

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Abschlussbericht

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

Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung

Abschlussbericht 2019
Programmevaluation „Demokratie leben!“

Impressum

© 2020 Deutsches Jugendinstitut

Abteilung Jugend und Jugendhilfe, FG 4

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle

Telefon: +49 345 68178-37

Fax: +49 345 68178-47

E-Mail: milbradt@dji.de

www.dji.de

Datum der Veröffentlichung:

Juni 2020

ISBN: 978-3-86379-320-3

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 knapp 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 250 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Dieser Bericht ist der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2015–2019).

Inhalt

Kurzzusammenfassung	7
1 Einleitung	12
1.1 Der Programmbereich „Ausgewählte Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“	12
1.2 Schwerpunkte und Fragestellungen des Berichts	14
1.2.1 Bilanzierung des Programmbereichs und der Themenfelder	14
1.2.2 Nachhaltigkeitspotenziale und Veränderungen bei Fachkräften und in Einrichtungen, Organisationen und Strukturen	15
1.2.3 Ausblick auf den Bericht	17
2 Methodisches Vorgehen	18
3 Empirische Befunde: Bilanzierung des Programmbereichs D	22
3.1 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse des Programmbereichs D	23
3.2 Entwicklung und zentrale Erkenntnisse der Themenfelder (themenfeldübergreifend)	27
3.3 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse der Themenfelder (themenfeldspezifisch)	32
3.3.1 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“	33
3.3.2 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“	38
3.3.3 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Antiziganismus“	43
3.3.4 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“	49
3.3.5 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“	54
3.3.6 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“	60
3.3.7 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“	65
3.4 Zwischenfazit: Themenfeldübergreifende Bedarfe	70
4 Empirische Befunde: Nachhaltigkeitspotenziale und Nachhaltigkeit im Programmbereich D	72
4.1 Konzeptionelle Anlage	74
4.2 Empirische Befunde: Nachhaltigkeitsmaßnahmen der Modellprojekte	77
4.2.1 Externe Nachhaltigkeit: Qualifizierungsmaßnahmen für (pädagogische) Fachkräfte	77

4.2.2	Externe Nachhaltigkeit: Maßnahmen der Organisationsentwicklung	81
4.2.3	Externe Nachhaltigkeit: Veröffentlichung der Projektergebnisse	84
4.2.4	Externe Nachhaltigkeit: Verankerung der Projektinhalte in (Ausbildungs-)Curricula	85
4.2.5	Externe Nachhaltigkeit: Fortführung von (Teil-)Maßnahmen der Projekte durch andere Träger und Einrichtungen	87
4.2.6	Externe Nachhaltigkeit: Unterstützung von Strukturen und Anregung zur Strukturschaffung	88
4.2.7	Interne Nachhaltigkeit: Trägerinterne Verstetigung von Projektergebnissen, -maßnahmen und -strukturen	90
4.3	Angestrebte Ziel- und Regelsysteme der Modellprojekte	93
4.3.1	Quantitative Befunde zur Zusammenarbeit der Modellprojekte mit verschiedenen Einrichtungen	93
4.3.2	Qualitative Befunde zu Ziel- und Regelsystemen	95
4.4	Veränderungen bei teilnehmenden Fachkräften und kooperierenden Einrichtungen	97
4.4.1	Subjektiver Wissenszuwachs	97
4.4.2	Haltungsrelevante Veränderungen durch Reflexionsprozesse	99
4.4.3	Veränderungen der Handlungskompetenz der Fachkräfte	102
4.4.4	Strukturelle Veränderungen in Zieleinrichtungen	104
4.4.5	Exkurs: Befunde der quantitativen Befragung von Fachkräften auf einen Blick	107
4.5	Zwischenfazit: Nachhaltigkeitspotenziale und Nachhaltigkeit des Programmbereichs D	108
5	Fazit: Leistungen und Bedarfe des Programmbereichs	111
	Abkürzungsverzeichnis	120
	Literaturverzeichnis	121
	Abbildungsverzeichnis	125
	Tabellenverzeichnis	126
	Datenanhang	127

Kurzzusammenfassung

Im Programmbereich D – „Ausgewählte Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ – werden 94 Modellprojekte in sieben Themenfeldern gefördert. Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung hat einen doppelten Charakter: Zum einen wird ein bilanzierender Gesamtblick auf die vergangenen fünf Jahre der Projektlaufzeit geworfen. Zum anderen beantwortet er Fragen der Nachhaltigkeit und nimmt dazu Maßnahmen des Transfers, der Verstetigung und erzielte Veränderungen bei Fachkräften und deren Einrichtungen in den Fokus. Die zentralen Ergebnisse im Überblick:

Bilanzierung des Programmbereichs D (ab S. 14)

- Der Programmbereich unterlag einer hohen Dynamik, v.a. aufgrund von Weiterentwicklungen durch den Programmgeber und dem damit verbundenen Wachstum des Programmbereichs, aber auch infolge gesellschaftlicher Entwicklungen.
- Von allen MP werden Heranwachsende als Primärzielgruppe adressiert. Sei es in der direkten Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen oder vermittelt über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, wie bspw. Fachkräfte der KJH. Insbesondere die Arbeit mit erwachsenen Zielgruppen und Vertreterinnen und Vertretern der Strukturen, in denen sich Heranwachsende bewegen, hat an Bedeutung gewonnen.
- Die konzeptionell vorgesehene Arbeit mit schwer erreichbaren Zielgruppen wurde eher nachrangig behandelt, desto mehr die Zugänge zu anderen Zielgruppen erfolgreich verliefen.
- Probleme bei den Zugängen zu Institutionen, die sich etwa in mangelnder Problemsensibilität, Unkenntnis der Phänomene, Angst vor Stigmatisierung durch Problembearbeitung äußern, verweisen auf die gesamtgesellschaftliche Verankerung der Phänomenproblematik.
- In allen Themenfeldern bleibt eine zentrale Aufgabe, Zielgruppenzugänge herzustellen und aufrechtzuerhalten, ohne dabei die MP-Themen (die Bearbeitungsaufträge) zu de-thematisieren. Hier gilt auch zukünftig, weitere Wege zu finden, um mit schwierig zu erreichenden Zielgruppen, Zielräumen und Zieleinrichtungen arbeiten zu können.
- Eine zentrale Lernerfahrung der MP war, dass sie im Laufe der Projektumsetzung stärker auf die Wünsche und Bedarfe der Zielgruppen eingingen und intersektional, gendersensibel und komplexer arbeiteten.
- Viele MP äußerten den Bedarf nach Fachaustauschen und der Aushandlung von Prinzipien für die praktische Arbeit zu den jeweiligen Phänomenen sowie zur fachspezifischen Professionalisierung.

Zentrale Ergebnisse der Themenfelder (ab S. 32)

„Rassismus und rassistische Diskriminierung“ (ab S. 33)

- Vor dem Hintergrund von Problemleugnung, Abwehr und Anfeindungen ist die Förderung ein wichtiger Schritt der Anerkennung von Rassismus als gesellschaftliches Problem.
- Charakteristisch für das Themenfeld waren die hohe Bedeutung von Reflexion der eigenen Positioniertheit, die Entwicklung eines dezidierten Empowerment-Verständnisses und der Wunsch nach Entwicklung von Minimalstandards.
- Gelungen ist den MP im Themenfeld, Konzepte zu Leitbildentwicklungen, Problembewusstseinsbildung, zur Befähigung zur Problembearbeitung und zur Sichtbarmachung struktureller Rassismen zu entwickeln.
- Eine zentrale Leistung ist der Aufbau und die Professionalisierung von Empowerment-Strukturen.

„Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (ab S. 38)

- MP entwickeln Ansätze zur Bearbeitung verschiedener aktueller Erscheinungsformen von Antisemitismus. Eine besondere Rolle spielt dabei der Kontext der Migrationsgesellschaft und heterogenen Zielgruppen mit unterschiedlichen biografischen oder familialen Bezügen zu Shoah und Erinnerungskultur.
- Während die Nachfrage nach akuten Interventionsformaten mit Jugendlichen bei antisemitischen Vorfällen an Schulen steigt, erleben die MP häufig Abwehrreaktionen und Zugangsschwierigkeiten hinsichtlich einer selbstreflexiven Arbeit mit Lehrkräften, die über Wissensvermittlung hinausgeht.
- Unter dem Schlagwort „antisemitismuskritische Bildungsarbeit“ rückt die Arbeit mit (pädagogischen) Fachkräften und deren Qualifizierung zur selbstreflexiven Thematisierung von Antisemitismus und Rassismus und die Verknüpfungen dieser Phänomene vermehrt in den Fokus.
- Im etablierten Themenfeld mit vielfältiger Trägerlandschaft bedarf es im Kontext der gesellschaftlichen Konfliktodynamik und bestehenden fachlichen Kontroversen (z.B. um „muslimischen“ Antisemitismus) auch weiterhin einer intensiven Zusammenarbeit und Verständigung auf fachliche Standards.

„Antiziganismus“ (ab S. 43)

- Die Bundesförderung ist ein erster Schritt in Richtung Etablierung und Professionalisierung eines Handlungsfeldes zur Bearbeitung der Ursachen und Folgen von Antiziganismus.
- Der Umsetzungsfokus der MP lag neben den klassischen Innovationsfeldern, z.B. der Erprobung von Zielgruppenzugängen und (Weiter-)Entwicklung von (Bildungs-)Materialien und Methoden für die Bildungsarbeit

auch auf der strukturellen Ebene, z.B. dem Aufbau und der Stärkung von Selbstorganisationen.

- Die MP haben es trotz Zugangsproblematiken geschafft, sich regional und kommunal zu vernetzen und das Phänomen bekannter zu machen.
- Eine Weiterförderung des Themenfeldes ist aufgrund umfangreicher Bedarfe und jahrzehntelanger Versäumnisse sowie für die Fortführung der angestoßenen Prozesse unabdingbar.

„Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (ab S. 49)

- Es findet eine klare Ablösung vom Feld der Islamismusprävention zur eigenständigen Bearbeitung des Phänomens statt, mit Fokus auf demokratiefördernde Subjektorientierung anstatt präventiver Defizitorientierung. Entwickelt werden z.B. Empowerment-Formate zur Stärkung der Handlungsfähigkeit von Jugendlichen.
- Geringes gesellschaftliches Problembewusstsein erschwert häufig Zugänge zu institutionellen Strukturen. Arbeitskonsens zur Ablehnung des Phänomens kann bei Zugang zu pädagogischen Fachkräften nicht vorausgesetzt werden. Zudem ist bei erwachsenen Zielgruppen eine hohe phänomenbezogene Emotionalität, z.B. Wut und Angst zu beobachten.
- Es herrscht eine differenzierte Gewichtung der Bedeutung von Islam/Religion: Bei manchen MP ist diese von zentraler Bedeutung, bei anderen steht eher die Bearbeitung von (antimuslimischem) Rassismus im Fokus.
- Im Themenfeld zeigt sich eine verstärkte Zusammenarbeit von (Migranten-)Selbstorganisationen ((M)SO) und mehrheitsgesellschaftlichen Projektträgern. Die Erreichung von Moscheegemeinden und muslimischen Jugendvereinen birgt weitere Potenziale und sollte intensiviert werden.

„Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ (ab S. 54)

- Das Themenfeld birgt durch die Thematisierung geschlechts- bzw. orientierungsbezogener Diskriminierung hohes Innovationspotenzial.
- Handlungsstrategien bewegen sich zwischen Sensibilisierung bezüglich problematischer Einstellungen, diversity-orientierter Entwicklung von Strukturen und Empowerment von (potenziell) Betroffenen.
- Hauptherausforderung in der gleichzeitigen Arbeit mit betroffenen und nicht-betroffenen Zielgruppen: Heterogenität der Bedarfe berücksichtigen, ohne dass Transparenz über Zugehörigkeiten besteht.
- Projektumsetzende sind teilweise selbst in der Praxis mit Anfeindungen konfrontiert; es bedarf diesbezüglich professioneller Unterstützung bzw. flexibler Projektumsetzungen, um auf entsprechende Situationen reagieren zu können.

„Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (ab S. 60)

- Die MP in diesem sehr heterogenen Handlungsfeld eint, dass sie Selbstorganisation und Vernetzungsprozesse in ländlichen Räumen stärken und dabei z.T. auch neue Strukturen erproben und schaffen.

- Für die gelingende, erprobende MP-Arbeit braucht es jedoch dringend eine stärkere Strukturförderung und mehr Regelangebote der KJH im ländlichen Raum.
- Zielgruppenzugänge funktionieren am besten über Schule als zentraler Ort, an dem junge Menschen zusammenkommen sowie über Schlüsselpersonen und aufsuchende Arbeit im Alltagsgeschehen.
- Innovationsmomente sind (selbstverwaltete) Jugendbeteiligung in der Kommune, weit verzahnte Netzwerkarbeit sowie Leerstandsnutzung und Arbeit mit digitalen Tools; die Übertragung von starren, schematischen Konzepten in unterschiedliche ländliche Regionen funktioniert hingegen nicht.

„Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ (ab S. 65)

- Die Elementarbildung befindet sich in einem Professionalisierungsprozess; es gibt auffallend viele Forschungs- und Organisationsentwicklungsprojekte in diesem Bereich.
- Innovationen finden insbesondere auf struktureller Ebene statt (z.B. diversitätssensible Beteiligungsverfahren und Spielmaterialien), verstärkter Fachaustausch könnte weitere Synergiepotenziale ausschöpfen.
- Fokussiert wird hauptsächlich auf die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte.
- Der im Themenfeld zentrale fachliche Standard für die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten für die Fachkräfte betrifft die Subjektorientierung. Damit wird die Perspektive des Kindes stark gemacht.

Empirische Befunde: Nachhaltigkeitspotenziale und Nachhaltigkeit im Programmbereich D (ab S. 72)

- Transfermaßnahmen zur Anregung von Regelstrukturen (externe Nachhaltigkeit) überwiegen gegenüber Verstetigungsmaßnahmen innerhalb der MP-Träger (interne Nachhaltigkeit), wobei 3/5 dieser auch selbst anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) sind.
- Längere Begleitprozesse durch die MP, z.B. im Rahmen von konsekutiven Fortbildungen oder Organisationsentwicklungen, haben ein hohes Potenzial zur Anregung nachhaltiger Veränderungen bei Fachkräften oder Einrichtungen.
- Durch die MP-Arbeit angeregte Regelstrukturen gehen über Einrichtungen der KJH hinaus. Relevante Zielsysteme sind: (Hoch-)Schulen und Behörden/Verwaltungen, wie Jugendamt und Polizei, wobei (M)SO und Schulen die häufigsten Ziel- und Regelsysteme auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene sind.
- Es konnten Veränderungen wie z.B. die Verankerung von Projektinhalten in Ausbildungscurricula, strukturelle und handlungspraktische Veränderungen in Einrichtungen oder Veränderungen in Sprach- und Handlungsmustern der Fachkräfte erzielt werden, welche voraussichtlich auch nach Programmablaufzeitende fortbestehen werden.

- Strukturelle Unterstützung durch den Programmgeber, z.B. in Form einer dezidierten Transferphase, könnte die nachhaltige Verankerung von Projekthinhalten v.a. in den Regelstrukturen positiv beeinflussen.

Fazit: Leistungen und Bedarfe des Programmbereichs D (ab S. 111)

- Durch die Zielerweiterung um Demokratieförderung und Antidiskriminierungsarbeit neben Prävention findet im Programmbereich eine breitere Problembearbeitung statt.
- Die Leitlinie des Programmbereichs legte die Anerkennung der Phänomene als gesamtgesellschaftliche Probleme nahe. Das hatte weniger individualistisch ausgerichtete pädagogische Konzepte und eine Erweiterung des Zielgruppenspektrums zur Folge.
- Intersektionale Perspektiven und macht-/diskriminierungskritische Arbeitsweisen sind im Programmbereich stark vertreten.
- Eine wichtige Leistung ist der Ausbau und die Stärkung von Empowerment-Strukturen und Selbstorganisationen sowie von Netzwerken und Beteiligungsstrukturen.
- Die Zielgruppenerreichung gelingt v.a. über Selbstorganisationen, Schlüsselpersonen und diverse Teams. Dennoch gibt es häufig Zugangsschwierigkeiten, z.B. zu strukturell und regional schwer erreichbaren und immer noch unterrepräsentierten Zielgruppen. Dazu gehören auch solche, die bereits gefestigtere abwertende, menschenverachtende Haltungen zeigen.
- Da die bearbeitenden Phänomene wandlungsfähig sind, bedarf es auch der innovativen Auseinandersetzung mit diesen sowie der Unterstützung von Fachstrukturen.
- Fehlende Angebote innerhalb der Regelstrukturen sowie Anfeindungen und Delegitimierungen der MP von dritten Akteuren forderte deren Arbeit zusätzlich heraus.

1 Einleitung

Der vorliegende letzte Bericht der wissenschaftlichen Begleitung (wB) nimmt das Auslaufen der Förderperiode von „Demokratie leben!“ zum Anlass für einen zusammenfassenden Überblick über den Programmbereich D „Ausgewählte Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (PB D). Er kombiniert die aktuellen Erhebungen des letzten Förderjahres und der letzten Arbeitsphase der Modellprojekte (Erhebungszeitraum April 2018 bis Mai 2019) mit übergreifenden Bilanzierungen des PB D seit dem Beginn der Förderung im Jahr 2015. Ausgehend vom Gegenstand Modellprojekte (MP) setzt die wissenschaftliche Begleitung ein prozessorientiertes, klärendes, wissensgenerierendes, rekonstruktives und kontextsensibles Evaluationsdesign um. Ihr erklärtes Ziel ist, Erkenntnisse über den Programmbereich D, d.h. fundiertes Wissen zu generieren, z.B. über Prozesse, Strukturen und Rahmenbedingungen, für den Auftraggeber, die MP und die interessierte (Fach-)Öffentlichkeit (Brand u.a. 2018, S. 23ff.).

1.1 Der Programmbereich „Ausgewählte Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“

Im Programmbereich werden 94 Modellprojekte in sieben Themenfeldern gefördert.¹ Die MP sollen an „dringenden Fragen und Problemen ansetzen“ (BMFSFJ 2016b, S. 5). Ihre Aufgabe ist dabei, neue – vor allem pädagogische – präventive und fördernde Strategien und Ansätze unter der Berücksichtigung spezifischer lokaler Strukturen modellhaft zu entwickeln und zu erproben und damit die Arbeit der Regelstrukturen, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen (ebd.; ausführlich Greuel u.a. 2015).

