisch hergestellt werden. Ist damit nicht die erzeugte Offenheit, die Akzeptanz des Angebotes und das daraus entstandene Arbeitsbündnis bereits eine Wirkung des Projektes?

Wie Projekte genau zur Offenheit der Teilnehmenden beitragen und befördern, wie sie sich für die Inhalte und Themen öffnen, wurde bereits umfangreich in den Kapiteln zum Umgang mit Nicht-Freiwilligkeit und Freiwilligkeit

(vgl. Kap. 3.2.4) zum Umgang mit Abwehr und bei der Herstellung von Nahbarkeit beschrieben (vgl. Kap. 3.2.7).

Ergänzend zu diesen Befunden identifiziert die wB weitere Strategien der Projekte, um „*Openness to Change*“ vor allem auf der affektiven Ebene herzustellen, auf der Emotionen eine besondere Bedeutung haben. Hierbei stützt sich die wB sowohl auf die Aussagen der Projektumsetzenden als auch auf Sequenzen aus den beobachteten Praxissituationen. Vorgestellt werden Beispiele, in denen die Projektumsetzenden Gelingensbedingungen für diesen Herstellungsprozess benennen bzw. Bedingungen gelingender Praxis sichtbar werden. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass allen MP dieser Herstellungsprozess in allen Situationen gelingt, sondern die wB arbeitet vielmehr Wissen darüber heraus, mit welchen Strategien es MP gelingen kann, eine Öffnung der Teilnehmenden für die Inhalte der MP zu erreichen. Vorgestellt werden im Anschluss zwei erfolgsversprechende Strategien, die aus dem Datenmaterial ersichtlich wurden.

### **Offenheit durch Lebenswelt- und Subjektorientierung**

Die Projekte, denen es gelingt, Offenheit bei den Teilnehmenden herzustellen, schaffen dies durch einen lebensweltlichen Bezug. Das heißt, sie setzen im Idealfall nicht von Anfang an ihre eigene Agenda (Präventionsauftrag und individuelle „Missionen“) durch, sondern orientieren sich an den Hintergründen, Alltagswelten und Bedarfen der Teilnehmenden. Dabei können sie beispielsweise zunächst vorrangig Themen aufgreifen, die den Teilnehmenden wichtig sind, um über Umwege (vgl. Kap. 3.3.4) die geplanten Inhalte aufzugreifen. Im Sinne eines ganzheitlichen Erfahrungslernens schaffen sie es im besten Fall zu vermitteln, dass die Themen der Angebote etwas mit den Jugendlichen zu tun haben und dass sie eingelassen sind in alltägliches Erleben und Erfahren.

Eine methodische Umsetzung dieses Prinzips zeigt sich in einer pädagogischen Haltung, die man auf die Formel „Störungen haben Vorrang“ (vgl. Cohn 2004) bringen kann. Damit wird ein grundlegendes Gestaltungsprinzip pädagogischer Arrangements beschrieben, das eigensinnigen Aneignungen (und Widerständen) gegenüber den Themen ausreichend Raum lässt. Dies entlastet zum einen konkrete pädagogische Situationen, entspannt die Teilnehmenden und ebnet zum anderen den Weg zum konstruktiven Umgang miteinander und zur Auseinandersetzung mit den eigentlichen Themen der Projekte:

„In unserer Erfahrung ist das total gut, entlastet die Atmosphäre, wenn sie mit ihren eigenen Fragen irgendwo hinkommen. Und oft sind die halt, wenn das sexuelle Vielfalt heißt, dann sind die sexuell. Wir ermutigen sie mittlerweile, mit den Fragen zu kommen, weil es sich zeigt, dass sie danach wirklich auch auf eine Art entspannter sind oder schon allein, wenn die sie wohin werfen konnten, entspannter sind und dass das Thema eh mitschwingt“ (Riad 2017 I: 117).

Offenheit und Akzeptanz müssen sich die Projektumsetzenden „erarbeiten“, denn sie setzen ein Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmenden und Umsetzenden voraus. Dafür braucht es ein gutes Gespür für die aktuelle Situa-

tion und die Bedürfnisse der Teilnehmenden. Auf letztere müssen Projektumsetzende sensibel reagieren und in der konkreten Situation aktiv darauf eingehen, bspw. indem Stimmungslagen berücksichtigt werden und die Umsetzenden den Teilnehmenden Zeit lassen, um sich auf das Lernsetting einzulassen.

### **Offenheit durch Ehrlichkeit und Transparenz**

Projekte müssen sich das Vertrauen der Gruppe erst erarbeiten, wobei – wie bereits erwähnt – es besonders schwierig ist, wenn die Adressierten vorab nicht über die Inhalte und Ziele der Projekte informiert wurden (vgl. Kap. 3.1.1). Eine Teamerin schildert ihren Umgang damit, der nicht immer, aber häufig funktioniert. Sie nimmt die Teilnehmenden ernst, ist ehrlich zur Gruppe und macht das bestehende Problem transparent:

„Ich versuch damit einfach transparent umzugehen und zu sagen: ‚Hm, das ist jetzt irgendwie doof, dass euch das nicht gesagt wurde, das macht es für uns immer ein bisschen schwierig‘, also eigentlich genau so, wie es halt ist, ‚aber es geht auch noch um das und das Thema‘, und dann ist es halt immer so ein bisschen, immer eine Frage der Gruppe, wie sie damit umgehen. Jetzt zum Beispiel in diesem Fall war das auch so; und die Gruppe hat aber total gut da, also am Anfang gab’s nur kurz: ‚Hm‘, und dann hab ich aber innerhalb der ersten Stunden oder am ersten Tag gab’s direkt das Feedback: ‚Ja, war jetzt gar nicht das, was ich erwartet hab, aber war trotzdem superspannend. Und cool“ (Rouen 2018 I: 29).

Dieselbe Teamerin erzählt, dass es nicht immer gelingt, eine Vertrauensbasis und ein Arbeitsbündnis zu etablieren. Dann ist es kaum noch möglich, Bedingungen für eine gelingende Koproduktion zu schaffen. Denn erst eine Vertrauensbasis ermöglicht es überhaupt, die im Sensibilisierungskontext bedeutsamen Haltungen und Einstellungen der Adressierten zu thematisieren. Das heißt, wenn Projekte einen Bezug zwischen den Themen und den Zielgruppen herstellen und das Thema bearbeitbar machen wollen, braucht es den Raum auch von der Norm abweichende Meinungen äußern zu können (vgl. Kap. 3.1.3):

„Das war super. Die waren da halt auch nah an den Kids einfach auch noch mal dran, oder an den Jugendlichen. Und da war aber das auch durchaus mit den kontroversen Themen, also durchaus auch mit rechter Argumentation, aber halt die nicht manifest waren. Und das war, glaube ich, auch über trotzdem eine Zwei-Tages-Vertrautheit auch entstanden, dass man darüber auch diskutiert. Und ich glaube, da ist ganz viel auch hängen geblieben und mitgenommen worden so von den Teilnehmern, aber sicherlich auch auf der anderen Seite“ (Narvik 2018 I: 205).

### 5.3 Empirische Befunde zu Wirkungseinschätzungen über Veränderungen bei Teilnehmenden

Welche Wirkungen und Veränderungen Umsetzende bei den Teilnehmenden beschreiben, bzw. welche Veränderungen in den Beobachtungssituationen sichtbar wurden, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen. Dabei ist der Zeithorizont überwiegend auf die Umsetzungssituation des Projektes begrenzt, d.h. die berichteten und die von der wB beobachteten Veränderungen in der Projektsituation sind vorerst als kurzfristige Veränderungen zu charakterisieren, da offenbleibt, ob diese auch nach Projektende bestehen bleiben. Projektumsetzende sind sich der begrenzten Reichweite ihrer Einschätzungen durchaus bewusst und reflektieren diese mit:

„Also ich glaube schon, so eine grobe Sensibilisierung, (...) das wird bestimmt in den meisten Fällen irgendwie da sein. Aber wie weit die geht oder ob die gleich wieder weg ist?“ (Rouen 2018 I1: 65).

Zudem sind die Projektumsetzenden auf sichtbare Veränderungen angewiesen, d.h. Veränderungen, die sich entweder im Verhalten oder Handeln der Teilnehmenden zeigen oder explizit durch Teilnehmende bspw. in Reflexionsprozessen benannt werden. Alles was nicht durch Handeln und Kommunikation durch die Teilnehmenden selbst „sichtbar“ gemacht wird, kann nicht als Veränderung erkannt werden. Noch seltener können Umsetzende Aussagen darüber treffen, ob und welche mittel- bzw. längerfristigen Veränderungen sich bei Teilnehmenden einstellen. Aussagen dazu sind nur möglich, wenn auch nach Projektende Kontakt zu den jungen Menschen besteht, wenn es sich um langzeitpädagogische Projekte handelt und Veränderungsprozesse besser beobachtbar sind, oder – und das ist sehr selten der Fall –, wenn sie durch Zufallsbegegnungen eine retrospektive Rückmeldung ehemaliger Teilnehmender erhalten. Dies wäre Aufgabe einer längerfristig angelegten Evaluation bzw. Wirkungsforschung, die die wB mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht abdecken kann. Was die wB allerdings leisten kann, ist eine Systematisierung der Wirkungseinschätzungen der Projektumsetzenden, die zum einen Hinweise auf mögliche Veränderungen bei Teilnehmenden liefern und zweitens sichtbar machen, auf welche Aspekte Projektumsetzende achten bzw. nicht achten.

Die wB lehnt ihre Systematisierung der berichteten Veränderungen an die sog. Lernzieltaxonomie von Bloom an (vgl. Bloom 1972). Gemäß dieser Taxonomie sind Lernziele und damit auch die Veränderungen bei den Teilnehmenden auf den drei zentralen Ebenen kognitiv, affektiv, psychomotorisch zu verorten und umfassen somit die drei klassischen Lernbereiche der ganzheitlichen Bildung: Kopf, Herz, Hand. Die kognitive Ebene ist auf Wissen und Denken bezogen. Zu ihr gehören bspw. der Erwerb von Wissen, Kennen, Erkennen, Verstehen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten sowie Fähigkeiten (vgl. Bloom 1972, S. 20). Die affektive Ebene (Wollen) umfasst neben der emotionalen Komponente den für die MP essenziellen Bereich der Veränderungen rund um Sichtweisen, Haltungen, Einstellungen,

Werte und Moral sowie die Entwicklung von Wertschätzung. Diese Ebene ist aus Beobachterperspektive schwer zu identifizieren. Die affektive Ebene ist außerdem hochgradig handlungsrelevant, da sie unmittelbar mit der (moralischen) Motivation einer Person in Zusammenhang steht (vgl. Weber 2016, S. 179f.). Die psychomotorische Ebene (Handeln) nimmt Bezug auf die Ebene des Verhaltens und Handelns der Lernenden und ist deswegen besonders gut beobachtbar und ein leicht zugänglicher Indikator für Veränderungen. Diese Ebene enthält i.d.R. bereits kognitive und affektive Komponenten, da Änderungen im Verhalten und Handeln Veränderung im Wissen/Denken und von bestimmten Haltungen erfordern (vgl. Beispiele später). Der Bezug auf die Systematik der Lernzieltaxonomie hilft, verschiedene Veränderungsebenen und deren Bedeutung sichtbar und beschreibbar zu machen. Die Systematik dient als Heuristik und schließt Überschneidungen der Dimensionen nicht aus. Die empirischen Befunde werden im Folgenden exemplarisch dargestellt und konkretisiert.

### 5.3.1 Kognitive Ebene

MP adressieren die kognitive Ebene durch wissensvermittelnde, oder im Idealfall methodenplurale, ganzheitliche Konzepte (vgl. Kap. 3.2.5). Zudem spielen Strategien eine Rolle, die reflektierend arbeiten und Haltungen, Prägnungen und Deutungsmuster zum Thema machen. Inhalte von Reflexionen können sich sowohl auf der kognitiven, der affektiven als auch auf der psychomotorischen Ebene niederschlagen.

Die Projektumsetzenden berichten über Zuwächse auf der Wissensebene der Teilnehmenden, d.h. von einem Erwerb an Informationen, neuem Wissen, „*Know How*“ und Fakten. Genannte Beispiele sind historisches Wissen, z.B. über die Verfolgungsgeschichten verschiedener ethnischer Minderheiten oder das Zusammenleben religiöser Gruppen, das Kennenlernen neuer Perspektiven und Standpunkte, aber auch Wissen über Werte, wie Toleranz, Vielfalt oder Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung, die Teilnehmenden vor Projektteilnahme noch nicht oder wenig bekannt waren. „Das Thema Islamfeindlichkeit war mir neu, das fand ich interessant“ (Malmö 2018 B: 24).

Wissenszuwachs, der sich dadurch zeigt, dass Teilnehmende neu erlerntes Wissen abrufen und reproduzieren können, bedeutet nicht, dass sie die Inhalte auch verstanden haben und anwenden zu können. Evaluationsdesigns, die sich mit Veränderungen der Teilnehmenden auseinandersetzen, müssen genau dies berücksichtigen: Hinweise auf Veränderungen im Wissen unmittelbar nach der Projektteilnahme sind erste Hinweise auf Wirkungen. Über die Nachhaltigkeit von Veränderungen bzw. langfristige Verankerung von Wissen sagt dies relativ wenig aus. Das heißt, die kurzfristige Abrufbarkeit von Wissen sollte nicht als (alleiniger) Indikator für Wirkung verwendet werden, sondern als einer von vielen und hinsichtlich der zeitlichen Begrenztheit reflektiert werden. Das bedeutet auch, dass Evaluationsdesigns für die Differenz der (kurzfristigen) Reproduktion von Wissen versus der (dauerhaften) Anwendbarkeit von Wissen sensibel sein müssen: Wissen zu reproduzieren ist einfacher als es zu verstehen, es anzuwenden oder auf eine neue Situation

zu übertragen.<sup>38</sup> Für Letzteres nennen Projektumsetzende zahlreiche Beispiele und berichten, wie Jugendliche durch Teilnahme und Wissensvermittlung in die Lage versetzt wurden, problematische Äußerungen oder Verhaltensweisen zu erkennen und zu benennen, wie das folgende Beispiel einer Beobachtungssequenz zeigt: „Ey, das kannst du nicht so sagen, das ist doch homophob“ (Rouen 2018 B: 78). Daran zeigt sich, dass Teilnehmende einen neu gelernten Begriff anwenden können, um eine abwertende Äußerung eines anderen Teilnehmenden zu identifizieren und zu benennen.

Teilnehmende erlernen in den Formaten neue Begrifflichkeiten und Wissen über die Phänomene, bspw. was Rassismus gegen Roma und Sinti ist, wie sich Islamfeindlichkeit äußert, aber auch wie sich Kämpfe gegen solche Diskriminierung artikulieren – etwa im Feminismus. Genauso wie sie lernen, verschiedene Begriffe anzuwenden, erlernen sie die Vermeidung verletzender und abwertender Fremdbezeichnungen für bestimmte Personengruppen. Ob mit einer Äußerung – wie im obigen Zitat – die Anwendung neuen Wissens einhergeht, was auf eine reflektierte Aneignung von Werten (vgl. Reinhardt 2007, S. 221), eine veränderte Haltung, und z.B. einen Abbau von Vorurteilen schließen ließe oder lediglich um die „korrekte“ Anwendung neu erworbenen Wissens (im Sinne einer Sprachnorm), lässt sich allerdings aus dem Beispiel nicht erschließen.

Mehr Rückschlüsse zu diesem Aspekt geben Diskussionen und Argumentationen, in denen Teilnehmende Gelerntes anwenden, übertragen und eigene Standpunkte gegen oder für bestimmte Meinungen, Positionen begründen müssen:

„Okay, wir benutzen [das, Anm. d. wB], um Argumente zu sammeln‘, und das funktioniert dann auch, in dem Fall hat das gut funktioniert, eigentlich zum Training, um Argumente dagegen vorzubringen“ (Malmö 2018 B: 219).

Ein weiterer Indikator, den Projektumsetzende für Veränderungen auf der kognitiven Ebene heranziehen, ist die der Reflexion bspw., wenn Teilnehmende erzählen, dass das Projekt durch Irritationen, neue Perspektiven, neue Ideen, Prozesse des Nachdenkens oder einen Perspektivenwechsel angeregt hat. Indikatoren hierfür sind (kritische) Nachfragen und die Verbalisierung des „Andersdenken“:

„Wenn ich halt merke, dass in dem Prozess von dem Workshop was passiert, und das gibt’s schon auch öfter, das: ‚Darüber hab ich noch nicht nachgedacht‘. (...) und ich merk das, wenn ich Sachen zeige, ob was passiert oder nicht. Und ich merk auch, ob das Interesse da ist (...) und ich merk es ja auch an den Nachfragen“ (Rouen 2018 I1: 71).

38 Vergleiche dazu die Unterscheidung zwischen moralischem Wissen und moralischer Motivation bei Nummer-Winkler et al. (2000) oder den recht klassischen Befund, dass die Wirkungen von Einstellungen einer Person auf ihr Handeln eher schwach ausfallen (vgl. Bromba/Edelstein 2001, 51f.).

### 5.3.2 Affektive Ebene

Insbesondere die affektive Ebene ist essenziell für Angebote der politischen Bildung, werden ihr neben Emotionen auch Haltungen, Einstellungen, Vorurteile, Werte zugeordnet. Das bedeutet für die MP, dass unabhängig von der gewählten Strategie die affektive Ebene immer mit angesprochen wird. Bereits an Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung wurde eine zu starke Betonung der kognitiven Ebene kritisiert, da diese lediglich die kognitive Einsicht bzw. auf Vernunftebene im Blick habe und nicht ausreiche, um einen moralischen Standpunkt einzunehmen. Erst die affektiven Komponenten der Betroffenheit und Empathie ermöglichen überhaupt eine moralische Handlungsdisposition (vgl. Keller 2005, S. 4). Zudem sind Haltungen, Einstellungen und Werte eng mit sowohl positiven als auch negativen Emotionen verbunden. Dazu gehören Empathie, Sympathie, Stolz, Zufriedenheit sowie Ärger, Wut, Empörung und Verachtung.

Die Strategien der MP unterscheiden sich dahingehend, dass es MP gibt, die diesen Umstand bewusst bereits in der konzeptionellen Anlage mitdenken und bei der Umsetzung berücksichtigen und solche, die den affektiven Bereich weitestgehend ausblenden. Erstere sind Projekte, die auf Erfahrungslernen setzen und selbstreflektierend arbeiten. Letztere arbeiten mit starkem wissensvermittelnden Fokus (vgl. Kap. 3.2).

Hinsichtlich abwertender, diskriminierender Denkmuster und Handlungen berichten die Projekte, dass es ihnen durchaus gelingt, bspw. gemeinsame Aktivitäten durchzuführen, den dialogischen Austausch zu fördern, medien- und kulturpädagogischer Zugänge zu nutzen, Irritationsmomente zu schaffen und nicht nur kognitiv zu adressieren, sondern auch affektiv zugänglich zu machen. Bspw. erarbeiten Teilnehmende gemeinsam die Bedeutung von Werten, wie ein Leben ohne Diskriminierung, Toleranz für das gesellschaftliche Zusammenleben etc. Sie diskutieren und thematisieren subjektive Relevanzsetzungen, Bedenken, Gefühle, eigene Erfahrungen etc.

Dabei können auch positive Gefühle, wie Empathie und Mitgefühl entstehen:

„Es gibt dann häufig einen Wendepunkt mit diesem Film, den wir auch gezeigt haben, das hat ja in dieser Gruppe nicht so geklappt, aber das ist eigentlich in allen anderen Gruppen bislang so ein Wendepunkt gewesen, wo sehr viele noch mal neu drüber nachdenken, weil es emotionaler ist, weil es Empathie noch mal weckt“ (Riad 2017 I: 101).

Aber auch negative Gefühle, wie Bedrohung, Wut, Verachtung werden ausgelöst, v.a. dann, wenn Themen bearbeitet werden, die nicht mit den eigenen Vorstellungen und Wertesystemen korrelieren:

„Teilweise darum, dass die so selbst mit ihren Geschlechtsidentitäten beschäftigt sind, dass dann etwas, was zur Natürlichkeit von Geschlechtsidentitäten irritiert, sehr bedrohlich sein kann“ (Riad 2017 I: 101).

Negative Gefühle und Abwehrreaktionen bei Teilnehmenden bewerten die Umsetzenden nicht (ausschließlich) als unintendierte, negative Wirkungen ihrer Arbeit. Vielmehr ist das Evozieren solcher Reaktionen z.T. auch in den Ansätzen und Methoden bewusst angelegt, um die Auseinandersetzung mit

Abwertungspraxen in den pädagogischen Prozess zu integrieren (vgl. Kap. 3.2.6). Umsetzende müssen sich dieser methodischen Strategie bewusst sein und pädagogische Techniken zum Umgang mit Abwehr und Ablehnung bereithalten, um entsprechende Reaktionen als Türöffner für eine produktive Auseinandersetzung mit Teilnehmenden verantwortungsbewusst nutzen zu können. Häufig gelingt es den Umsetzenden, sich produktiv mit den emotionalen Reaktionen und Widerständen, Abwehrreaktionen der Teilnehmenden auseinanderzusetzen. Sie berichten von „Schlüssel- und Aha-Erlebnissen“, „Kehrtwenden“ oder „Wendepunkten“ der Teilnehmenden, die Lernprozesse und ein „Sich einlassen können auf Prozess und Inhalte“ bis hin zu aktiver Mitarbeit, Interesse an den Themen ausgelöst haben:

In einem Fall hat sich ein Jugendlicher, der zu Beginn des Projektes durch abwertende Äußerungen, Distanzierungen aufgefallen war, im Laufe der Projektumsetzung immer mehr auf die Angebote eingelassen, aktiv an den Methoden mitgewirkt und sich nach dem Workshop beim Träger des MP um einen Praktikumsplatz beworben.

Neben Beispielen, die einen Einblick in kurzfristige Änderungen auf der affektiven Ebene geben, berichteten zwei Projekte von zwei zufälligen Begegnungen mit ehemaligen Teilnehmenden, deren Verhaltensweisen möglicherweise auf Projektwirkungen zurückführbar sind. Im ersten Fall zeigt sich, wie wichtig die Emotionen auch im Kontext von Erinnerungen sind, denn der Teilnehmende kann sich zwar nicht mehr an genaue inhaltliche Details erinnern, verbindet aber immer noch Positives mit dem MP:

„Und das [Zufallsbegegnung und Erinnerung an das Projekt, Anm. d. wB] hat total die Stimmung verwandelt. Der konnte sich überhaupt nicht mehr erinnern, was er gesehen hat hier, aber er wusste, dass das mit einem total schönen Gefühl oder mit so einem angenehmen, also irgendwie muss das ein positives Erlebnis für ihn gewesen sein“ (Rochester 2018 I: 176).

Der zweite Fall ist dahingehend spannend, als dass sich das Projekt zwar nicht als Ursache für eine tiefgreifendere Haltungsänderung eines ehemaligen Teilnehmenden betrachtet, aber doch als einen wichtigen Impulsgeber im Kontext seiner politischen Sozialisation verortet. Die im Angebot gesetzten Impulse sind „auf fruchtbaren Boden“ gefallen und haben einen bereits vorhandenen Prozess bestätigt und ggf. verstärkt. Auch hier dient eine Zufallsbegegnung eines Projektumsetzenden mit einem ehemaligen Teilnehmenden als Indiz für dessen Liberalisierung der Haltungen und Einstellungen. Der Teilnehmer fiel im Seminar durch sich manifestierende antisemitische und homophobe Äußerungen sowie seiner Affinität für Positionen der „Grauen Wölfe“ auf. Im Verlauf des Projektes änderte sich sein Verhalten: von starker Ablehnung der Themen und der Reflexion der eigenen Haltungen über schrittweise Öffnung (Methoden werden akzeptiert, mitmachen) bis hin zu reflektierteren Äußerungen und ein sich Einlassen auf die Angebote. Eine zufällige Begegnung eines Teamers mit dem ehemaligen Teilnehmenden bestätigt in diesem Fall den Distanzierungsprozess, also die Abkehr von abwertenden und die Hinwendung zu toleranteren Positionen:

„Und es gab jetzt dieses Jahr einen Kontakt, da ist diese Person schon aus der Schule draußen, dann eben ein Teamer, der ihn schon kannte und auf der Straße angesprochen hat, und der mittlerweile sich ganz stark verändert hat. Und das ist eine, ich glaube nicht, dass wir sagen können ‚Das war dieses Seminar‘, aber es war so ein Teil von einem Anschluss, wo er ganz, also ich würde sagen, sich gelöst hat von so einer ‚Grauen Wölfe-Position‘ und wirklich viel, viel liberaler geworden ist“ (Sheffield 2018 I: 71).

### **Anerkennung und Wertschätzung, Persönlichkeitsstärkung**

Emotionen als Komponente des affektiven Bereiches spielen in Angeboten, die sich ausschließlich an von Diskriminierung betroffene Personen richten oder diese in heterogenen Zielgruppen mit ansprechen, eine herausgehobene Rolle. Zwei dieser Projekte, die eine fördernde und empowernde Zielrichtung verfolgen, berichten über Veränderungen bei den Zielgruppen, die sie als wachsende Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühle wahrnehmen. Das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung, das Gefühl des sich Wohlfühlens und Akzeptiertwerdens begünstigt entsprechende Emotionen: Dies hat wiederum für die Jugendlichen, die dies erleben, Auswirkungen, da diese positiv besetzten Gefühle die Voraussetzung für Vertrauen in das Angebot sind und damit auch für die dauerhafte Akzeptanz und Teilnahme am Angebot.

„Das jetzt sowohl von dem Gefühl Wohnzimmer sich ausweitet als auch noch mal von dem, wie das gefüllt ist, dass für viele (...) Jugendliche [das Projekt] einfach ein Ort ist, wo die hinkommen, wo die wissen, hier fühle ich mich wohl und hier passieren Dinge, die mich interessieren auch“ (New York 2018 I: 39).

Die affektive Ebene der Jugendlichen anzusprechen, heißt hier, ihnen einen Raum zu schaffen, in dem sie sich wohlfühlen, geborgen, akzeptiert und sicher fühlen (Bild des Wohnzimmers) und von dem aus sie dann sukzessive an weiteren Angeboten des Projektes teilnehmen können. Insofern hat das Projekt bei den Jugendlichen eine gute emotionale Basis geschaffen, die Ausgangslage für weitere Lernprozesse und selbstbestimmte Aktivitäten innerhalb des MP ist.

### **5.3.3 Psychomotorische Ebene**

Die dritte Ebene von möglichen Veränderungen bezieht sich nach Bloom auf die Psychomotorik und wird hier noch etwas weitergefasst als sichtbares Verhalten und Handeln. Veränderungen auf dieser Ebene sind am „einfachsten“ wahrnehmbar, da sie sich in Handlungsweisen manifestieren. Sie gehen oft mit Veränderungen in der kognitiven und affektiven Ebene einher bzw. setzen diese voraus. Die Wirkungseinschätzungen und Veränderungsbeschreibungen der Projektumsetzenden lassen den vier Dimensionen zuordnen:

- Fertigkeiten und Fähigkeiten der Teilnehmenden,
- den Umgang der Teilnehmenden miteinander und die Gruppendynamik,
- die Art und Weise, wie Teilnehmende diskutieren und Gegenpositionen beziehen
- das Interesse der Teilnehmenden am Angebot und/oder Thema.

## **Fertigkeiten**

In den MP lernen die Heranwachsenden, z.B. durch die Methodenpluralität medien- und kulturpädagogischer Ansätze etc. sehr viele neue Fertigkeiten und erweitern Kompetenzen, die nicht unmittelbar mit den bearbeiteten Inhalten, Phänomenen der Themenfelder in Zusammenhang stehen. Auf dieser Ebene wird ein großer Lernzuwachs bei den Teilnehmenden schon während der Teilnahme an Projekten erreicht. Das Spektrum der Fertigkeiten ist groß und hängt eng mit den gewählten Methoden der Projekte zusammen. Das heißt, je weniger kognitivistisch und ausschließlich wissensvermittelnd Projekte angelegt sind und je aktiver und partizipativer sie junge Menschen einbinden, desto eher lernen diese auch auf dieser Ebene hinzu, da sie viele Gelegenheiten haben, sich einzubringen, sich auszuprobieren und dadurch Aneignungsprozesse zu durchlaufen. Nicht zuletzt ermöglicht diese Selbstwirksamkeitserfahrungen, die prägend sein können und eine weitere aktive Auseinandersetzung mit Themen, Inhalten begünstigen können.

Das Spektrum der Veränderungen durch neue oder Auffrischung von Fertigkeiten reicht von Wissensaufbereitung, z.B. in Form von Präsentationstechniken und Plakatgestaltung über das Erlernen neuer Techniken in kultur- und medienpädagogischen Ansätzen, wie Schauspielern, öffentlich Reden, sich Präsentieren, bis hin zu Techniken wie Fotografieren, Rappen, Texteschreiben, Spraysen, Zeichnen, Fanzines erstellen, Filme drehen, Buttons und Flyer gestalten oder sich öffentlichkeitswirksame Aktivitäten ausdenken und umsetzen: „Also, wo sie auch sich trauen in die Öffentlichkeit zu gehen und was, was zu präsentieren“ (El Paso 2018 I: 9). Das Erlernen neuer Fertigkeiten ist nicht immer leicht, es ist risikobehaftet und eine Gratwanderung. Denn neben Inhalten lernen Jugendliche, dass das Erstellen von „Produkten“ Zeit, Übung und Ausdauer braucht, die Mühen aber durchaus auch bereichernd sein können: „Ich habe heute gelernt, dass das alles ganz schön schwer ist. Das hätte ich nicht gedacht, dass es so kompliziert ist und so langsam dauert. Aber es hat sehr viel Spaß gemacht“ (Rouen 2018 B: 108). Gelingt MP diese Gratwanderung nicht, bspw. indem sie kleine Erfolgserlebnisse vermitteln, realistische Anforderungen an Teilnehmende stellen und bleibt bei Teilnehmenden das Gefühl zurück, dass sie bspw. bei der Erstellung eines Produktes gescheitert sind, kann dies negative Konsequenzen und unintendierte Folgen haben: Teilnehmende verbinden negative Erfahrungen mit dem Projektangebot und ggf. mit den Inhalten, sodass statt einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Phänomenen von GMF eine Verweigerungshaltung entstehen kann und sich Bilder eher manifestieren, bestätigen, als abbauen.

## **Umgang miteinander, Gruppendynamik**

Häufig beschreiben Projektumsetzende als Indikator für Wirkungen Veränderungen in Bezug auf die Gruppendynamik. Das betrifft z.B. Verschiebungen im Beziehungsgefüge der Gruppen und die Verbesserung von Beziehungs- und Kommunikationsdynamiken. Das erkennen Umsetzende an einem freundlicheren Umgang der Teilnehmenden miteinander und daran, dass diese sich mehr Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen, bspw.

für die (gemeinsam) geleisteten Aktivitäten oder erstellten Produkte. In einem MP, das im Rahmen eines Jugendklubs mit offenen Angeboten am Nachmittag stattfindet, stellen die Umsetzenden beispielsweise fest, dass im Jugendklub der Umgang und Tonfall der Jugendlichen bisweilen hart und ruppig ist. Während des Angebotes des MP ändert sich das schrittweise über gemeinsame Aktivitäten und die Teilnehmenden sind (in der kleineren Gruppe) deutlich freundlicher und wertschätzender miteinander, öffnen sich und bauen ein Vertrauensverhältnis zueinander auf. Von Umsetzenden eines anderen Projektes wird eine solche Entwicklung wie folgt umschrieben:

„Eine unruhige Truppe junger Leute, die ansonsten sich damit beschäftigen, sich gegenseitig zu beleidigen und irgendwelche faulen Witze zu machen, bereitwillig eine Zeit zusammensaß und sich durchaus was erzählt und zugehört haben“ (Nairobi 2018 I2: 41).

Diese Veränderungen hängen eng mit den bereits beschriebenen affektiven Veränderungen zusammen, da sie voraussetzen, dass sich Teilnehmende persönlich öffnen und auf die produktive Auseinandersetzung miteinander zu einem Thema einlassen. Gelingen diese „Kehrtwenden“ (vgl. Kap. 5.3.1) verändert sich potenziell auch das Verhalten bzw. Handeln, was den Projektumsetzenden schließlich in der Gruppendynamik ersichtlich wird:

„Und sich wohl total lebendig darüber ausgetauscht haben und wohl sehr persönlich. Und das gelingt in den Schulklassen auch. (...) Und ich beobachte, dass das auf ganz großes Interesse stößt. Und auch die, die, eher skeptisch sind oder so, tatsächlich auch was dazu sagen“ (Rochester 2018 I: 38).

Ein Projekt, das als Zielgruppe sowohl mit Lehrerinnen und Lehrern als zu sensibilisierende Zielgruppe und mit den Mitgliedern der Schülervvertretung arbeitet, berichtet, dass sich die Beziehungsdynamik und Kommunikation zwischen den beiden Gruppen verändert hat, was angesichts des typischen Hierarchiegefälles zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, die Chancen für weitere produktive Zusammenarbeit erhöht: „Und das zentrale Zuhören jetzt ist erst mal da, Schüler und Lehrer hören sich jetzt gegenseitig zu“ (Montreal 2018 I: 17).

### **Diskussionen führen und Gegenposition beziehen**

Wichtige Marker für Projektumsetzende zur Beschreibung von Veränderungen im Verhalten sind Diskussionen, die Verwendung bzw. Nicht-Verwendung bestimmter Begriffe, kritische Nachfragen der Teilnehmenden:

„Im Laufe des Tages hat hier eine Veränderung stattgefunden, irgendwie eine Diskussion wurde anders, plötzlich werden die Wörter nicht mehr benutzt, die am Anfang benutzt wurden, einfach weil man sich mal konkret mit Begrifflichkeiten auseinandergesetzt hat“ (Astana 2018 I: 328).

Das dient den Umsetzenden als Hinweis darauf, dass Wissen über Begriffe vermittelt wurde und bei den Teilnehmenden angekommen ist, indem sie diese aktiv verwenden oder nicht verwenden, in reflektierter Weise einsetzen und in Argumentationen einbauen. Das kann in Diskussionen so weit gehen, dass sich Teilnehmende so gestärkt fühlen, dass sie abwertende und ausgrenzende Äußerungen anderer Gruppenmitglieder offen kritisieren bzw. im

Gruppenkontext eine Gegenposition beziehen und ihre Meinung nicht nur in sozialen Medien äußern.

„Das ist natürlich eine gute, gute Bestätigung unserer Arbeit sozusagen, wenn sie dagegen die Stimme. Das sind Leute, die sie vielleicht jeden Tag in der Klasse sehen [und dagegen anreden und nicht, Anm. d. wB] Kommentare auf Facebook zu schreiben“ (Astana 2018 I: 80).

### **Interesse ist geweckt**

Änderungen im Verhalten und Handeln erkennen Projektumsetzende außerdem am geäußerten Interesse und am Aktivitätslevel von Teilnehmenden. Die Projektumsetzenden schildern Veränderungen hinsichtlich der Aufgeschlossenheit und der Beteiligung. Wenn es gelingt, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, können auch Personen erreicht werden, die sich anfangs noch zurückgehalten haben und sich dann aktiv einbringen.

Das zeigt sich darin, dass sich die Jugendlichen deutlich aktiver beteiligen, eigene Interessen und Fragen artikulieren, sich auch außerhalb der Projekte selbstständig mit den Themen und Inhalten (weiter-)beschäftigen und sich bspw. auch eigenständig weiteres Wissen aneignen.

„Also man hat schon von vielen das Feedback, dass sie dann nach (...) zum Beispiel der zweiten oder in der dritten oder vierten Sitzung dann mit Fragen kommen oder sagen, ach, mir ist jetzt was aufgefallen, ich habe da was gelesen oder ich habe da noch mal nachgeguckt und wie ist das denn? Also da merkt man schon, ah, okay, vielleicht vorher zuerst so ein bisschen so, ach, okay, also muss das jetzt unbedingt das Thema sein, aber dann. Das bringt dann schon was, diese Beschäftigung damit, das führt dann auch oft dazu, dass die Jugendlichen weitermachen, selbstständig, also auch das Thema wirklich ausweiten und sich mit unterschiedlichen Aspekten beschäftigen und mit Fragen, die dann kommen“ (Malmö 2018 I: 101).

Für ein starkes Interesse an den Themen bzw. der Projektangebote der MP steht die Nachfrage von Teilnehmenden am Ende von Projekten nach weiteren Formaten dieser Art. Dieses signalisierte Interesse der Jugendlichen an den MP mit ihren Methoden, die häufig am Puls der Zeit liegen, steht für Zweierlei. Erstens kann es durchaus etwas mit Spaß zu haben, den die Jugendlichen bei den MP-Angeboten empfinden. Widmaier (2017, S. 115) betont mit Bezug auf Hirschman, dass diese „lustvolle[n] Erfahrungen aktiver Teilnahme“ und das „Vergnügen an politischer Beteiligung“ nicht zu unterschätzen seien, da sie ein wichtiger Motivator für politisches, ehrenamtliches Engagement und Beteiligung sind. Das wiederum verweist auf die Rolle der affektiven Ebene in der Auseinandersetzung mit politischen Themen. Zweitens ist der Wunsch nach weiterer Auseinandersetzung und Teilnahme an weiteren Angeboten ein Hinweis darauf, dass – neben dem Spaßfaktor – die Angebote der MP anschlussfähig an die Bedarfe der Jugendlichen sind: beispielsweise indem MP ihnen Möglichkeiten des Austauschs, des Zusammenkommens, des Lernens etc. bieten, die sie in ihrem sozialen Nahraum ansonsten nicht finden.

„Die kommen dann auch wirklich, wenn sie wenig oder gar keine Hausaufgaben haben oder machen auch freiwillig irgendwelche Sachen, sagen dann: ‚Ich würde das und das noch mal gern machen‘ und man merkt schon, dass die Kinder halt wirklich sehr gerne hier sind und gerne wiederkommen“ (New York 2018 I: 161).

#### **5.3.4 Zwischenfazit: Wirkungseinschätzungen bei jungen Teilnehmenden aus der Perspektive von Umsetzenden**

Die vorangestellte Darstellung von Wirkungseinschätzungen von Projektumsetzenden bezüglich der Veränderungen bei Heranwachsenden systematisierte die wB mittels dreier Ebenen. Das heißt nicht, dass die beschriebenen Veränderungen eines MP lediglich auf einer Ebene stattfinden. Im Gegenteil: Im Idealfall behalten MP mit ihren Angeboten – im Sinne einer ganzheitlichen Bildungsvorstellung – alle drei Ebenen im Blick und beachten dies bei der methodischen Gestaltung. Projekte denen die Verknüpfung gelingt, erreichen ihre Zielgruppen besser und es ist wahrscheinlicher, dass sie Veränderungen bei ihnen auslösen.

Ein ganzheitliches Bildungsverständnis und die entsprechende Konzeption der Lern- und Bildungsprozesse stößt in der Praxis allerdings an Grenzen, v.a., wenn Maßnahmen kurzzeitpädagogisch angelegt und zeitlich stark begrenzt sind (vgl. Kap. 3.2.3). So gibt es Projekte, die sich stärker auf eine oder zwei der drei Ebenen konzentrieren, was aber dem Anspruch der Ganzheitlichkeit entgegensteht (vgl. Kap. 5.3).

Wissensvermittelnde Ansätze bergen das Risiko, die affektive Ebene zu vernachlässigen. Medien- und kulturpädagogische Ansätze konzentrieren sich auf die psychomotorische und affektive Ebene, indem sie „Handwerkzeug“ vermitteln und Handlungen sowie Aktivitäten in den Mittelpunkt stellen. Sie sind hingegen besonders gefordert, den Bogen zu Inhalten sowie dem Präventions- und Förderauftrag des Programmbereiches zu schlagen. Ansätze, die stark selbstreflektierend sind und v.a. auf der Ebene der Kognition und Affekte stattfinden, sind gefordert, die Handlungsebene nicht aus dem Blick zu verlieren, um bspw. lebensweltliche Bezüge zu Jugendlichen herzustellen und es zu ermöglichen, das Erlernete in Alltagssituationen der Teilnehmenden zu übertragen.

Zusammenfassend heißt das, dass MP alle drei Lernbereiche im Blick behalten sollten und insbesondere die Bedeutung der affektiven Ebene und die Rolle von Emotionen nicht unterschätzen sollten. Abschließend stellt die wB zwei Projekte vor, denen diese Verknüpfung zu gelingen scheint. Insofern ist Professionalität und Fachlichkeit eine wichtige Vorbedingung, die Wirkungen wahrscheinlicher werden lässt. Dies schließt methodische Kompetenzen, eine reflexive Flexibilität, adäquate Problemsichten und nicht zuletzt eine doppelte Paradoxie mit ein: dass nämlich erst das Wissen von und die Reflexion über grundlegende Paradoxien des Handlungsfeldes (die Nicht-Steuerbarkeit eigensinniger pädagogischer Prozesse) hilft, kompetent und situationsangemessen zu agieren. Die Veränderungsabsichten der MP treffen auf eigensinnige jugendliche Gegenüber, sie realisieren sich in gruppendynamischen Prozesse und unter nur zum Teil beeinflussbaren Rahmenbedingungen.

### 5.3.5 Gelingende Praxis als Ergebnis des Zusammenwirkens affektiver, kognitiver und psychomotorischer Elemente

#### Projekt Rouen

Das erste Projekt arbeitet mit einem kultur- bzw. medienpädagogischen Format und verknüpft die Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (*kognitive Ebene*) mit niedrigrschwelligem, lebensweltorientierten, kreativen Methoden (*psychomotorische Ebene*). Das Projekt bietet Workshops mit verschiedenen Gestaltungs- und Ausdrucksformen an: Fotografie, Graffiti, Comic-Gestaltung, Rap. Dem Projekt gelingt die Balance zwischen „sich mit Inhalten“ auseinandersetzen und der Vermittlung neuer Techniken. Grund hierfür ist eine Mischung aus Wissensvermittlung zum Thema des MP mittels Input und Erfahrungslernen durch den Einsatz kreativer Bearbeitungsmethoden sowie dem Erproben dieser bis hin zur Produktvorstellung. Vor allem der erste Projekttag zielt auf Wissensvermittlung (kognitiv), wobei bereits hier mit den Medien (Fotos, Graffiti, Comics) gearbeitet wird, mit denen sich die Teilnehmenden auseinandersetzen sollen und dem Erfahrungslernen ein großer Stellenwert zukommt. In den beiden Folgetagen sind die Inhalte des ersten Projekttag immer wieder Thema, werden aufgerufen, diskutiert, Meinungen und Austausch werden zugelassen. Hierbei ist ausreichend Zeit zum Reflektieren. Der affektive Lernbereich wird angesprochen, da auch eigene Haltungen, Sorgen, Gefühle und Meinungen besprochen werden können. Häufig geschieht dies beiläufig, während die Jugendlichen praktisch mit dem Einüben der neuen Techniken beschäftigt sind. Immer wieder sind Pausen zwischengeschoben, in denen nicht über die Themen gesprochen wird. Die Inhalte sind zwar immer präsent, werden aber nicht permanent ins Zentrum der Aktivitäten gestellt. Beim Erleben und Erlernen der Kreativtechniken haben die Jugendlichen Erfolgserlebnisse (*affektive Ebene*), was positive Gefühle hervorruft und später beim Erinnern der vermittelten Inhalte helfen kann. Das Projekt spricht mit seinem Konzept folglich alle drei Ebenen an und macht sich dabei zusätzlich eine wichtige Funktion von Emotionen beim Lernen zunutze, da sie Gedächtnisinhalte strukturieren: „Sie bilden Verknüpfungsregeln für sog. „assoziative Gedächtnisnetzwerke“, die selektieren, welche kontextbezogenen Gedächtnisinhalte in einer Situation zur Verfügung stehen (von Scheve 2009, S 211–214, zitiert nach Weber 2016, S. 175). Der nachfolgende Protokollauszug eines Gesprächs mit einer der Umsetzenden fasst gut zusammen, wie das Format Jugendliche erreicht und funktioniert:

„In der Nachmittagseinheit spielen Inhalte keine Rolle mehr. Im Zentrum steht die Umsetzung der vorbereiteten Graffitomotive. Die Jugendlichen haben Spaß und sind voll dabei. Die Laune ist gut, von der morgendlichen Unlust nichts mehr zu spüren. Tom erzählt: ‚Ich glaube, dass es ganz wichtig ist positiv an das Thema heranzugehen und nicht die ganze Zeit zu sagen, ne mach das nicht, mach jenes nicht. Sondern das mit Spaß und positiven Erlebnissen zu verknüpfen. Da passiert dann noch mal ganz viel. Wenn sie merken, ah ich komme voran, ich kann was entwickeln, das wirkt sich dann auch positiv auf den Inhalt aus, weil da das Thema positiv besetzt wird und mit guten Erlebnissen verbunden wird“ (Rouen 2018 B: 103).

## Projekt New York

Dem zweiten Projekt gelingt es ebenfalls, die drei Ebenen des Lernens sinnvoll zu verbinden, wenn auch in völlig anderer Weise. Es handelt sich um ein Empowerment-Projekt, das sich an PoC-Jugendliche richtet, die von Diskriminierungen betroffen sind. Das Projekt bietet einen niedrigschwelligen Zugang für junge Menschen, die sich schrittweise mit dem Angebot vertraut machen können. Zugang zu den Jugendlichen wird u.a. über zahlreiche lebensweltnahe Angebote, z.B. der klassischen offenen Jugendarbeit oder „Hausaufgabenhilfe“ geschaffen. Zentraler ist allerdings die Rolle der affektiven Ebene: Es geht darum, Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Person zu erleben: das Gefühl, so sein zu können, wie man ist, und das Gefühl des Akzeptiertwerdens. So wird schrittweise eine Vertrauensebene geschaffen. Die Jugendlichen lernen Personen kennen, die im Verein aktiv sind, und können bei Interesse weitere Angebote in Anspruch nehmen, wie Beratungen, Informationen erfragen oder konkrete Probleme besprechen. Zudem lernen Jugendliche, dass sie nicht alleine sind mit ihren Ausgrenzungserfahrungen (kognitiv), lernen *Role Models* und Ansprechpersonen kennen, mit denen sie Probleme besprechen und Lösungen erarbeiten können

„Die Fragen zu stellen, die sie halt einfach haben, ohne sich zu denken, okay, wie kommt es rüber, einfach nur fragen und dann werden die beantwortet oder halt auch nicht, das ist ja auch so die Sache, dass wir offen damit umgehen können, dass wir sie nicht wissen und dann einfach zusammen in so einem gemeinsamen Prozess einfach eine Lösung finden“ (New York 2018 I: 186).

Insofern dient die emotionale Ebene zunächst als Eisbrecher und Basis, um von dort aus weitere Lern-, Entwicklungs- und Beratungsprozesse anzuregen. Das Projekt ermöglicht Teilhabe und trägt zu neuer Handlungsfähigkeit (kognitiv, psychomotorisch) der Jugendlichen bei. Des Weiteren macht das Beispiel deutlich, dass das Projekt für die Jugendlichen ein Ort ist, an dem sie sich zugehörig fühlen können und hat somit auch sozial-integrative Wirkungen, die nicht nur Auswirkungen auf das Denken, Handeln und Fühlen der Jugendlichen hat, sondern auch auf deren Lebenslage.

## 5.4 Empirische Befunde der Teilnehmendenbefragung: Die Perspektive der Teilnehmenden aus quantitativer Sicht

Das Kapitel befasst sich auf der Grundlage einer quantitativen Teilnehmendenbefragung mit der Perspektive der Jugendlichen auf die Angebote der MP sowie den durch diese angeregten, subjektiv wahrgenommenen Veränderungen (vgl. methodischer Hintergrund in Kap. 2.2.3).<sup>39</sup>

Die Fragestellung des Kapitels knüpft an die Voraussetzungen für das Eintreten von Veränderungen an, bei den Teilnehmenden eine Akzeptanz bzw. Offenheit für Veränderungen herzustellen und darüber Veränderungsprozesse anzuregen (vgl. Kap. 5). Die Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ausgelösten Lernprozessen liefern als „Wirkungseinschätzungen/-annahmen“ Hinweise auf angeregte Veränderungsprozesse (vgl. Merschel 2010, S. 133). Neben der Untersuchung der Akzeptanz sowie der subjektiv wahrgenommenen Veränderungen der Teilnehmenden widmet die wB ausgewählten Punkten aus den vorangegangenen Kapiteln besonderes Augenmerk: der Freiwilligkeit der Teilnahme, den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten, der Teilnehmendenorientierung, der Niedrigschwelligkeit des Angebotes sowie dem Überwältigungsverbot. Diese können als fachliche Standards pädagogischer Arbeit verstanden werden und werden deshalb als Einflussfaktoren auf die Akzeptanz und den Lernerfolg untersucht. Die erhobenen Variablen beruhen auf den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen. Die wB begreift die Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als subjektiv plausible Wahrnehmungen, das heißt Wirkungsattributionen (vgl. Klawe 2006, vgl. Kap. 5). Aus aktuellen quantitativen Studien der Evaluationsforschung gibt es zudem Hinweise darauf, dass subjektive Einschätzungen von Personen durchaus als valide einzustufen und ernst zu nehmen sind (vgl. Müller/Gaus 2014, 2018).

Nach der Beschreibung der Datengrundlage geht die wB der Frage nach, wie die Angebote der MP bewertet sowie die Prinzipien Partizipation und Lebensweltbezug sowie das Überwältigungsverbot in der pädagogischen Praxis der MP im Programmbereich aus Sicht der Teilnehmenden realisiert werden. Somit liefert die Teilnehmendenbefragung wichtige Hinweise zu möglichen Gelingensbedingungen der MP.

### **Beschreibung der Stichprobe**

Die Datenbasis für die Auswertungen bilden Fragebögen, die im Zeitraum Juni 2016 bis August 2018 bei der wB eingegangen sind. Insgesamt liegen für

39 Die hier vorgestellten Auswertungen beziehen sich nicht auf die unmittelbar vorangegangenen Ergebnisse, da die Befragung auf freiwilliger Basis stattgefunden hat. Insofern handelt es sich hier nicht um die Befunde aus den ausschließlich intensiv begleiteten MP. Die wB geht zudem davon aus, dass die hier vorliegenden Ergebnisse auf selektiven Daten basieren, d.h., es ist davon auszugehen, dass insbesondere MP, die sich als besonders gelungen oder erfolgreich sehen, an der freiwilligen Befragung teilgenommen haben.

die Altersgruppe der 12- bis 21-Jährigen 508 verwertbare Fragebögen aus zwölf MP vor.