Auftrag der MP

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

¹ Stand Juli 2019.

(vgl. ebd., S. 15; Lüders 2003, S. 4). Dabei ist typisch, dass MP in einem Experimentierraum agieren und nicht bereits erprobte Projektkonzeptionen 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. Infolge des Charakters und des Auftrags von Modellprojekten hat die wB ein Evaluationsdesign gewählt, das sich durch einen Methodenmix mit hohem Anteil an qualitativen Methoden auszeichnet. Dieses methodische Vorgehen erlaubt es, tiefergehende Aussagen über Modellprojekte zu generieren und dem (dynamischen) Charakter der Modellprojekte durch eine größere Gegenstandsangemessenheit gerecht zu werden.

Die Charakterisierung der Funktionen von MP macht auch deutlich, dass es nicht zum Auftrag der MP gehört, gesellschaftliche Probleme zu lösen oder eine (flächendeckende) Feuerwehrfunktion zu erfüllen, z.B. die Abwehr neu auftretender Phänomene von Abwertung, Diskriminierung, Ausgrenzung oder die Bearbeitung von Demokratiedefiziten in der Breite. Auf Grund der Grenzen der Zuständigkeiten von MP ist es nicht ihre Aufgabe, für die pädagogische Bearbeitung sämtlicher Situationen und Konstellationen verantwortlich zu sein (vgl. kritisch zur Rolle von Pädagogik Widmaier 2017).

Mit dem Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ und dem PB D erweiterte der Fördermittelgeber das Spektrum der bislang von den Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus und zur Demokratieförderung bearbeiteten Themen um ausgewählte Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und stärkte die (demokratie-)fördernde Ausrichtung von MP (Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI 2018, S. 3). Das Konzept „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“² umfasst inhaltlich die Themenfelder Antisemitismus, Islam-/Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus, Homo- und Transfeindlichkeit, Rassismus und rassistische Diskriminierungen, die jeweils in ihrer Spezifik bearbeitet werden sollen. Daneben fördert der PB D mit den beiden Themenfeldern „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ und „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ zwei Handlungsfelder, die inhaltlich quer zu den übrigen Themenfeldern liegen. Für den ländlichen Raum wird die Stärkung demokratischer Prozesse und Strukturen in den Fokus gestellt; für das Handlungsfeld im Vorschulalter stehen präventiv-pädagogische und vielfalts-/demokratiefördernde Angebote im Zentrum.

2 Vergleiche zur kritischen Auseinandersetzung (Greuel u.a. 2015, S. 36ff.; Möller/Schuhmacher 2015).

1.2 Schwerpunkte und Fragestellungen des Berichts

Nachdem sich die wB in den letzten Zwischenberichten v.a. mit der Implementierungs- und der Umsetzungsphase der MP befasste, hat dieser letzte Bericht einen Doppelcharakter: Im Sinne der Phasenlogik der bisherigen Zwischenberichte ist er der Abschlussphase der MP und dem komplexen Thema der Nachhaltigkeit gewidmet. Als letzter Bericht zum Förderende hat er außerdem den Charakter eines Abschlussberichts, der Entwicklungslinien und zentrale Erkenntnisse der gesamten Laufzeit aufgreift. Forschungsleitend für die wB ist die übergreifende Frage nach den Leistungen des Programmbereichs:

- 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?

Diese Fragestellung bezieht sich in diesem letzten Berichtsjahr auf die zwei inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisdarstellungen:

- Bilanzierung des Programmbereichs und der sieben Themenfelder sowie
- Nachhaltigkeitspotenziale und Veränderungen bei Fachkräften und Organisationen/Einrichtungen.

1.2.1 Bilanzierung des Programmbereichs und der Themenfelder

Die wB wirft sowohl einen Gesamtblick auf den Programmbereich als auch auf seine sieben Themenfelder. Dabei räumt sie den Gemeinsamkeiten der MP und den Spezifika der Themenfelder Platz ein. Sie beschreibt entlang der folgenden Fragestellungen die Entwicklungen, Veränderungen und Leistungen von Programmbeginn an bis 2019:

- Wie hat sich der Programmbereich D seit 2015 entwickelt und verändert?
- Was sind zentrale Erkenntnisse im Programmbereich und in den Themenfeldern?

Die wB fasst hier zunächst themenfeldübergreifende Befunde zusammen. Danach folgen sieben Themenfeldkapitel, um die zentralen Erkenntnisse bezüglich der einzelnen Themenfelder festzuhalten. Hierbei trifft die wB Aussagen zu den Erfolgen und der Zufriedenheit der MP mit dem Projektverlauf, den Herausforderungen und Problemen während der Laufzeit, den Lernerfahrungen der MP sowie zur Zusammenarbeit der MP innerhalb der Themenfelder.

Besonderes Augenmerk widmet die wB der Innovation als zentralem Auftrag von MP (Bischoff u.a. 2017, S. 20). Innovationen umfassen die Entwicklung, Erprobung und Anwendung neuer Methoden und Handlungskonzepte

sowie die Weiterentwicklung bestehender Handlungskonzepte. Sie sind darauf gerichtet, die Fähigkeiten von Akteuren und Strukturen zu verbessern und auf bislang nicht bearbeitete gesellschaftliche Probleme und fachliche Herausforderungen zu reagieren und diese zu bewältigen (Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI 2018, S. 49); DJI 2008). Die wB betrachtet insgesamt vier Dimensionen von Innovation:

- a) *Ansätze und Methoden*: methodisch-didaktische (Weiter-)Entwicklung, z.B. Anpassung an räumliche Kontexte oder Zielgruppenbedarfe,
- b) *Zielgruppen/-systeme und Zielgruppenzugänge*: Erprobung von Zielgruppenzugängen und Erschließung neuer Zielgruppen oder Zieleinrichtungen/-organisationen,
- c) *Inhalte und Phänomene*: Themen, die bisher kaum pädagogisch bearbeitet wurden,
- d) *Strukturen*: Schaffung, Anregung und/oder Weiterentwicklung von Strukturen,

Die Innovationen sind nicht gleichmäßig über die Themenfelder verteilt, da die Leitlinie je Themenfeld spezifische inhaltliche Erprobungskorridore vorgibt (Greuel u.a. 2016, 2015). Dies hängt auch damit zusammen, dass die Themenfelder unterschiedlich etabliert sind und auf verschiedene Erfahrungshintergründe zurückgreifen können.

1.2.2 Nachhaltigkeitspotenziale und Veränderungen bei Fachkräften und in Einrichtungen, Organisationen und Strukturen

Der zweite große Schwerpunkt des Berichts ist der Abschlussphase der MP und dem Thema Nachhaltigkeit gewidmet und aufgrund des Förderendes eine besonders wichtige Perspektive. Eng damit verbunden ist die Frage nach den Wirkungen der MP, da sich Nachhaltigkeit aus der Summe und dem Zusammenspiel aller ausgelösten und andauernden Wirkungen zusammensetzt (Stockmann 1992, S. 22). Hierzu kann die wB jedoch lediglich Aussagen darüber treffen, was die MP hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit bereits umsetzen bzw. planen umzusetzen. Aufgrund der zeitlichen Synchronität von Evaluation und der MP-Durchführung sind Aussagen über die tatsächliche Nachhaltigkeit zum Zeitpunkt der Berichtslegung nicht möglich und die Ergebnisse sind als „Nachhaltigkeitspotenziale“ zu verstehen. Die übergreifende Forschungsfrage hierzu lautet:

- Welche Maßnahmen setzen MP um, um ihre Projektinhalte, -ergebnisse und Lernerfahrungen zu verstetigen (interne Nachhaltigkeit) bzw. in die Regelpraxis zu transferieren (externe Nachhaltigkeit)?

Zudem befasst sich die wB mit den Regel- und Zielsystemen der MP und untersucht, welche Regelpraxis (Akteure, Institutionen) die MP anregen (wollen):

- Welche Ziel- bzw. Regelsysteme/-strukturen sind für die Verbreitung und potenzielle Übertragung von Projektinhalten, -ergebnissen und Lernerfahrungen relevant?

Neben der Untersuchung von internen und externen Maßnahmen mit Implikationen für die Nachhaltigkeit der MP und den Regelstrukturen fragt die wB auch in diesem Jahr wieder nach den von den MP angeregten Veränderungsprozessen und angestoßenen Wirkungen:

- Welche Veränderungen werden bei den Zielgruppen und in den erreichten Einrichtungen und Organisationen sichtbar?

Standen im vergangenen Jahr die Veränderungen bei jugendlichen Teilnehmenden im Mittelpunkt der Untersuchung (Brand u.a. 2018, S. 178–207), sind es nun Veränderungen bei Fachkräften und innerhalb von Einrichtungen, Organisationen und Strukturen, die die MP angestoßen haben. (Kurzfristige) Veränderungen bei Teilnehmenden und/oder in Strukturen sind die Voraussetzung schlechthin, um überhaupt nachhaltige Wirkungen erzielen zu können. Auch die Aussagen zu Wirkungen unterliegen Einschränkungen, die Stockmann (Stockmann 1992, S. 21) wie folgt zusammenfasst:

„Zuerst scheint es bedeutsam, die durch ein Projekt ausgelösten Wirkungen als kontinuierliche Prozesse zu betrachten. Einmal von einem Projekt durchgeführte Maßnahmen stellen Eingriffe in soziale Systeme dar, die fortwirken und sich nicht mehr ungeschehen machen lassen. Die Wirkungen eines Projekts können deshalb nicht zeitlich befristet werden, auch wenn sie nur zeitlich befristet gemessen werden können“.

Die Befunde dieses Berichts basieren auf Einschätzungen von teilnehmenden Fachkräften zu Wirkungen und Veränderungen bei sich und in den Einrichtungen, Organisationen und Strukturen, in denen sie tätig sind. Unter Wirkungen versteht die wB Veränderungen (Outcome und Impact), die als Folge von (pädagogischen) Angeboten (Input) plausibel gemacht werden können (vgl. ausführlich Brand u.a. 2018, S. 25ff. und S. 174ff.)³. Als empirische Annäherung an die Modellierung von Wirkungen pädagogischer Prozesse wählt die wB einen rekonstruktiven Zugang. Dabei orientiert sie sich an Klawe (Klawe 2006, S. 3), der davon ausgeht, dass die am pädagogischen Prozess Beteiligten, also Projektumsetzende wie Teilnehmende, subjektive Annahmen über Wirkungen pädagogischen Handelns, ihre Ursachen und Entstehungszusammenhänge haben. Alle am Koproduktionsprozess Beteiligten haben subjektive Beschreibungen zu Wirkeinschätzungen, die wiederum Einfluss auf das Handeln der Beteiligten haben. Die wB wählt hier entlang der Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen des Berichtes für die Ermittlung unmittelbarer Veränderungen die Strategie der Rekonstruktion von Wirkungseinschätzungen und potenziellen Wirkmechanismen aus der Sicht der Teilnehmenden. Neben adressatinnen- bzw. adressatenbezogenen Veränderungen können auf der Basis dieser Einschätzungen auch Aussagen darüber getroffen werden, welches Wissen und welche Kompetenzen etc. Fachkräfte in Institutionen weitertragen und welche Veränderungen sich dort in Folge der Teilnahme am MP ergeben haben.

3 Die aktuellen Debatten und Herausforderungen rund um die Evaluation von Wirkungen stellte die wB im Zwischenbericht 2018 ausführlich dar. Weiterführende Informationen finden sich dort.

Die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften und die Arbeit in und an Einrichtungen und Organisationen hat aufgrund ihrer sog. Multiplikationswirkung besonderes Nachhaltigkeitspotenzial, da Effekte über die primäre Zielgruppe bzw. Zielsysteme hinausgehen: Die Zielgruppe trägt Erlerntes bewusst oder unbewusst weiter und/oder verankert Verfahren in Einrichtungen, Organisationen und Strukturen (Stockmann 1992, S. 27). Deshalb wird MP, die Angebote dieser Art umsetzen, besonderes Augenmerk gewidmet.

1.2.3 Ausblick auf den Bericht

Nach einer kurzen Vorstellung des methodischen Vorgehens und der Datengrundlage des Berichts folgen zwei empirische Kapitel mit den Schwerpunkten Bilanzierung der gesamten Programmlaufzeit sowie Nachhaltigkeitspotenziale und Veränderungen bei Fachkräften, Einrichtungen und Strukturen.

Das Bilanzierungskapitel ist den Entwicklungen des Programmbereichs und der sieben Themenfelder gewidmet. Nach einer themenfeldübergreifenden Darstellung von Entwicklungen, Leistungen und Gemeinsamkeiten des Programmbereichs folgen sieben Themenfeldporträts. Letztere umreißen die zentralen Befunde der wB je Themenfeld zu Herausforderungen und Lernerfahrungen, Zielgruppen und Zielgruppenzugängen, Innovationen und der Zusammenarbeit der MP innerhalb der Themenfelder.

Das Nachhaltigkeitskapitel beginnt mit der konzeptionellen Rahmung des den Analysen zugrundeliegenden Nachhaltigkeitsverständnisses. Daran schließen sich empirische Befunde zu externen und internen Nachhaltigkeitsmaßnahmen der MP an, also Maßnahmen der Verstetigung und der Übertragung sowie ein Überblick über für die MP wichtige Regelsysteme. Untersuchungsschwerpunkt bilden dabei MP, deren Angebote sich an Fachkräfte richten. Abschließend werden die Perspektiven teilnehmender Fachkräfte auf die MP-Angebote dargestellt, um die von den MP angestoßenen Veränderungen für diese Zielgruppe abzubilden.

Das abschließende Fazit bündelt die zentralen Erkenntnisse der wB zu den Leistungen des Programmbereichs und gibt einen Ausblick auf Weiterentwicklungsbedarfe.

2 Methodisches Vorgehen

Die wB setzt im Rahmen eines Mixed-Methods-Evaluationsdesigns sowohl quantitative, als auch qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden ein (vgl. Kelle 2018). Die verwendeten Erhebungsmethoden sind dabei von der wB komplementär angelegt mit dem Ziel, unter Wahrung von Gegenstandsangemessenheit und Multiperspektivität tiefergehende Erkenntnisse über die Arbeit der MP im Programmbereich zu generieren⁴. In der nachfolgende Tabelle werden die einzelnen Erhebungsmethoden, die jeweilige Anzahl der untersuchten MP und die damit einhergehenden Schwerpunkte der wB im diesjährigen Berichtszeitraum dargestellt.⁵

Tab. 2.1: Erhebungsmethoden und Datenbasis 2019

Methoden	Anzahl (n) der Modellprojekte	Fragestellungen/Inhalte
Online-Befragung (Monitoring)	89 MP	u.a. Nachhaltigkeit und Transfer, Herausforderungen, Zufriedenheit
Leitfadengestützte F2F-Interviews Projektleitungen/-mitarbeitende (Transkripte)	18, bei allen 13 MP im Sample	Nachhaltigkeit und Transfer, Ziel-systeme, Zielgruppen Problembe-schreibung und Bedarfe im Feld, Konkrete Umsetzung
Teilnehmende Beobachtungen (Beobachtungsprotokolle)	13, bei 11 MP im Sample	Umsetzung von Transfermaßnah-men, Passung für Zielgruppen
Halbstrukturierte Telefoninterviews mit Projektleitungen (Gesprächsprotokolle)	56 MP (2018) 80 MP (2019)	Lernerfahrungen, Zielerreichung und Bilanzierung, Themenfeld, Innovation
Qualitative Teilnehmendenbefragung (Transkripte)	18, bei 8 MP im Sample	Passung des Angebots, (geplante) Veränderungen bei Fachkräften/Organisationen, Nachhaltigkeit
Quantitative Teilnehmendenbefragung (Papier-Fragebögen)	86 TN bei 6 MP	Gründe für Teilnahme, Zufrieden-heit, Veränderungen bei FK/Orga-nisation

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Quantitative Online-Befragung der MP

Für die jährliche Online-Erhebung befragte die wB im Zeitraum von Ende März bis Anfang Mai 2019 insgesamt 92 von 94 MP⁶. Erstmals konnten alle

- 4 Alle beschriebenen, dargestellten und zitierten Daten unterliegen einer systematischen Anonymisierung und werden im Bericht durch Pseudonyme abgebildet.
- 5 Für eine genauere Bestimmung des Evaluationsverständnisses der wissenschaftlichen Begleitung sowie der Besonderheiten des Evaluationsgegenstands „Modellprojekte“ siehe (Brand u.a. 2018, S. 19ff.).
- 6 Zwei MP wurden nicht in die Befragung integriert, da aufgrund ihres sehr späten Startzeitpunkts nach der Online-Befragung 2018 eine Vergleichbarkeit der Daten nicht gewährleistet ist.

MP mit demselben Erhebungsinstrument befragt werden. Zuvor wurden aufgrund der unterschiedlichen Startzeiträume daran angepasste Befragungen durchgeführt. Aufgrund des sehr guten Rücklaufs stehen in der bereinigten Stichprobe 89 von 92 (97%) der angeschriebenen MP für die Auswertungen zur Verfügung. Die Befragungsinhalte konzentrieren sich auf die Themen Zufriedenheit mit der Projektlaufzeit, Arbeitsinhalte, Herausforderungen, die sich den MP stellen sowie Nachhaltigkeitsmaßnahmen. Die Items der Befragung sind überwiegend Eigenentwicklungen der wB bzw. beruhen auf bereits erprobten Nachhaltigkeitsbefragungen der Programmbegleitungen „Vielfalt tut gut“ und „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (vgl. ausführlich zur Online-Befragung und ihren Herausforderungen Brand u.a. 2018; zu Nachhaltigkeit Greuel/König 2014). Zudem fließen Ergebnisse von insgesamt 58 MP aus den Online-Erhebungen der Jahre 2017/2018 mit ein. Hierbei analysiert die wB nachhaltigkeitsrelevante Kooperationsbezüge der MP zu verschiedenen Regel- und Zielsystemen (Bischoff u.a. 2015). Die Eingabe, Aufbereitung und Auswertung der Fragebögen erfolgte im Statistikprogramm IBM SPSS. Zur Anwendung kamen neben univariaten vor allem bivariaten Auswertungsverfahren, u.a. Zusammenhangsanalysen und (nicht-)parametrische Testverfahren zur Ermittlung von Gruppenmittelwerten (vgl. z.B. Wittenberg/Cramer 2000).