Weibliche Befragte waren mit einem Anteil von 59% im Vergleich zu 37% männlichen überrepräsentiert, in 4% der Fälle fehlen Angaben zum Geschlecht. Die Mehrheit der Befragten ist zwischen 13 und 18 Jahren alt (75%), 7% sind zum Zeitpunkt der Befragung 12 Jahre, 18% sind zwischen 19 und 21 Jahren alt. Mehr als die Hälfte der Angebote fand in der Unterrichtszeit statt (57%), 27% in der Freizeit, 14% wurden sowohl in der Schul- als auch in der Freizeit wahrgenommen. Für 2% liegen keine Angaben zum Setting vor. Die Mehrheit (53%) besuchte die Veranstaltung unfreiwillig, während sich 42,5% freiwillig für das Projektangebot entschieden haben, für 4,5% liegen keine Angaben zum Teilnahmegrund vor.

### **Akzeptanz bzw. Zufriedenheit mit den Maßnahmen**

Die Wirkung (sozial-)pädagogischer Angebote hängt wiederum maßgeblich mit davon ab, ob diese von der Zielgruppe akzeptiert und wie sie wahrgenommen und beurteilt werden (vgl. Merchel 2010, S. 132f.). Die wB geht davon aus, dass sich die Akzeptanz der Angebote in einer positiven Bewertung dieser widerspiegelt, was wiederum „eine zentrale Voraussetzung für eine ko-produktive Haltung und entsprechende Verhaltensweisen aufseiten der Adressaten“ (Merschel 2010, S. 133) und damit eine wichtige Voraussetzung ist, die den Weg für Veränderungen ebnet (vgl. Bischoff u.a. 2012).

Als ein Indikator für die Akzeptanz der Maßnahme erfasst die wB die Zufriedenheit der Teilnehmenden anhand von Schulnoten, die die Inhalte sowie die Durchführung (Gestaltung, Übungen und Methoden) der Veranstaltung bewerten. Daraus wird ein Durchschnittswert für die weiteren Auswertungen ermittelt. Als weiterer Indikator wird erfragt, ob die Teilnehmenden die Veranstaltung weiterempfehlen würden.

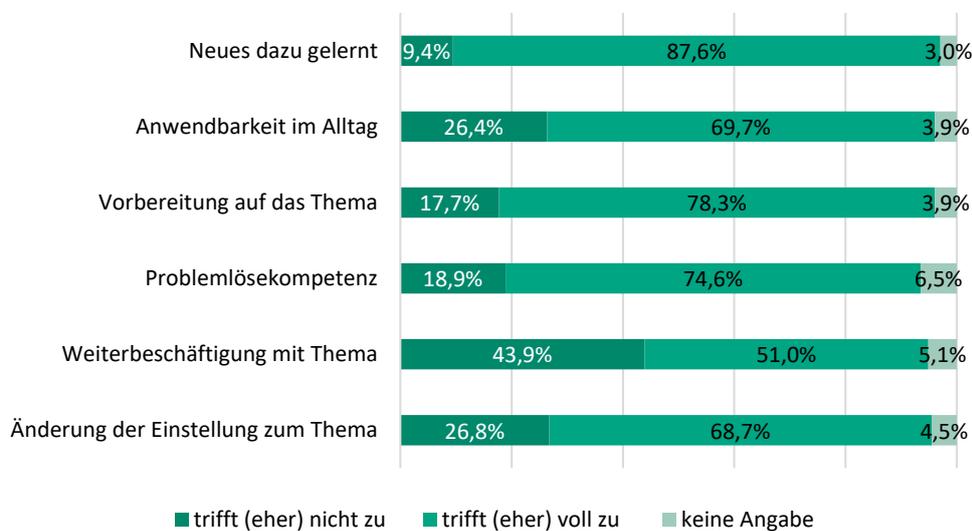
Die Auswertung ergibt gute Noten und eine hohe Weiterempfehlungsquote: Zwei Drittel (67%) der Teilnehmenden würden die Veranstaltung weiterempfehlen, nur 4% verneint die Frage, und 27% geben „weiß nicht“ als Antwort an, 2% macht diesbezüglich keine Angabe. Die Teilnehmenden benoten die Projekte im Schnitt mit der Schulnote 2 für „gut“. Die Benotung fällt ebenso wie die Weiterempfehlungsrate positiv aus. Teilnehmende mit gültigen Angaben (n=449) bewerten die Inhalte der Maßnahme durchschnittlich mit 2,03 (Schulnote „gut“). Für die Umsetzung vergeben die Teilnehmenden öfter die Note 1 „sehr gut“ und somit insgesamt eine etwas bessere Durchschnittsnote von 1,84 (n=449). Aus beiden Teilnoten ergibt sich 1,93 als Durchschnittsbewertung.

### **Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden bezüglich des Gelernten**

Ein wesentliches Kriterium für die Bewertung pädagogischer Praxis ist, inwieweit sie subjektiv wahrnehmbare Lernprozesse anregen konnte. Die Jugendlichen gaben auf sieben Items, welche verschiedene Dimensionen (kognitive, konnotative, affektive Lernziele) des Lernzuwachs bzw. Erkenntniszuwachs abbilden (vgl. Bischoff u.a. 2012), auf einer Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 3 (trifft voll und ganz zu) auf sie Zutreffendes an (vgl. Abb. 5.1).

Der Blick auf die einzelnen Dimensionen zeigt: Am häufigsten mit 91% stimmen Befragte der Aussage zu, etwas *Neues gelernt* zu haben. Dabei geht die wB davon aus, dass mit der Aussage „Ich habe bei diesem Projekt etwas gelernt, was ich noch nicht wusste oder konnte“ nicht nur Wissenserwerb gemeint ist, sondern über Wissensvermittlung und pädagogisch angeleitete Reflexion sich ggf. auch Haltungen verändern können (vgl. König et al. 2014). Der Aussage „Ich denke über das Thema des Projekts anders als vorher“ stimmten 69% der Jugendlichen (eher) zu. Dies kann als Indiz gedeutet werden, dass Nachdenkensprozesse angeregt und ggf. neue Perspektiven eingenommen wurden, in einigen Fällen könnte dies auch ein Hinweis auf *Einstellungsänderungen der Jugendlichen* sein.

**Abb. 5.1: Lern- und Erkenntniszuwachs der Teilnehmenden**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=508, Teilnehmendenbefragung 2016–2018

Für vier von fünf Teilnehmenden stellte das Angebot einen *Praxis- bzw. Handlungsbezug* her: Auf die Aussage „Durch das Projekt fühle ich mich besser darauf vorbereitet, mit den besprochenen Themen umzugehen“ schätzten 78% der Teilnehmenden für sich ein, (eher) *besser auf das Thema vorbereitet zu sein* (vgl. Abb. 5.1). Bezüglich ihrer *Problemlösekompetenzen* gaben 75% an, sich in künftigen Problemsituationen in ihrem Umfeld angemessen verhalten zu können. Das Gelernte in ihrem Alltag anwenden zu können (*Alltagsrelevanz des Gelernten*), geben mehr als zwei Drittel (70%) der Jugendlichen an. Und etwas mehr als die Hälfte (51%) der Teilnehmenden sind durch die Veranstaltung *motiviert, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen*. Letzteres kann als Indiz für die Nachhaltigkeit von Projekten gewertet werden, unter der Bedingung, dass Gesagtes auch umgesetzt wird, was hier nicht überprüft werden kann (vgl. Bischoff u.a. 2012, S. 12). Die etwas geringere Zustimmungquote in Bezug auf die Alltagsrelevanz bzw. Anwendbarkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten im Alltag könnte darauf hindeuten, dass in der pädagogischen Praxis Ansätze, z.B. der politischen Bildung verbreitet sind, die nicht immer einen Alltagsbezug herstellen. Sei es, weil es sich um kurzzeitpädagogische Maßnahmen handelt, sei es, weil der Lebenswelt- und Alltagsorientierung ein

geringer Stellenwert beigemessen wird oder sei es, weil sie abstrakt vorgehen und eher kognitiv als affektiv oder konativ ausgerichtet sind (vgl. Greuel/Münch 2012, S. 68f.; Bischoff u.a. 2012 und Kap. 5.3). Dies kann ein Hinweis darauf sein, diesen stärker herzustellen.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass es einem Großteil der Projekte gelingt, neues Wissen sowie alltagsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.

### **Prinzipien der KJH: Freiwilligkeit, Partizipation, Teilnehmendenorientierung, Überwältigungsverbot**

Die im Kapitel verfolgte Fragestellung lautet, wie und unter welchen Bedingungen Veränderungsprozesse bei jugendlichen Teilnehmenden aufgrund des Angebots initiiert werden können. Aus Sicht der wB ist für deren Beantwortung zentral, wie in der pädagogischen Praxis der Projekte die Prinzipien der KJH – „Freiwilligkeit“, „Partizipation“ sowie „Lebensweltbezug“ (Teilnehmendenorientierung und Niedrigschwelligkeit) – beachtet und (aus Sicht der Teilnehmenden) umgesetzt werden. Die wB geht davon aus, dass die Beachtung dieser Prinzipien zum einen im pädagogischen Prozess (als Methode) den Lernzuwachs bzw. die angestrebten Veränderungen auf der Ebene der Teilnehmenden befördert. Zum anderen stellen die Prinzipien einen Wert an sich dar, die einen Beitrag im Sinne der Förderung von Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform leisten (vgl. Himmelmann 2007; Schnurr 2011, S. 1072f.).

Die Erfahrung von Partizipation ist mit der Öffnung von Entscheidungsräumen für Kinder und Jugendliche sowie deren Möglichkeit zur aktiven Beteiligung und Mitgestaltung verbunden. Partizipation ist zentral für gelingende Aneignungs- und Bildungsprozesse, da Heranwachsende durch Mitwirkung ihr Handlungsrepertoire erweitern und neue Kompetenzen entwickeln können (vgl. BMFSFJ 2012a, S. 3; Schnurr 2011, S. 1072ff.). Die Erfahrungen von Freiwilligkeit und Partizipation tragen maßgeblich dazu bei, ob und in welchem Umfang Bildungs-, Freizeit-, Beratungs- und andere Unterstützungsangebote angenommen oder abgelehnt werden (BMFSFJ 2012b, S. 53).

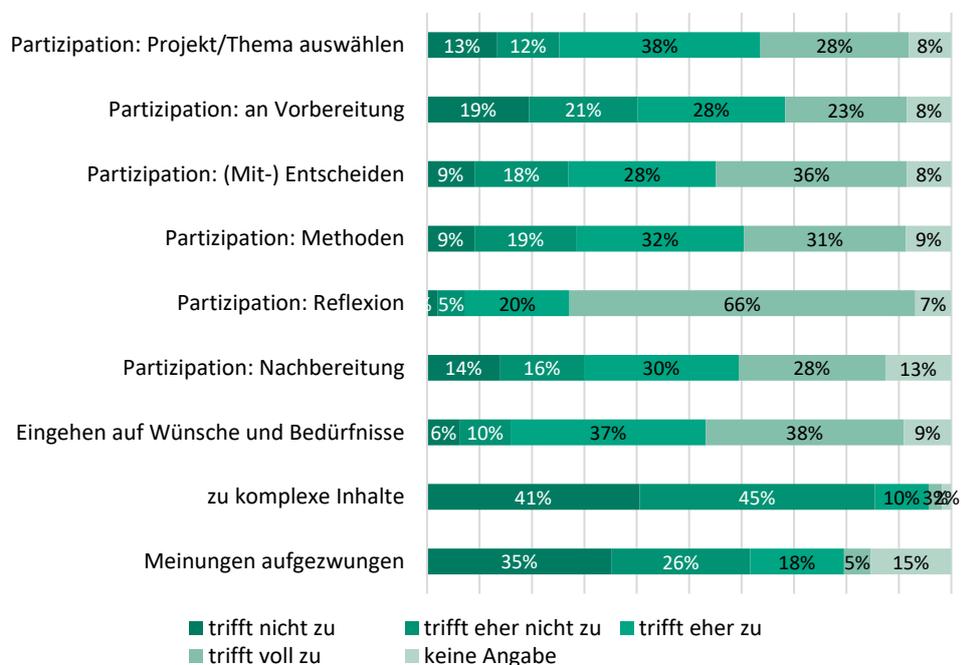
Inwieweit in der pädagogischen Praxis der Projekte die Prinzipien Partizipation, Lebensweltbezug und der Beutelsbacher Konsens aus Sicht der Teilnehmenden zur Anwendung kommen, wird über folgende Aussagen ermittelt:

- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Themenauswahl und der Projektvorbereitung (Partizipationsmöglichkeiten),
- Eingehen der Projektumsetzenden auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden und die Niedrigschwelligkeit (Teilnehmendenorientierung),
- gefühlte Überrumpelung während der Projektumsetzung (Überwältigungsverbot).

Die Teilnehmenden bewerteten ihre Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen der Veranstaltung in unterschiedlichen Phasen, bei der Konzeption (Wahl der Inhalte, Vorbereitung), bei der Durchführung (Transparenz über (Mit-)

Entscheidungsmöglichkeiten, Methoden, Reflexion) und in der Nachbereitung (Aufbereitung, Vorstellung von Ergebnissen) (vgl. Abb. 5.2).

**Abb. 5.2: Umsetzung der Prinzipien der KJH in den Maßnahmen der Projekte**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=508, Teilnehmendenbefragung 2016–2018

Insgesamt weisen die Angaben der Teilnehmenden auf eher hohe Beteiligungsquoten, eine starke Teilnehmendenorientierung, auf Niedrigschwelligkeit der vermittelten Inhalte. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten waren (eher) schon an der Vorbereitung der Projekte beteiligt (51%)<sup>40</sup>. Etwas zwei Drittel der Teilnehmenden hatte die Möglichkeit, die Wahl der Inhalte für das Projektangebot (eher) mitzubestimmen (66%). Am häufigsten werden Teilnehmende während der Durchführung eingebunden: Transparenz über die Mitentscheidungsmöglichkeiten wurde für 66% der Befragten hergestellt. Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Wahl der Methoden geben knapp zwei Drittel der Befragten an (64%). Etwas jeder neunte Teilnehmende hat an der Reflexion über die Veranstaltung (eher) mitgewirkt (86%). In die Nachbereitungsphase waren mehr als die Hälfte der Teilnehmenden eingebunden (58%). Die sehr hohen Beteiligungsmöglichkeiten sprechen für einen hohen Stellenwert von Partizipation.<sup>41</sup>

40 Im Auswertungstext werden die Prozentanteile zu den Items „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“ aufaddiert.

41 Einschränkung muss hier bemerkt werden, dass die Einschätzungen der Befragten zu Beteiligungsmöglichkeiten maßgeblich davon abhängen, wie ihre bisherigen Erfahrungen sind, welche Beteiligungsformen sie kennengelernt bzw. selbst erfahren haben. Diese können als Referenzrahmen für ihre jeweiligen Einschätzungen betrachtet werden.

Die Teilnehmendenorientierung der Projektmaßnahmen, erfasst über das Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse, erfahren 75% der Befragten. Auch die Niedrigschwelligkeit von Angeboten, erfasst über die informationsreduzierte Vermittlung von Inhalten, ist in 86% der Fälle gegeben.

Das Gefühl, dass Projektumsetzende die Teilnehmenden von ihrer Meinung überzeugen wollten, haben immerhin knapp ein Viertel der Teilnehmenden (23%).

Bezüglich der von den Teilnehmenden wahrgenommenen Umsetzung von Fachstandards pädagogischen Praxis (Teilnehmendenorientierung, Beutelsbacher Konsens: Überwältigungsverbot) scheinen sich die MP in der Stichprobe auf einem eher hohen Niveau zu bewegen.

### **Bewertung der Projektangebote und des Lernzuwachses in Abhängigkeit der umgesetzten Prinzipien der KJH in der Veranstaltung**

Die wB geht davon aus, dass die Beachtung der KJH-Prinzipien im Rahmen der pädagogischen Umsetzung der Projekte, die Akzeptanz (Zufriedenheit) für die Maßnahme erhöht und damit auch eine „*Openness to Change*“ für Veränderungen hergestellt, d.h. die Basis für Veränderungen gelegt wird.

In diesem Zusammenhang untersucht die wB mit bivariaten Testverfahren<sup>42</sup>, inwiefern die Bedingung der Freiwilligkeit, die Partizipationsmöglichkeiten sowie die Beachtung der Prinzipien Teilnehmendenorientierung, Niedrigschwelligkeit und Überwältigungsverbot während der Umsetzung der Angebote auf die Akzeptanz der Maßnahme und den Lernzuwachs Einfluss nimmt. Die Akzeptanz wird über die Durchschnittsnote für Inhalte und Umsetzung der Veranstaltung erfasst. Um den Lernzuwachs abzubilden, wurde ein Index aus den Items über neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Problemlösekompetenz etc.) gebildet. Die Variablen wurden als dichotom (ja=1, nein=0) modelliert.

### **Zusammenhänge zwischen umgesetzten Prinzipien der KJH und Akzeptanz**

Der Mittelwertvergleich für die Durchschnittsnote ist für alle Einflussfaktoren (hoch) signifikant (vgl. Abb. 5.3). Die Bewertung der Veranstaltung fällt um eine halbe Note (0,5) besser aus, wenn das Angebot freiwillig genutzt wurde. Wurde den Teilnehmenden Beteiligungsmöglichkeiten an der Veranstaltung eröffnet, bewerten Befragte diese um mindestens eine halbe Note signifikant besser. Insbesondere die Transparenz über Mitentscheidungsmöglichkeiten wird mit besseren Noten honoriert. In Anbetracht dessen, dass der Aufwand des Transparentmachens für MP vergleichsweise gering ist und zugleich den Teilnehmenden zeigt, dass sie von Projektumsetzenden ernst genommen werden, ist dies eine wichtige und leicht umzusetzende Gelingensbedingung.

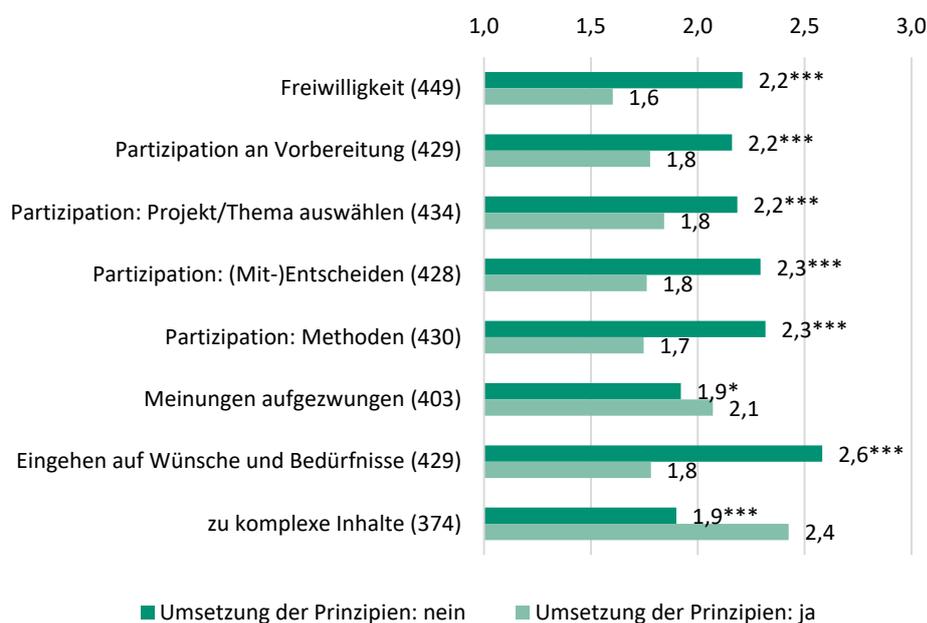
42 Hier nicht weiter dargestellt, wurden auch trivariate Analysen durchgeführt, um den Einfluss von Drittvariablen zu kontrollieren. Die hier dargestellten Zusammenhänge bleiben stabil, was darauf hinweist, dass es sich nicht um Scheinkorrelationen handelt. Die hier zugrunde gelegten Annahmen sind plausibel und die Befunde ähneln jenen anderer Studien zum Lernzuwachs.

Gehen Projektumsetzende auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden ein, erhöht das die Akzeptanz des Angebotes deutlich. Die Teilnehmenden vergeben dann um 0,8 bessere Noten.

Vermerken Befragte, dass die Inhalte zu kompliziert waren – mit anderen Worten, sind Angebote nicht niedrigschwellig genug –, bewerten sie die Veranstaltung um eine halbe Note schlechter.

Das Gefühl von Teilnehmenden, die Meinung der Projektumsetzenden würde ihnen aufgezwungen, spiegelt sich ebenfalls in einer geringfügig schlechteren Note (vgl. Abb. 5.3).

**Abb. 5.3: Benotung der Veranstaltung in Abhängigkeit der in der Umsetzung der Angebote berücksichtigten Prinzipien**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Teilnehmendenbefragung (2016–2018), Anmerkung: dargestellt sind die Mittelwerte der Durchschnittsnote, sowie im T-Test ermittelte Signifikanzen (Mittelwertunterschiede): \*\*\*:  $p < 0.001$ ; \*\*:  $p < 0.05$ ; \*:  $p < 0.10$ , fehlende Angaben wurden Item-weise ausgeschlossen

### Zusammenhänge zwischen umgesetzten Prinzipien der KJH Lernzuwachs

Ein ähnliches Bild wie bei der Benotung ergibt sich beim Lernzuwachs. Hier zeigt sich exakt dasselbe Muster für die Variablen (vgl. Abb. 5.4). Bis auf das Item zum Überwältigungsverbot sind alle Unterschiede hoch signifikant.

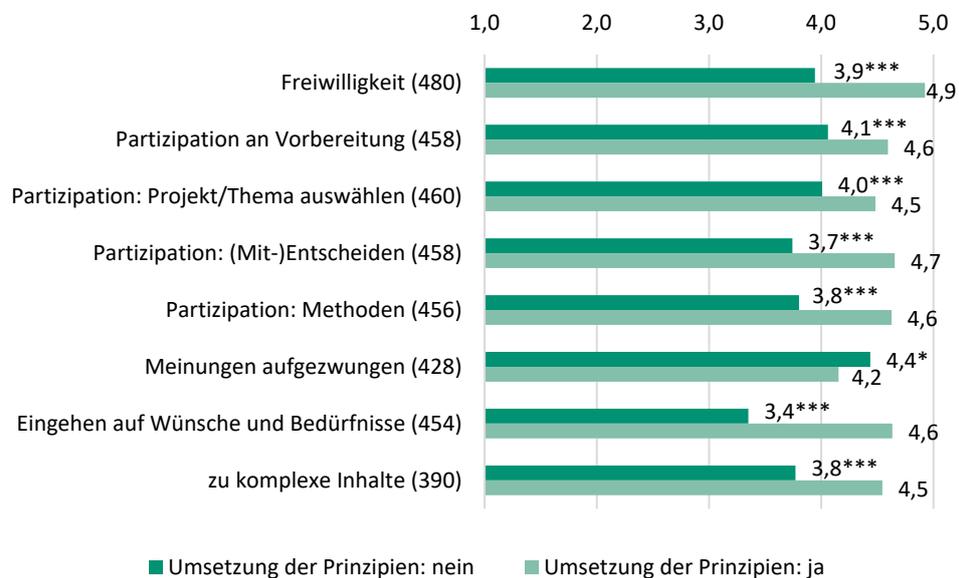
Der subjektiv wahrgenommene Lern- und Erkenntnisgewinn steigert sich um einen ganzen Punktwert, wenn Teilnehmende das Angebot freiwillig nutzten. Eröffneten MP den Teilnehmenden Beteiligungsmöglichkeiten an der Veranstaltung, schätzten Befragte ihren Lernzuwachs um einen halben Punktwert signifikant höher ein.

Insbesondere das Transparentmachen von Mitentscheidungsmöglichkeiten scheint ein Türöffner für Lernprozesse zu sein: Gehen Projektumsetzende auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden ein, erhöht das den wahrgenommenen Lernzuwachs signifikant um 1,2 Punktwert.

Halten Befragte die Inhalte der Veranstaltung jedoch für zu komplex fällt der wahrgenommene Lernzuwachs um 0,7 Punktwert schlechter aus.

Das Gefühl, die Meinung der Veranstaltungsdurchführenden würde ihnen aufgezwungen, hat interessanterweise wiederum kaum Einfluss auf den Lernzuwachs. Der Abstand beträgt nur 0,2 Punkte. Trotz des Gefühls überrumpelt zu werden, ist kein verminderter Lernzuwachs damit verbunden. Ob das darin begründet liegt, dass sich Befragte trotz starker Positionen nicht den Inhalten verschließen bzw. die betrachteten Aspekte des Lernens nicht davon beeinflusst werden oder dass sie darüber motiviert sind, sich weiter mit Gegenpositionen auseinandersetzen oder dass jene, die das so wahrnehmen, möglicherweise bereits resistent gegenüber den stark gemachten Positionen sind, lässt sich hier nicht aufklären.<sup>43</sup>

**Abb. 5.4: Index Lernzuwachs in Abhängigkeit der in der Umsetzung der Angebote berücksichtigten Prinzipien**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Teilnehmendenbefragung (2016–2018), Anmerkung: dargestellt sind die Mittelwerte des Lernzuwachsindex<sup>44</sup>, sowie im T-Test ermittelte Signifikanzen (Mittelwertunterschiede): \*\*\*:  $p < 0.001$ ; \*\*:  $p < 0.05$ ; \*:  $p < 0.10$ , fehlende Angaben wurden Item-weise ausgeschlossen

43 Da ein schwach signifikanter Zusammenhang vorliegt, kann es auch mit der Anzahl der Fälle begründet liegen und fehlender Varianz bezüglich des Items zum Überwältigungsgebot. Das wiederum könnte darauf hinweisen, dass zu wenig Teilnehmende diesbezüglich sensibilisiert sind.