Qualitative Erhebungen bei den MP

Das qualitative Erhebungs- und Auswertungsdesign entspricht im Wesentlichen dem Vorgehen des letzten Berichtszeitraums und ist abermals themenfeldübergreifend konzipiert (vgl. Brand u.a. 2018, S. 29ff.). Das qualitative Sample umfasst in diesem Berichtsjahr 13 intensiv begleitete MP aus allen sieben Themenfeldern des Programmbereichs. Die wB wählte MP aus, deren Schwerpunkt in der Arbeit mit (pädagogischen) Fachkräften liegt.⁷

Bei allen MP im qualitativen Sample wurden im Zeitraum von April 2018 bis März 2019 insgesamt 18 Expertinnen- bzw. Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2013), in Form von leitfadengestützten Face-to-Face-Interviews mit den Projektleitungen und einzelnen Projektumsetzenden durchgeführt. Hinzu kommen zwei Interviews mit zentralen Kooperationspartnern einzelner MP, wie der Leitung einer pädagogischen Einrichtung. Die transkribierten Interviews wurden in die Analysesoftware MAXQDA2018 übertragen und nach dem Verfahren der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 69ff.) codiert und ausgewertet.⁸ Der Auswertungsschwerpunkt der wB lag dabei auf verschiedenen Maßnahmen der internen und externen Nachhaltigkeit der MP, deren Ziel- und Regelsystemen, aber auch auf Problem- und Bedarfsbeschreibungen im Arbeitsfeld.

Bei elf der intensiv begleiteten MP des Samples wurden zudem im Rahmen von ein- bis zweitägigen Projektbesuchen teilnehmende Beobachtungen

7 Eine Übersicht über die Verteilung der Modellprojekte im Sample nach Themenfeldern sowie eine Zuordnung der anonymisierten MP zu den jeweiligen Themenfeldern (vgl. Tab. D 9) finden sich im Anhang.

8 Der verwendete Leitfaden (vgl. Tab. D 10) findet sich im Anhang.

durchgeführt und insgesamt 13 ethnografische Beobachtungsprotokolle angefertigt. Der Schwerpunkt der wB lag dabei auf der Beobachtung von verschiedenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie Formaten der Organisationsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen. Diese Beobachtungsdaten standen nicht im Zentrum der diesjährigen Evaluation, sondern dienten primär als Hintergrundinformation sowie der Ergänzung und Kontrastierung der Interviewdaten und wurden unter dem Fokus der Nachhaltigkeit analog zu diesen codiert und ausgewertet. Gemeinsam mit den quantitativen Daten des Online-Monitorings bilden diese qualitativen Daten die empirische Grundlage des vierten Kapitels (siehe Kap. 4) dieses Berichts.

Qualitative und quantitative Teilnehmendenbefragung

Um Aussagen zu Veränderungen und Wirkungspotenzialen sowie die Perspektive der Zielgruppen der MP, also der (pädagogischen) Fachkräfte, in den Blick zu nehmen, führte die wB auf freiwilliger Basis sowohl quantitative Befragungen als auch leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews unter den Teilnehmenden durch⁹. Der Schwerpunkt dieser Interviews lag auf der Passung von Angeboten und den Bedarfen, der Nachhaltigkeit der Projektmaßnahmen sowie auf (geplanten) Veränderungen bei Fachkräften und ihren Organisationen. Bei acht Modellprojekten im intensiv begleiteten Sample realisierte die wB insgesamt 18 Interviews mit teilnehmenden Fachkräften.¹⁰ Die transkribierten Interviews wurden mit der Analysesoftware MAXQDA2018 in einem mehrstufigen Auswertungsprozess inhaltsanalytisch codiert und vier Oberkategorien zugeordnet. Anschließend werteten Forschungsteams diese unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte und Gegenstände in Anlehnung an die methodischen Grundprinzipien der Grounded Theory aus.¹¹

Um die Perspektive der Fachkräfte auf Projektangebote (z.B. Seminare, Workshops) umfassender in den Blick zu nehmen, führte die wB 2018/2019 in sechs MP neben den qualitativen Interviews auch quantitative Befragungen bei insgesamt 86 Teilnehmenden durch.¹² Die quantitative Befragung wurde in den MP umgesetzt, die entweder keine eigenen Instrumente der Selbstevaluation besaßen oder den Fragebogen der wB gut in die projektinternen Feedbackmethoden integrieren konnten, um so Mehrfachbefragungen von Teilnehmenden zu vermeiden. Hierbei handelte es sich um eine anonyme, schriftliche, nicht-repräsentative Querschnittsbefragung mit einem weitgehend standardisierten Fragebogen. Das Ziel der Befragung war 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

9 Die qualitativen Interviews wurden mit Teilnehmenden geführt, die Interesse an der Befragung hatten und es sich zeitlich einrichten konnten.

10 Der verwendete Leitfaden (vgl. Tab. D 13) findet sich im Anhang.

11 Für eine ausführliche Darstellung des Prozesses der Datenauswertung und -interpretation und methodologische Begründung des Vorgehens der wB siehe Brand u.a. 2018, S. 36ff.

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

Zufriedenheit mit den Inhalten und der Durchführung sowie zu ausgewählten (kurzfristigen) Lerneffekten. Die Eingabe, Aufbereitung und Auswertung der Fragebögen erfolgte im Statistikprogramm IBM SPSS. Zur Anwendung kamen neben univariaten vor allem bivariate Auswertungsverfahren, u.a. Zusammenhangsanalysen und (nicht-)parametrische Testverfahren zur Ermittlung von Gruppenmittelwerten (vgl. z.B. Wittenberg/Cramer 2000). Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilnehmendenbefragung bilden die empirische Grundlage des Kapitels 4.5.

Telefoninterviews mit den MP

Komplementär zu dem dargestellten themenfeldübergreifenden methodischen Vorgehen wurden im Zeitraum von April bis Mai 2018 sowie im März bis April 2019 von der wB halbstrukturierte Leitfadeninterviews (vgl. Loosen 2016) in Form einer telefonischen Befragung mit den Projektleitungen durchgeführt.¹³ Diese Datenerhebung verfolgte das Ziel, themenfeldspezifische Befunde zu generieren. Während im Jahr 2018 insgesamt 56 Projektleitungen interviewt wurden, setzte die wB in diesen Jahr 80 telefonische Interviews um. Diese etwa 30 bis 60 Minuten langen Interviews wurden in Form von simultan angefertigten Gesprächsprotokollen dokumentiert (vgl. Vogel/Funck 2018) und ebenfalls mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse für die MP jedes Themenfelds ausgewertet. Im Jahr 2019 standen dabei im Fokus die Lernerfahrungen und Bilanzierungen der MP, Innovation und zukünftige Potenziale sowie themenfeldspezifische Fragestellungen; im Jahr 2018 u.a. Veränderungen im Themenfeld und Anpassungen der Projektstrategien. Diese Interviewdaten bilden die empirische Grundlage des Kapitels 3 und der bilanzierenden Porträts der sieben Themenfelder.

Weitere Datenquellen

Als zusätzliche Datenquellen zog die wB schließlich auch die Sachberichte der MP heran. Im Fokus standen dabei Einzelaspekte, wie die Anbindung der Projektträger an Wohlfahrtsverbände oder deren Anerkennung als Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Des Weiteren wurden durch die Projekte organisierte Fachtagungen und öffentliche Veranstaltungen von der wB besucht, dokumentiert und punktuell in die Auswertung miteinbezogen.

13 Die verwendeten Leitfäden der Erhebungen 2018 (vgl. Tab. D 11) und 2019 (vgl. Tab. D 12) finden sich im Anhang.

3 Empirische Befunde: Bilanzierung des Programmbereichs D

Die bilanzierende Gesamtschau über Entwicklungen und Leistungen des Programmbereichs mit seinen sieben Themenfeldern sind entlang der beiden folgenden Fragen strukturiert:

- Wie hat sich der Programmbereich D seit 2015 entwickelt und verändert?
- Was sind zentrale Erkenntnisse im Programmbereich und in den Themenfeldern?

Dafür greift die wB auf drei Datenquellen zurück:

- a) die bereits vorliegenden Zwischenberichte der wB der Jahre 2015 bis 2018,
- b) die Ergebnisse der Online-Befragung im Jahr 2019 mit 89 MP,
- c) die inhaltsanalytisch ausgewerteten, halbstrukturierten Telefoninterviews mit 80 MP im Jahr 2019 und 56 MP im Jahr 2018.

Darüber hinaus dienten der wB die Leitlinie (BMFSFJ 2016b) des Programmgebers und das Papier zur Programmarchitektur (Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI 2018) als Referenz für Systematisierungen und Einschätzungen der Leistungen des Programmbereichs.

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung geht die wB in einer themenfeldübergreifenden Perspektive auf den gesamten Programmbereich ein und verdichtet Befunde, die alle Themenfelder gleichermaßen betreffen und unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung der MP sind. Zunächst wird die inhaltliche Ausrichtung des Programmbereichs charakterisiert sowie Veränderungen der Programmarchitektur im Zuge der Weiterentwicklung und Aufstockung des Bundesprogramms thematisiert. Ergänzt wird dieser bilanzierende Überblick aus wB-Perspektive mit Selbsteinschätzungen der Projektumsetzenden zu allgemeinen (nicht phänomenspezifischen) Herausforderungen, Lernerfahrungen und zur Zufriedenheit mit dem Erreichten.¹⁴ Im zweiten Teil folgen die Bilanzierungen der einzelnen Themenfelder, z.B. bezüglich des modellhaften Charakters der geförderten MP und der folgenden Schwerpunkte (vgl. Brand u.a. 2018, S. 20f.). Leitende Fragestellungen waren hier:

- Welche methodischen, inhaltlichen und strukturellen Innovationen brachten die MP hervor und welche zentralen Lernerfahrungen, Erfolge, Gelingensbedingungen und Hürden prägten die Arbeit der MP und wie gestaltete sich die Zusammenarbeit der MP innerhalb der Themenfelder?

14 Dabei gilt es, die durch Aufstockungen im Programmbereich ab 2016 ungleichen Laufzeiten der MP bei der Bilanzierung von Innovationen und Ergebnissen im Blick zu behalten: Etwa ein Drittel der Projekte hatte für die Umsetzung nur drei statt fünf Jahre Zeit – ohne dass sich an den Rahmenbedingungen und am Auftrag laut Leitlinie etwas geändert hatte.

3.1 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse des Programmbereichs D

Die Aufnahme des Programmbereichs „Ausgewählte Phänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ in „Demokratie leben!“ im Jahr 2015 war einer der wesentlichen Schritte des Programmgebers zur Weiterentwicklung und inhaltlichen Ausdifferenzierung der Ziele des Bundesprogramms im Vergleich zu den Vorgängerprogrammen. Der Bund fördert in diesem Bereich seit 2001 mittels Bundesprogrammen unterschiedliche Aktivitäten und Ansätze der Extremismusprävention und Demokratieförderung (vgl. Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI 2018, S. 17ff.), wobei der Schwerpunkt der Modellprojekte in den Vorgängerprogrammen vorrangig in der Extremismusprävention lag.¹⁵ Im Zeitverlauf zeichnet sich in der Förderung der MP eine deutliche Schwerpunktverschiebung ab. Neben der Prävention von Extremismus und der Auseinandersetzung mit Antisemitismus finanzierte der Bund zunehmend auch die Bearbeitung weiterer abwertender, diskriminierender Phänomene (vgl. Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI 2018, S. 17).

In „Demokratie leben!“ wird nun erstmalig ein Programmbereich aufgenommen, der vorsieht, dass MP jenseits des Auftrags der Extremismusprävention explizit Phänomene der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bearbeiten sollen. Zusätzlich wird mit einem eigenständigen Themenfeld die Zielstellung Demokratieförderung akzentuiert. Ergänzt hat der Programmgeber diese phänomenbezogenen Themenfelder um sozialraum- bzw. handlungsfeldbezogene: Er fördert Projekte zur „Demokratieförderung im ländlichen Raum“ und seit 2016 die Arbeit zu „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“.

Architektur des Programmbereichs seit 2015

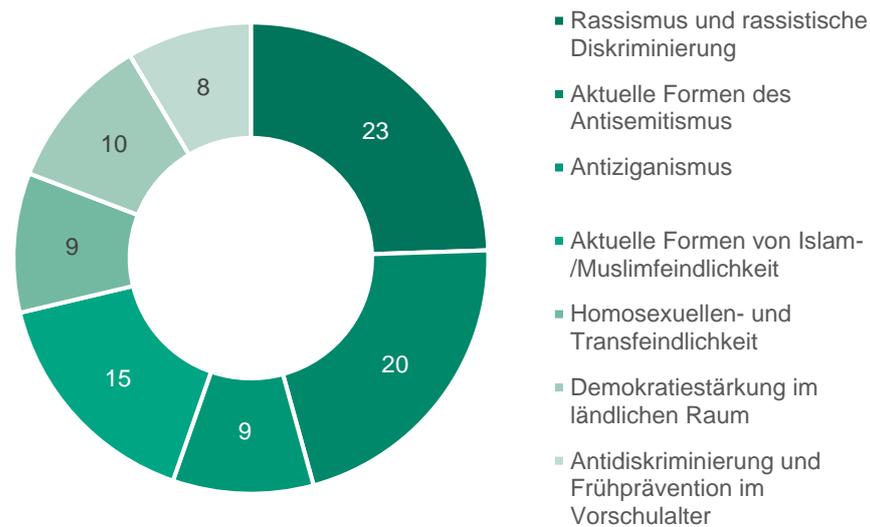
Hervorzuheben ist zunächst, dass der Programmbereich auf sehr unterschiedlichen Ebenen einer hohen Dynamik unterlag. Impulse dafür kamen sowohl programmgeberseitig als auch aufgrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen. Diese waren bspw. seit dem Sommer 2015 geprägt von einer sich polarisierenden gesellschaftlichen Atmosphäre, einhergehend mit einem Erstarren rechtspopulistischer Mobilisierungen, die nicht ohne Folgen für die geförderten Themenfelder blieben. Nicht zuletzt hat die vom Programmbereich adressierte Praxislandschaft im Rahmen der vom Programmgeber abgesteckten Erprobungskorridore dynamische Entwicklungen durchlaufen und Anpassungen und Umsteuerungen in ihren Projektkonzepten vorgenommen.

15 Überblick über die ehemaligen Bundesprogramme: „Entimon“, „CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus in den Neuen Bundesländern“, „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ (VTG), „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (TFKS), „Initiative Demokratie stärken“ (IDS).

Eine der zentralen Weiterentwicklungen und Weichenstellung struktureller Art durchlief der Programmbereich in den Jahren 2016/2017. Der Programmgeber erweiterte die fünf Themenfelder um zwei weitere. Mit dem Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ bekam nunmehr der Phänomenkomplex Rassismus einen inhaltlichen Schwerpunkt. Dieses Themenfeld ist mit anfänglich 25 und zur Zeit dieser Berichtserstellung mit 23 geförderten MP das zahlenmäßig stärkste Themenfeld und zeichnet sich durch eine hohe inhaltliche Heterogenität aus (siehe Kap. 3.3). Durch das Themenfeld (8 MP) „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ erfolgte außerdem eine bewusste Hervorhebung des Kindesalters und der zugehörigen Personengruppen und Einrichtungen als relevante Zielgruppe in der Bearbeitung von GMF-Phänomenen und von Antidiskriminierungsarbeit.

Die Anzahl der MP im Programmbereich steigerte sich in der Programmlaufzeit von 58 MP zu Förderbeginn im Jahr 2015 auf 94 MP im Jahr 2019 und lag damit deutlich höher als die insgesamt laut Förderleitlinie maximal vorgesehenen fünf MP pro Themenfeld.¹⁶

Abb. 3.1 Verteilung der Modellprojekte (N=94) nach Themenfeldern



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

16 Kleinere Nachsteuerungen bestehender Themenfelder durch Aufstockungen (insbesondere im Themenfeld „Antisemitismus“) oder durch Verschiebung in andere Themenfelder bzw. Abbruch oder vorzeitigem Ende einzelner MP noch während der Laufzeit brachten leichte quantitative Verschiebungen mit sich.

Ein Programmbereich zwischen Prävention, Demokratieförderung und Antidiskriminierung

Welche Folgen hatten die Veränderungen in der Programmarchitektur vor und während der Laufzeit? Die thematische Erweiterung des Bundesprogramms wirkte sich unmittelbar auf die Zielebenen des Programmbereichs aus: Neben den Präventionsauftrag trat wie bereits erwähnt nun noch stärker sichtbar die Demokratieförderung und Antidiskriminierung als eigenständige Zielhorizonte von MP. Dies schlägt sich nicht nur (in leichter begrifflicher Abwandlung) durch das Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ nieder. Auch weitere Themenfeldleitlinien eröffnen Projekten die Möglichkeit, ihre Arbeit explizit auf die Unterstützung von (potenziell) Diskriminierungs-betroffenen auszuweiten bzw. dezidiert dazu beizutragen, in etablierten Strukturen diskriminierungskritische und diversity-orientierte Sensibilisierungsprozesse anzuregen. Die Erweiterung um die Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ sowie „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ ab 2016 baute diese Zielausrichtung deutlich aus (vgl. Figlestahler u.a. 2019, S. 41ff.). In allen Themenfeldern (auch in der Leitlinie) finden sich mehr oder weniger implizit Aspekte von Demokratieförderung, Empowerment und Antidiskriminierungsarbeit in dem Sinne, dass auch MP gefördert werden sollen, die nicht nur die Ursachen problematischer Phänomene, sondern auch deren Folgen (Ausgrenzung, Abwertung, Diskriminierung) bearbeiten. Die Modellprojekte gehen hierbei überwiegend arbeitsteilig vor und nicht jedes MP deckt alle Zielhorizonte gleichermaßen ab. Dies vermeidet Überlastung und erleichtert zielgerichtetes Arbeiten.

Mit der Erweiterung des Zielhorizonts geht auch eine wichtige Weiterentwicklung mit Innovationspotenzial einher: Die Phänomene und damit einhergehende Probleme werden ursächlich nicht mehr überwiegend als individuelles Problem von Einzelpersonen betrachtet, sondern stärker als eingebettet in gesellschaftliche Strukturen verstanden. Deshalb haben ganzheitlichere Ansätze an Bedeutung gewonnen, die Strukturen, also Einrichtungen, Organisationen im mittel- und unmittelbaren Umfeld von Heranwachsenden mit adressieren und Vorgehensweisen gegen Formen struktureller Diskriminierung erarbeiten.

Durch diese Akzentverschiebungen im Bundesprogramm erhielten insbesondere Handlungskonzepte von MP, die nicht dezidiert einer präventiven Logik folgten, einen entsprechend größeren Umsetzungsspielraum. Das zog zum einen eine umfangreiche Anzahl von erprobten Arbeitsansätzen und Methoden sowie von angestrebten Zielgruppen/-systemen nach sich. Exemplarisch hervorzuheben ist hier etwa die Förderung von Empowerment-Angeboten für von Diskriminierungen Betroffene. Diese blieben im Vorgängerprogramm randständig und waren immer einer Präventionslogik untergeordnet. So werden in „Demokratie leben!“ im Themenfeld „Aktuelle

Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ erstmals auch Diskriminierungserfahrungen von muslimischen oder als muslimisch markierten¹⁷ Jugendlichen bearbeitet, ohne mit einem Präventionsauftrag für islamistischen Extremismus verbunden zu sein. Zum anderen regte die Intensivierung des Problembewusstseins für strukturelle Diskriminierungsformen – neben den bereits erwähnten strukturbezogenen Handlungsansätzen – innerhalb der MP Selbstreflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen Ausrichtung und Teamkonstellationen an. Die Hinterfragung der eigenen Positionierung als MP – etwa hinsichtlich gesellschaftlicher Privilegien oder mit Blick auf die Rolle gegenüber den Zielgruppen – mündete beispielsweise in Praxisformen, die „Powersharing“ als ständige Perspektive anwenden.

Auch bezüglich der Hauptzielgruppen zeichnen sich im Kontrast zu den Vorgängerprogrammen Entwicklungen ab. Von allen MP werden Heranwachsende als Primärzielgruppe adressiert, sei es in der direkten Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen oder vermittelt über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, wie bspw. Fachkräfte der KJH. Aber insbesondere die Arbeit mit erwachsenen Zielgruppen und Vertreterinnen und Vertretern der Strukturen, in denen sich Heranwachsende bewegen, hat an Bedeutung gewonnen. So fokussieren bspw. alle MP des Themenfelds „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ v.a. die Fachkräfte und Einrichtungen im Umfeld der Kinder (siehe Kap. 3.3).

Diese Entwicklung bildet sich allerdings nicht durchgängig in den MP ab. So ist der Programmbereich bzw. sind die jeweiligen Themenfelder hinsichtlich konkreter Problembeschreibungen, Zielstellungen, Ansätze und pädagogischen Haltungen durchaus auch von Kontroversen und unterschiedlichen Entwicklungsständen gekennzeichnet (vgl. ausführliche Darstellung in den jeweiligen Themenfeldkapiteln ab Kap. 3.3). Deutlich wird dies beispielsweise durch die zunehmende Etablierung rassismuskritischer Perspektiven in der Sensibilisierungsarbeit mit (potenziell) Diskriminierenden und der ganzheitlichen Arbeit in, an und mit institutionellen Strukturen. Demgegenüber stehen eher konventionelle subjektbezogene, wissensvermittelnde und auf Vorurteilmuster zielende Arbeitsweisen, die eine individuelle und damit tendenziell vereinfachende Problemverortung vornehmen.

Wie bereits angedeutet, bilden sich genau in diesen unterschiedlichen Anforderungen Widersprüchlichkeiten ab, die Teil aktueller Debatten um Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen von Demokratieförderung und politischer Bildung sind. Hier steht perspektivisch eine mindestens theoretische Verhältnisklärung von Prävention, Demokratieförderung und politischer Bildung an, die über das Bundesprogramm hinausgeht. Wegweisende Klärungsprozesse in diese Richtung finden sich prominent im kürzlich erschienenen Themenheft „Demokratieförderung vs. Politische Bildung“ (Journal für Politische Bildung 2019) oder in der gutachterlichen Stellungnahme zum 24. Deutschen Präventionstag von Milbradt, Schau und Greuel (2019). Eine

17 Muslimisch markiert, bedeutet, dass Personen aufgrund eines Merkmals, z.B. des Aussehens oder des Namens, als Muslimin oder Muslim wahrgenommen und dadurch als Fremde behandelt werden, also markiert werden. Das kann sowohl Personen betreffen, die tatsächlich gläubig sind, oder den Glauben praktizieren, also auch Personen, die nicht gläubig sind.

zentrale Leerstelle dabei, insbesondere auf die im Programmbereich bearbeitenden Phänomene bezogen, ist aber das Verhältnis von Prävention und den GMF-Phänomenen. Bisherige Überlegungen gehen vor allem von Prävention von Radikalisierung aus und umfassen nicht weitere abwertende, ausgrenzende Phänomene. Legt man bspw. ein umfangreiches Rassismusverständnis an, welches Rassismus als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen begreift, stellt sich die Frage, was Prävention in diesem Kontext heißt, da die Grundannahme ist, dass jede und jeder bereits über rassistische Bilder verfügt und (unbewusst) auf rassistisches Wissen im Alltag zurückgreift.

3.2 Entwicklung und zentrale Erkenntnisse der Themenfelder (themenfeldübergreifend)

Ging es im vorangegangenen Kapitel v.a. um eine Metaperspektive auf den Programmbereich und seine Architektur, widmet sich die wB nun stärker übergreifenden Entwicklungen der MP. Die nachfolgende Darstellung enthält verdichtete, themenfeldübergreifende Befunde und Herausforderungen, die in allen sieben Themenfeldern auftreten. Empirisch basieren die Befunde v.a. auf den Telefoninterviews, den Projektbesuchen 2019 und 2018 sowie dem Monitoring. Als vertiefende (Voll-)Erhebungen erlauben diese Daten Einblicke in jene Herausforderungen und Lernerfahrungen der MP, die nicht direkt mit der Arbeit in und an den Themenfeldern verbunden sind.

Anfeindungen und Delegitimierungen als besondere Herausforderung der MP

Eine Herausforderung, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, sind Anfeindungen und Delegitimierungen der MP aus dem öffentlichen und politischen Raum. Ausgehend von den Erfahrungsberichten der MP quantifizierte die wB mittels der Online-Befragung die Konsequenzen von Infragestellungen, Ablehnung und/oder Anfeindungen ihrer Arbeit. 19 von 89 MP (21%) waren im Laufe der Programmlaufzeit damit konfrontiert. Von diesen 19 MP waren 12 MP selbst das direkte Ziel von Infragestellungen, Ablehnung und/oder Anfeindungen. Bei den übrigen sieben stand der Träger im Fokus, was mit direkten negativen Auswirkungen auf die Arbeit der MP einherging. Zu den Infragestellungen zählte bspw. das Absprechen von Qualifikationen im Umgang mit den Projektthemen, Teilnahmeverbote an Angeboten für Heranwachsende durch Eltern oder sogar die direkte Bedrohung von Mitarbeitenden. Die betroffenen MP kommen aus allen Themenfeldern. Jedoch fällt eine Häufung bei den MP der Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ und „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ auf. Dies deckt sich mit qualitativen Befunden der wB, in denen insbesondere die MP, die im ländlichen Raum aktiv sind, von Delegitimationsversuchen ihrer Arbeit und Polarisierungstendenzen berichteten.

Konzeptionelle Weiterentwicklung, Adaptionen und Nachsteuerungen der MP

Auf konzeptioneller Ebene kristallisierten sich Herausforderungen heraus, die unterschiedliche Lernerfahrungen und Anpassungen in der Projektumsetzung nach sich zogen. Häufig waren die in den Projektkonzepten anfänglich geplanten Vorhaben der MP außerordentlich ressourcenaufwendig und bisweilen zu ambitioniert (vgl. Greuel u.a. 2015). Die Implementierung der Projekte und die praktische Arbeit mit den Zielgruppen führte an vielen Stellen zu notwendigen Nachsteuerungen und Fokussierungen, um die MP-Arbeit nicht dauerhaft zu überlasten: Räumliche Reichweite, Anzahl und Größe der Zielgruppen oder Umgang mit schwer erreichbaren Zielgruppen unterlagen sukzessive fokussierenden Schwerpunktsetzungen, die ein intensiveres, bedarfsorientiertes und partizipativeres Arbeiten erst ermöglichten. Dazu gehörte z.B., bei Fortbildungen nicht „in die Breite“ zu gehen, sondern stärker Personen in Schlüsselpositionen der Aus- und Weiterbildung anzusprechen, um so Multiplikationseffekte zu erhöhen.

Zielgruppenzugänge

Mit diesen Fokussierungen – die allerdings in einigen Projekten bis ins letzte Förderjahr hinein nicht konsequent vorgenommen wurden – geht jedoch auch eine andere Tendenz einher. Praxisbezogene Adaptionen der Projektkonzepte erfolgen oft nach Erfolgserfahrungen: Jene Module bzw. Zielgruppenzugänge, die mit den verfügbaren Ressourcen gut umsetzbar waren, wurden in der Programmlaufzeit intensiviert (z.B. Vernetzung, Kooperationen aufbauen, Arbeit mit Fachkräften). Das heißt, dass die MP im Großen und Ganzen zwar die (relevanten) Zielgruppen erreichten (vgl. Brand u.a. 2018, S. 212). So gaben gut 70% der MP an, dass sie keine bzw. eher keine Probleme hatten, relevante Zielgruppen zu erreichen (vgl. Tab. D 2). Aber die konzeptionell vorgesehene Arbeit mit schwer erreichbaren Zielgruppen wurde dann eher nachrangig behandelt, desto mehr die Zugänge zu anderen Zielgruppen und die daran anschließende Praxis erfolgreich verliefen und entsprechend die Ressourcenverwendung darauf konzentriert wurde. Gestützt wird dieser Befund durch Daten, die die wB bezüglich den Gründen für schwer oder gar nicht erreichbare Zielgruppen im Rahmen ihrer Online-Befragung ermittelt hat: Knapp 30% der MP berichteten von Problemen, relevante Zielgruppen zu erreichen (vgl. Tab. D 2).

Die Erreichung relevanter Zielgruppen setzt die Erschließung des Zugangs zu Einrichtungen und Organisationen voraus, in denen entsprechende Personen durch ihre strukturelle Eingebundenheit adressiert werden können. Die Hauptursachen für Zugangsprobleme zu Einrichtungen und Organisationen, um Angebote umsetzen zu können (vgl. Tab. D 8 im Anhang), waren neben zeitlich beschränkten Ressourcen der Zielinstitutionen (40 MP) auch, dass die angesprochenen Einrichtungen das vom MP bearbeitete Phänomen/Problem nicht kennen oder bei sich nicht sehen (34 MP). Erschwerend wirkten sich auch Sichtweisen der Institutionen aus, die für sie drängendere Probleme den von den MP bearbeiteten nachstellten (30 MP). In 19 Fällen nannten die MP explizite Ängste der Zieleinrichtungen vor Stigmatisierung

als Gründe für das nicht zustande kommen von Zusammenarbeit. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die MP auf eine Gemengelage von begrenzten zeitlichen Ressourcen der Zugangs-/Zielinstitutionen treffen sowie von Dringlichkeitskonkurrenzen, in denen sie sich mit der Platzierung ihres Themas behaupten müssen. Der Umgang der MP mit solchen Hindernissen ist jeweils sehr unterschiedlich. Wie bereits erwähnt setzten die MP tendenziell eher auf die Umsetzung von Angeboten in leichter erreichbaren Zielgruppen zu Lasten der Erprobung von Zugängen zu und zielgruppenangemessenen Methoden für schwer erreichbare Zielgruppen. Hier befinden sich MP in einer Dilemmasituation: Die Arbeit mit leichter erreichbaren Zielgruppen garantiert die Durchführung der Angebote und ermöglicht ihnen teilweise die Erfüllung ihres Erprobungsauftrags, die Arbeit mit schwer erreichbaren Zielgruppen ist mit größeren Risiken, z.B. des Scheiterns, verbunden. Alternativ greifen MP auf Mittel der De- oder Umwegthematization zurück, um Zugänge zumindest in der Phase der (ersten) Zielgruppenansprache zu ermöglichen (vgl. Brand u.a. 2018). Beispielsweise gewährleistet der Zielgruppenzugang über Schulen das Ansprechen von heterogenen Zielgruppen mit einem breiten Spektrum an mehr oder weniger problematischen Haltungen und damit auch das potentielle Erreichen von Zielgruppen, die bereits über gefestigtere Haltungen verfügen. Die praktische Arbeit der MP konzentriert sich jedoch in der Tendenz, bspw. aus Zeitgründen, auf die „einfacheren“ Zielgruppen, die noch nicht über gefestigtere Haltungen verfügen oder sich kooperativ an den Angeboten beteiligen.

Um zu vermeiden, dass MP schwierige Aufgaben zugunsten einfacher Durchführbarkeit und schnellerer Erfolge aufgeben, braucht es eine klare Positionierung und Unterstützung des Programmgebers genau hierzu. Diese muss für die MP und die Öffentlichkeit transparent sein, und bspw. bereits in den Leitlinien oder Förderaufrufen sowie später in den Unterstützungsstrukturen, z.B. Regiestelle, Fachberatungen, klarmachen, dass genau dieser Erprobungsauftrag zentrale Aufgabe der MP ist, um somit auch Raum für Scheitern zu ermöglichen.

Umsetzung, Angebote, Methoden

Eine zentrale Lernerfahrung, von der die MP berichteten, war, dass sie im Laufe der Projektumsetzung stärker auf die Wünsche und Bedarfe der Zielgruppen eingingen, als ursprünglich angedacht, v.a. bei Fortbildungen von Fachkräften (siehe Kap. 1.2.2). Dies zog Nachjustierungen der MP-Zielstellungen und Arbeitsweisen nach sich. Hierbei erwies sich der Umgang mit Ansätzen, Inhalten und Methoden dann als besonders praxistauglich, wenn sie in hinreichendem Maße flexibel eingesetzt und nicht schematisch in sehr unterschiedlichen Lerngruppen angewandt wurden.

In diesem Zusammenhang lässt sich ein wichtiges Innovationsmoment des Programmbereichs verorten. In vielen der MP ist die Anpassung und Modifikation von bestehenden Ansätzen bzw. Methoden, die ihren Ursprung in der Bearbeitung anderer Phänomene oder in der Erwachsenenbildung haben, an das jeweilige Themenfeld bzw. auf junge Zielgruppen ein zentraler Erprobungsgegenstand. Konzeptionelle bzw. ansatzbezogene Innovations-

momente, die sich überall im Programmbereich wiederfinden lassen, betreffen außerdem die stärkere Berücksichtigung von Emotionen in der Arbeit mit den Zielgruppen sowie die Bedeutungszunahme der bereits erwähnten machtkritischen sowie intersektionalen Perspektiven und Arbeitsweisen. Begleitet wurden diese Entwicklungen von verschiedenen Reflexionsverfahren (Coachings, herrschaftskritische Selbstreflexion) und/oder Supervision, um die eigene Projektarbeit kritisch zu hinterfragen.

Weitere bedeutende Lernerfahrungen machten die Projekte auch hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung ihrer Angebote. Sofern es Zielgruppenzugang und die den MP und Zielgruppen zur Verfügung stehenden Ressourcen erlaubten, wählten eine Reihe von MP bevorzugt unterschiedliche langzeitpädagogische Formate, die intensiveres Arbeiten mit den Zielgruppen ermöglicht und damit mit größeren Wirkungspotenzialen verbunden ist.

Inhaltliche Entwicklungen und phänomenübergreifende Gemeinsamkeiten der Themenfelder

Im Programmbereich zeichnen sich auch auf inhaltlicher Ebene – unabhängig vom Themenfeld – übergreifende Entwicklungen ab. Sie betreffen den Umgang der Projekte mit dem GMF-Konzept. Die Anlage des Programmbereichs sieht zwar eine phänomenspezifische Bearbeitung je Themenfeld vor, jedoch konstatierte die wB bereits im 1. Zwischenbericht 2015, S. 38f., dass sich in allen Themenfeldern auch Projekte befinden, die die innere Verflochtenheit des zu bearbeitenden GMF-Phänomens mit anderen hervorheben und auf diese Weise eine intersektionale Perspektive erschließen.

Wenn nicht von Anfang an in den MP-Konzepten angelegt, zeigte sich in den Umsetzungen der MP zunehmend das Bewusstsein, dass die Konzentration auf Diskriminierende und auf einzelne Differenzkategorien für eine umfassende und subjektorientierte Problembearbeitung ungeeignet ist. In heterogenen Settings bewegte sich die MP-Praxis hin zu Arbeitsweisen, die einerseits Perspektiven und Bedarfen von (potenziell) Betroffenen mehr Raum gewähren und etablierte z.B. ergänzende Empowerment-Formate. Andererseits wurde in einigen MP Intersektionalität, etwa in Form von Verschränkung von Diskriminierungsphänomenen berücksichtigt. Solche Verschränkungen von Phänomenen wurden thematisiert, um Opferkonkurrenzen zu vermeiden, um Zugänge zu erschließen und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Phänomene nicht isoliert voneinander auftreten (siehe Kap. 3.3.2 in Brand u.a. 2018).

Umgang der MP mit administrativen Formalia

Eine bedeutende Rahmenbedingung für die Arbeit der MP sind die bürokratischen Anforderungen des Bundesprogramms, da sie zum Teil erhebliche Zeitressourcen benötigen. Gefragt nach den größten Herausforderungen, die sich den MP während der Programmlaufzeit stellten, hatte die Frage, ob die bürokratischen Anforderungen durch das Bundesprogramm negative Konsequenzen für die Qualität der Projektumsetzung hatte, die höchsten Zustimmungswerte.