44 Der Lernzuwachsindex wurde als Summe aus sechs dichotomen Einzelvariablen gebildet und kann Werte zwischen „0“ und „6“ annehmen. Der Wert „0“ entspricht keinem Lernzuwachs, der Wert „6“ maximalen Lernzuwachs.

## Fazit

In der Gesamtschau ist festhalten, dass es einem Großteil der Projekte im Sample gelingt, ihre Teilnehmenden für ihre Veranstaltungsinhalte und -methoden zu interessieren bzw. aufzuschließen sowie ihnen – auf der Basis von Selbsteinschätzungen – neues Wissen sowie alltagsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Die Mehrheit der betrachteten Projekte eröffnet ihren Teilnehmenden verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten, geht auf ihre Wünsche und Interessen ein und vermittelt die Inhalte ausreichend niedrigschwellig.

Insgesamt bestätigte sich der erwartete Zusammenhang zwischen Lernzuwachs, Zufriedenheit und der eingeschätzten Umsetzung fachlicher Standards während des Angebots: Die Zufriedenheit mit der Veranstaltung und der Eindruck, etwas gelernt zu haben, war deutlich ausgeprägter, wenn:

- 1) die Teilnehmenden freiwillig teilgenommen haben (vgl. u.a. Bischoff u.a. 2014),
- 2) sich die Teilnehmenden über verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten einbringen konnten (vgl. u.a. Bischoff u.a. 2014),
- 3) die Teilnehmenden das Gefühl hatten, ihre Wünsche und Bedürfnisse wurden berücksichtigt (vgl. u.a. Bischoff u.a. 2014),
- 4) die Inhalte für die Teilnehmenden nicht zu komplex vermittelt wurden,
- 5) geringfügig schlechtere Noten bzw. geringen Lernzuwachs mit dem Gefühl verknüpft waren, von den Projektumsetzenden Meinungen aufgezwungen zu bekommen.

In Bezug auf die Umsetzung von Partizipation ging vor allem die Transparenz über Mitentscheidungsmöglichkeiten während der Veranstaltung mit einer hohen Akzeptanz einher und war mit deutlicherem Lernzuwachs verknüpft. In Anbetracht des geringen Aufwands für Projekte und dem großen Effekt, dass sich die Teilnehmenden darüber ernst genommen fühlen, ist das eine leicht umzusetzende Gelingensbedingung, die sich vor allem für Maßnahmen eignet, in denen die Beteiligungsmöglichkeiten von vornherein eingeschränkt sind, z.B. im schulischen Kontext.

Die Anregung von Veränderungen bei den Teilnehmenden (auf Basis von selbst eingeschätzten Angaben zum Lernzuwachs) könnte unter Beachtung der betrachteten Standards in der Projektumsetzung wahrscheinlicher werden.

## 5.5 Zwischenfazit: Befunde zu Kontexten, Voraussetzungen für und potenzielle Veränderungen bei Teilnehmenden aus subjektiver Perspektive

Ziel des Kapitels war es, Antworten auf die dritte Frage dieses Berichtes zu liefern, welche Veränderungen bei der Zielgruppe ersichtlich und wie diese durch die MP hergestellt werden. Hierzu bündelte die wB Befunde aus unterschiedlichen Erhebungsformen. Zentrales Anliegen dabei war, nicht nur potenzielle Wirkungen bei den Teilnehmenden zu beschreiben, sondern zu beleuchten *wie* MP diese Wirkungen herstellen können. Das heißt, es ging nicht um den Nachweis von Wirkungen der MP, sondern um die Modellierung von Voraussetzungen für Wirkungen, von potenziellen Wirkungen und Wirkungszusammenhängen. Daraus ergeben sich Gelingensbedingungen für die MP und deren Umsetzung sowie Hinweise darauf, wie MP intendierte Wirkungen wahrscheinlicher machen und nicht intendierte Wirkungen, soweit diese beeinflussbar sind, reduzieren können.

Damit MP Wirkungen bei Zielgruppen entfalten können, ist die Berücksichtigung von Kontextbedingungen, die zeitlich *vor* der eigentlichen pädagogischen Intervention angesiedelt sowie *nachgelagert* sind, besonders relevant. Aus dem Material ließen sich auf Ebene der Jugendlichen, ihres unmittelbaren sozialen Umfelds, d.h. Familie, Freunde, Schulklasse, Bedingungen rekonstruieren, die das Eintreten von Wirkungen wahrscheinlicher machen, bzw. hemmen. Für MP ist es essenziell, diese Kontextfaktoren soweit das möglich ist zu kennen und diese systematisch in ihre Arbeitsprozesse, sowohl bei der Planung und Durchführung als auch der Nachbereitung von Angeboten, systematisch mit einzubeziehen. Nicht alle Kontextfaktoren sind beeinflussbar, z.B. Vorwissen, Vorerfahrungen, Haltungen der Zielgruppen und ihres sozialen Nahumfeldes, aber es ist möglich darüber Wissen zu generieren, um im pädagogischen Prozess vorbereitet reagieren zu können. Zu beeinflussbaren Kontextfaktoren gehören bspw. Absprachen mit Kooperationspartnern und den Zugangsinstitutionen oder die Einbindung von Erziehungsberechtigten sowie die Vorbereitung der Zielgruppen auf das Projektangebot.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den die wB als potenziellen Wirkmechanismus herausgestellt hat und der Wirkungen wahrscheinlicher macht, ist, wenn es MP gelingt, Offenheit und die Bereitschaft für Veränderungen („*Openness to Change*“) bei Teilnehmenden herzustellen. Dies mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist aber ein Dreh- und Angelpunkt pädagogischen Agierens, da erst dadurch weitere Lernprozesse ermöglicht werden. Insbesondere wenn MP mit Zielgruppen arbeiten, die nicht freiwillig, bzw. sich das Angebot nicht aus Eigenmotivation ausgesucht haben, schwer erreichbar sind oder über manifeste, problematische Einstellungen und Haltungen verfügen, ist die erfolgreiche Herstellung dieser Bereitschaft von zentraler Bedeutung. MP gelingt es je nach pädagogischer Strategie unterschiedlich gut diese Offenheit bei Teilnehmenden herzustellen. Wichtige positive Einflussfaktoren, die sich

im Material zeigten, sind Aspekte, wie und inwieweit es den Projektumsetzenden gelingt, Nähe zu den Teilnehmenden aufzubauen (z.B. über ihre pädagogische Haltung, geteilte Erfahrungen und ihre Didaktik) oder ob und wie die Projektumsetzenden mit Abwehrreaktionen der Teilnehmenden umgehen können (vgl. Kap. 3.2.7).

In Kapitel 5.2 arbeitete die wB zudem heraus, dass es daneben den Projekten gelingen kann über Lebenswelt- und Subjektorientierung, der Berücksichtigung von Bedürfnissen und einer ehrlichen, transparenten Vorgehensweise zur Öffnung der Teilnehmenden beizutragen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass v.a. diejenigen MP, die in der Clusteranalyse (vgl. Kap. 4.3) dem Typ der „pädagogisch versierten“ MP zugeordnet wurden, es besser als den anderen beiden Typen gelingt Offenheit zu erzeugen, da dieser Typus pädagogischen Prinzipien, wie der Lebensweltorientierung, einen besonders hohen Stellenwert beimisst. Dies wäre in Folgeuntersuchungen noch weiter zu prüfen. Mit Blick auf die Wirkungseinschätzungen der Projektumsetzenden, lassen sich zwei Punkte festhalten. Erstens schränken Projektumsetzende stark die Aussagekraft ihrer Einschätzungen ein, da sie v.a. auf sichtbare und mehr oder weniger unmittelbar in den pädagogischen Situationen sichtbar werdende Veränderungen bei Zielgruppen angewiesen sind. Aussagen zu mittel- oder gar langfristigen Veränderungen sind kaum möglich. Außerdem zeigte sich, dass sie tendenziell über Einschätzungen zu positiven, intendierten Wirkungen berichten und das empirische Material vergleichsweise wenig Informationen über Einschätzungen zu nicht intendierten, negativen Veränderungen enthält. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass intendierte Folgen den Umsetzenden nicht zugänglich sind, da sie v.a. erst außerhalb und nach Projektende sichtbar werden. Zweitens lassen sich die Wirkungseinschätzungen von Projektumsetzenden drei Lernzielebenen (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) zuordnen. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsprozesses sollten alle drei Ebenen durch eine entsprechende methodische Gestaltung angesprochen werden, um die Voraussetzungen für (nachhaltige) Wirkungen bei Teilnehmenden zu schaffen.

Insbesondere die affektive Ebene wird tendenziell in ihrer Bedeutung für Lernprozesse und damit auch (dauerhaften) möglichen Veränderungen unterschätzt – mit negativen Konsequenzen für Lernprozesse und die Wahrscheinlichkeit von Veränderungen. Ein ganzheitliches Bildungsverständnis und die entsprechende Konzeption der Lern- und Bildungsprozesse stößt in der Praxis allerdings häufig an Grenzen, v.a., wenn MP insbesondere kurzzeitpädagogische Angebote umsetzen. Das heißt, in der Konsequenz ist entweder auf länger angelegte Projektformate zu setzen oder Zielstellungen bzw. Wirkungserwartungen an kurzzeitpädagogische Maßnahmen sind deutlich zu reduzieren, z.B. hinsichtlich des Anspruchs von Einstellungsänderungen. Insbesondere wenn mit Zielgruppen gearbeitet wird, von denen nicht zu erwarten ist, dass sie den Projektthemen offen gegenüberstehen, können kurzzeitpädagogische Maßnahmen kontraproduktiv sein.

Abschließend zeigte die quantitative Teilnehmendenbefragung, dass die Akzeptanz der Veranstaltung und der Eindruck, etwas gelernt zu haben, ausgeprägter ist, wenn die Teilnehmenden freiwillig am MP teilgenommen haben, sich über verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten aktiv in das Projekt

einbringen konnten, und wenn sie das Gefühl hatten, ihre Wünsche und Bedürfnisse wurden berücksichtigt und Inhalte wurden für sie verständlich vermittelt. Ein geringerer Lernzuwachs ging mit dem Gefühl der Teilnehmenden einher, von den Projektumsetzenden Meinungen aufgezwungen zu bekommen. Insofern sind die subjektiven Einschätzungen der jungen Teilnehmenden inhaltlich gut anschlussfähig an die vorangegangenen Befunde – auch wenn aufgrund des unterschiedlichen Samples der intensiv begleiteten MP und der MP, die an der quantitativen Teilnehmendenbefragung teilgenommen haben, es methodisch nicht möglich ist die Daten zu triangulieren. Sichtbar wird für die befragte Personengruppe, dass Freiwilligkeit, Partizipationsmöglichkeiten sowie eine starke Subjektorientierung der MP förderlich ist: nicht nur für die Akzeptanz des Angebots, sondern auch den subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs. Das heißt, auch wenn MP nicht immer auf eine freiwillige Teilnahme setzen können, haben sie doch Kompensationsmöglichkeiten durch Partizipationsangebote und eine hohe Subjektorientierung, um Lernprozesse und damit mögliche Veränderungen bei Teilnehmenden anzuregen.

## 6 **Fazit: Leistungen und Weiterentwicklungspotenziale der pädagogischen Bearbeitung von GMF und der Demokratieförderung**

Im Fokus des diesjährigen Zwischenberichts stand die übergreifende Frage nach den Leistungen des Programmbereichs zur Entwicklung und Erprobung von Strategien der Bearbeitung diskriminierender Einstellungen, Haltungen, Handlungen und Strukturen in Bezug auf die Phänomene von GMF und zur Demokratieförderung. In den drei empirischen Kapiteln zur pädagogischen Praxis (Kapitel 3), zu Fachkräften (Kapitel 4) und den Veränderungen bei den Zielgruppen (Kapitel 5) untersuchte die wB mittels unterschiedlicher Methoden (qualitative Interviews mit Projektumsetzenden, teilnehmende Beobachtungen, quantitatives Online-Monitoring, quantitative Teilnehmendenbefragung) verschiedene Aspekte dieser Fragestellung. Ziel des Fazits ist es nun, die empirischen Befunde dieser drei Kapitel zu bündeln und zum einen (erste) Hinweise und Einschätzungen zu den Leistungen des Programmbereichs festzuhalten. Dabei resümiert die wB die Bedeutung struktureller, professioneller und methodischer Voraussetzungen von MP für die Erzeugung von Wirkungen der entwickelten pädagogischen Strategien bei Adressierten. Zum anderen leitet die wB aus den Befunden Weiterentwicklungspotenziale für den Programmbereich sowie Anforderungen an und Herausforderungen für die pädagogische Praxis ab.

### **Leistungen und Entwicklungspotenziale hinsichtlich der Ziele des Programmbereichs**

Die Leitziele Prävention und Demokratieförderung des Programmbereichs D sind eng miteinander verzahnt, gleichzeitig unterscheiden sie sich hinsichtlich pädagogischer Handlungslogiken sowie den Erwartungen, die an Wirkungen gestellt werden können. Auf der einen (präventiven) Seite entwickeln und erproben MP Instrumente zur Vermeidung und Zurückdrängung abwertender Haltungen und Handlungen. Wichtig ist an dieser Stelle die Erinnerung an den Auftrag von MP: Dieser betrifft nicht den Abbau problematischer Phänomene in gesellschaftlicher Breite, sondern umfasst die Entwicklung, Erprobung sowie den Transfer von Ansätzen und Modellen. Letztere sollen Formen und Folgen von GMF (zukünftig) verhindern helfen und nicht zuletzt Betroffene vor Ausgrenzung und Diskriminierung schützen. Präventive Wirkungen sind aber ungewiss: Pädagogik verfügt nicht über Erfolg *garantierende* Technologien für die Verhinderung von zukünftig Unerwünschtem. Sie kann aber – bei allen Ungewissheitsproblemen des Präventiven – mit spezifischen Zielgruppen und zielgruppenangepassten Methoden Erfolg *versprechende* Leistungspotenziale realisieren.

Auf der anderen (fördernden) Seite setzen MP Strategien zur Stärkung von Demokratie und zum Empowerment von unmittelbar Betroffenen von Diskriminierung um. Diese sollen demokratische Gegenkräfte stärken und zur Selbststärkung systematisch diskriminierter Gruppen sowie zur Erweiterung

der individuellen Handlungsfähigkeit von Einzelpersonen beitragen. Die Wirkungspotenziale sind hier weniger ungewiss, weil unmittelbar mit Engagierten und Betroffenen gearbeitet wird.

Diese Unmittelbarkeitsparadoxie (mittelbar ungewisse Präventionswirkungen vs. unmittelbar fördernde Effekte) lässt sich nicht auflösen. Für die (pädagogische) Arbeit im Programmbereich bedeutet dies:

- beide Perspektiven sollten sowohl in der Programmarchitektur als auch in der pädagogischen Arbeit präsent sein<sup>45</sup>,
- sich der Möglichkeiten und Grenzen präventiver Arbeit zu vergewissern und realistische Zielsetzungen zu entwickeln. Die pädagogische Auseinandersetzung kann GMF nicht unmittelbar abschaffen, wohl kann sie aber dafür sensibilisieren; sie kann aktivieren und Gegenstrategien erproben. Zudem sollte sie bei den Teilnehmenden an deren affektive Ebene appellieren und eine Perspektivenübernahme sowie Empathie mit Betroffenen bzw. Opfern von GMF herstellen.

Zu realistischen Zielsetzungen der MP gehört die Reflexion darüber, an welchen Konstellationen von Abwertung und Ausgrenzung präventiv pädagogische Praxis ansetzt. Häufig handelt es sich um (unterschiedlich bzw. präzise zu unterscheidende) Konstruktionen von Fremdheit. Die Befunde der wB zeigen, dass sensibilisierende Projekte mehrheitlich eher Konstellationen von vertraut/unvertraut (fehlendes Wissen um oder Erfahrungen von sexueller oder kultureller Vielfalt etwa) adressieren (können) und zum Abbau solcher Fremdheitskonstruktionen beitragen:

- Für die Bearbeitung kategorialer Fremdheit (z.B. Rassismus) (also kategoriale Abwertungen, die nicht durch bloße Begegnung und Kenntnisse irritierbar sind) braucht es andere, adäquate Methoden und langzeitpädagogische Formate. Unter den aktuell typischen Rahmenbedingungen eher kurzzeitpädagogischer Formate beschränkt sich pädagogische Praxis tendenziell auf die Bearbeitung von Abwertungen, die auf Fremdheitskonstruktionen basieren, die zwischen „Vertrautem und Unvertrautem“ differenzieren oder auf die Sensibilisierung für Formen und Folgen kategorialer Abwertungen.
- Stärker als bisher sollten in den Themenfeldern des Programmbereichs daher verfestigte Formen von GMF (die nicht zwingend etwa mit Rechts extremismus gleichzusetzen sind) als Handlungs- und Erprobungsfeld adressiert werden.

Neben diesen beiden Zielhorizonten (Prävention und Demokratieförderung) legt der Programmbereich gleichzeitig eine themenfeldspezifische und entsprechend thematisch spezialisierte Bearbeitung der GMF-Phänomene nahe. So sind mit jedem der fünf Phänomene des Programmbereichs eine eigene (Entstehungs-)Geschichte sowie spezifische Inhalte und Formen von Stere-

45 Die folgenden Anstriche formulieren und behaupten weniger „harte“ Anforderungen an pädagogische Praxis. Im Sinne einer formativen Evaluation versteht die wB sie als Diskussionsanlässe für Fachdebatten im Handlungs- bzw. den Themenfeldern für weiterführende, dialogische Klärungen innerhalb der Fachlandschaft.

otypisierung und Ausgrenzung verbunden, die in unterschiedlichen strukturellen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Teilsystemen auftreten. Eine eigenständige Phänomenbearbeitung in der pädagogischen Praxis ist somit nicht nur legitimiert, sondern auch notwendig (vgl. Czollek u.a. 2011, S. 260 ff.; Scherr 2017, S. 39ff.).

Jedoch verlassen in der Praxis die MP genau diesen, durch die Orientierung am GMF-Konzept vorgegebenen, engen Themenfeldzuschnitt zur Bearbeitung eines Phänomens immer wieder und arbeiten phänomenübergreifend, phänomenverschränkend und/oder intersektional. Dies tun sie aus drei Gründen: Erstens treten Phänomene nicht isoliert voneinander auf und Personen können sowohl von Diskriminierungen betroffen sein, als auch selbst diskriminieren. Zweitens erleichtert bzw. ermöglicht dies eine Orientierung an Interessen, Bedarfen und Erfahrungen der Teilnehmenden sowie an aktuellen gesellschaftlichen Anknüpfungspunkten – ein solches Vorgehen entspricht also einem subjektorientierten pädagogischen Arbeiten. Drittens können dadurch im pädagogischen Raum präsente „Opferkonkurrenzen“ vermieden werden. Das bedeutet für pädagogische Praxis:

- die Phänomene sind in ihrer Verschränkung mindestens auf der Konzeptionsebene zusammenzudenken, auch wenn in der pädagogischen Umsetzung nicht alles gleichzeitig behandelt werden kann/sollte oder als Vermittlungsinhalt für bestimmte Zielgruppen zu voraussetzungsreich ist,
- im pädagogischen Prozess, jeder – persönlichen und kollektiven – Erfahrung von Diskriminierung, Stigmatisierung oder Ausgrenzung einen Raum zu geben und alle Erfahrungen bzw. Betroffenheiten ernst zu nehmen. Vielfach ist dies der Ausgangspunkt für einen pädagogischen Prozess, der die Unterschiede und Besonderheiten der Phänomene nicht nivelliert (vgl. Eckmann/Köbeler 2017, S. 9) und die Spezifika der Phänomene berücksichtigt.

### **Leistungen und Entwicklungspotenziale hinsichtlich der Zielgruppen und Zielgruppenzugänge**

Vor dem Hintergrund der Leitziele des Programmbereichs erreichen die MP die relevanten Zielgruppen. Projekte der Demokratieförderung arbeiten mit zivilgesellschaftlich engagierten Jugendlichen und/oder Menschen mit bestimmten Sozialisations- und Diskriminierungserfahrungen. Sie begleiten und bestärken sie (auch angesichts gesellschaftlicher Anfeindungen) in ihrem Engagement bzw. schaffen die MP (wenigstens) Räume, in denen die Jugendlichen temporär vor Ausgrenzung, Verletzungen und Diskriminierung geschützt sind. Auf der Ebene der Trägerstrukturen fördert „Demokratie leben!“ im Vergleich zu Vorläuferprogrammen stärker Selbstorganisationen und stärkt sie dadurch in ihrer professionellen Rolle und leistet (mindestens symbolisch) einen Beitrag zur Anerkennung. Selbstorganisationen erreichen zudem sehr gut Personengruppen, die von Diskriminierung betroffen sind.

Stärker präventiv ausgerichtete Projekte arbeiten mit Zielgruppen, die hinsichtlich des zu bearbeitenden Themas nach Einschätzung der Umsetzenden wenig Vorwissen haben und diesbezüglich wenig sensibilisiert sind. In heterogenen Settings (etwa in Schulklassen) erreichen sie – teilweise unintendiert,

teilweise gezielt – auch Teilnehmende mit manifesten, problematischen Einstellungen und Haltungen. Häufig ist die Schule die Zugangsinstitution der Wahl, um heterogene Zielgruppen anzusprechen. Dies soll sicherstellen, dass ein „Querschnitt“ der Bevölkerung adressiert wird. Auf den ersten Blick erscheint dieser Zugangsweg leicht realisierbar. Damit sind allerdings einige An- und Herausforderungen verbunden und das Gelingen der MP hängt stark an der Kooperationsqualität (z.B. intensive und verbindliche Absprachen) sowie an Informationen über die Zielgruppe (vgl. hierzu ausführlich im Abschnitt Rahmenbedingung in diesem Kapitel). Die Bereitschaft der Zugangsinstitutionen und/oder der Teilnehmenden, sich für bestimmte Phänomene zu interessieren variiert aber stark. Zudem ist eine große Variation des Interesses in Abhängigkeit von den jeweiligen Themenfeldern zu beobachten. Die Verbindung von Titel und Veranstalter, also das „Etikett“ einer Veranstaltung beeinflusst in hohem Maß die Erwartungen und die Bereitschaft, sich für Angebote zu öffnen. Einige Projekte reagieren darauf durch eine Nicht-Benennung oder Nicht-Thematisierung des Vermittlungsinhaltes, um Vorbehalte seitens der Kooperationspartner bzw. Zugangsinstitutionen abzubauen. Statt um Rassismus oder Muslimfeindlichkeit geht es um Vielfalt, Toleranz oder schlicht um einen Filmworkshop, was die Gefahr einer Entpolitisierung und Aufweichung der eigenen Vermittlungsabsichten mit sich bringen kann. Das impliziert, dass, sich die Projekte in einem Spannungsfeld zwischen Transparenzgebot, Zielgruppenzugang und Vermittlungsabsichten bewegen, das professionell-situativ zu bearbeiten ist.

Vorbehalte bei Kooperationspartnern und potenziellen *Gatekeepern*<sup>46</sup> machen zugleich sichtbar, dass rein subjektbezogene Ansätze, die Jugendliche als Einzelpersonen oder Gruppen mehr oder weniger losgelöst vom institutionellen Kontext adressieren, für eine nachhaltige Wirksamkeit nicht ausreichen: Auch bei vermeintlich einfachen institutionellen Zugängen braucht es das Bewusstsein der MP dafür, dass Veränderungen und die Wirksamkeit der pädagogischen Angebote maßgeblich vom Einbezug der Institution abhängt. Adressierte sollten daher nicht nur Jugendliche, sondern auch pädagogisches Fachpersonal sein. Es geht dabei nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, das Fachkräfte in der Schule weitergeben, sondern auch um Haltung und Selbstreflexion des Fachpersonals und im Idealfall um längerfristige Organisationsentwicklungsprozesse und die Arbeit an einer demokratischen und diskriminierungssensiblen Schul- bzw. Organisationskultur.