Die Online-Befragung zeigte¹⁸, dass knapp die Hälfte der MP aus den bürokratischen Anforderungen durch das Bundesprogramm negative Konsequenzen für die Qualität der Projektumsetzung ableiten. Aus den Telefoninterviews liegen umfangreiche Einblicke zu den Reaktionen der MP auf die Formalien und Bedingungen der Programmförderung vor. Das Feld der Modellprojekte ist dabei geteilt. Ein Teil der MP ist durchaus zufrieden mit den administrativen Abläufen und der Unterstützung durch die Regiestelle, die andere Hälfte berichtet von größeren Hindernissen. Probleme mit der Programmabwicklung hatten v.a. kleine, neue und unerfahrene Träger ohne eigene Verwaltungsstellen, da hier unter anderem Projektmitarbeitende neben der inhaltlichen Arbeit auch mit Verwaltungstätigkeiten befasst waren. Im Umkehrschluss profitieren MP, deren Träger eine eigenständige Verwaltungsstruktur bietet, die im Idealfall bereits erfahren mit Projektabwicklungen ist. Zudem berichteten die MP von zunehmender Professionalisierung im Umgang mit der Projektverwaltung, die dazu führte, dass später weniger zeitliche Ressourcen nötig waren als zu Beginn.

Als besonders ressourcenaufwändige Verfahren wurden der jährliche Turnus von Berichtslegung und Antragstellung, Umwidmungen und die Erlangung der nötigen Kofinanzierungsanteile genannt. Mit der Kofinanzierung hatten v.a. kleinere und neuere Träger Probleme. Mit Blick auf die für modellhaftes Arbeiten wichtige Flexibilität in der konkreten Umsetzungsgestaltung bemängeln die Umsetzenden, dass die nötigen Verfahren zur Umnutzung beantragter Mittel die für die Praxis zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen letztlich reduzieren. Positiv hervorgehoben wird dabei allerdings die entgegenkommende Arbeitsweise der Mitarbeitenden der Regiestelle. Zugleich wird darauf verwiesen, dass die häufigen Wechsel personeller Zuständigkeiten in der Programmberatung effizienten Abstimmungsprozessen zwischen MP und Regiestelle eher abträglich waren. Punktuell schienen weitere Problemlagen auf, die förderrechtlich bedingt sind, und die MP insbesondere in der letzten Umsetzungsphase mit dem Schwerpunkt Übertragung und Transfer von Arbeitsergebnissen behinderten. Beispielsweise, da projektseitige Veröffentlichungen im Rahmen von Verlagsherausgaben nicht ohne weiteres möglich sind, publizieren MP ihre Erkenntnisse in der Folge eher als sog. „Graue Literatur“ und nicht in einschlägigen Verlagen oder Publikationsreihen, die bereits etabliert sind und eine umfangreiche Fachleserschaft bedienen.

Stand der MP und Zufriedenheit im letzten Programmjahr 2019

Bevor die wB nun die Entwicklungen und die zentralen Erkenntnisse zu den Themenfeldern darstellt, skizziert sie abschließend zur themenfeldübergreifenden Bilanzierung wo die MP zum Zeitpunkt der Berichtslegung stehen, welchen Arbeitsschwerpunkten sie nachgehen und wie zufrieden sie mit dem Projektverlauf insgesamt sind.

18 Bei den folgenden Antworten wurden die Antwortkategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst.

Die Online-Erhebung der MP zeigt (siehe Abb. D 1 im Anhang), dass der Arbeitsschwerpunkt der MP auch in der letzten Programmphase die Durchführung von Angeboten ist. Ebenfalls von Bedeutung ist der Aufbau von Kooperationen, die Erprobung und Modifikation von Angeboten sowie Öffentlichkeitsarbeit. Die Arbeitsinhalte unterscheiden sich bei den MP nur geringfügig nach Startzeitraum. So sind die später gestarteten MP tendenziell noch stärker mit Öffentlichkeitsarbeit, der Durchführung von Angeboten, Wissensgenerierung, Personaleinstellungen, Zielgruppenzugangsherstellung befasst als die in 2015 begonnenen MP. Bei den 2015 gestarteten MP ist hingegen die Ausweitung der erprobten Angebote stärker vertreten. Ein Blick in die Online-Erhebung 2018 (vgl. Brand u.a. 2018, S. 42) zeigt zudem, dass sich die Unterschiede zwischen den zeitlich abweichend begonnenen MP verringert haben und sie zum Befragungszeitpunkt 2019 deutlich stärker in der Umsetzungs- und Abschlussphase befinden als noch 2018. So hat die Konzipierung von Angeboten an Bedeutung verloren, und der Kooperationsaufbau hat an Bedeutung gewonnen, insbesondere bei den später gestarteten MP.

Entlang des diesjährigen Berichtsschwerpunktes wurden die MP in der Online-Befragung auch zur bilanzierenden Einschätzung ihrer Gesamtprojektlaufzeit – Startzeit bis zum Befragungszeitpunkt (März/April 2019) – befragt. Insgesamt zeigen sich bei der Einschätzung eigener Zufriedenheit¹⁹ hohe bis sehr hohe Werte (vgl. Tab. D 5 und Tab. D 6 im Anhang): Alle – bis auf ein MP – sind mit ihrem Gesamtverlauf eher zufrieden (26 MP) oder zufrieden (61 MP). Auch mit den Projektergebnissen sind die MP zufrieden (52 MP) oder eher zufrieden (36 MP). Dies ist deckungsgleich mit den Befunden aus den Telefoninterviews, allerdings konnten die MP dort differenzierter antworten. Zudem zeigte sich in der Online-Befragung eine signifikante Abhängigkeit der Zufriedenheitseinschätzung von den Herausforderungen, mit denen sich MP auseinandersetzen mussten: Je weniger die Herausforderungen auf das MP zutrafen, desto eher waren die MP zufrieden.

3.3 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse der Themenfelder (themenfeldspezifisch)

Nach diesem Gesamtblick auf den Programmbereich setzen sich die nachfolgenden Unterkapitel differenziert mit den Spezifika der sieben Themenfelder auseinander. Dabei werden die gesamte Themenfeldlaufzeit in den Blick genommen und die Entwicklungen und zentralen Erkenntnisse jedes Themenfelds dargestellt.

19 Zufriedenheitseinschätzungen sind ein guter Indikator dafür, wie sich die MP selbst wahrnehmen und verorten und gelten als valide Instrumente (vgl. Mayring 2018, S. 423).

3.3.1 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“

Mit der Aufstockung des Programmbereichs D um dieses Themenfeld in den Jahren 2016 und 2017 förderte erstmalig ein Bundesprogramm explizit die Auseinandersetzung mit Rassismus. Damit ist das BMFSFJ einen wichtigen Schritt der Anerkennung von Rassismus als gesellschaftliches Problem gegangen und legte dessen Bearbeitung auf drei Innovationsfeldern nahe. Die MP sollten Zugänge der Auseinandersetzung mit Rassismus entwickeln und erproben, die a, die Handlungskompetenz von Institutionen und Bildungseinrichtungen sowie b, diejenige von Betroffenen stärken. Als dritten Handlungsbereich wies es c, die Bewusstseinsbildung für Rassismus als gesellschaftliches Problem aus. Damit hatte es einen breiten, relevanten und anspruchsvollen Auftrag für die anfänglich 25²⁰ geförderten MP formuliert.

Im Themenfeld wurde eine Spannweite an MP-Vorhaben umgesetzt. In der Arbeit mit Jugendlichen waren Sensibilisierung für Alltagsrassismen, Empowerment, Bestärkung oder die Befähigung zu aktiver, demokratischer Beteiligung zentrale Ziele. Die Arbeit fand in Gruppen mit diversen (betroffenen²¹ und nicht betroffenen), spezifischen (nur Betroffene oder nur Nicht-Betroffene) Teilnehmenden, oder im Falle von Beratungsangeboten mit Einzelpersonen statt. Zugänge wurden im Wesentlichen community-basiert, über offene Angebote oder institutionelle Strukturen, insbesondere Schulen hergestellt. In Beratungs- oder Begleitprozessen mit Institutionen, Fort- und Weiterbildungen mit Fachkräften und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren standen v.a. die Sensibilisierung für Rassismen und die Erarbeitung von Handlungskonzepten im Mittelpunkt. Daneben adressierten einige MP eine breite (Fach-)Öffentlichkeit. Sie wollten über die (öffentlich) zugängliche Dokumentation Alltagsrassismus sichtbar(-er) machen oder wirkten über die Gestaltung von Fachkonferenzen und Netzwerktreffen in Fachdebatten hinein und an der kritischen Verständigung zur Qualität der eigenen Arbeit mit.

Charakteristisch für die Arbeit im Themenfeld ist, dass die MP vielerorts damit konfrontiert waren, dass Rassismus von den durch sie adressierten (Schlüssel-)Personen oder Institutionen als Problem zurückgewiesen wurde. Leugnung, Abwehr oder Befürchtungen für die praktischen Konsequenzen einer Thematisierung von Rassismus waren häufige Reaktionen. Es mangle an Problembewusstsein²². Die Vorstellungen davon, was Rassismus ist, sind

20 2018 wurden noch 24 MP im Themenfeld gefördert. Eines der 2016 gestarteten MP konnte die Arbeit nicht weiterführen. 2019 ist dann ein MP vom Fördermittelgeber nachträglich formal dem Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ zugeordnet worden. Da diese Zuordnung keine inhaltlichen Veränderungen des Projekts nach sich zog und die Erhebungen – auch mit themenfeldspezifischen Fragestellungen – bereits stattfanden, wurde es von der wB inhaltlich weiter dem Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ zugeordnet.

21 Der Begriff bleibt hier reserviert für alle negativen Effekte, die die Ausübung von Rassismus und die Wirkung struktureller Rassismen auf Menschen haben (können).

22 Insbesondere die projektseitige Problembenennung von Rassismus als ein gesellschaftliches Phänomen, das sich als Machtverhältnis strukturell und institutionell in vielen alltäglichen Situationen niederschlägt und nicht nur bewusste individuelle Akte einzelner gesellschaftlicher

weiterhin stark mit der nationalsozialistischen Vergangenheit verbunden. Viele reagieren irritiert und abwehrend, wenn auch Teile der gegenwärtigen sozialen Realität als rassistisch benannt werden. Eine zentrale Herausforderung für viele MP war mithin die Herstellung und Aufrechterhaltung von Zielgruppenzugängen, unter der Prämisse, Rassismus nicht selbst zu dethematisieren.

Bei einer teils weniger als dreijährigen Projektlaufzeit wurde auch der Faktor Zeit zu einer relevanten Herausforderung. Gerade für den Aufbau beständiger Arbeitsbeziehungen vor dem eben geschilderten Hintergrund, aber auch für die Gestaltung längerfristiger Prozessbegleitungen etwa bei der Veränderung und Umsetzung von Leitlinien in Institutionen. Eine handlungspraktische Lernerfahrung für viele MP war das Eingeständnis, dass es oft einen langen Atem, Geduld und eben langwierige Prozesse braucht, um Veränderungsziele zu erreichen. Die Fokussierung auf wenige Hauptziele war hier für MP hilfreich.

Einen herausfordernden Rahmen erlebten MP auch in der politischen Lage, der sich direkt auf die Projektarbeit auswirkte, bspw. in Form veränderter inhaltlicher und zeitlicher Planung, Verschränkungen von Rassismus und Rechtspopulismus rückten ins Blickfeld. Er schlug sich aber auch in veränderter öffentlicher Kommunikation nieder. Finanzielle Abhängigkeiten (auch in Bezug auf zukünftige Finanzierungschancen) machten Projekte vorsichtiger in der Adressierung bspw. von Landtagsstrukturen bei der Vorstellung von Projektergebnissen.

Als herausforderndes Lernfeld hatte die wB die Gestaltung von Zielgruppenzugängen prognostiziert (vgl. Figlesthler u.a. 2019, S. 151). Sie erwiesen sich für viele der MP entsprechend als Hürde. Das betrifft die Teilnehmendengewinnung in offenen Angeboten für Jugendliche, den Zielgruppenzugang weißer²³ MP zu Betroffenen sowie deren Bemühungen um Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen (SOen) und allgemein die Zugänge zu Lehr- und Fachkräften und kommunalen Strukturen. Als hilfreich benennen MP für offene Angebote, konkrete (Beteiligungs-)Angebote zu machen, die lebensweltlich an den Erfahrungen der (potenziellen) Teilnehmenden anknüpfen und die lokalen Strukturen einzubeziehen, bspw. Jugendklubs oder -verbände. Der Einbezug lokaler Strukturen wird überhaupt als bedeutsamer Zugangsfaktor beschrieben. Eine kontinuierliche Arbeit in relevanten Gremien, bspw. in Stadtteilkonferenzen, oder das sich bekannt machen in Verweisstrukturen, wie (Migrations-)Beratungsstellen, Kontaktstellen und Hilfesystemen erwiesen sich als sinnvoll. Allerdings erforderten sie kontinuierlich Zeitressourcen, besonders dann, wenn die Arbeitsbeziehungen von Fluktuation geprägt waren. Für Beratungsangebote erwiesen sich aufsuchende Community-Zugänge und daran anknüpfende Mund-zu-Mund-Propaganda als probate Wege. Viele weiße Träger oder Projektteams hatten allerdings genau

(Rand-)Gruppen umfasst (vgl. Messerschmidt 2010, S. 45–49), erschwerte entsprechend die Kommunikation.

23 Benannt sind damit Träger, Mitarbeitende oder Teilnehmende, die nicht von Rassismus betroffen sind. Weiß wird ebenso wie Schwarz als eine nicht-biologische Kategorie gebraucht, sie dient dazu, die Auswirkungen von Rassifizierungsprozessen sichtbar machen zu können.

hier Schwierigkeiten: Der Zugang zu Betroffenen, zu Communities oder der Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu SOen kostete oft viel Zeit und glückte mit divers aufgestellten Teams und mit gleichem oder ähnlichem Community-Background viel eher. MP ziehen daraus u.a. die Konsequenz, diese Kooperationen bereits bei Projektkonzeption einzugehen. Beim Zugang zu Fachkräften verschiedener sozialräumlicher Strukturen resümierten MP, dass es helfe, auf die gemeinsame Entwicklung von Maßnahmen zu setzen, mit den statt gegen die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zu arbeiten, vor Ort für Sozialraumakteure erreichbar zu sein und Anreize und Mehrwert für die Teilnehmenden oder Kooperationspartner sichtbar zu machen.

Polizeiliche Strukturen – als sozialräumliche Strukturen, die für den „Abbau spezifischer Benachteiligungen“ (BMFSFJ 2016a, S. 804) für Kinder und Jugendliche relevant sind – stellten sich für die MP, die im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ mit dieser Zielgruppe arbeiten wollten, als schwer zu erreichende Zielstrukturen heraus. Es ist punktuell gelungen, mit Einzelpersonen kontinuierlich zu arbeiten, andere bezeichneten die Zielgruppenerreichung hier aber als gescheitert. Schulstrukturen bleiben wichtige Zugangsorte und gleichzeitig herausforderungsvoll (siehe Kap. 3.4). Alle MP, die im Themenfeld mit Medien als Schlüsselzugang gearbeitet haben, stellten fest, dass auch die Erstellung von Social-Media-Videos, Radio- oder Zeitungsbeiträgen das Thema nicht attraktiver macht, und dass die Arbeit im Verbund aus konkretem Medium und konkretem Thema eher erschwert als erleichtert wurde, da die Teilnehmenden für eine themenzentrierte Arbeit neben der Arbeit mit dem Medium interessiert werden mussten.

Charakteristisch für das Themenfeld ist außerdem, dass viele Mitarbeitende und MP-Träger die eigene Positioniertheit reflektier(t)en. Es gibt eine partielle Klarheit darüber, als weiße Bildnerinnen und Bildner keine Empowerment-Arbeit leisten zu können. Daran anknüpfend wird im Feld darüber reflektiert, wie eine Arbeit mit Rassismusbetroffenen und jungen Menschen mit Fluchterfahrung gestaltet werden kann, insbesondere in Konstellationen, in denen auch Teilnehmende dabei sind, die keine Rassismuserfahrungen machen. Als basale Perspektiven stellen die MP heraus, Betroffenererfahrungen anzuerkennen, diese ernst zu nehmen, mit intersektionalem Blick zu arbeiten, eine diverse Teamzusammenstellung zu ermöglichen und zielgruppengerechte (Reflexions-)Räume zu schaffen. Für Beteiligungsprojekte gelte es, an Themen zu arbeiten, die alle betreffen und keine Szenarien zu schaffen, in denen Schuldgefühle entstehen. Darüber hinaus betonen MP generell eine fragende, zuhörende Haltung einzunehmen, die Teilnehmenden als Expertinnen bzw. Experten in eigener Sache ernst zu nehmen, an deren Erfahrungen, Lebensentwürfen und Alltagsproblemlagen anzuknüpfen und partizipative Methoden einzusetzen. Als gewinnbringend schätzen Mitarbeitende ein, Peer-to-Peer-Arbeit zu ermöglichen, menschenrechtsbasiert und

nötigenfalls über Umwege²⁴ am Thema Rassismus zu arbeiten. Einige benennen Powersharing²⁵ als grundlegenden Teil ihrer Arbeitsweise, sie binden bspw. Rassismusbetroffene und lokal Aktive auf verschiedenen Arbeitsebenen ein und gehen inhaltliche Kooperationen ein.

Einschätzungen zum Erfolg ihrer Arbeit trafen die Projekte vor dem Hintergrund der fordernden Rahmenbedingungen. Nahezu allen ist nach eigener Einschätzung die Implementierung und Etablierung ihres Angebots gelungen. Ihre Angebote sind bekannt und sie konnten funktionstüchtige Kooperationen und Akteursnetzwerke aufbauen. Gelungen sind die Erarbeitung von Leitbildern und Selbstverpflichtungen für eine rassismussensible, fachliche Arbeit und die Verankerung lokaler Fachstellen oder Beratungsangebote. Erreicht haben MP nach eigener Einschätzung ebenso die Auseinander- und Relevanzsetzung sowie Problembewusstseinsbildung bei und mit relevanten (Stadtteil-)Akteuren bis hin zur Anregung struktureller Neuerungen, bspw. der Einrichtung einer Demokratiebildungsstelle oder von Quartiersmanagement, wie auch die Befähigung zur eigenständigen Problembearbeitung bspw. im Betrieb. Entwickelt, erprobt und reflektiert wurden von MP Methoden, Materialien und Konzepte für neue Zielgruppen, bspw. für bildungsbenachteiligte Jugendliche, oder mit intersektionalem Problemzugang. Erfolg hatten MP auch in der wehrhaften Auseinandersetzung mit und der Sichtbarmachung von strukturellen rassistischen Diskriminierungen bspw. über Klagen, Kampagnenarbeit und Meldeverfahren, z.B. für antischwarzen Rassismus. Gelungen ist einem MP die Integration reflexiver und sensibilisierender Inhalte im universitären Ausbildungsverlauf. Darüber hinaus veröffentlichten und diskutierten MP ihre Projektergebnisse bspw. in Arbeitshilfen oder stießen auf Fachtagungen eine Themensetzung und Wirkung im eigenen Arbeitsfeld an. Für eine nachhaltigere Verankerung von Antidiskriminierungsarbeit und -perspektiven im Schulkontext sorgten MP durch Einwirken auf die Schulordnung, die konsequente Einbindung von Lehrkräften und die Ermöglichung von intern fortgesetzter Auseinandersetzung durch die Konzeptweitergabe an Schülerinnen und Schüler. Über kontinuierliche Prozessgestaltung mit festen Fachkräftegruppen bzw. Trägern konnten Interventionsstrategien²⁶ entwickelt und an Haltung und Handlungskompetenzen gearbeitet werden. Ausgangsbasis dafür bildete die Erprobung von narrativen Ansätzen zur Analyse der lokalen Problem- und Bedarfslage.

Insbesondere bei Empowerment-Projekten lag hohes Innovationspotenzial. Hier haben vor allem SOen Pionierarbeit geleistet. Sie haben wichtige Anlaufstellen etabliert und eine breite Zielgruppe Rassismusbetroffener erreicht. Dafür waren Bekanntheit und Vertrauen relevant. Die direkte Arbeit

24 Als Umwege beschreiben Mitarbeitende das Ansetzen an Erfahrungen und das Sprechen über Betroffenheit, das Grundlagen schaffen bspw. zu Diskriminierung allgemein, um schließlich Rassismus zum Thema machen zu können.

25 Vgl. ausführlich Brand u.a. 2018, 96ff. In Kürze: Powersharing heißt, Privilegien zu teilen, bspw. Zugänge dafür zu nutzen, denjenigen Räume zu schaffen, die sonst keinen Zugang dazu haben (vgl. Rosenstreich 2009, S. 199).

26 Im Sinne von planvollen, im Team abgestimmten, mehrschrittigen pädagogischen Maßnahmen des Eingreifens bei rassistischen Äußerungen/Handlungen in Einrichtungen der KJH.

über persönlichen Kontakt oder Mund-zu-Mund-Propaganda erwies sich als einfachster Zielgruppenzugang. MP konnten lokale Empowerment-Gruppen aufbauen und über Beratung und Begleitung Jugendliche bei der Bewältigung konkreter Problemlagen unterstützen und empoweren. Die durch die Förderstruktur ermöglichte Professionalisierung zuvor ehrenamtlicher Arbeit hatte auch Empowerment-Effekte auf die Mitarbeitenden der Projekte selbst. Stärker als im restlichen Themenfeld haben sich die Empowerment-Projekte und rassismuskritisch arbeitende MP vernetzt und Fachaustausche u.a. zur Entwicklung von Grundsätzen für die eigene Arbeit gestaltet²⁷. Daneben benennen die MP auch die Problematisierung bspw. von Homosexuellenfeindlichkeit, Rassismus und Sexismus in der je eigenen – z.B. muslimischen – Community als gelungen.

An der Handlungsfeldschnittstelle Jugendbeteiligung(-sstrukturen) im ländlichen Raum und rassismussensibler Bildungsarbeit ist der Aufbau selbstorganisierter, eigeninitiativer Jugendgruppen mit Beteiligung Geflüchteter gelungen.

Nicht alle MP konnten auf identifizierte Schwierigkeiten ihrer entwickelten Methoden produktiv reagieren. So sind MP bspw. zu der Einschätzung gelangt, schwer handhab- und übertragbare Spezialmethoden erarbeitet zu haben. Zu einer Überarbeitung dieser Schwierigkeit(-en) hat sie diese Einschätzung aber nicht geführt. Essenzieller Bestandteil zukünftiger Methodenentwicklungsprojekte müssen daher Zeiträume der Methodenkritik und -anpassung sein, ggf. mit externer Beratung.

Ein übergreifender Grundkonsens im Themenfeld ist mehr Wunsch als Realität. Es mangelt an Austauschräumen, in denen eine Verständigung über eine geteilte Basis stattfinden könnte. Der Wunsch nach Formulierung von Minimalstandards für die praktische Arbeit zum Phänomen existiert ebenso wie diverse Begriffsverständnisse und dementsprechende Arbeitsweisen. Deutliche Differenzen gibt es beim Empowerment-Verständnis, für das v.a. SOen reklamieren, den Begriff im engen Sinne nur für Arbeitsformen zu verwenden, wenn Menschen mit gleichen Diskriminierungserfahrungen involviert sind. Auch zum Rassismusverständnis und der Rolle von Kolonialismus und Religion bedarf es weiteren Austauschs. Deutlich erkennbar ist, dass viele MP starke Relevanz auf intersektionale Arbeitsweisen und auf die Sichtbarkeit und Wahrnehmbarkeit von Betroffenenperspektiven setzen. Weiße Projekte achteten in ihrer Arbeit zunehmend darauf, Rassismusbetroffene selbst als Akteurinnen bzw. Akteure einzubinden. Das Phänomen Rassismus wird im Themenfeld überwiegend als ein Problem in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung verstanden und auf struktureller Ebene verortet.

Weiterentwicklungsbedarfe im Feld liegen u.a. im Ausbau von Empowerment-Strukturen, in der Verstärkung von Sensibilisierungsarbeit, in der Ausweitung von Synergien im Sozialraum bei der Rassismusbearbeitung sowie in der Menschenrechtsbildung und Haltungsentwicklung in pädagogischen Pro-

27 Ein MP benennt das eigene Feld bspw. als Schwarze Pädagogik i.S. einer professionellen, empowernden Pädagogik Schwarzer pädagogischer Fachkräfte mit jungen Schwarzen Menschen.

fessionen. Für Empowerment-Angebote bedarf es der finanziellen Unterstützung, um räumlich in die Breite und diverser im Angebot werden zu können. Es gibt einen Bedarf nach spezifischen, bedarfsorientierten Schutzräumen, z.B. für Betroffene von Mehrfachdiskriminierungen. Als lohnend erwies sich die Verzahnung von Beratung und Empowerment. Diese kompensierten fehlenden Verweisstrukturen ermöglichten eine bessere bedarfsorientierte Abstimmung von Empowerment- und Beratungsprozessen. Allgemein bedarf es der Intensivierung und Fortsetzung der Sensibilisierungsbemühungen für Rassismus als strukturelles Problem, insbesondere bei schwerzugänglichen Zielgruppen und Institutionen. Die Erfahrungen der MP zeigen, dass neben basaler Wissensvermittlung, kontinuierlicher Begleitung bei der Entwicklung von Handlungsstrategien und der Veränderung institutioneller Strukturen, insbesondere Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen in Aus- und Weiterbildung in ihrer Problemwahrnehmung und Handlungsfähigkeit gestärkt werden sollten, z.B. in Bezug auf menschenrechtliche Grundlagen, demokratische Haltung oder aktive Konfliktbearbeitung. In Anlehnung an die Erfolge und Grenzen sozialräumlicher Problembearbeitung liegen aus Projektsicht Potenziale in der gemeinsamen rassismuspräventiven Arbeit von Kinder- und Jugendhilfesystemen. Hier mangelt es aus ihrer Sicht an Austausch und abgestimmtem strategischem Handeln betreffender sozial-räumlicher Akteurinnen bzw. Akteure, z.B. auch unter Einbezug von Verwaltung, Politikerinnen und Politikern, pädagogischen Fachkräften sowie deren Qualifizierung für Rassismusbearbeitung. Eine trägerübergreifende Angebotsgestaltung könnte zur besseren, abgestimmten Bedarfsdeckung beitragen.

3.3.2 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“

Die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus stellt in Deutschland mittlerweile ein als etabliert zu charakterisierendes Arbeitsfeld der (politischen) Bildungsarbeit dar. So bildet die Bearbeitung von verschiedenen Erscheinungsformen von Antisemitismus einen zentralen Anknüpfungspunkt für sämtliche Förderprogramme der Bundesregierung im Kontext von (Extremismus-)Prävention und Demokratieförderung seit den frühen 2000er Jahren (vgl. Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI 2018, S. 17ff.). Das Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ fokussiert entsprechend der Leitlinie auf zwei thematische Schwerpunkte: Sekundärer und antizionistischer bzw. israelbezogener Antisemitismus. Im Themenfeld werden insgesamt 20 Modellprojekte gefördert.

Diese vergleichsweise hohe Anzahl an geförderten Projekten begünstigt eine sehr heterogene Trägerstruktur im Themenfeld. Diese erstreckt sich von etablierten Bildungsträgern über primär aktivistisch oder religiös geprägte Träger²⁸ bis hin zu (migrantischen) Selbstorganisationen. Während sich bei einzelnen langjährigen Projektträgern zum Teil Strukturen und umfangreiche

28 Die außergewöhnliche Spannweite religiös geprägter Projektträger im Themenfeld umfasst sowohl jüdische als auch muslimische, alevitische sowie Träger verschiedener christlich-konfessioneller Prägungen.

Lernerfahrungen aus Vorgängerprojekten modifizieren, weiterentwickeln und fortführen ließen, konnten junge und kleinere Träger durch verstärkte Netzwerkarbeit die Bearbeitung von Antisemitismus im eigenen Träger mit den MP z.T. erstmals platzieren oder verankern. Den direkten fachlichen Austausch und die Vernetzung der Projekte innerhalb des Themenfelds beschreiben die MP jenseits von Konkurrenz und Wettbewerb trotz inhaltlicher Kontroversität als sehr produktiv und betreiben beides vor allem regional bereits intensiv. Da gerade das Arbeitsfeld der politischen Bildungsarbeit nach wie vor durch hohen aktivistischen Antrieb geprägt ist, intensivieren sich sowohl Wunsch als auch Bereitschaft zur verstärkten überregionalen bzw. bundesweiten Zusammenarbeit. Die Zielstellungen reichen dabei von weiterführender fachspezifischer Professionalisierung bis hin zur zivilgesellschaftlichen Bündnisarbeit.

In der heterogenen Trägerstruktur im Themenfeld begründet liegt auch eine große Breite der von den MP erreichten Zielgruppen. Im Zentrum stand die Arbeit mit Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Setting, Heranwachsenden in der Ausbildung zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Fort- und Weiterbildungsformaten. Erreicht wurden darüber hinaus u.a. auch migrantische Jugendverbände, junge Geflüchtete, kommunale Verwaltungsangestellte, kirchliche Strukturen und einzelne Ebenen der Polizei.

Der Umsetzungsfokus der MP lag auf der Weiterentwicklung von bereits erprobten und bewährten Methoden sowie einer fortlaufenden Aktualisierung und zielgruppengerechten Adaption der Bildungsmaterialien zur Bearbeitung von Antisemitismus. In Anbetracht der großen konzeptionellen und methodischen Vielfalt im Themenfeld lassen sich von der wB drei exemplarische Innovationsmomente herausstellen. Neben der fokussierten Entwicklung von modularen didaktischen Konzepten für (einstündige) pädagogische Kurzzeitformate oder dem Aufbau von interaktiven – digitalen wie analogen – Lern- und Bildungsräumen zeigte auch die verstärkte Entwicklung und Erprobung von neuen methodischen Zugängen zu Zielgruppen, ohne (familien-)biografische Bezüge zur deutschen Geschichte, große innovative Potenziale. Einen hohen Stellenwert nahmen zudem stark prozessorientierte Konzepte – mit Schwerpunkt auf Partizipation von Jugendlichen wie erwachsenen Zielgruppen zugunsten einer gemeinsamen Methodenentwicklung „auf Augenhöhe“ – ein.

Auch auf der Ebene der Bearbeitungsinhalte gelang es den MP im Themenfeld verstärkt antisemitismuskritische Perspektiven auf aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus zu beziehen und diese zunehmend in der Bildungsarbeit als Standard zu etablieren. Dabei nahmen vor allem eine zielgruppengerechte pädagogische Bearbeitung der komplexen Verhältnisbestimmung von Antisemitismus und Rassismus, bzw. politischem und religiösem Extremismus, sowie die Bearbeitung von antisemitischen Verschwörungstheorien neue Schwerpunkte im Themenfeld ein.

Im Rückblick auf die Programmlaufzeit zeigen sich die MP durchweg als sehr zufrieden mit der Anzahl der umgesetzten Maßnahmen sowie mit der fachlichen Qualität der entwickelten und erprobten Methoden und Bildungsmaterialien. Insbesondere die Weiterentwicklung des inhaltlichen Zuschnitts

von Materialien und Methoden auf spezifische regionale Kontexte, Zielgruppen oder bestimmte Erscheinungsformen von Antisemitismus ist als zentrale Leistung des Themenfelds hervorzuheben. Die Implementierung und Durchführung z.T. auch längerfristiger Projektmaßnahmen begünstigte eine sehr hohe Nachfrage nach anlassbezogenen Formaten, insbesondere aus dem schulischen Kontext. Mit dieser, in der Regel auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bezogenen Nachfrage von Schulen nach intervenierenden Projektmaßnahmen bei antisemitischen Vorfällen, geht paradoxerweise keine entsprechend hohe Nachfrage nach Fort- und Weiterbildungsformaten für Lehr- und Fachkräfte zum Thema einher. Während sich die jugendlichen Zielgruppen der MP in großem Maße offen für und interessiert an einer Auseinandersetzung mit dem schwierigen Thema zeigen, sind dagegen die anvisierten Lehr- und Fachkräfte für die MP in bestimmten Kontexten nur bedingt für eine Zusammenarbeit erreichbar. Gerade im ländlichen und ostdeutschen Raum finden MP nur erschwert einen Zugang zu ihren erwachsenen Zielgruppen über schulische Strukturen. Adressierte Lehrkräfte und Schulleitungen offenbaren dabei mitunter ein fehlendes Problembewusstsein und zum Teil verhärtete Abwehrreaktionen, oder führen Angst und Verunsicherung an, die sich in Vorbehalten gegenüber der Beschäftigung mit dem als „heikel“ empfundenen Thema Antisemitismus ausdrücken. Zudem steht ein aufgeklärtes Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften, die in Bildungsinstitutionen mit eher wissensvermittelnden Traditionen verortet sind in Spannung zu den stark selbstreflexiven und antisemitismus- bzw. rassistismuskritischen Ansätzen. Die MP arbeiten unter diesen Kontextbedingungen gerade in jenen Regionen häufig mit pädagogischen „Einzelkämpferinnen und -kämpfern“ ohne institutionellen Rückhalt oder mit Schulen, die lediglich an einer akuten fallbezogenen Intervention, nicht aber einer längerfristigen Arbeit an eigenen Haltungen und Strukturen, interessiert sind. Diese Befunde deuten auf einen akuten Bedarf nach Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bzw. eine verstärkte Thematisierung von aktuellen Formen des Antisemitismus bereits in deren Ausbildung. Dies spiegelt sich auch in aktuellen Studien zu Antisemitismus im schulischen Handlungsfeld (vgl. Bernstein 2018, Salzborn/Kurth 20109)

In der pädagogischen Praxis der MP im Themenfeld zeigt sich ein hoher zielgruppen- und kontextspezifischer Anpassungsbedarf der Methoden/Konzepte, der viel Vorbereitungszeit in Anspruch nimmt und eine unmittelbare Übertragung von erfolgreich erprobten Ansätzen, z.B. auf andere Altersgruppen oder regionale Kontexte erheblich erschwert. In der Erprobung von entwickelten Standardkonzepten bzw. -methoden, die für verschiedene Zielgruppen und Kontexte Anwendung finden sollen, erwies sich dieses Vorgehen der unmittelbaren Übertragung für das Gros der MP als ineffektiv. Fortwährend stellt auch die didaktische Reduktion der Komplexität des Phänomens Antisemitismus eine Herausforderung für die Methoden- und Materialienentwicklung dar. Unabhängig vom gewählten pädagogischen Ansatz erweisen sich auch in der Arbeit mit Jugendlichen zu Antisemitismus ein lebensweltnaher Anknüpfungspunkt und eine zielgruppenangemessene Kom-

bination aus wissensvermittelnden Anteilen und einem Schwerpunkt auf partizipatives Erfahrungslernen als besonders förderlich (vgl. Brand u.a. 2018, S. 80ff.).

In der herausfordernden Bearbeitung von bereits ausgeprägteren antisemitischen Haltungen bei Jugendlichen gelingt es den MP mittels längerfristigen, selbstreflexiven und/oder konfliktpädagogischen Ansätzen zum Teil auch, verhärtete Positionen, z.B. zum Nahostkonflikt langsam aufzubrechen und somit schwer erreichbare Zielgruppen für eine kritische Auseinandersetzung zu öffnen.

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus geht für die Zielgruppen – besonders bei selbstreflexiven Ansätzen – immer mit einer hohen emotionalen Belastung und teils intensiven Abwehrreaktionen einher. Gerade in der pädagogischen Arbeit mit selbst von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen stellt ein sensibles Anknüpfen an deren eigene Erfahrungen eine Einstiegschance für den Aufbau von Empathie und eine differenzierte Betrachtung des komplexen Phänomens Antisemitismus dar. Eine achtsame Vermeidung von einfachen Gleichsetzungen und einseitigen Schuldzuschreibungen sowie eine besondere Differenzsensibilität sind hier notwendige Voraussetzungen der pädagogischen Vermittlungsarbeit.

Trotz der dargestellten großen Spannweite pädagogischer Ansätze im Themenfeld und einer durchaus kontroversen wissenschaftlichen Forschung zum Phänomen sehen die MP einen breiten Konsens in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, über dessen Bestimmung und Aushandlung im Arbeitsfeld debattiert wird. Die geteilte Einschätzung der Relevanz und beständige Aktualität von Antisemitismus, die als gesamtgesellschaftliche Aufgabe nicht einzelnen Gruppen überlassen oder als Problem zugeschrieben werden können, verbunden mit dem gesellschaftlichen Postulat einer *anti-antisemitischen* Grundhaltung, stellen die Eckpunkte des gemeinsamen Arbeitskonsenses im Themenfeld dar. Inhaltlich konkretisiert sich dieser Befund in einer von den MP geteilten Bestimmung des Auftretens, der Erscheinungsformen von Antisemitismus und deren jeweiligen Funktionen und Verbreitungsgraden. Die Beschäftigung mit modernem Antisemitismus erfordert für die MP immer auch ein Zusammendenken seiner historischen Kontinuitäten und Entwicklungslinien sowie einem Einbezug zeitgenössischer medial-vermittelter Ausprägungen als Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der jeweiligen Zielgruppen. Die Zielsetzung einer Förderung von Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz ist im Arbeitsfeld darüber hinaus weit verbreitet.