Die Arbeit der MP an Schulen oder mit Einrichtungen der KJH ist geprägt von einem Spannungsfeld zwischen anregenden und kompensatorischen Aufgaben: Einerseits nehmen die MP eine Anregungsfunktion wahr, andererseits oft aber auch eine Kompensationsfunktion. Sie reagieren auf aktuelle Bedarfe, häufig aber auch auf strukturelle Leerstellen, weil in der Schule wenig Zeit für die Bearbeitung von GMF oder Ansätze der Demokratieförderung bleibt und in den Regelstrukturen der KJH dafür häufig und schlicht die

46 Personen, Akteure, Institutionen und/Organisationen, die Zugänge ermöglichen oder erschweren.

Ressourcen fehlen. Neben der verstärkten Arbeit an Institutionen (und nicht bloß in ihnen) gibt es auch an anderen Stellen ein unausgeschöpftes Innovationspotenzial im Programmbereich. Es sollte noch stärker bzw. gezielter mit schwer erreichbaren (problematische Einstellungen, Haltungen und Handlungen) und immer noch unterrepräsentierten Zielgruppen gearbeitet werden.

Häufig wählen MP „einfache“ Zielgruppenzugänge und arbeiten mit vorschulischen, teilweise bildungsprivilegierten Zielgruppen in tendenziell urbanen Räumen. Die Projekte können in einem Maß auf dichte Kooperationsnetzwerke und kooperationserfahrene Partner zurückgreifen, sie profitieren von einer pluralen und sehr spezialisierten Trägerlandschaft, die etwa mit ländlichen oder kleinstädtischen Regionen nicht zu vergleichen ist.

### **Gelingensbedingungen für wirksame Bildungspraxis**

Die Frage nach Gelingensbedingungen für eine wirksame Bildungspraxis ist eng verknüpft mit den folgenden drei Aspekten: mit (förderlichen) Rahmenbedingungen und Kontexten, in denen MP umgesetzt werden, mit den von MP gewählten pädagogischen Strategien sowie den fachlichen Orientierungen der Umsetzenden.

#### **a) Rahmenbedingungen und Kontexte**

Auf der Ebene der Rahmenbedingungen ist zu unterscheiden zwischen Kontexten, die von den MP beeinflussbar sind und denjenigen, auf die sie keinen unmittelbaren Einfluss haben, die ihre Arbeit aber wesentlich mitbestimmen.

Zu ersteren zählen Rahmenbedingungen der Projektträger selbst: Die finanziellen und personellen Ressourcen, der regionale und sozialräumliche Wirkungsradius sowie das Verhältnis zu den Kooperationspartnern prägen und sichern den Möglichkeitsspielraum für eine innovative pädagogische Bildungsarbeit im Programmbereich. Hier sind vor allem die Bemühungen der MP erwähnenswert, viel Zeit in die Qualität der Kooperationsbeziehungen zu investieren. Erfolgversprechend erscheinen jene Strategien, die das Vorwissen, die Vorerfahrungen und Bedürfnisse der Zielgruppe mitdenken und im Idealfall vorher abfragen, um in der Umsetzung adäquat darauf eingehen zu können. Selbst die Reflexion der räumlich-materiellen Gestaltung des Lernortes ist für das Gelingen pädagogischer Praxis relevant, aber keinesfalls selbstverständlich.

Außerschulische Bildungsarbeit, die im Programmbereich häufig in schulischen Settings umgesetzt wird, generiert auf Grundlage unterschiedlicher Anforderungen und Arbeitslogiken von Lehrkräften und Projektumsetzenden einen erhöhten Vermittlungs- und Anpassungsbedarf für ihre jeweilige pädagogische Praxis. Schließlich ist pädagogische Praxis immer auch in die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingebettet: MP sind mit Vorbehalten konfrontiert bspw. von Erziehungsberechtigten, die die Angebote als „Umerziehungsmaßnahmen“ sehen und ihren Kindern eine Teilnahme daran verbieten; die Vermittlungsinhalte selbst sind angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Polarisierungstendenzen zunehmend stärker emotional aufgeladen und Abwehrreaktion auch dort wahrscheinlicher, wo

sie methodisch (etwa durch kontroverse Themensetzungen) nicht intendiert sind.

#### b) Ansätze und pädagogische Strategien

Im Programmbereich werden verschiedene pädagogische Bearbeitungsstrategien entwickelt und erprobt, die auf die Bearbeitung der Ursachen von GMF fokussieren (Sensibilisierung durch Wissensvermittlung, Erfahrungslernen, medien- und kulturpädagogische Methoden, Vielfaltpädagogik sowie Selbstreflexion) und/oder eher der Handlungslogik der Demokratieförderung folgen.

Übergreifend gesagt, steigt die Wahrscheinlichkeit von Wirkungen der gewählten pädagogischen Strategien, wenn es den Umsetzenden gelingt, Nahbarkeit zu den Zielgruppen herzustellen, eine Offenheit für die Auseinandersetzung mit den Phänomenen zu erreichen, andere Sozialisationsinstanzen mitzudenken und die Teilnehmenden ganzheitlich auf einer kognitiven, affektiven und psychomotorischen Ebene anzusprechen. Wirkungen werden wahrscheinlicher, wenn die Projekte methodenplural und zielgruppenorientiert arbeiten und sich an allgemeinen Standards der Jugendarbeit orientieren (Lebensweltorientierung, Bedürfnis-, Subjektorientierung und Gespür für die pädagogische Situation, professioneller Umgang mit Abwehrhaltungen und Widerstand). Insofern sind Ansätze erfolversprechender, die am Paradigma des (ganzheitlichen) Erfahrungslernens orientiert sind und nicht allein auf Wissensvermittlung und kognitive Einstellungsänderung zielen.

In Bezug auf die präventive Arbeit der MP lässt sich festhalten: Präventive Arbeit ist letztlich im Kern eine ganzheitliche (sozial-)pädagogische Praxis, da eine reine Aufklärung (kognitiver Ansatz) weder der affektiven Dimensionen noch der Komplexität und Verschränktheit der Phänomene gerecht wird. Ansätze die eine Sensibilisierung durch Begegnungsformate erreichen wollen, stehen wiederum in der Gefahr, Stereotype und kollektive Zuschreibungen zu reproduzieren und bspw. jugendliche Geflüchtete für Vermittlungsabsichten zu instrumentalisieren. Deshalb geht es darum, stärker vielfältige (sozial-)pädagogische Methoden zu nutzen, wie etwa Dissonanzen herstellen, Zweifel, Fragen, Erkenntnis-Prozesse anstoßen, die gemeinsame Suche nach Antworten sowie Ambiguitätstoleranz zu fördern. Für die pädagogische Praxis im Programmbereich ergeben sich daraus eine Reihe von (zu klärenden) An- und Herausforderungen für die Projektumsetzenden (vgl. Eckmann/Köbber 2017, S. 16):

- Sie balancieren ihre Vermittlungsangebote und ihren -stil zwischen der Aufgabe, Gruppen und Teilnehmenden Orientierung zu bieten und dem Ziel, eindimensionale oder polarisierende Vorstellungen zu irritieren, aus.
- Sie können zwischen der kognitiven und der emotionalen Ebene unterscheiden; sie können auf beiden agieren und reagieren.
- Sie schätzen Konflikte als Lernchance und beziehen demokratische Konfliktbearbeitungsmethoden in ihre Arbeit ein. Sie praktizieren den Dialog als Prinzip der Verständigung und vermitteln Dialogkompetenz.

- Sie kennen das Überwältigungs- und Manipulationspotenzial von Sprache und Bildern und gehen daher bewusst und sensibel mit jenen um. Sie orientieren ihre Sprache – im weiten Sinn – an den Teilnehmenden (Nahbarkeit).
- Sie sind sich bewusst, dass die Beschäftigung mit GMF Empfindungen bzw. Gefühle wie Angst, Wut, Scham, Trauer, Ressentiments – aber auch Gleichgültigkeit auslöst. Sie sind in der Lage, auf Gefühle reflektiert und mit Respekt zu reagieren; sie bieten Raum zur Reflexion und hinterfragen mögliche Deutungen.

Die quantitative Teilnehmendenbefragung (n=508) bestätigt schließlich den bekannten Zusammenhang zwischen Lernzuwachs, Zufriedenheit und der (von den Teilnehmenden wahrgenommenen) Umsetzung fachlicher Standards während des Angebots: Die Akzeptanz der Veranstaltung und der Eindruck, etwas gelernt zu haben, ist deutlich ausgeprägter, wenn die Teilnehmenden erstens freiwillig teilgenommen haben, zweitens sich über verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten einbringen konnten, wenn diese drittens das Gefühl haben, ihre Wünsche und Bedürfnisse wurden von den Projektumsetzenden berücksichtigt (vgl. u.a. Bischoff/König/Zimmermann 2014) und viertens wenn die Inhalte für sie nicht zu komplex vermittelt wurden. Fünftens waren schlechtere Noten bzw. ein geringer Lernzuwachs mit dem Gefühl verknüpft, von den Projektumsetzenden Meinungen aufgezwungen zu bekommen. Bezüglich der Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen der Veranstaltung war überraschend, dass insbesondere Mitentscheidungsmöglichkeiten mit besseren Noten einhergehen. Der Aufwand des Transparentmachens der Mitentscheidungsmöglichkeiten ist für MP vergleichsweise gering und zeigt zugleich den Teilnehmenden, dass sie von den Projektumsetzenden ernst genommen werden, ist dies eine wichtige und leicht umzusetzende Gelingensbedingung und insbesondere für Maßnahmen geeignet, in denen die Beteiligungsmöglichkeiten von vorn herein eingeschränkt sind (z.B. im schulischen Kontext). Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass die Anregung von Veränderungen bei den Teilnehmenden (auf Basis von selbst eingeschätzten Angaben zum Lernzuwachs) unter Beachtung der betrachteten Standards in der Projektumsetzung wahrscheinlicher werden. Die Monitoringbefunde haben zudem gezeigt, dass für einen Großteil der Projekte das Prinzip der Teilnehmendenorientierung wichtig ist. Die Clusteranalyse der MP in Kapitel 4 ergab wiederum, dass vor allem für das pädagogisch ausgerichtete Projektcluster die Teilnehmendenorientierung als fachliche Orientierung leitend ist. Die Indizien aus den unterschiedlichen Datengrundlagen (Monitoring, Interviews mit Projektumsetzenden, quantitative Teilnehmendenbefragung) erhärten die zentrale Bedeutung der Ausrichtung von pädagogischen Angeboten an diesem Standard sowie die Relevanz einer angemessenen pädagogischen Qualifizierung der MP-Mitarbeitenden.

### c) Professionalität/Fachlichkeit(en)

Die Unterschiede in den professionellen und fachlichen Orientierungen wurden von der wB ausführlich als Gelingensbedingung für die Leistungen des Programmbereichs untersucht. Mit Blick auf den professionellen Orientierungsrahmen der MP sticht die Heterogenität des Programmbereichs hervor.

Zugleich ist eine gewisse Polarisierung der MP im Programmbereich erkennbar. Zum einen gibt es Projekte, die vor allem eine pädagogische Expertise vorweisen, zum anderen Projekte mit einer vorwiegend inhaltlichen Expertise für die bearbeiteten Phänomene. Dies hat ein Nebeneinander von professionellen Orientierungsrahmen zur Folge und die Fokussierung auf Vermittlungsinhalte kann in Spannung zu pädagogischen Prinzipien geraten. Nicht immer ist das Verhältnis geklärt, in welchem Maße formale Qualifikationen (pädagogische Ausbildungen) und informelle Qualifikationen (Zugehörigkeiten, eigene Erfahrungen) für die Projektarbeit unerlässlich sind. Es bleibt außerdem zu klären, wie viel und welches Wissen über die Phänomene nötig ist und welche Implikationen dies für die Wahl der pädagogischen Methoden hat.

Mit Blick auf die divergierenden Fachlichkeiten im Programmbereich lässt sich aus den Befunden aber Folgendes festhalten:

- Es braucht eine Kombination von themenfeldspezifischem Wissen und einer pädagogischen Vermittlungskompetenz.
- Aufgrund der verschiedenen Anforderungen müssen die Projektumsetzenden in der Lage sein, den Auftrag zur Vermittlung von Kenntnissen und von Problembewusstsein, die Beachtung des Gruppenprozesses und die Orientierung an den Perspektiven der Teilnehmenden in ihrer Arbeit auszubalancieren.
- Themenfeldspezifische Selbstreflexionsanforderungen (beispielsweise über eigene Positioniertheiten) sollten flankiert von einer Reflexion der eigenen Motivationen und Normativitäten sein.
- Eine wichtige Voraussetzung für professionelles Handeln ist ein kontinuierlicher reflexiver Austausch im Team und mit den Fachkräften. Dafür sollten geeignete Strukturen auf organisatorischer Ebene bereitgestellt werden.

### **Herausforderungen angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen**

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, die wachsende Polarisierung und Verschärfung politischer Diskurse, die sich u.a. im Misstrauen gegen demokratische Institutionen oder die Medien äußern (Milbradt u.a. 2018; Achour 2018), gehen schließlich auch an den MP nicht spurlos vorüber. MP werden als Expertinnen und Experten für die Auseinandersetzung mit GMF und der Demokratieförderung wichtiger. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass pädagogische Praxis komplexer wird, da Zielgruppen hinsichtlich Einstellungen und Haltungen dogmatischer und verschlossener sein können. Dies hat zur Folge, dass ein Grundkonsens bezüglich demokratischer Werte nicht immer gegeben ist und Umsetzende von MP nicht ohne weiteres als Expertinnen und Experten für Demokratie anerkannt, sondern im Gegenteil als „Um-erziehungsinstanzen“ stigmatisiert werden. Es zeichnet sich ab, dass sich MP stärker mit dem inhaltlichen Einbezug von neuen mit den GMF-Phänomenen verbundenen Themenkomplexen und sozialen Erscheinungen befassen müssen. Zu nennen sind z.B. Fake News, antidemokratische Ver-

schwörungstheorien oder rigide Geschlechtervorstellungen entlang einer essenzialistischen Geschlechterordnung. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Teil eines geschlossenen Weltbildes sein können, aber nicht sein müssen. Damit einher geht, dass es vermehrt Abgrenzungsprobleme auf der Phänomenebene gibt und fließende Übergänge bspw. zwischen Homosexuellen- und Transfeindlichkeit, Rassismus, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus bestehen.

Dies erfordert von pädagogischer Praxis ein klares Rollenverständnis, klare Positionierung sowie Haltungen bspw. dahingehend pauschale Delegitimierungen von Medien, Politikerinnen und Politikern, politischen Bilderinnen und Bildnern, nicht unkommentiert zu lassen und ihnen differenziert, aber nicht schlicht appellativ zu begegnen. Dazu gehört aber auch ein klares Verständnis über Zuständigkeitsgrenzen insbesondere, wenn zu bearbeitende Inhalte an Radikalisierungsphänomene des Programmbereichs E grenzen. MP sind aufgrund zahlreicher Anfeindungen schließlich stärker denn je auf eine symbolische Unterstützung angewiesen. Gleichzeitig gewinnen angesichts der dynamischen Entwicklungen genuin konfliktpädagogische Ansätze an Bedeutung.

## Abkürzungsverzeichnis

AFS	Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention am Deutschen Jugendinstitut e.V.
BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
MP	Modellprojekt
OKJ	Offene Kinder- und Jugendarbeit
PoC	Person of Color
TFKS	„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“
VTG	„VIELFALT TUT GUT - Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“
wB	wissenschaftliche Begleitung am DJI

# Literaturverzeichnis

- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden
- Achour, Sabine (2018): Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. Online unter: [www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung?p=all](http://www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung?p=all), abgerufen am 14.08.2018
- Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte. Weilerswist, S. 9–34
- Aßmann, Alex (2012): Erziehung als Interaktion. Theoriegrundlagen zur Komplexität pädagogischer Prozesse. Weinheim
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2006): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin/Heidelberg
- Balzer, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Herrmann, Silke (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden
- Bellmann, Johannes (2016): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. Sonderheft 31-2016, S. 147–161
- Biesta, Gert (2011): Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 95–122
- Bischoff, Ursula/Gehne, Carsten/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Schlimbach, Tabea/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (2011): Abschlussbericht der Programmevaluation der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Demokratie und Toleranz“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“. Berichtszeitraum 01.07.2007 bis 31.12.2010. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (2012): Handlungsansätze in der Rechtsextremismusprävention. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ / Zwischenbericht 2012. Halle/Saale
- 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. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/König, Frank/Zimmermann, Eva (2014): Partizipation, Akzeptanz und Alltagsbezug in Projekten zur pädagogischen Rechtsextremismusprävention und zur Förderung demokratischer Einstellungen. In: Jugendhilfe, 52. Jg., H. 1, S. 45–52
- Bloom, Benjamin Samuel (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim u.a.
- BMFSFJ (2012a): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Online unter: [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch\\_C3\\_B\\_Cre-qualit\\_C3\\_A4tsstandards.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch_C3_B_Cre-qualit_C3_A4tsstandards.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf), abgerufen am 05.09.2012
- BMFSFJ (2012b): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Online unter: [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch\\_C3\\_B\\_Cre-qualit\\_C3\\_A4tsstandards.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch_C3_B_Cre-qualit_C3_A4tsstandards.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf), abgerufen am 05.09.2012

- BMFSFJ (2014): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. Online unter: [http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba\\_140910\\_Leitlinie\\_D\\_Modellprojekte\\_GMF\\_und\\_laendlicher\\_Raum\\_fin.pdf](http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_D_Modellprojekte_GMF_und_laendlicher_Raum_fin.pdf), abgerufen am 14.10.2015
- BMFSFJ (2016a): Leitlinie zur Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum (Fassung vom 1.11.2016). Online unter: [www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Foerderleitlinie\\_D\\_Stand\\_01112016.pdf](http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Foerderleitlinie_D_Stand_01112016.pdf), abgerufen am 04.11.2016
- BMFSFJ (2016b): Dokumentation (UNVERÖFFENTLICHT). Trägerkonferenz im Programmbereich C im Bundesprogramm „Demokratie leben!“, 21. und 22. Juni 2016 im Tagungszentrum Aquino. Berlin
- BMFSFJ (2016c): RL v. 29.9.16, Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP).
- BMFSFJ (Hrsg.) (1990): Achter Kinder- und Jugendbericht. Bundesdrucksache 11/6576. Berlin
- BMFSFJ/BMI (Hrsg.) (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. 13.07.2016. Online unter: [http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2016/Strategie%20der%20Bundesregierung%20zur%20Extremismuspraev%20und%20Demokratief%20foerderung.pdf;jsessionid=63D0CE2CDDD1BFFB10270D8E3C295D89.2\\_cid373?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2016/Strategie%20der%20Bundesregierung%20zur%20Extremismuspraev%20und%20Demokratief%20foerderung.pdf;jsessionid=63D0CE2CDDD1BFFB10270D8E3C295D89.2_cid373?__blob=publicationFile), abgerufen am 15.07.2016
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6. überarb. Aufl. Weinheim u.a.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim u.a.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz
- Bromba, Michael/Edelstein, Wolfgang (2001): Das anti-demokratische und rechtsextreme Potenzial unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn
- Brose, Hanns-Georg (1981): Von Generation zu Generation - Aufbau und Tradierung von Arbeits- und Lebenserfahrung. In: Schulte, Werner (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Referat beim Soziologentag 1980 in Bremen in der Arbeitsgruppe „Lebenslauf- und Biographieforschung“; Langfassung: s. IV.1. S. 645–650
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2016): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. 2. aktualisierte und erweiterte. Aufl. Münster
- Bussmann, Werner (1997): Evaluationen und intensive demokratische Beteiligung: Ergänzung oder Ersatz? In: Swiss Political Science Review, H. 3 (2), S. 1–101
- Butter, Michael (2018): „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien. Berlin
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld
- Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (2011): „Jugendbildung und Schule“. In: Hafener, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach/Ts., S. 87–102
- Cohn, Ruth C. (2004): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 15. Aufl. Stuttgart
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2011): „Radical Diversity“ im Zeichen von Social Justice. Philosophische Grundlagen und praktische Umsetzung von Diversity in Institutionen. In: Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit - Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin u.a., S. 260–277
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2016): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. Online unter: [www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards\\_fuer\\_Evaluation.pdf](http://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf), abgerufen am 16.05.2018
- Dermutz, Susanne (2011): Geschlechterhierarchie – Geschlechtersymmetrie – Geschlechterdemokratie: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. In: Sting, Stephan/Wakounig, Vladimir (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Wien u.a., S. 81–98

- Detjen, Joachim (2002/2000): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. Online unter: [www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratiekompetenz-der-buerger?p=all](http://www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratiekompetenz-der-buerger?p=all), abgerufen am 19.01.2016. Original in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/2000.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2014): Berufsethik des BDSH. Ethik und Werte. In: Forum Sozial. Die berufliche soziale Arbeit, H. 4/2014
- Dewey, John (1997): Experience and education. New York
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel
- Dietzel, Gottfried T. W./Troschke, Jürgen von (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart u.a.
- Dollase, Rainer (2001): Die multikulturelle Schulklasse – oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? In: Zeitschrift für Politische Psychologie, H. 9/2001, S. 113–126
- Drücker, Ansgar (2015): Zum Verständnis diversitätsbewusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVERsitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE). In: Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Totter, Eike (Hrsg.): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung. Düsseldorf, S. 4–7
- Ebert, Jürgen (2008): Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Band 16. Hildesheim
- Eckmann, Monique (2010): Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung? In: Huhle, Rainer (Hrsg.): Human rights and history. A challenge for education. Berlin, S. 148–159
- Eckmann, Monique/Kößler, Gottfried (2017): „Qualitätsmerkmale, Spannungsfelder und Kontroversen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus“ Diskussionspapier im Auftrag des DJI. Unveröffentlicht
- Figlestahler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2017): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017 (UNVERÖFFENTLICHT). Halle (Saale)
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (2017): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.
- Fuchs, Max (2015): Was ist „pädagogische Qualität“? Überlegungen und Antwortversuche. Online unter: [www.kubi-online.de/artikel/was-paedagogische-qualitaet-ueberlegungen-antwortversuche](http://www.kubi-online.de/artikel/was-paedagogische-qualitaet-ueberlegungen-antwortversuche), abgerufen am 14.08.2018
- Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In: Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 14–28
- Galuske, Michael (2013): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim u.a.
- Geertz, Clifford (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main
- Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung. 3. Aufl. München
- Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 133–155
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. Halle (Saale)
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. Halle (Saale)
- Greuel, Frank/Münch, Anna Verena (2011): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. Ein Überblick zu aktuellen Erscheinungsformen und Ansätzen der pädagogischen Prävention. In: Münch, Anna Verena/Glaser, Michaela (Hrsg.): Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Europa – Erscheinungsformen, gesellschaftliche Reaktionen und pädagogische Antworten. Halle, S. 52–81

- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München/Basel, S. 854–863
- Hafenecker, Benno (2011): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach/Ts.
- Hafenecker, Benno (2013): Professionalität in der Jugendbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Schriftenreihe (Bd. 1355). Bonn, S. 97–109
- Halves, Edit/Lück-Filsinger; Marianne; Schmidt, /Marianne; Schmidt, /Schmidt, Stefan (2014): Evaluation in der Sozialen Arbeit: Entwicklungen und Herausforderungen aus der Perspektive des Facharbeitskreises „Soziale Dienstleistungen der DeGEval“. In: Böttcher, Wolfgang/Kerlen, Christiane/Maats, Peter/Schwab, Oliver/Sheikh, Sonja (DeGEval-Vorstand) (Hrsg.): Evaluation in Deutschland und Österreich. Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. Münster/New York, S. 133–149
- Haug, Verena (2015): Am authentischen Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin
- Haunberger, Sigrid/Baumgartner, Edgar (2017): Wirkungsevaluationen in der Sozialen Arbeit mittels Realistic Evaluation: empirische Anwendungen und methodische Herausforderungen. Eine systematische Literaturreview. In: Zeitschrift für Evaluation, 16. Jg., H. 1, S. 121–145
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 54 (2008) 1, S. 63–80
- Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität, H. 57, S. 268–288
- Henkenborg, Peter (2000): Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Skizzen zu einer kritischen Politikdidaktik. In: kursiv, H. 2/2000, S. 23–35
- Himmelman, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 498. Bonn
- Hornstein, Walter/Lüders, Christian (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 35/6, S. 749–769
- Hussmann, Udo (1990): Vielfalt als Konzeption. Zu der Arbeit soziokultureller Zentren und den Anforderungen an ihre Mitarbeiter. Ergebnisse des Forschungsprojekts: „Berufsfelderweiterung und Qualifikationsbedarf für Hochschulabsolventen insbesondere der künstlerischen und kulturpädagogischen Studiengänge in der praxisnahen Kulturarbeit“. Herausgegeben von: Bundesvereinigung Sozio-Kultureller Zentren. Bonn
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main, S. 56–79
- Kelle, Udo (2018): „Mixed Methods“ in der Evaluationsforschung – mit den Möglichkeiten und Beschränkungen quantitativer und qualitativer Methoden arbeiten. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1, S. 25–52
- Keller, Monika (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef/Oelkers, Nina (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden, S. 149–172
- Kennigott, Eva-Maria/Steil, Armin (2003): Fremdheit als Problem moralischen Lernens. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main, S. 105–143
- Kergel, David (2018): Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz. Wiesbaden
- Klafki, Wolfgang (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. durchg. Aufl. Weinheim

- Klawe, Willy (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? – zur Wirkungsforschung bei individualpädagogischen Maßnahmen. Online unter: [www.shnetz.de/klawe/pdf/Erleben\\_u\\_Lernen.PDF](http://www.shnetz.de/klawe/pdf/Erleben_u_Lernen.PDF), abgerufen am 10.08.2018
- Knauf, Tassilo/Düx, Gislinde/Gärtner, Petra (2007): Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin u.a.
- Kohlberg, Lawrence/Althof, Wolfgang (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main
- Kraus, Katrin (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung: Zur Empirie pädagogischer Räume. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2/2010, S. 46–55
- Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Pfaff, Nicolle/Sandring, Sabine (2003): Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 797–816
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchges. Aufl. Weinheim und Basel
- Lüders, Christian (2003): Jugendhilfeforschung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. In: DJI Bulletin, H. 64, S. 4–5
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 5–23
- Mayring, Philipp (2018): Gütekriterien qualitativer Evaluationsforschung. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1/2018
- Merchel, Joachim (2000): Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex. Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Herausgegeben von: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald. H. 41. Beiheft, S. 161–183
- Merchel, Joachim (2010): Evaluation in der Sozialen Arbeit. Stuttgart
- Merton, Robert K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: Science. 159 (3810), S. 56–63
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langner, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 457–471
- Milbradt, Björn/Heinze, Franziska/König, Frank (2018): Politische Bildung in einer Welt des Umbruchs. In: DJI Impulse - Demokratie lernen Nr. 119, Herausgegeben von: Deutsches Jugendinstitut e.V. H. 1/2018, S. 4–9
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016): „Die kann ich nicht ab!“ – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. In: EWR 16 (2017), Nr. 3. Wiesbaden
- Möller, Kurt (2018): PAKOs – Konstruktionsprozesse von pauschalen Ablehnungshaltungen verstehen und bearbeiten. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Heuristiken, H. 1/2018, S. 47–54
- Muñoz, Ricardo/Mrazek, Patricia J./Haggerty, Robert J. (1996): Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders. Summary and commentary. In: American Psychologist, H. 51, S. 1116–1122
- Mueller, Christoph Emanuel/Gaus, Hansjoerg (2014): Assessing the Performance of the „Counterfactual as Self-Estimated by Program Participants“. Results from a randomized controlled trial. In: American Journal of Evaluation, S. 1–18
- Mueller, Christoph Emanuel/Gaus, Hansjoerg (2018): Treatment Effect Estimation Using Self-Estimated Counterfactuals Under Varying Conditions: A Meta-Analytic Exploration. In: Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 14. Jg., H. 30, S. 16-36
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Nunner-Winkler, Gertrud (2004): Sozialisation und Lernprozesse am Beispiel der moralischen Entwicklung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 131–154
- Nunner-Winkler, Gertrud (2005): Anerkennung moralischer Normen. Herausgegeben von: Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften.

- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. International Edition. London u.a.
- Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susanne (Hrsg.)/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. 1. Aufl. Wiesbaden
- Patry, Jean-Luc/Perrez, Meinrad (2000): Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In: Hager, Willi/Party, Jean-Luc/Brezing, Hermann (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch. Bern u.a, S. 19–40
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (1997): Realistic evaluation. London u.a.
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (2004): Realist Evaluation. Online unter: [www.communitymatters.com.au/RE\\_chapter.pdf](http://www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf),
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Herausgegeben von: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Razack, Sherene (1998): Looking white people in the eye. Gender, Race and Culture in Courtrooms and Classrooms. Toronto, Ont
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoope-ration. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 163–187
- Reinhardt, Sibylle (2007): Werte-Bildung und Politische Bildung. In: Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 134–144
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld
- Riegel, Christine (2018): Intersektionalität. Eine kritisch-reflexive Perspektive für die sozialpädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 221–232
- Rieker, Peter (2004): Soziales Lernen in Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechts- extremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse. In: Rieker, Peter (Hrsg.): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle (Saale), S. 97– 113
- Rosenstreich, Gabriele (2009): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, An-nita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 195–231
- Rossi, Peter Henry/Freeman, Howard Edgar (1988): Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart
- Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 29–38
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 13–47
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts
- Scherb, Armin (2017): Der Pragmatismus als Meta-Theorie der Politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oeffering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden, S. 377–390
- Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 39–58
- Scherr, Albert (2018): Professionalität – ein Qualitätsmerkmal von Organisationen. In: Sozial Extra, 42. Jg., H. 1, S. 8–13
- Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1069–1078
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns:

- ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 49–96
- Seckinger, Mike (2010): Prävention statt Erziehung? In: Dialog Erziehungshilfe, H. 4, S. 32–40
- Spradley, James P. (1979): The ethnographic interview. New York
- Stange, Waldemar (2009): Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen, Baustein A 1.1. Online unter: [www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein\\_A\\_1\\_1.pdf](http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_1.pdf), abgerufen am 06.02.2015
- Steckhan, Heike/Brüntrup-Seidemann, Sabine/Verspohl, Ida (2018): Mechanismen als Alternative zu kausaler Attribution – Frühjahrstagung 2017 des Arbeitskreises „Methoden in der Evaluation“ der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1, S. 183–187
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 319–331
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster u.a.
- Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen u.a.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg., H. 2, S. 83–100
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Marie-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim u.a., S. 11–28
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Herausgegeben von: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf. Beiheft, 57. Jg., S. 104–121
- Weber, Florian (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden, S. 165–183
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184
- Widmaier, Benedikt (2017): Wachsende Bedeutung der politischen Bildung? Anmerkungen zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: deutsche jugend, H. 7-8/2017, S. 324–330
- Widmeier, Benedikt (2017): Albert O. Hirschman (1915–2012): Ein Theoretiker für Politische Bildung? In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden, S. 105–124
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart
- Wittenberg, Reinhard/Cramer, Hans (2000): Datenanalyse mit SPSS für Windows. 2. Aufl. Stuttgart
- Yigit, Nuran/Can, Halil (2009): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel HAKRA. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 167–194

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Verteilung der intensiv begleiteten Modellprojekte nach Themenfeldern	35
Abb. 3.1:	Arbeitsinhalte 2018 nach Jahr des Förderbeginns	42
Abb. 3.2:	Gründe, warum mit den Jugendlichen zusammengearbeitet wird	67
Abb. 3.3:	Zeitliches Format des Angebotes aufgeschlüsselt nach Themenfeld	71
Abb. 3.4:	Kontext/Setting des pädagogischen Angebotes aufgeschlüsselt nach Themenfeld	74
Abb. 4.1:	Bewertung pädagogischer Prinzipien für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen	146
Abb. 4.2:	Pädagogische Qualifikationen: Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojekts, die die pädagogische Arbeit umsetzen, ...	150
Abb. 4.3:	Themenfeldspezifische Qualifikationen: Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des MP ...	152
Abb. 5.1:	Lern- und Erkenntniszuwachs der Teilnehmenden	201
Abb. 5.2:	Umsetzung der Prinzipien der KJH in den Maßnahmen der Projekte	203
Abb. 5.3:	Benotung der Veranstaltung in Abhängigkeit der in der Umsetzung der Angebote berücksichtigten Prinzipien	205
Abb. 5.4:	Lernzuwachs in Abhängigkeit der in der Umsetzung der Angebote berücksichtigten Prinzipien	206

## Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1:	Erhebungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung im Programmbereich D im Jahr 2018	30
Tab. 2.2:	Rücklauf der Online-Befragung 2018	33
Tab. 2.3:	Vorgehen der qualitativen Datenauswertung	37
Tab. 3.1:	Arbeitsinhalte 2018 in der Gesamtschau	41
Tab. 3.2:	Absolute Veränderungen von Arbeitsinhalten 2018	44
Tab. 4.1:	Systematische Beteiligung von Jugendlichen beim MP-Träger	137
Tab. 4.2:	Strategien zur Förderung der Partizipation von Jugendlichen	138
Tab. D 6.1:	Fragebogeninhalte und Item Entwicklung	230
Tab. D 6.2:	Themenfeldzuordnung der Projekte im qualitativen Sample	231
Tab. D 6.3:	Etablierte und neue Kontakte bei der Ansprache von Zielgruppenaufgeschlüsselt nach Themenfeld	232
Tab. D 6.4:	Wege der Ansprache der Zielgruppe und zum Aufbau neuer Kontakte aufgeschlüsselt nach Themenfeld	233
Tab. D 6.5:	Leitfaden Face-2-Face-Interview Projektmitarbeitende	234
Tab. D 6.6:	Leitfaden Face-2-Face-Interview Kooperationspartner	235
Tab. D 6.7:	Mittelwertvergleich zur Identifikation der Clusterprofile	236
Tab. D 6.8:	Verteilung der pädagogischen Prinzipien über die Cluster	237

## Anhang A

Tab. D 6.1: Fragebogeninhalte und Item-Entwicklung

Inhalte	Beispiele	Item-Entwicklung, Literaturverweis
Allgemeine Daten	Themenfelder, Trägerstruktur, Vorerfahrungen (Modellprojekt-, Programmförderung), Fördermittel aus anderen Programmen	Eigenentwicklung und Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Kooperationen	Kooperationspartner auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, Kooperationsformen, z.B. Zielgruppenzugang, Fachberatung usw.	Eigenentwicklung und Rückgriff auf VTG, TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015)
Arbeitsfelder	Drei wichtigste Arbeitsfelder, z.B. Politische Bildung, Jugendverbandsarbeit ...	Eigenentwicklung und Rückgriff auf VTG, TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015)
Hauptaktivitäten	zentrale Hauptaktivitäten, z.B. Entwicklung und Erprobung von neuen Bildungsprojekten/ Angeboten/ Handlungsansätzen	Eigenentwicklung und Rückgriff auf VTG, TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015)
Zielgruppen	Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder	Eigenentwicklung und Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Gründe für die Arbeit mit Zielgruppen	Betroffenheit von Diskriminierung, Ausgrenzung, Gefährdung, problematische Haltungen anzunehmen	Eigenentwicklung und Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Zielgruppenzugang	Nutzung bestehender Kontakte, Aufbau von neuen Kontakten	Eigenentwicklung und Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Arbeitsinhalte und Veränderungen 2018	Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres, z.B. Zielgruppenzugang herstellen Wichtige Veränderungen innerhalb des letzten Jahren im Modellprojekt, z.B. inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung	Eigenentwicklung und Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)

<b>Fortführung Tab. D 6.1</b>		
Nachhaltigkeit und Transfer	Rolle von Nachhaltigkeit und Transfer, Schritte der Fortführung von Projektinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen	Eigenentwicklung und Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Pädagogische Praxis und berufliche Qualifikationen	Pädagogische Qualifikationen der Projektumsetzenden, themenfeldbezogene Kenntnisse der Projektumsetzenden, Prinzipien des pädagogischen Handelns	Eigenentwicklung mit Rückgriff auf Abels (vgl. Abels 2011, S. 82ff.)
Partizipation	Einbindung von Jugendlichen in verschiedene Projektphasen, Gründe für Partizipationsförderung	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung, vgl. Stange 2009)
Vernetzung, Synergien innerhalb des Programms	Zusammenarbeit mit verschiedenen Programmakteuren, Bedeutung der Akteure für die eigene Modellprojektaktivität	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung)
Unterstützungsstrukturen	Nutzung von Unterstützungsstrukturen und -leistungen des Bundesprogramms	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung)
Gender – Diversity – Inklusion	konkrete Umsetzung der Leitprinzipien, z.B. Formulierung Leitbild, Konzept, Durchführung von Sensibilisierungsmaßnahmen	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung)
Feedback		Eigenentwicklung

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

**Tab. D 6.2: Themenfeldzuordnung der Projekte im qualitativen Sample**

<b>Modellprojekt</b>	<b>Themenfeld</b>
Montreal	„Aktuelle Formen von Islam- /Muslimfeindlichkeit“
Malmö	„Aktuelle Formen von Islam- /Muslimfeindlichkeit“
Riad	„Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“
Rouen	„Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“
Rochester	„Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“
Astana	„Demokratiestärkung im ländlichen Raum“
El Paso	„Antiziganismus“
Sheffield	„Aktuelle Formen des Antisemitismus“
Narvik	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
New York	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
Nottingham	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
Nairobi	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
Nowosibirsk	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

**Tab. D 6.3: Etablierte und neue Kontakte bei der Ansprache von Zielgruppenaufgeschlüsselt nach Themenfeld**

<b>Nutzung bestehende oder Aufbau neuer Kontakte zur Zielgruppe</b>	<b>Wir nutzen bereits bestehende Kontakte zur Zielgruppe</b>	<b>Wir bauen neue Kontakte zur Zielgruppe auf</b>	<b>Insgesamt (Anzahl MP)</b>
Rassismus und rassistische Diskriminierung	12	12	12
Aktuelle Formen des Antisemitismus	11	8	11
Antiziganismus	4	3	4
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	5	5	5
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	4	4	4
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	4	4	4
<i>Insgesamt</i>	<i>40</i>	<i>36</i>	<i>40</i>

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=40, Mehrfachnennungen möglich

**Tab. D 6.4: Wege der Ansprache der Zielgruppe und zum Aufbau neuer Kontakte aufgeschlüsselt nach Themenfeld**

über welche Wege erfolgt die Ansprache der Zielgruppe, bei Aufbau von neuen Kontakten	durch das Projektteam und den Träger	durch Netzwerk- und Kooperationspartner/innen	Ansprache durch Peers	breitere öffentliche Bekanntmachung (Flyer, Internet, öffentliche Ausgänge, schwarzes Brett...)	Insgesamt (Anzahl MP)
Rassismus und rassistische Diskriminierung	11	11	7	10	12
Aktuelle Formen des Antisemitismus	7	8	4	8	8
Antiziganismus	3	2	3	2	3
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	4	5	4	4	5
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	2	3	1	4	4
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	3	4	2	1	4
<i>Insgesamt</i>	<i>30</i>	<i>33</i>	<i>21</i>	<i>29</i>	<i>36</i>

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, n=36 (Filterfrage), Mehrfachnennungen möglich

**Tab. D 6.5: Leitfaden Face-2-Face-Interview Projektmitarbeitende**

1. Was sind in Bezug auf die Jugendlichen die Zielsetzungen eurer Arbeit (z.B. mehr Wissen, mehr Nachdenklichkeit & Selbstreflexion, mehr Handlungsspielräume)? Was wollt ihr, dass die Jugendlichen im Anschluss wissen, erkennen, können, (anders) machen? Was soll sich verändern? **[Ziele, Intendierte Wirkungen]**
2. Damit verbunden, was sind Grenzen eurer pädagogischen Arbeit im Themenfeld xyz? Was kann sie nicht leisten? Mit welchen Zielgruppen kann und soll nicht gearbeitet werden? **[Selbstreflexion, Grenzen päd. Arbeit]**
3. Pädagogik schafft und eröffnet bewusst oder unbewusst einen Raum für Menschen, die sich begegnen, sich austauschen, sich mit ihrem soziokulturellen Background, ihren Wertorientierungen und Prägungen „mithineinnehmen“. Was ist euch bei der Gestaltung dieses Raumes (im bildlichen Sinne) wichtig? Wie sollen sich die Jugendlichen begegnen, miteinander kommunizieren, usw.? Wie gestaltet ihr konkret diesen „Raum“? **[Gestaltung pädagogischer Arbeit/Methoden/Setting]**
4. Welchen Einfluss hat der konkrete institutionelle Kontext, in dem die pädagogischen Maßnahmen stattfinden (etwa schulisch/außerschulisch, freiwillig/unfreiwillig)? Wie bezieht ihr diese Kontexte in die Planung und Gestaltung mit ein? **[Setting und Rahmenbedingungen]**
5. Welches Wissen über das Themenfeld selbst (z.B. Geschichte, Ausprägungen, Ursachen) sollten Bildner/innen haben, um pädagogisch dazu arbeiten zu können? Macht Ihr dieses Wissen selbst auch zum Inhalt eurer pädagogischen Maßnahmen? **[Fachwissen]**
6. Gibt es Besonderheiten des Themenfeldes, die einen Einfluss darauf haben, mit welchen Methoden Sie arbeiten oder ganz bewusst nicht arbeiten? **[Pädagogische Arbeit im Themenfeld]**
7. Was sind für euch „Qualitätskriterien“ in der pädagogischen Arbeit im Themenfeld? **[Themenfeldbezogene Qualitätsmerkmale]**
8. Mit welcher Haltung gegenüber den Jugendlichen sollte im Themenfeld pädagogisch gearbeitet werden? Was ist euch da wichtig? **[Pädagogische Haltung]**
9. Wie würdet ihr eure/würdest du deine Rolle in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen beschreiben? Worin drückt sich diese Rolle in der pädagogischen Arbeit aus? **[Pädagogische Haltung]**
10. Was ist für Euch Erfolg? **[Zielerreichung]**
11. Wie würdet ihr das Projekt innerhalb der fachlichen Auseinandersetzung verorten? **[Projektverortung]**
12. Was ist Eure/Deine Motivation, im Themenfeld zu arbeiten? Welchen Einfluss hat das auf deine pädagogische Arbeit? **[Selbstverortung]**
13. Welche unterschiedlichen oder kontroversen Perspektiven auf das Themenfeld seht ihr? Wie geht ihr mit diesen Kontroversen um? **[Fachliche und politische Dimension]**

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

**Tab. D 6.6: Leitfaden Face-2-Face-Interview Kooperationspartner**

1. Beschreiben Sie bitte einmal ihren Aufgabenbereich. In welchem Feld arbeiten Sie? **[Kontext der Organisation, Rolle des Kooperationspartners]**  
Weiterführende Frage:
  - a. Beschreiben sie einmal ihre Organisation/Einrichtung **[Rahmenbedingungen]**
2. Wie arbeitet das Projekt ihrer Meinung nach mit der Zielgruppe? Und warum? **[Zielgruppeneinschätzung]**
3. Inwiefern ist die Zielgruppe aus ihrer Sicht genau die richtige für die Zielstellung des Projekts? **[Zielgruppenadäquanz der Projektangebote]**
4. Wie sind sie in Kontakt mit dem Projekt gekommen? Wie kam die Zusammenarbeit mit dem Projekt zustande? **[Geschichte der Kooperation, Hintergrund, Zugang]**  
Weiterführende Fragen:
  - a. Welches Interesse und welche Erwartungen hatten sie an das Projekt?
  - b. Was waren Gründe für die Zusammenarbeit mit dem Projekt? **[Bedarfe der Organisation]**
5. Was ist ihre Rolle im/für das Projekt? Wie bringen sie sich ein? **[Rolle/Funktion Kooperationspartner]**
6. Beschreiben sie bitte möglichst genau, was das Projekt (in ihrem Arbeitsbereich) macht. Wie sieht die Begleitung durch das Projekt konkret aus? **[Projektarbeit]**
7. Erzählen sie bitte möglichst konkret, wie die Arbeit des Projekts abläuft? Vielleicht können sie einmal einen typischen Projekttag einmal genau beschreiben. **[Arbeitsweise, Ansätze, Methoden]**
8. Was ist/war ihnen wichtig dabei?
9. Was gut ist gelaufen aus ihrer Sicht? Was hat weniger gut geklappt? **[Bewertung, Bilanzierung der Aktivitäten]**
10. Was passiert künftig noch im Projekt? **[Geplante Aktivitäten]**
11. Was bleibt nach dem Projektende? Was würde fehlen, wenn das Projekt nicht mit ihnen zusammengearbeitet hätte? **[Ergebnisse, nachhaltige Veränderungen, unintendierte Folgen]**

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

**Tab. D 6.7: Mittelwertvergleich zur Identifikation der Clusterprofile**

<b>Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojektes, die die pädagogische Arbeit umsetzen, ...</b>	<b>Cluster 1: Pädagogische Expertinnen und Experten</b>	<b>Cluster 2: Allrounder</b>	<b>Cluster 3: Themenfeldexpertinnen und -experten</b>	<b>Insgesamt</b>
haben formale pädagogische Qualifikation in Form eines Studiums (z.B. (sozial)pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Studium o.ä.).	1,7 <sup>a</sup>	1,2	1,4	1,4
haben pädagogische Qualifikation in Form von formellen, zertifizierten Weiterbildungsangeboten, z.B. als Betzavta-Trainer/in o.ä.	1,5	1,7	1,3	1,5
können Berufserfahrungen in der pädagogischen Arbeit/politische Bildung vorweisen.	2,3 <sup>a,b</sup>	2,7 <sup>a</sup>	2,9 <sup>b</sup>	2,6
werden im Rahmen des Modellprojektes pädagogisch aus- und weitergebildet.	2,5 <sup>a,b</sup>	2,9 <sup>a,c</sup>	0,9 <sup>b,c</sup>	2,3
haben formale Qualifikation in Form eines Studiums (z.B. Islamwissenschaft, Politikwissenschaft o.ä.) bzw. in Form einschlägiger Studieninhalte (z.B. Seminar-/Abschlussarbeit zu Rassismus).	1,9 <sup>a</sup>	2,2	2	2
haben themenfeldspezifische Kenntnisse durch Weiterqualifizierungen außerhalb eines Studiums.	1,3 <sup>a,b</sup>	2,8 <sup>a,c</sup>	2 <sup>b,c</sup>	2
besitzen bereits vor Arbeit im Modellprojekt themenfeldspezifische Kenntnisse durch Berufserfahrung.	1,5 <sup>a,b</sup>	2,4 <sup>a</sup>	2,7 <sup>b</sup>	2,1
werden im Rahmen des Modellprojektes inhaltlich bzw. themenfeldspezifisch aus- und weitergebildet.	2,6 <sup>a,b</sup>	2,9 <sup>a,c</sup>	1,3 <sup>b,c</sup>	2,4
<i>Clustergröße</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>7</i>	<i>30</i>

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Onlinebefragung 2018, n=30, Anmerkung: Ergebnisse basieren auf der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward (vgl. auch Fußnote 31), dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der Cluster, die Antwortskala zu den Aussagen in der ersten Spalte kann Werte zwischen 0 „trifft für keinen pädagogische Mitarbeitenden zu“, 1 „trifft für die wenigsten pädagogischen Mitarbeitenden zu“, 2 „trifft für die meisten pädagogische Mitarbeitenden zu“ und 3 „trifft für alle pädagogische Mitarbeitenden zu“ einnehmen. Signifikante Unterschiede auf mindestens 15%-Niveau (Fishers Exact-Test für kleine Fallzahlen) sind mit <sup>a</sup> (Cluster 1 im Vergleich zu Cluster 2), <sup>b</sup> (Cluster 1 im Vergleich zu Cluster 3) und <sup>c</sup> (Cluster 2 im Vergleich zu Cluster 3) gekennzeichnet

**Tab. D 6.8: Verteilung der pädagogischen Prinzipien über die Cluster**

	<b>Cluster 1: Pädagogische Expertinnen und Experten</b>	<b>Cluster 2: Allrounder</b>	<b>Cluster 3: Themenfeldexpertinnen und -experten</b>	<b>Insgesamt</b>
Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojekts sind vor allem Expertinnen/Experten für die Inhalte des Themenfeldes.	1,8 <sup>a</sup>	2,2 <sup>a</sup>	2,1	2
Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojekts sind vor allem Pädagoginnen/Pädagogen und haben pädagogische Kompetenzen.	1,9 <sup>a</sup>	1,4 <sup>a,c</sup>	1,9 <sup>b,c</sup>	1,7
Die Orientierung an pädagogischen Prinzipien geht zu Lasten der Vermittlung von Inhalten.	0,6	0,6	0,6	0,6
Uns ist es als Modellprojekt besonders wichtig, mit unseren Lerninhalten durchzukommen.	1,1	1,2	1,1	1,1
Uns ist es als Modellprojekt besonders wichtig, dass die Teilnehmenden Raum haben, eigene Urteile zu entwickeln.	2,8	2,8	2,9	2,8
Die Inhalte richten sich nicht primär an den Interessen der Teilnehmenden aus, sondern an den Zielstellungen des Projektes (z.B. Präventionsauftrag oder Demokratieförderung).	0,8	1,3	1,3	1,1
Uns ist es als Modellprojekt wichtig, dass wir den Teilnehmenden neben den zu vermittelnden Inhalten unsere Positionen mitgeben.	1,2 <sup>a</sup>	1,7 <sup>a</sup>	1,9	1,6
<i>Clustergröße</i>	12	11	7	30

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Onlinebefragung 2018, n=30. Anmerkung: Ergebnisse basieren auf der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward (vgl. auch Fußnote 31), dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der Cluster, die Antwortskala zu den Aussagen in der ersten Spalte kann Werte zwischen 0 „stimme gar nicht zu“, 1 „stimme eher nicht zu“, 2 „stimme eher zu“ und 3 „stimme voll und ganz zu“ einnehmen. Signifikante Unterschiede auf mindestens 15%-Niveau (Fishers Exact-Test für kleine Fallzahlen) sind mit a (Cluster 1 im Vergleich zu Cluster 2), b (Cluster 1 im Vergleich zu Cluster 3) und c (Cluster 2 im Vergleich zu Cluster 3) gekennzeichnet

## Anhang B

**Tab. D 6.9: Anzahl der Modellprojekte aufgeschlüsselt nach Themenfeld**

Themenfeld	Anzahl	Anteil von Anzahl
Rassismus und rassistische Diskriminierung	22	24,4%
Aktuelle Formen des Antisemitismus	19	21,1%
Antiziganismus	9	10,0%
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	14	15,6%
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	9	10,0%
Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter	8	8,9%
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	9	10,0%
<i>Gesamtsumme</i>	<i>90</i>	<i>100,0%</i>