Demgegenüber zeichnet sich das Themenfeld aber auch durch rege und kontroverse Debatten rund um Deutungshoheiten und Träger-Positionierungen zu einzelnen fachlichen Spannungsfeldern aus. Dazu zählen z.B. die Bestimmung von Antisemitismus als Welterklärung von eigenständiger Qualität oder eine Einordnung des Phänomens innerhalb eines breiteren Konzepts, wie es beispielsweise in den theoretischen Konzeptionierungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder von Diskriminierung, der Fall ist. Auch eine Positionierung von zivilgesellschaftlich verorteten oder engagierten Trägern mit zum Teil abweichenden pädagogischen und politischen Zielstellungen und adressierten Zielgruppen ist Gegenstand von Debatten im Arbeitsfeld.

Eine zentrale Kontroverse stellt die Positionierung der MP zum gesellschaftlichen und medialen Diskurs zu einem spezifisch „muslimischen“ (Ranan 2018) oder „islamisierten“ (Kiefer 2019) Antisemitismus bzw. empirischen Befunden zu Antisemitismus unter Muslimen (Glöckner/Jikeli 2019) dar. Diese Kontroverse umfasst auch die sich daran anschließenden Ableitungen für die pädagogische Arbeit. In der Umsetzungspraxis der MP wird dieses Thema von jugendlichen Zielgruppen aus Sicht ihrer Alltagserfahrung begründet und zunehmend als Bedarf artikuliert bzw. nachgefragt. Bei der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften zeigen sich bei dieser Zielgruppe in Teilen problematische Zuschreibungen von Antisemitismus als primär gruppenspezifisches Phänomen, korrespondierend mit einer starken fachlichen Verunsicherung.

Während die Bestimmung von Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Problem mit verschiedenen Erscheinungsformen, wie dargelegt, einen klaren Konsens im Themenfeld darstellt, fällt es den MP zum Teil schwer, zu einer vermeintlich spezifisch muslimischen Ausprägungsform eine Position und einen reflexiv-sachlichen pädagogischen Bearbeitungsmodus zu finden.

So lässt sich im Themenfeld ein diskursives Kontinuum beschreiben, das sich zwischen den beiden Polen der Bestimmung von Antisemitismus als sehr reales (Kern-)Problem oder als diskriminierende Zuschreibung aufspannt. Der Relevanzmarkierung des Problems – unter Einbezug von empirischen Befunden von Meldeplattformen und jüdischen Betroffenheitsperspektiven – steht eine Bearbeitung als von der Mehrheitsgesellschaft externalisiertes Problem im Kontext einer rassistischen bzw. muslimfeindlichen Zuschreibung gegenüber, die einer marginalisierten Gruppe die Anerkennung eigener Diskriminierungserfahrungen verweigere. Während an der ersten Variante die tendenzielle Infragestellung der gesamtgesellschaftlichen Problemdefinition von Antisemitismus durch Fokussierung auf eine „Trägergruppe“ kritisiert wird, steht die zweite aufgrund einer latenten Entschuldigung für antisemitisches Handeln durch priorisiert zu bearbeitende rassistische Diskriminierungserfahrungen in der Kritik. Obwohl diese Thematik einen fortwährenden Anknüpfungspunkt für kontrovers geführte Fachdebatten unter den MP-Trägern darstellt, bergen gerade diese aus der Sicht der wB das Potenzial – unter ermöglichenden Rahmenbedingungen – einen Verständigungsprozess und eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes zu initiieren. Die Herausforderung der pädagogischen Bearbeitung von Antisemitismus mit heterogenen Zielgruppen besteht darin, über eine Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen lebensweltnah Empathie bei den Jugendlichen aufzubauen, um diese für eine Sensibilisierung für Betroffene von Antisemitismus zu nutzen. Dabei kann eine migrationssensible Differenzierung antisemitischer Äußerungen von Jugendlichen unter Betrachtung ihrer Kompensationsfunktion für eigene Diskriminierungserfahrungen zu einem gelingenden Zielgruppenzugang beitragen. Eine klare Thematisierung von antisemitischen Äußerungen oder Handlungen ohne einseitige Schuldzuschreibung kann dabei dem Risiko ihrer Entproblematisierung entgegenwirken.

Die MP reagieren auf diese Herausforderung in unterschiedlichem Maße. Beispielsweise entwickeln sie für Fort- und Weiterbildungen von Fachkräften Methoden der Einzelfallarbeit mit dezidiert intersektionaler Perspektive und

dem Anspruch einer Dekonstruktion von pauschalen Zuschreibungen vor dem Hintergrund von gesellschaftlicher Komplexität. Auch die verstärkte Arbeit mit muslimischen oder migrantischen Jugendlichen zum Nahostkonflikt – unter Vermeidung von einseitigen Zuschreibungen, Stigmatisierungen und Schuldabwehrreflexen – lässt sich exemplarisch anführen. Damit verbunden bleibt die Bearbeitung von Antisemitismus als fortlaufende gesamtgesellschaftliche Aufgabe der deutschen Migrationsgesellschaft und zentrale Herausforderung im Handlungsfeld, die einen weiterführenden Verständigungs- und Klärungsprozess von fachlichen Qualitätsstandards antisemitismuskritischer Bildungsarbeit notwendig macht (vgl. Figlesthler u.a. 2019, S. 63).

Darüber hinaus sind zukünftige Potenziale und fachliche Weiterentwicklungsbedarfe in der Bearbeitung aktueller Formen von Antisemitismus zum einen in einer Verknüpfung und Einordnung von Antisemitismus innerhalb rechtspopulistischer und neu-rechter Diskurse sowie versteckten Erscheinungsformen eines „gebildeten“ Antisemitismus mit ausgeprägter Kommunikationslatenz (vgl. u.a. Schwarz-Friesel 2015) zu verorten. Dies zeigt sich insbesondere mit Blick auf die dargestellten Zugangsprobleme im schulischen Bereich und zur Zielgruppe der Lehrkräfte von großer Bedeutung. Auch im äußerst dynamischen Bereich antisemitischer Verschwörungstheorien besteht ein permanenter Fortentwicklungsbedarf.

Zum anderen beschreiben die MP selbst eine anvisierte Zielgruppenerweiterung um jüngere und bildungsferne Jugendliche sowie einen verstärkten sensiblen Einbezug von Jugendlichen mit biografischer Fluchterfahrung als verstärkt zu bearbeitende Leerstelle. Jenseits von mitunter problematischen Begegnungsansätzen liegen in der Zusammenarbeit mit jungen jüdischen Communities in Deutschland und einer Anerkennung von pluralen jüdischen Perspektiven große Potenziale für die Bearbeitung von modernem Antisemitismus mit starkem Gegenwartsbezug, die sich nicht in klassischen Formaten der historisch-politischen Bildung erschöpft.

3.3.3 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Antiziganismus“

Die professionelle Auseinandersetzung mit und die (pädagogische) Bearbeitung von Antiziganismus²⁹ ist ein noch junges Arbeitsfeld in der BRD. Mit „Demokratie leben!“ fördert ein Bundesprogramm der Bundesregierung erstmalig neun MP zur Entwicklung innovativer, pädagogischer Ansätze zur Auseinandersetzung mit dieser speziellen Form des Rassismus (Deutscher Bundestag 2011). Die Programmleitlinien beschreiben vier heterogene Innovationsfelder, die die Erprobungskorridore für die MP des Themenfeldes festlegen. Diese umfassen, antiziganistische Vorfälle kritisch aufzuarbeiten, die Öffentlichkeit differenziert über die Geschichte und Gegenwart der Sinti,

29 Die wissenschaftliche Begleitung am DJI greift im Folgenden auf den in der Leitlinie verwendeten Begriff des „Antiziganismus“ zurück. Die Leitlinie orientiert sich damit an der Phänomenbezeichnung, die auch im Syndromkomplex der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit herangezogen wird. Der Begriff ist in der Forschung und Praxis umstritten und wird kontrovers diskutiert (Randjelovic 2014).

Sintize, Roma und Romnja aufzuklären, Handlungsmodelle zivilgesellschaftlichen Engagements zu entwickeln und der Ethnisierung gesellschaftspolitischer Probleme zu Lasten der Sinti, Sintize, Roma und Romnja entgegenzuwirken. Als besonders förderungswürdig gelten Projekte der Selbstorganisationen von Sinti, Sintize, Roma und Romnja oder in deren Partnerschaft (BMFSFJ 2016b).

Die MP arbeiten mit weitestgehend geteilten Problembeschreibungen, die sich auf gesellschaftlich verbreitete antiziganistische Bilder, umfangreiche Wissensdefizite hinsichtlich des Phänomens (z.B. Verfolgungs- und Ausgrenzungsgeschichte), ablehnende und ausgrenzende Haltungen, Handlungen und diskriminierende Strukturen gegen Sinti, Sintize, Roma und Romnja, negative mediale Berichterstattung, Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen sowie Teilhabedefizite von Sinti, Sintize, Roma und Romnja und deren Selbstorganisationen beziehen. Davon ausgehend entwickelten die MP verschiedene Handlungskonzepte. Für das Themenfeld ist prägend, dass die Auseinandersetzung mit Antiziganismus idealtypisch durch zwei Pole bestimmt ist. Auf der einen Seite die pädagogische Auseinandersetzung mit problematischen Haltungen/Strukturen, die vorwiegend als Bildungsarbeit gegen Antiziganismus für Nicht-Betroffene beschrieben werden kann, und auf der anderen Seite ein durch Emanzipationsbewegungen charakterisierter stärker aktivistisch geprägter Pol, der Empowerment von Betroffenen fokussiert.

Die MP unterscheiden sich hinsichtlich Zielstellungen, Zielgruppen, Ansätzen und Methoden sowie der regionalen Ansiedlung zum Teil deutlich voneinander, wodurch Parallelentwicklungen und Konkurrenzen vermieden wurden und sich eine Ansatzvielfalt im Themenfeld entwickelt hat. Selbstorganisationen sind mit nur zwei von neun MP-Trägern unterrepräsentiert. Ein MP ist bei einem Verband angesiedelt und aus ehrenamtlichen Selbstorganisations-Strukturen entstanden. Betrachtet man das Themenfeld als Ganzes und die verschiedenen Handlungskonzepte, zeigt sich, dass die MP in einem umfassenden Verständnis von Antidiskriminierungsarbeit sowohl Ursachen als auch Folgen von Antiziganismus bearbeiten (Figlesthler u.a. 2019, S. 87ff.). Dies erfolgt arbeitsteilig und nicht jedes MP verfolgt alle Zielstellungen.

Die Hauptzielgruppen sind Jugendliche und junge Erwachsene in schulischen und außerschulischen Settings sowie Erwachsene. MP richten sich an betroffene und nicht-betroffene Jugendliche und junge Erwachsene und sprechen diese, wenn nicht schulisch v.a. über offene Angebote, z.B. der Jugendarbeit oder das Freiwillige Soziale Jahr an. Die erwachsenen Zielgruppen werden in ihrer beruflichen und ehrenamtlichen Funktion adressiert oder niedrigschwellig als Interessierte an Informations- und Diskussionsveranstaltungen oder kulturellen Angeboten, wie z.B. Film-, Theateraufführungen, Lesungen oder Konzerten angesprochen. Zu ersteren gehören v.a. pädagogische Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung, Vertreterinnen bzw. Vertreter von Institutionen, Organisationen, Behörden, Ämtern, die mehr oder weniger enge Jugendbezüge aufweisen, z.B. aus der Verwaltung, Polizei, Justiz, aber auch Vertreterinnen und Vertreter der Presse, Medien und der Öffentlichkeitsarbeit. Vier MP bilden ihre Zielgruppen zu Multiplikatorinnen und

Multiplikatoren aus, sodass diese befähigt sind, eigenständig Angebote durchzuführen. Die MP adressieren und arbeiten somit mit einem breiten Spektrum an Zielgruppen, das in der Leitlinie gefordert wird. Ebenfalls mit der Leitlinie einher geht, dass die Mehrheit der MP die Problemwahrnehmung und die Bearbeitung von Antiziganismus nicht auf der individuellen Ebene verortet, sondern antiziganistische Haltungen und Handlungen als eingebettet in gesellschaftliche Strukturen und Organisationen versteht. Entsprechend präsent sind selbstreflexive Vorgehensweisen sowie macht-, herrschafts-, rassistische- und antiziganismuskritische Perspektiven. Diese werden zudem teilweise als Standard für die Bildungsarbeit gegen Antiziganismus und Empowerment-Angebote bereits umgesetzt bzw. gefordert.

Der Umsetzungsfokus lag neben den klassischen Innovationsfeldern von MP – also der Erprobung von Zielgruppenzugängen und der (Weiter-)Entwicklung von (Bildungs-)Materialien und Methoden für die Bildungsarbeit – auch auf Innovationen zur Struktur(-weiter-)entwicklung. Bei der Ausarbeitung von Methoden und Materialien, z.B. Publikationen, Broschüren, Audiomaterialien bzw. bei der Aufbereitung von Archivmaterialien mit regionalen Bezügen spielten sowohl ein historisch-politischer als auch ein aktueller Zugang zum Thema eine Rolle. Dabei war es den MP besonders wichtig, verschiedene Perspektiven von Sinti, Sintize, Roma und Romnja aufzubereiten, um die Komplexität des Phänomens und die Heterogenität von Sinti, Sintize, Roma und Romnja sichtbar zu machen sowie positive Gegenbilder zu schaffen. Dies umfasste z.B. die Verfolgungsgeschichte im NS, das Engagement in der Bürgerrechtsbewegung, die Aufbereitung von Biografien sowie aktuellere Erfahrungen von Flucht, Ausgrenzung und/oder Abschiebung. Auch feministische Perspektiven und Mehrfachdiskriminierung/Intersektionalität wurden als Thema aufgegriffen, bearbeitet und in Materialien und Methoden integriert. Insofern hat das Themenfeld, wie es in den Leitlinien angedacht ist, über die erreichten Zielgruppen Teile der Öffentlichkeit differenziert sensibilisiert.

Typisch für das Themenfeld sind – entlang der Programmleitlinien – Innovationen, die unmittelbar durch das Bundesprogramm angeregt wurden, und wobei insbesondere strukturelle Innovationen besonderes Nachhaltigkeitspotenzial haben. Durch die Bundesförderung wurden erstmals umfangreiche Mittel für das Thema zur Verfügung gestellt. Damit ging eine stärkere Aufmerksamkeit und Anerkennung des Themas einher, z.B. durch die Stärkung von Initiativen, die Professionalisierung von Ehrenamt sowie die Berücksichtigung der Vielfalt der Gruppen von Sinti, Sintize, Roma und Romnja. Das Bundesprogramm ermöglichte so kontinuierliche Arbeit und die Entwicklung, Adaption und Erprobung von Ansätzen, Methoden, Materialien. Alle MP haben – soweit das die regionalen Gegebenheiten zuließen – im Lauf der Programmzeit (sehr) enge Kontakte und Kooperationsbeziehungen zu Selbstorganisationen und Expertinnen bzw. Experten aus den Communities aufgebaut, diese direkt in der Arbeit des MP eingebunden und/oder den Aufbau sowie die Arbeit von Selbstorganisationen unterstützt. Zwei MP veränderten ihre Personalstruktur und stellten Mitarbeitende aus der Community ein. Neben den Selbstorganisationen regten weitere vier MP Professio-

nalierungsprozesse von ehrenamtlichen Strukturen an, bspw. durch die pädagogische Qualifizierung oder die Einbindung von Sinti, Sintize, Roma und Romnja in die Organisation von Verwaltungsabläufen.

Während den Selbstorganisationen bei der Empowerment-Arbeit die Zugänge gut gelingen, haben die MP, die Bildungsarbeit gegen Antiziganismus und Angebote für Sinti, Sintize, Roma und Romnja machen, die nicht von Selbstorganisationen umgesetzt werden, Zugangsprobleme. Bei der Platzierung von Bildungsangeboten sind die MP damit konfrontiert, dass in Zugangsinstitutionen bei Gate-Keepern für ihre Zielgruppen kein oder wenig Wissen zu Antiziganismus vorhanden ist. Dementsprechend existiert ein geringes Problembewusstsein und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema wird nicht gesehen. Zugänge zu Institutionen und Zielgruppen sind entweder nicht oder nur mit hohem Zeitaufwand, Durchhaltevermögen oder auf der Basis bereits vorhandener Kooperationen möglich. Das Erreichen von Personen mit verfestigten Haltungen oder Institutionen, die Diskriminierungen reproduzieren, bleibt ein Bedarf. Angebote für Sinti, Sintize, Roma und Romnja, die nicht durch Selbstorganisationen oder heterogene Teams umgesetzt werden, brauchen viel Zeit für den Aufbau von Arbeitsbeziehungen und Vertrauen. Hilfreiche Faktoren waren dabei die Einbindung von Schlüsselpersonen aus den Communities, der Einbezug von Eltern und Geschwistern in Angebote sowie Sprachkenntnisse.

Auch bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Zielgruppen schlägt sich das geringe Phänomenwissen und mangelndes Problembewusstsein nieder. Vermeintliche Wissensbestände der Zielgruppen sind geprägt von stereotypen Bildern und Vorurteilen. Falls es bereits Berührungspunkte zum Thema gab, findet oft eine Ethnisierung gesellschaftspolitischer Probleme statt, in der sich die zwei Abwertungsphänomene Rassismus und Klassismus³⁰ verschränken.