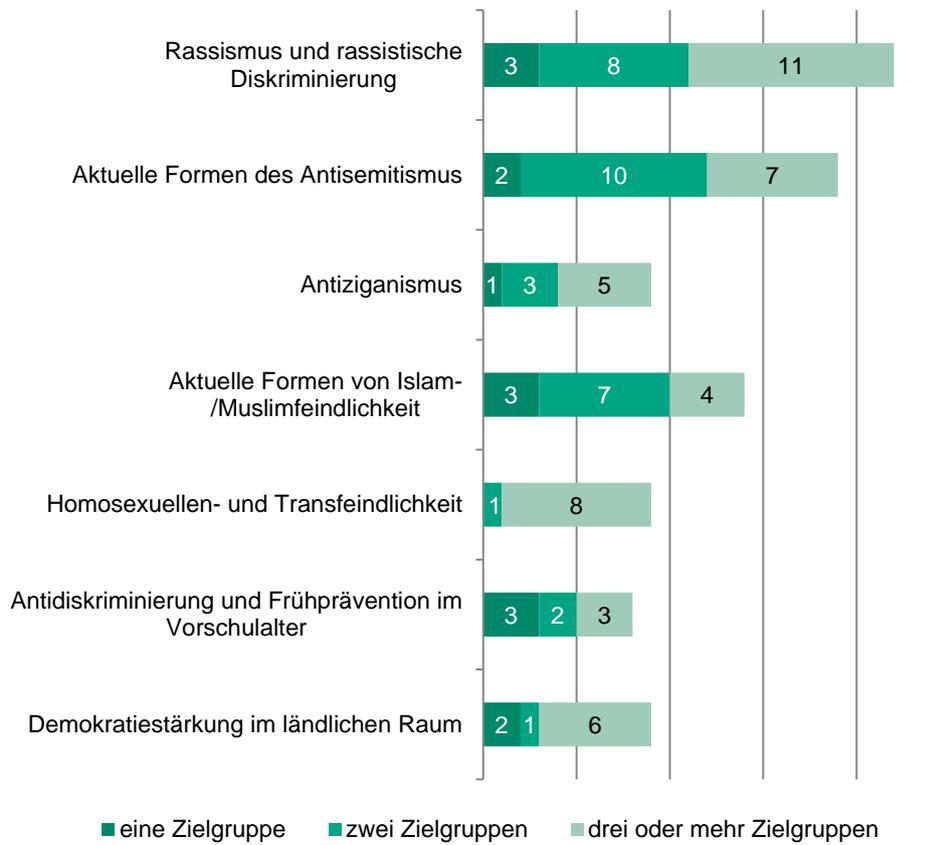
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, Onlinebefragung 2018

**Tab. D 6.10: Anzahl der Modellprojekte aufgeschlüsselt nach Jahr des Förderbeginns**

	Anzahl	Anteil von Anzahl
Förderbeginn 2015	56	62,2%
Förderbeginn 2016	17	18,9%
Förderbeginn 2017	17	18,9%
<i>Gesamtsumme</i>	<i>90</i>	<i>100,0%</i>

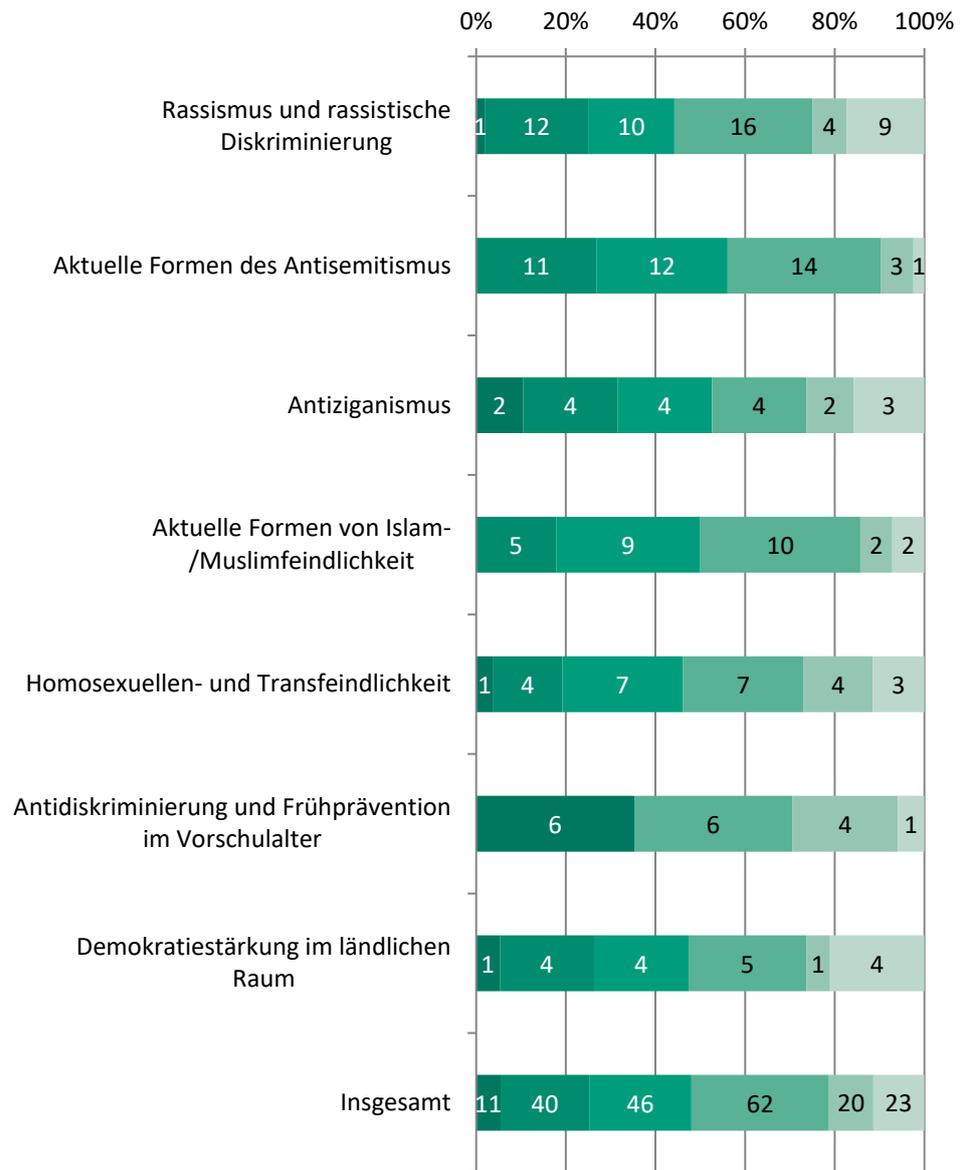
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

**Abb. D 1: Anzahl der Zielgruppen nach Themenfeld**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

**Abb. D 2: Zielgruppen der Modellprojekte nach Themenfeld**



- Kinder (3 bis 12 Jahre)
- Jugendliche (13 bis 18 Jahre)
- junge Erwachsene (19 bis 27 Jahre)
- pädagogische Fachkräfte
- Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder
- andere sozialisationsunterstützende Akteure (Akteure aus dem Sozialraum, z. B. Paten/Patinnen)

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

**Tab. D 6.11: Beschreibung der Zielgruppen bezogen auf das Geschlecht nach Themenfeld**

	nur weiblich	nur andere	weiblich und männlich	weiblich, männlich und andere	weiß nicht, kann ich nicht einschätzen	Gesamtsumme
Rassismus und rassistische Diskriminierung	2	0	9	10	6	22
Aktuelle Formen des Antisemitismus	0	1	10	5	5	19
Antiziganismus	2	0	6	6	1	9
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	1	0	11	3	2	14
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	0	1	1	5	4	9
Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter	1	0	2	4	2	8
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	1	0	6	1	3	9
<i>Gesamtsumme</i>	7	2	45	34	23	90

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

**Tab. D 6.12: Beschreibung der Zielgruppen bezogen auf den Migrationshintergrund nach Themenfeld**

	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	beides: mit und ohne Migrationshintergrund	kann ich nicht einschätzen, weiß ich nicht	Gesamtsumme
Rassismus und rassistische Diskriminierung	4	1	19	4	22
Aktuelle Formen des Antisemitismus	2	0	17	2	19
Antiziganismus	3	1	8	0	9
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	4	3	12	0	14
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	1	0	8	1	9
Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter	1	1	6	2	8
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	1	3	7	2	9
<i>Gesamtsumme</i>	<i>16</i>	<i>9</i>	<i>77</i>	<i>11</i>	<i>90</i>

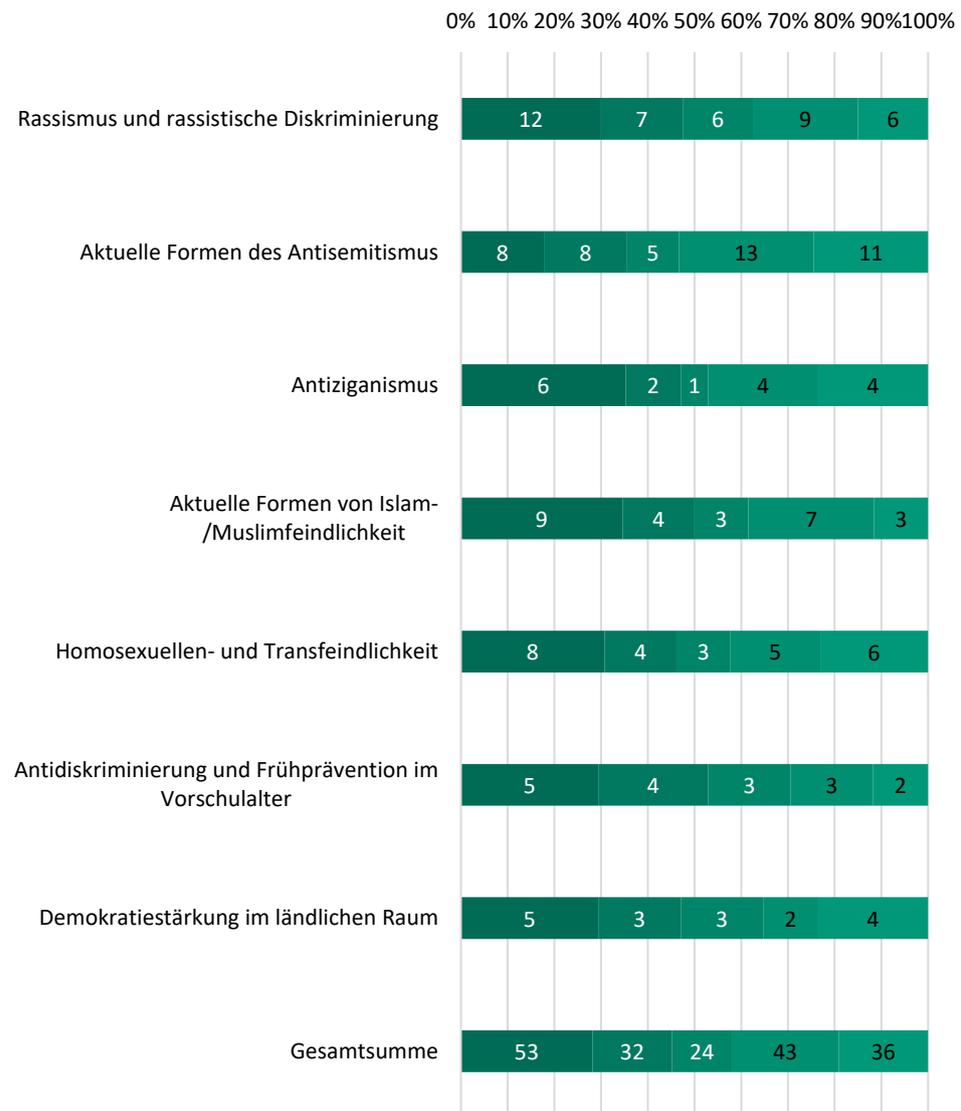
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

**Tab. D 6.13: Beschreibung der Zielgruppen bezogen auf den Inklusionsbedarf nach Themenfeld**

	<b>ohne Inklusionsbedarf</b>	<b>beides: mit und ohne Inklusionsbedarf</b>	<b>kann ich nicht einschätzen, weiß ich nicht</b>	<b>Gesamtsumme</b>
Rassismus und rassistische Diskriminierung	5	12	11	22
Aktuelle Formen des Antisemitismus	10	7	12	19
Antiziganismus	4	2	6	9
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	4	4	8	14
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	3	4	5	9
Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter	1	3	6	8
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	4	4	4	9
<i>Gesamtsumme</i>	<i>31</i>	<i>36</i>	<i>52</i>	<i>90</i>

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

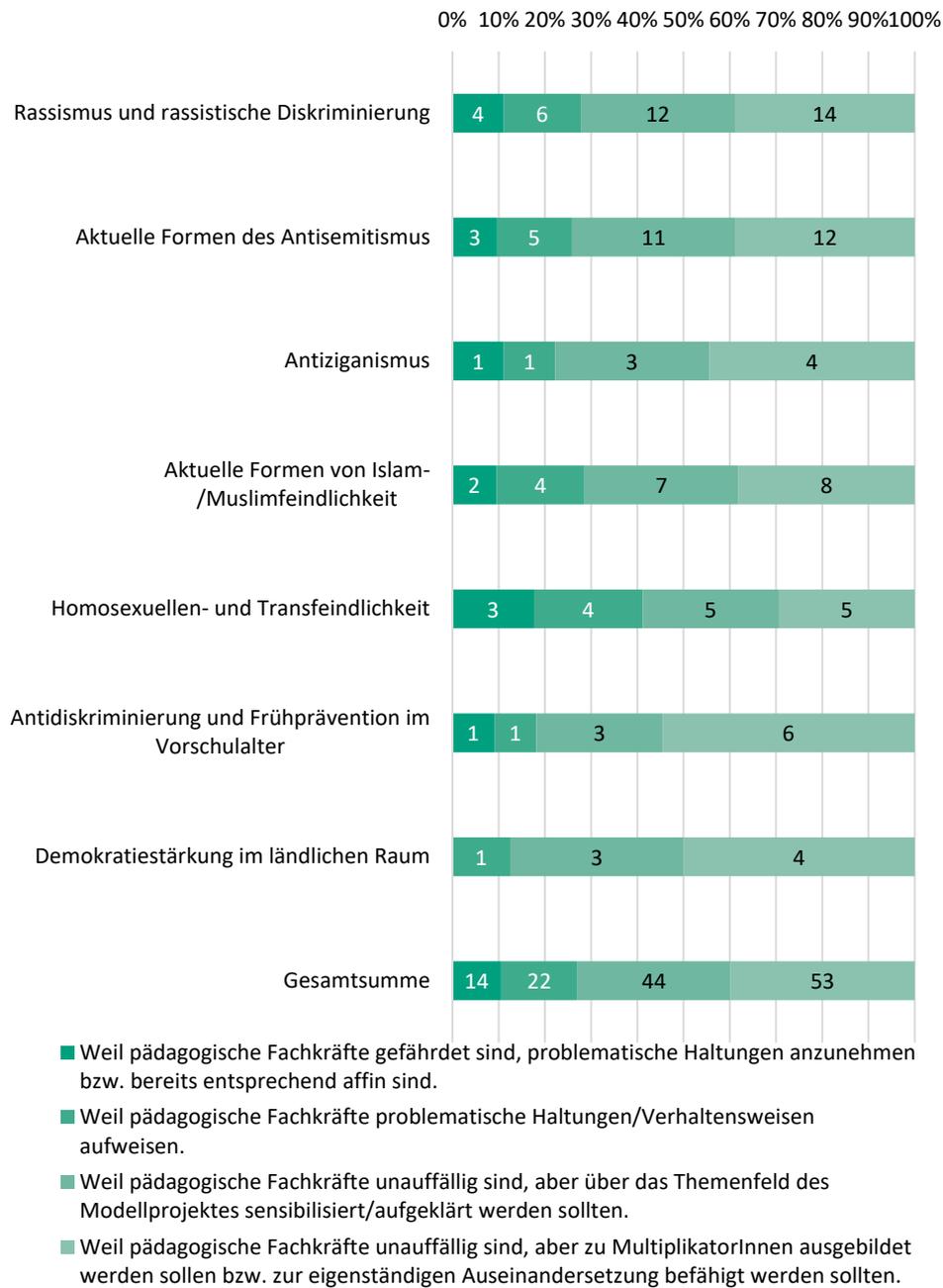
**Abb. D 3: Gründe der Zusammenarbeit mit Heranwachsenden nach Themenfeld**



- Weil Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind.
- Weil Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen bzw. bereits entsprechend affin sind.
- Weil Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen.
- Weil Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollten.
- Weil Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene unauffällig sind, aber zu MultiplikatorInnen ausgebildet werden sollen bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld befähigt werden sollten.

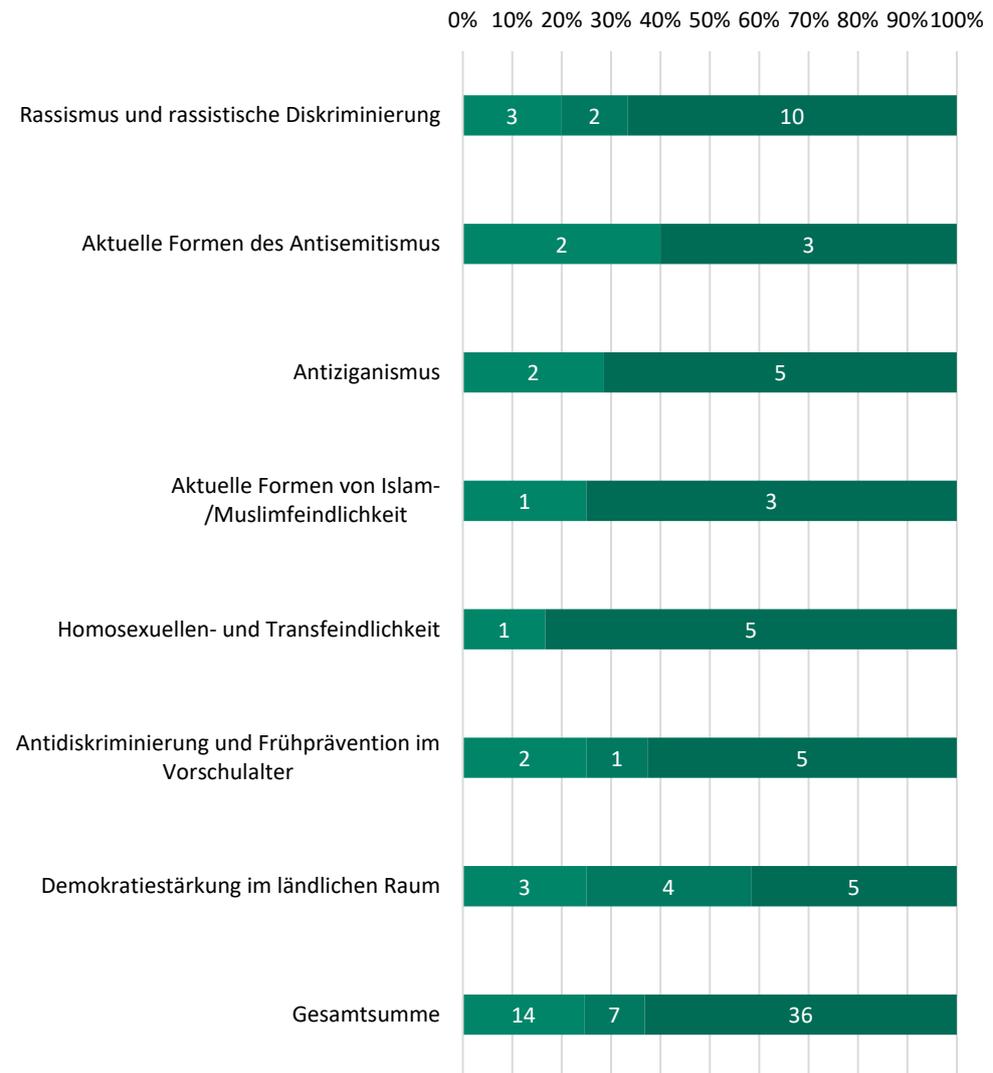
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018, Mehrfachnennungen möglich

**Abb. D 4: Gründe der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften nach Themenfeld**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018, Mehrfachnennungen möglich

**Abb. D 5: Gründe der Zusammenarbeit mit Eltern nach Themenfeld**



- Weil Eltern, Erziehungsberechtigten, Familienmitgliedern, andere sozialisationsrelevanten Akteure sich im familiären/sozialräumlichen Umfeld von gefährdeten oder affinen Jugendlichen bewegen.
- Weil Eltern, Erziehungsberechtigten, Familienmitgliedern, andere sozialisationsrelevanten Akteure sich im familiären/sozialräumlichen Umfeld von extremistisch orientierten/organisierten Jugendlichen bewegen
- Weil Eltern, Erziehungsberechtigten, Familienmitgliedern, andere sozialisationsrelevanten Akteure sich im familiären/sozialräumlichen Umfeld von diskriminierten und ausgegrenzten Jugendlichen bewegen

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018, Mehrfachnennungen möglich

**Tab. D 6.14: Etablierte und neue Kontakte bei der Ansprache von Zielgruppen aufgeschlüsselt nach Themenfeld**

	<b>Wir nutzen bereits bestehende Kontakte zur Zielgruppe</b>	<b>Wir bauen neue Kontakte zur Zielgruppe auf</b>	<b>Gesamtsumme</b>
Rassismus und rassistische Diskriminierung	22	22	22
Aktuelle Formen des Antisemitismus	19	16	19
Antiziganismus	9	8	9
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	14	14	14
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	9	9	9
Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter	8	8	8
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	9	9	9
<i>Gesamtsumme</i>	<i>90</i>	<i>86</i>	<i>90</i>

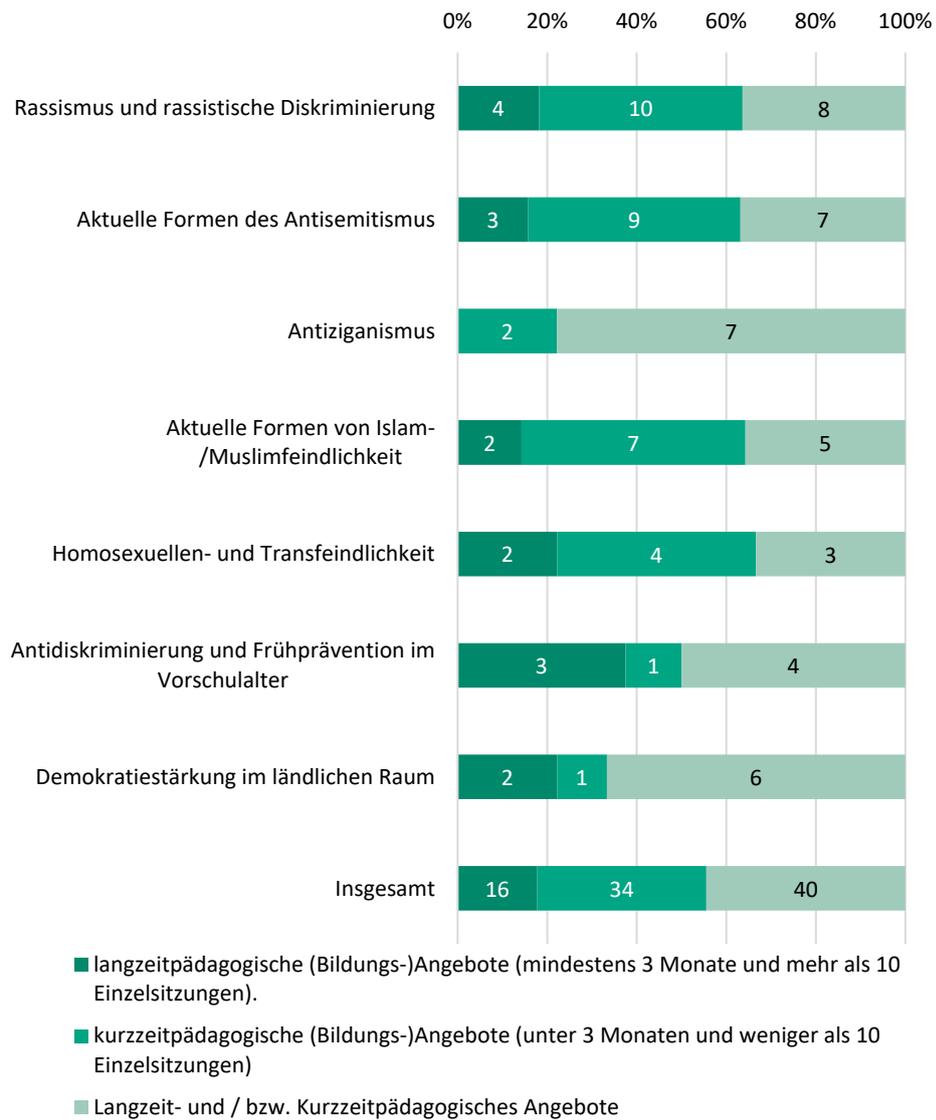
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018, Mehrfachnennungen möglich

**Tab. D 6.15: Wege der Ansprache der Zielgruppe und zum Aufbau neuer Kontakte aufgeschlüsselt nach Themenfeld**

	durch das Projektteam und den Träger	durch Netzwerk- und Kooperationspartner/innen	Ansprache durch Peers	breitere öffentliche Bekanntmachung (Flyer, Internet, öffentliche Aushänge, schwarzes Brett ...)	Gesamtsumme
Rassismus und rassistische Diskriminierung	20	20	10	19	22
Aktuelle Formen des Antisemitismus	14	16	8	15	16
Antiziganismus	8	7	7	7	8
Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	11	14	6	11	14
Homosexuellen- und Transfeindlichkeit	7	8	5	9	9
Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter	8	8	3	5	8
Demokratiestärkung im ländlichen Raum	8	9	5	5	9
<i>Gesamtsumme</i>	<i>76</i>	<i>82</i>	<i>44</i>	<i>71</i>	<i>86</i>

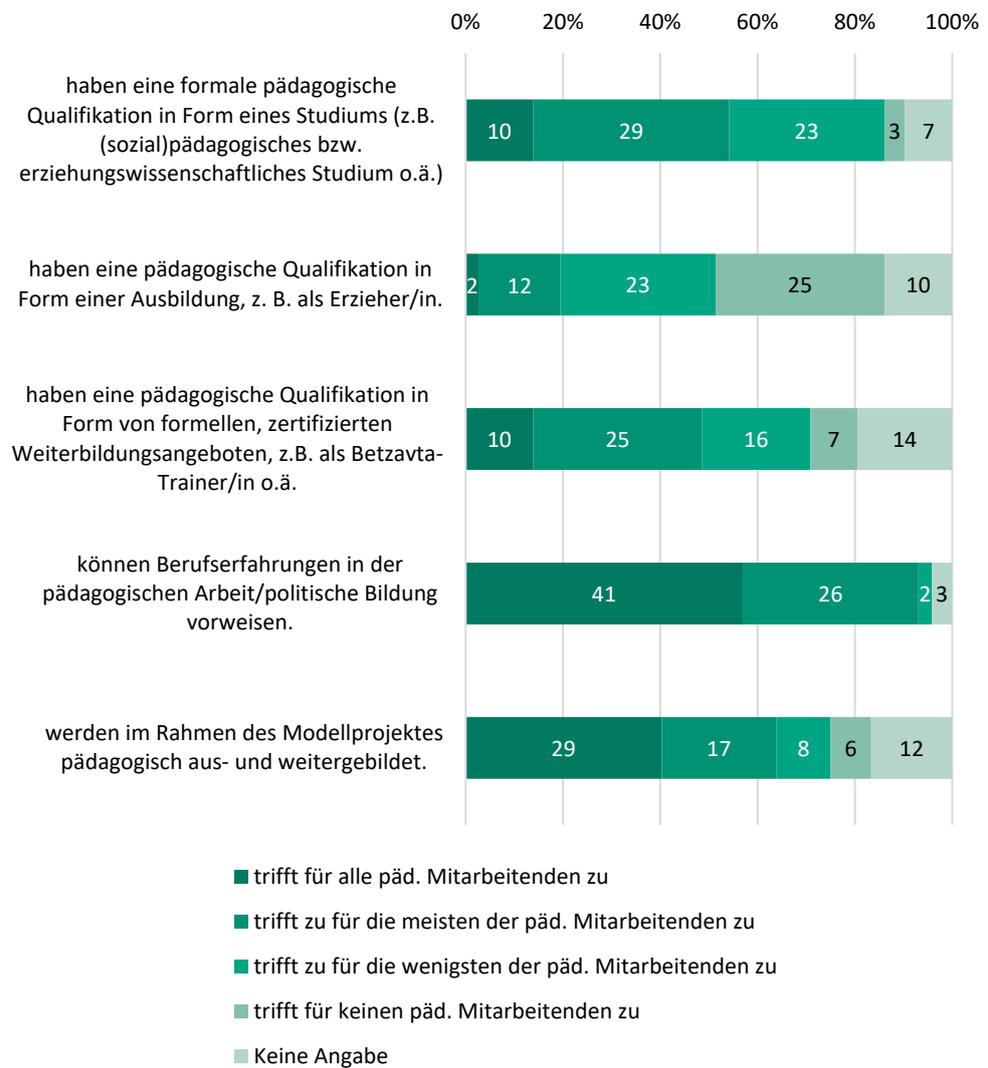
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, bedingt durch die Filterführung n=86, Onlinebefragung 2018

**Abb. D 6: Zeitliches Format des pädagogischen Angebotes nach Themenfeld**



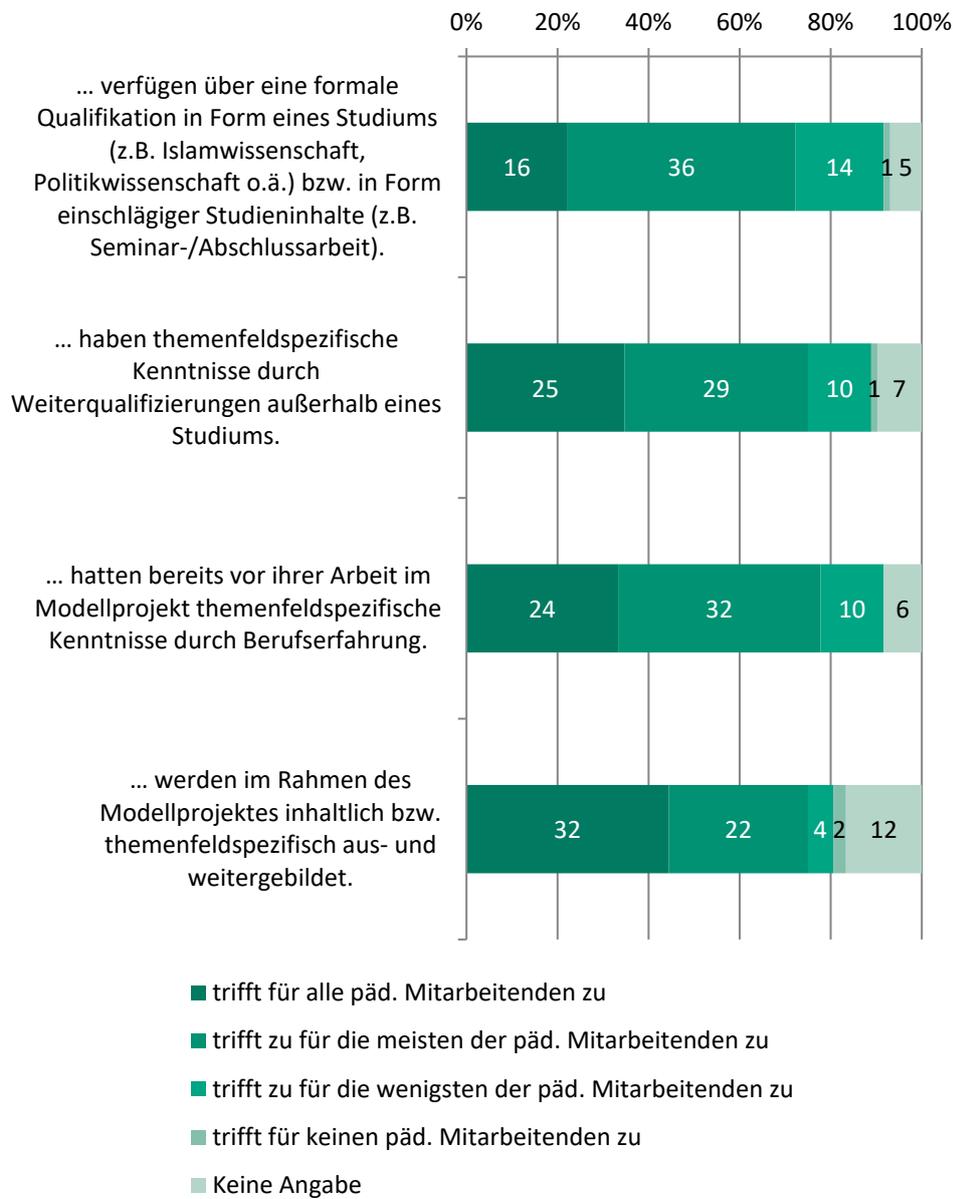
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=90, Onlinebefragung 2018

**Abb. D 7: Berufliche Qualifikationen der pädagogisch Mitarbeitenden: Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojektes, die die pädagogische Arbeit umsetzen, ...**



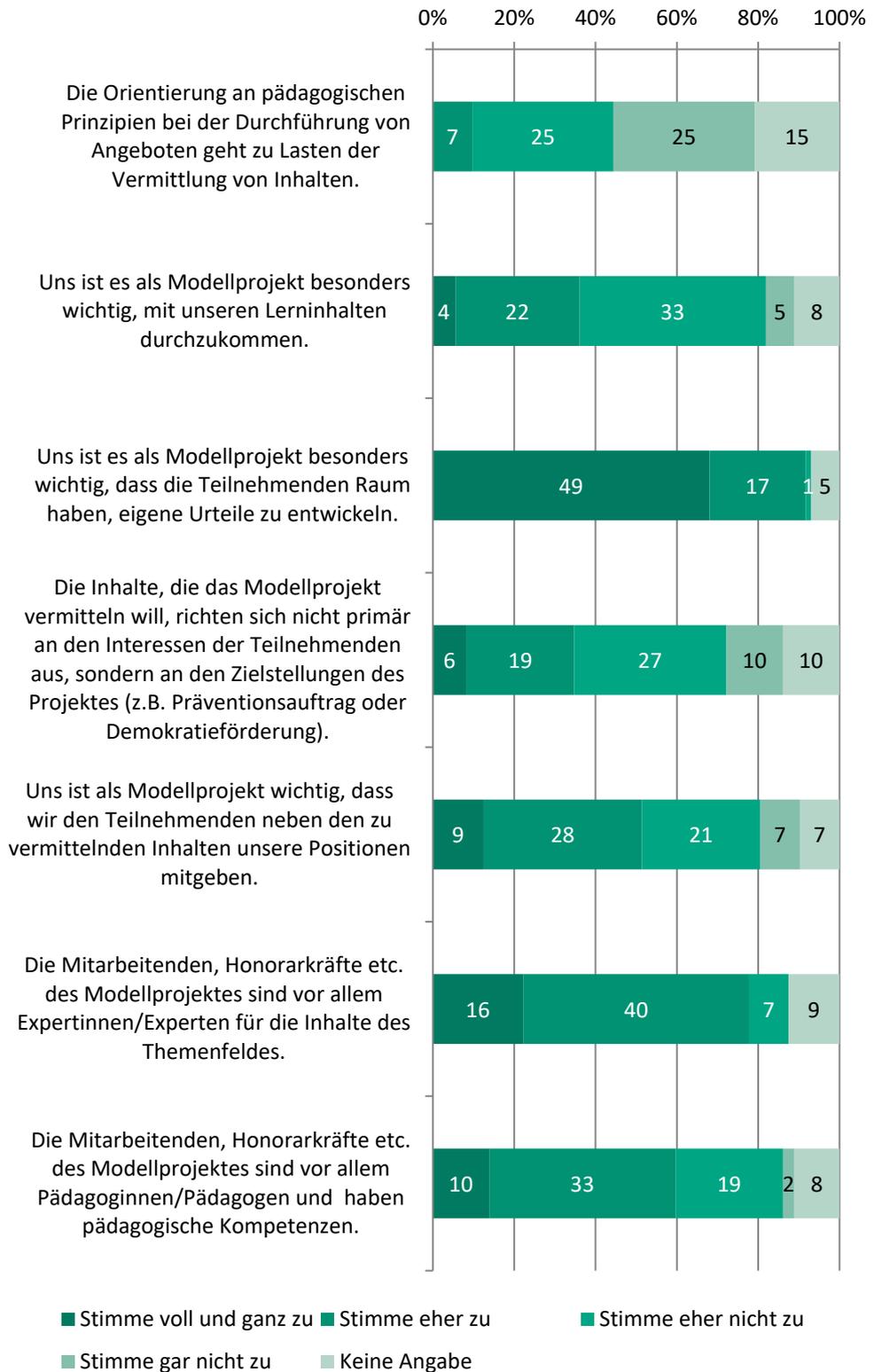
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, bedingt durch die Filterführung n=72, Onlinebefragung 2018, Anmerkung vgl. auch Fußnote 29

**Abb. D 8: Themenfeldbezogene Kenntnisse der pädagogisch Mitarbeitenden: Die Mitarbeitenden, Honorarkräfte etc. des Modellprojektes, die die pädagogische Arbeit umsetzen, ...**



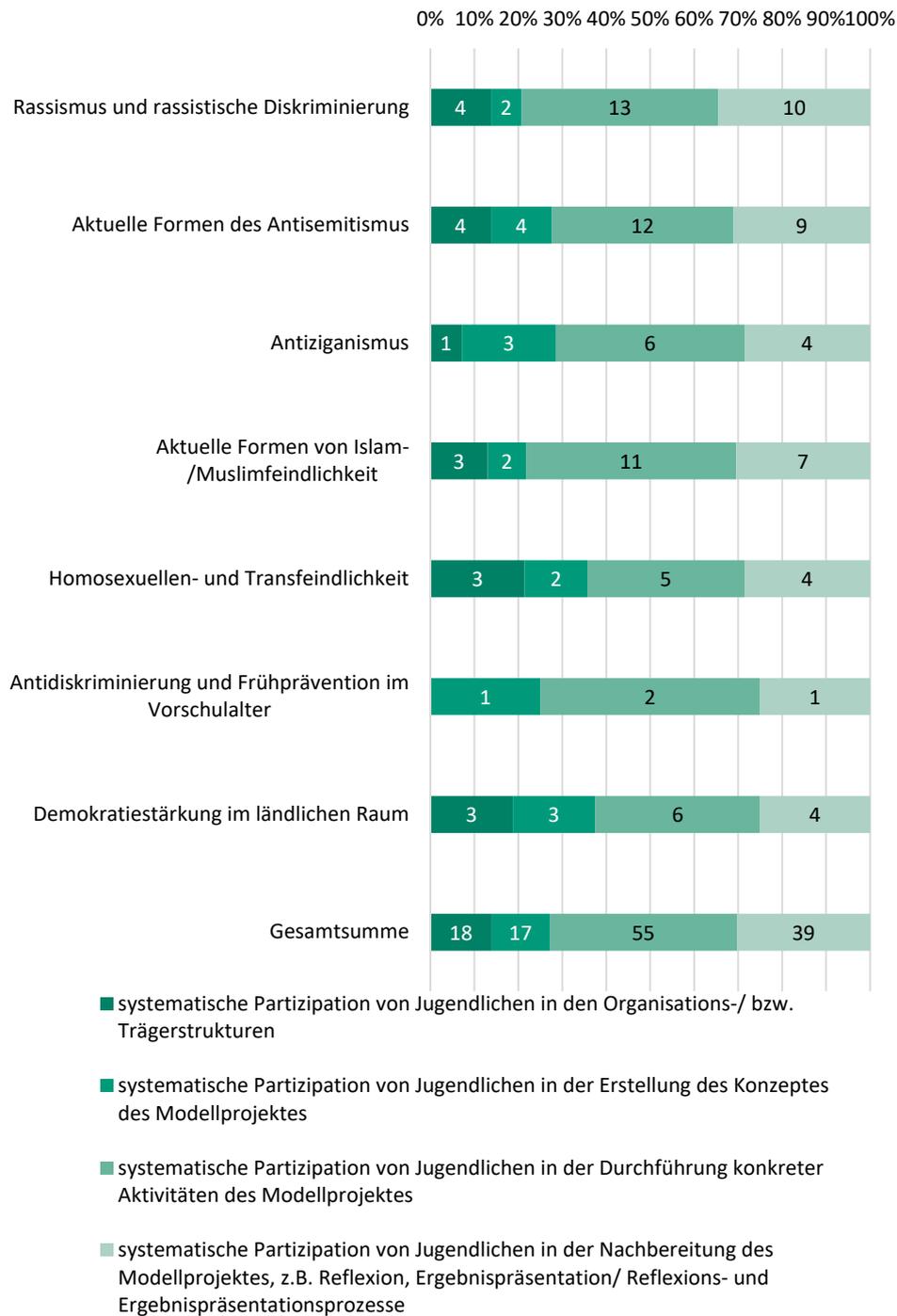
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, bedingt durch Filterführung n=72, Onlinebefragung 2018, Anmerkung vgl. auch Fußnote 29

**Abb. D 9: Bewertung pädagogische Prinzipien für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen**



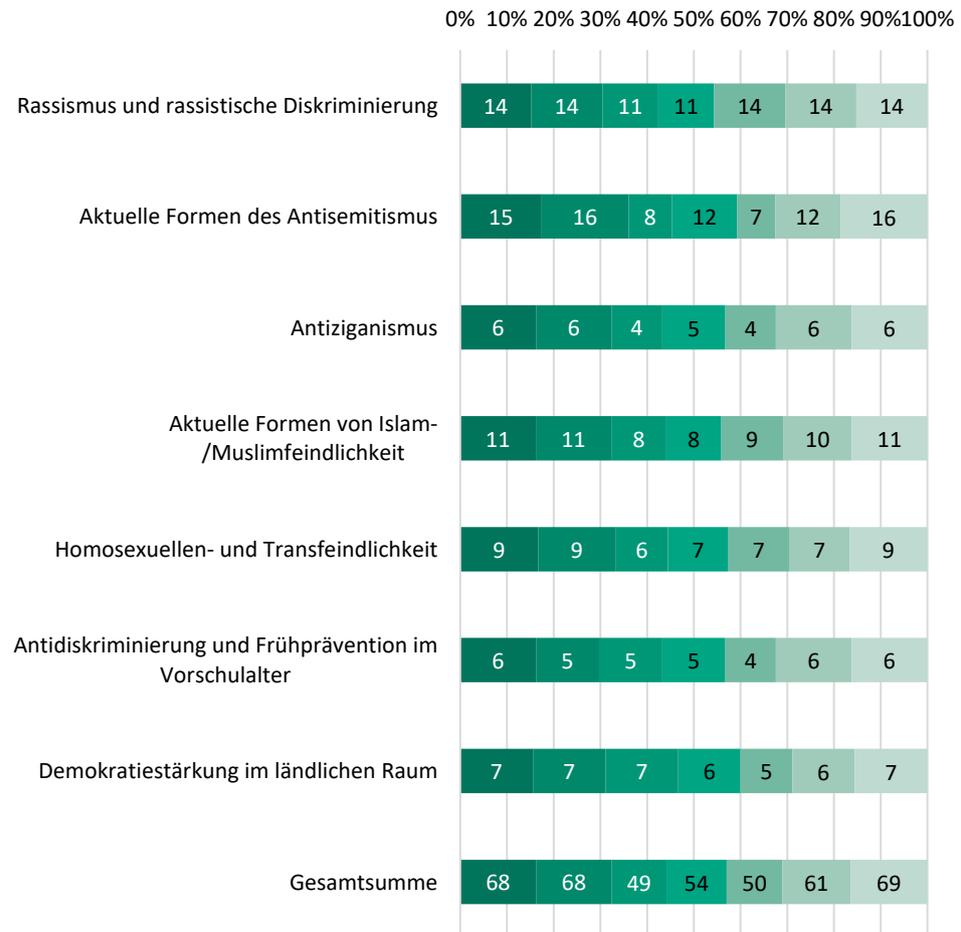
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, bedingt durch Filterführung n=72, Onlinebefragung 2018, Anmerkung vgl. auch Fußnote 29.

**Abb. D 10: Systematische Einbindung der Jugendlichen nach Themenfeld**



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, bedingt durch Nichtpassung der Zielgruppe n=58, Onlinebefragung 2018

**Abb. D 11: Strategien zur Förderung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen nach Themenfeld**



- Partizipation von Kindern u. Jugendlichen wird gefördert indem wir Kompetenzen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen sollen
- Partizipation von Kindern u. Jugendlichen wird gefördert indem wir Wissen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen soll
- Partizipation von K. u. J. wird gefördert indem wir uns gegenüber Dritten einsetzen, dass sie die Gelegenheit bekommen, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen
- Partizipation von Kindern u. Jugendlichen wird gefördert indem wir sie dabei unterstützen sich eigene Räume und Strukturen zu schaffen, in denen sie ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren und einbringen können
- Partizipation von Kindern u. Jugendlichen wird gefördert indem wir Partizipationsgelegenheiten und -strukturen für Kinder und Jugendliche schaffen und bereitstellen
- Partizipation von Kindern u. Jugendlichen wird gefördert indem wir Kinder und Jugendliche motivieren, in für sie relevanten Entscheidungsprozessen ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und aktiv einzubringen
- Insgesamt

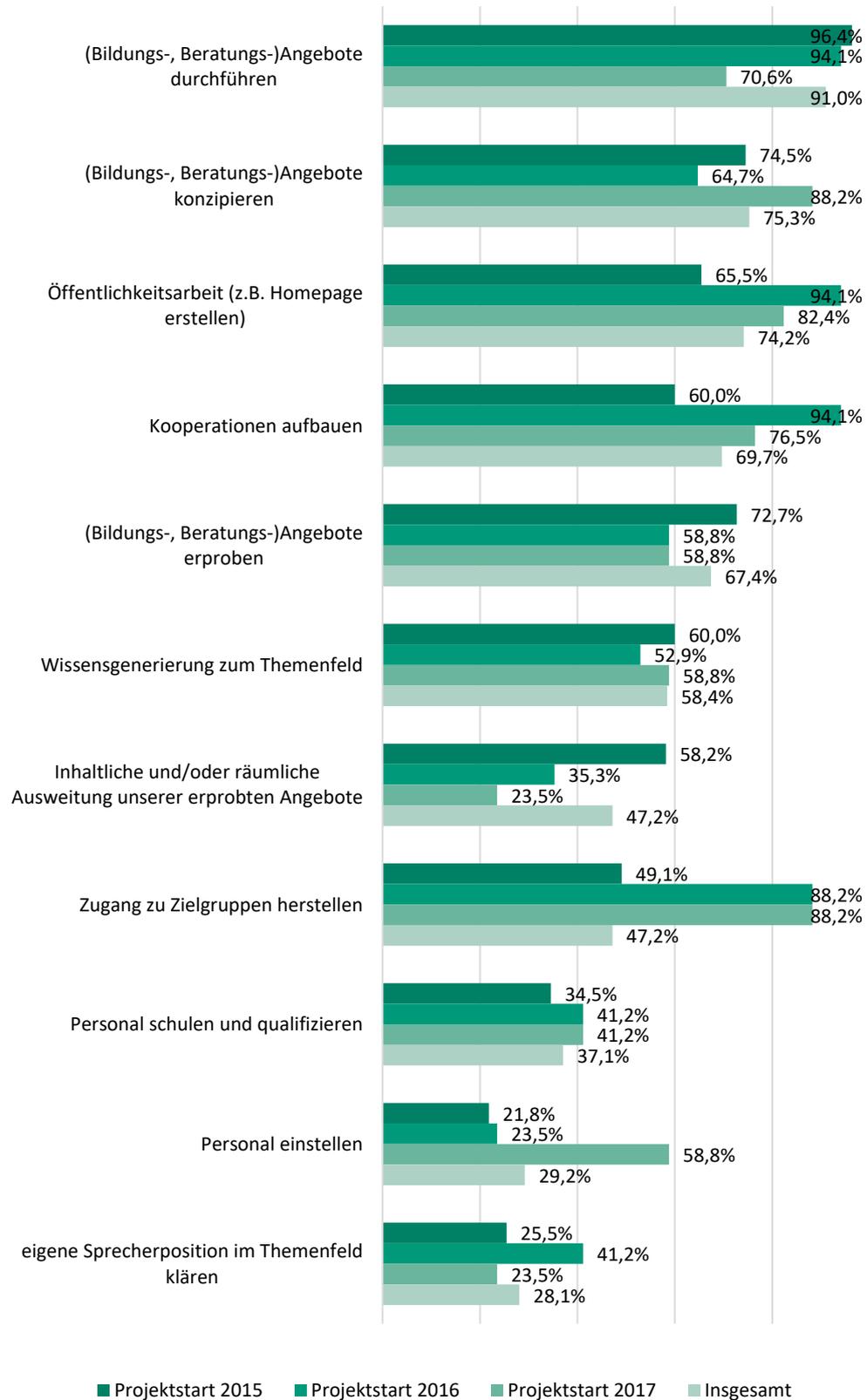
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, bedingt durch Filterführung (Zielgruppe trifft nicht zu: n=20) und fehlende Angabe (n=1) n=69, Mehrfachnennungen möglich, Onlinebefragung 2018

**Tab. D 6.16: Arbeitsinhalte der Modellprojekte 2018**

	<b>Anzahl Nennungen (2018)</b>	<b>Anteil (N=89)</b>
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote durchführen	81	91,0%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	67	75,3%
Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Homepage erstellen)	66	74,2%
Kooperationen aufbauen	62	69,7%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	60	67,4%
Zugang zu Zielgruppen herstellen	57	64,0%
Wissensgenerierung zum Themenfeld	52	58,4%
Inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	42	47,2%
Personal schulen und qualifizieren	33	37,1%
Personal einstellen	26	29,2%
eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	25	28,1%
<i>Nennungen gesamt</i>	<i>571</i>	

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=89, Mehrfachantworten möglich

**Abb. D 12: Arbeitsinhalte der Modellprojekte nach Jahr des Förderbeginns**



Quelle: eigene Datenerhebung der wB, eigene Darstellung der wB, Mehrfachnennungen möglich, Anmerkungen: n (insgesamt)=89, Fallzahlen nach Förderbeginn: n (2015)=55, n (2016)=17, n (2017)=17