Sobald MP und die erwachsenen Zielgruppen Antiziganismus thematisieren und in diesem Bereich agieren, werden sie stark mit der Erwartungshaltung von außen, z.B. durch lokale Verwaltungen oder die Kommunalpolitik, konfrontiert, als „Feuerwehr“ ein soziales Problem lösen zu müssen. Hier halfen Rollen- und Aufgabenklärungen mit entsprechender Zurückweisung dieser Zuschreibungen und eine selbstbewusste Verortung als Bildungsprojekt und nicht als Projekt, welches Regelstrukturaufgaben der sozialen Arbeit übernimmt. Ein weiteres typisches Missverständnis, zu dem sich die MP verhalten müssen, ist, dass Teilnehmende an Angebote mit dem Wunsch herantreten, etwas über die Kultur und Lebensweise „der“ Sinti, Sintize, Roma und Romnja zu erfahren und zunächst ein geringes Interesse besteht, sich selbst-reflexiv mit eigenen Bildern auseinanderzusetzen. Dem begegneten die MP mit rassismuskritischen, längerfristigen Angeboten. Teil der didaktischen Vorgehensweise ist, genau dieses Missverständnis zu thematisieren und die eigenen Bilder und Verwobenheiten mit Antiziganismus zum Ausgangspunkt zu machen. Auch hier waren Lernprozesse und eine zunehmende Sensibilität bei den MP für die Fallstricke einer kulturalisierenden Auseinandersetzung zu verzeichnen.

30 Klassismus beschreibt eine Form von Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft.

Neben dem für Jugendarbeit typischen Problem, Teilnehmende für Angebote kontinuierlich zu interessieren, berichten die Empowerment-Projekte und die MP, die mit Betroffenen arbeiten, von den z.T. umfassenden Mehrfachbelastungen der Jugendlichen, die diese aufgrund von Erwerbstätigkeiten neben der Schule, Armut, familiären Belastungen und verschiedenen Diskriminierungserfahrungen erleben. Besonders die mangelnde Bleiberechtperspektive und drohende Abschiebungen von Roma und Romnja aus den Balkanstaaten sind existenzielle Bedrohungen für die Jugendlichen und behindern die kontinuierliche Arbeit. Die beschriebenen Problemlagen erschweren Empowerment-Bestrebungen und stehen ihnen (mitunter diametral) entgegen.

Soweit vorhanden, ist der Umgang der MP miteinander geprägt von Wertschätzung und gegenseitiger Unterstützung. Die Zusammenarbeit reicht von der Vermittlung von Netzwerkkontakten und Kontakten zu fachkundigen Expertinnen bzw. Experten über fachlichen Austausch bis hin zu Projektberatungen. Insgesamt artikulierten die MP ein hohes Interesse an mehr Programmveranstaltungen, die den fachlichen Austausch intensivieren. Ein zunehmend sensibler Umgang mit dem Begriff „Antiziganismus“ war bei allen MP zu beobachten. Nahmen zu Programmbeginn begriffliche Debatten und Selbstverortungen noch einen größeren Teil der Auseinandersetzung ein, konzentrierten sich die MP zunehmend auf die praktische Arbeit. Ein Lernprozess, der v.a. bei den Nicht-Selbstorganisationen zu verzeichnen war, war die zunehmende Einbindung von Sinti, Sintize, Roma und Romnja in die Projektarbeit. Zudem haben sich Materialien, die die Perspektiven von Zugehörigen der Minderheit sichtbar machen (Selbstzeugnisse), mittlerweile als Mindeststandard etabliert. Während es weitgehend unstrittig ist, Empowermentprojekte durch Sinti, Sintize, Roma und Romnja durchführen zu lassen, gehen bei der Bildungsarbeit gegen Antiziganismus die Positionen auseinander. Hier zeigen sich bekannte Repräsentationskonflikte, um die Frage wer diese umsetzt. Zudem spielt die Frage eine Rolle, wie MP damit umgehen sollen, dass Betroffene in heterogenen Settings potenziell erneuten Diskriminierungserfahrungen oder der Erwartungshaltung für „ihre Gruppe“ entsprechen zu müssen, ausgesetzt sind. Diese Dilemmata sind Teil fachlicher Reflexionen und MP reagierten darauf, z.B. indem sie paritätische Teams bildeten.

Alle neun MP sind im Rückblick durchweg zufrieden mit dem Gesamtverlauf ihrer Projekte. Als Erfolge beschreiben die MP die gelungene (Weiter-)Entwicklung von Bildungs- und Informationsmaterialien sowie Bildungs- und Empowerment-Angeboten, die Zielgruppenerreichung, die Anzahl von durchgeführten Veranstaltungen oder Filmvorführungen. Eng damit verbunden ist die Dissemination und Nutzung der erstellten Materialien durch Dritte. Einige Projekte beschreiben punktuelle Veränderungen bei ihren Zielgruppen, wie gewecktes Interesse und eine stärkere Sensibilität für das Thema Antiziganismus, die Entstehung von Empathie und Perspektivenübernahme, Wissenszuwächse über die Hintergründe und geschichtlichen Aspekte des Phänomens sowie das Engagement für das Thema. Empowerment-Projekte nennen die Stärkung von Betroffenen, z.B. des Selbstbewusstseins, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, ein zunehmendes Bewusstsein für

und die Entwicklung von Umgangsstrategien mit eigenen Diskriminierungserfahrungen als gelungene Ergebnisse. Zu ihren zentralen Erfolgen zählen die MP den Aufbau von Kooperationen und Vernetzungen. Das bezieht sich auf die Vernetzung innerhalb des Themenfelds und zu Selbstorganisationen und betrifft auch Kooperationsbeziehungen zu wichtigen kommunalen Akteurinnen bzw. Akteuren und Institutionen. Diese erleichtern die Arbeit der MP deutlich, sei es beim Zugang zu Zielgruppen und Institutionen, beim Zugang zu Ressourcen, um die MP-Angebote gut platzieren und umsetzen zu können, oder sei es zum fachlichen Austausch.

Wichtige Lernprozesse, die MP durchlaufen haben, waren eine höhere Sensibilität für die eigene Reproduktion von Vorurteilen durch die eigene Praxis, die Verwendung bzw. Nichtverwendung bestimmter Begriffe, Rollenklärungen über Aufgaben, Zielstellungen und Zuständigkeiten, z.B. bei Anfragen von außen. Darüber hinaus war eine zunehmende Fokussierung auf Aufgaben und Zielstellungen zu beobachten, sodass sich v.a. ambitionierte MP im Laufe der Programmlaufzeit auf Kerntätigkeiten spezialisierten, um so eine höhere Qualität der Arbeit gewährleisten zu können und eine Selbstüberforderung zu vermeiden.

Ein hervorzuhebendes Verdienst der MP ist, dass sie es trotz der geschilderten Zugangsproblematiken mit Beharrlichkeit, Durchhaltevermögen und starker regionaler Präsenz geschafft haben, sich regional und kommunal mit Regelstrukturen, Verwaltungen, Ämtern, Behörden, Hochschulen und Universitäten zu vernetzen und sich in kommunale Gremien und Arbeitskreise einzubinden. Zum Teil ist ihnen die Etablierung von Fortbildungsangeboten, z.B. in Curricula von Hochschulen, Universitäten oder kommunalen Fortbildungskalendern gelungen. Vor allem diese Netzwerke und Kooperationsbeziehungen bleiben aus Sicht der MP auch nach Programmende bestehen. Jedoch ist nur in wenigen Fällen klar, ob MP ihre Angebote fortführen können, sei es über die Verbandsstruktur des Trägers, eine Teilweiterfinanzierung durch eine Stiftung oder durch die Übernahme von Formaten wie Veranstaltungsreihen und Projekttagen durch Dritte. Dominant sind große Unsicherheiten, da eine Fortführung der Angebote, der angestoßenen Prozesse und aufgebauten (zivilgesellschaftlichen) Strukturen aufgrund fehlender Regelfinanzierung und -struktur für das Thema Antiziganismus von weiteren Drittmitteln abhängig ist. Insofern ist eine fehlende Anschlussperspektive für die MP die größte Gefahr für die nachhaltige Sicherung der Erfolge.

Das Bundesprogramm kann als erster Schritt in Richtung Etablierung und Professionalisierung eines Handlungsfeldes Bearbeitung von Antiziganismus verstanden werden. Aufgrund jahrzehntelanger Versäumnisse bestehen aber nach wie vor eklatante Lücken in der Auseinandersetzung mit den Ursachen des Phänomens und der Folgenbearbeitung. Nach wie vor fehlt es an einer Perspektive, die Antiziganismus als gesamteuropäisches Problem betrachtet und die die Bleiberechtproblematik berücksichtigt. Um dies zu erreichen, mangelt es an Selbstorganisationen und Empowerment-Angeboten, ausgeprägtem Phänomenwissen in Institutionen und bei pädagogischen Fachkräften etc. Ebenso braucht es mehr Fachkräfte, die qualifizierte Bildungsarbeit gegen Antiziganismus umsetzen können sowie diskriminierungsfreie, zielgruppenangemessene Bildungsmaterialien und -methoden.

3.3.4 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“

Die erstmalige Förderung der MP im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ in einem Bundesprogramm stellt einen Meilenstein für die Entstehung eines eigenständigen Handlungsfeldes und die Konstitution einer pädagogischen Fachpraxis dar, die sich nicht mehr eingebettet in einen Diskurs rund um Islamismusprävention abgrenzen und verorten muss. Das Themenfeld hat somit eine eigenständige von der Islamismusprävention losgelöste Legitimation zur Bearbeitung, was alle MP als sehr wertvoll beurteilen (vgl. Greuel u.a. 2015, S. 56). Dies hat zur Folge, dass die Zielgruppe der als muslimisch markierten Jugendlichen, nicht mehr (implizit) defizitorientiert als potenzielle „Problemgruppe“ für präventive Arbeitsansätze adressiert wird. In der Erprobung von spezifischen Ansätzen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Islam-/Muslimfeindlichkeit (etwa Diversity-Pädagogik oder Empowerment) liegt damit das inhärente Innovationspotenzial des Themenfelds.

In der Arbeit der MP zeigen sich bedeutsame diskursive Verschränkungen des Phänomens mit den Themen Flucht, Migration und Rechtsextremismus. Eine davon isolierte Bearbeitung des Kernphänomens kann dies nicht hinreichend erfassen und macht weiterführende Kompetenzen und fachliche Expertise bei den Projektumsetzenden erforderlich. Darüber hinaus zeigen sich auch im Hinblick auf weitere Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit für die pädagogische Bearbeitung von Islam-/Muslimfeindlichkeit hohe inhaltliche Schnittmengen. Ein interdependenter Einbezug von Gemeinsamkeiten der GMF-Phänomene, unter gleichzeitiger Beachtung der Spezifika von Islam-/Muslimfeindlichkeit, erfordert eine hohe Sensibilität für die Vermeidung von einfachen Gleichsetzungen der Phänomene, die im jungen Themenfeld noch nicht selbstverständlich ist.

Gerade wegen eines sich beständig verschärfenden politischen Diskurses und einer sehr hohen Dynamik des Phänomens stehen die MP bei der Entwicklung einer kohärenten pädagogischen Praxis vor einer Reihe von Herausforderungen. Prägende Diskussionspunkte sind die Positionierung zu (vermeintlich) „legitimer“ Religionskritik, aber auch die fachliche Verortung des Phänomens auf in erster Linie struktureller, medial-vermittelter oder individueller Ebene, zwischen vorurteilsbasierter Feindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung (vgl. Figlestahler u.a. 2019, S. 63ff.).

Im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ werden insgesamt 15 MP gefördert. Die MP sind charakterisiert durch heterogene Zielstellungen, unterschiedliche Problemverortungen und entsprechend anvisierte Zielgruppen und lassen sich nur schwer systematisieren. Neben komplementären und gemeinsamen Bildungsangeboten für heterogene jugendliche Zielgruppen finden sich im Themenfeld auch (Bildungs-)Angebote, die sich primär an Angehörige von Minderheiten richten sowie sensibilisierende Fortbildungsangebote für v.a. pädagogische Fachkräfte und Formate der Organisationsentwicklung. Das in den Leitlinien ebenfalls fokus-

sierte Thema der zivilen Bewältigung von sozialräumlichen Konflikten aufgrund religiöser oder ethnisierender Faktoren spielte nur eine nachgeordnete Rolle.³¹

Die zentrale Innovationsleistung vieler MP bezieht sich auf die erstmalige aktive Setzung und Etablierung des Themas in neuen Struktur- und Handlungsfeldern, (Bildungs-)Institutionen oder Regionen, in denen Islam-/Muslimfeindlichkeit bisher eine geringe oder keine Rolle spielte. Im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Praxis lassen sich in erster Linie die Adaption und Übertragung von bereits bewährten Bildungsmethoden und -materialien aus rassismus- und diskriminierungskritischen Ansätzen sowie die Entwicklung neuer Formate zum Empowerment von muslimischen Jugendlichen als methodische Innovationsmomente festhalten. Die Erschließung von Zugängen zu migrantischen, nicht-muslimischen Zielgruppen stellt eine weitere Innovationsleistung im Themenfeld dar. Einer gemeinsamen präventiven Bearbeitung aufgrund eines (vermeintlich) wechselseitigen ursächlichen oder verstärkenden Zusammenhangs beider Phänomene erteilt die überwiegende Mehrheit der MP eine fachlich begründete Absage und grenzt sich klar vom Handlungsfeld der Islamismusprävention ab.

Die MP zeigen sich mit ihren Ergebnissen, insbesondere mit der hohen Nachfrage der Zielgruppen nach bestimmten Projektmaßnahmen, die für einzelne MP aufgrund begrenzter Ressourcen zum Teil nicht zu decken war, zufrieden. Gerade über einen niedrighschwelligem und partizipativen Zugang über schulische Institutionen gelingt es MP heterogene jugendliche Zielgruppen zu erreichen. Dies trägt bei längerfristigen Formaten zum Teil auch zu einer sukzessiven Implementierung einzelner Projektmaßnahmen (beispielsweise institutionalisierten demokratischen Konfliktbearbeitungsgremien an Schulen) bei. Darüber hinaus gelingt es einzelnen MP mit erhöhter Sensibilität für sprachliche Barrieren marginalisierte Jugendliche mit Migrationserfahrung zu erreichen und am gesellschaftlichen Diskurs zu Islam-/Muslimfeindlichkeit sensibilisierend zu beteiligen. Als zentrale Leistungen der MP sind zudem partizipativ mit Jugendlichen entwickelte und flexibel wie bedarfsorientiert einsetzbare Bildungsmaterialien und -methoden hervorzuheben. Kultur- und medienpädagogisch gestützte Formate bieten, neben jenen der moderierten Konfliktpädagogik oder des Empowerments, gelungene Ansätze für die Entwicklung einer vielfältigen pädagogischen Praxis im jungen Themenfeld.

Die pädagogische Praxis agiert in einem Spannungsfeld zwischen eher breiten, bedarfsorientierten Konzepten der Demokratieförderung und einer kontinuierlichen inhaltlichen Sensibilisierung für das zu bearbeitende Kernphänomen. Thematische Interessen und Konfliktthemen der Jugendlichen im Kontext einer offenen und bedarfsgeleiteten Bearbeitung von Islam-/Muslimfeindlichkeit können mitunter auch verhärtete ethnische oder politische Konflikte in Herkunftsländern (wie z.B. den Türkei-Kurdistan-Konflikt) betreffen. Diese erschweren eine phänomenspezifische Sensibilisierung

31 Eine ausführliche Beschreibung der Projektlandschaft im Themenfeld, sowie deren analytische Systematisierung findet sich im Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmstart (vgl. Greuel u.a. 2015).

erheblich, und deren konfliktpädagogische Bearbeitung erfordert zusätzliche fachliche Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund werden auch einfache Begegnungsansätze zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen als äußerst voraussetzungsvolles pädagogisches Format betrachtet. Diese sind im Themen- und Arbeitsfeld allerdings nicht unumstritten und bergen immer auch Risiken, etwa die Reproduktion von Zuschreibungen oder Instrumentalisierung von Teilnehmenden. Begegnungsansätze wurden von einigen MP im Zuge der Programmlaufzeit als pädagogische Arbeitsweise verworfen, von anderen hingegen unter bestimmten Bedingungen erfolgreich in eigene Ansätze integriert und diesbezügliche Räume aktiv eingefordert. Dazu zählt vor allem eine hohe Sensibilität für deren Möglichkeiten und Grenzen sowie ein selbstreflexiver Blick für gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. Brand u.a. 2018, S. 90ff.).

Eine große Rolle für die Beurteilung des eigenen Erfolgs spielen für die MP die Setzung und Etablierung des Themas in den jeweiligen regionalen Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit, der Kommunalpolitik und der Verwaltung sowie eine Verstetigung des Themas in den eigenen Trägerstrukturen. Hierbei haben vor allem MP mit einer starken Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit und intensiven Kooperationsbeziehungen einen Vorteil, insbesondere, wenn Kontakte zu muslimischen und migrantischen Selbstorganisationen und Jugendverbänden bestehen.

Das gering ausgeprägte Problembewusstsein für Islam-/Muslimfeindlichkeit in der öffentlichen Wahrnehmung, der (Kommunal-)Politik und in Schulen erschwert es den MP, ihre intendierten Zielgruppen über diese Zugänge erreichen zu können. Im Zugang zu verschiedenen Handlungsfeldern können MP somit nicht per se mit Unterstützung und einem geteilten Konsens der Ablehnung von Islam-/Muslimfeindlichkeit rechnen. Es bedarf zunächst oftmals einer intensiven Überzeugungsarbeit. Eine starke eigene Haltung der MP in der praktischen Bildungsarbeit alleine kann den fehlenden politischen, gesellschaftlichen und institutionellen Rückhalt in Form einer klaren Ablehnung des Phänomens nicht ohne weiteres kompensieren. In der Arbeit mit Fach- und Lehrkräften erweisen sich längerfristige diskriminierungskritische Ansätze, die multiperspektivisch und selbstreflexiv an der Dekonstruktion von eigenen Vorurteilen arbeiten sowie eine Verbindung von juristisch fundierten Vermittlungszugängen – z.B. über Fragen der Religionsfreiheit – als äußerst gewinnbringend.

Häufig sehen sich die MP mit ablehnenden Haltungen und mangelndem Problembewusstsein bei Schlüsselpersonen, die zentral für Zugänge sind, wie Schulleitungen und lokal- oder bildungspolitischen Entscheidungsträgern, konfrontiert. Das Thema Islam-/Muslimfeindlichkeit wird dabei entweder als politisch zu brisant, verbunden mit befürchteten Stigmatisierungseffekten für kooperierende Schulen, oder als schlicht nicht gesellschaftlich relevant genug betrachtet. Gerade in Regionen mit geringem muslimischem Bevölkerungsanteil stehen die MP zudem vor der besonderen Aufgabe des Schutzes von muslimischen Jugendlichen vor Diskriminierung durch fremd-zugeschriebene Repräsentantenrollen für die vermeintlich eigene Kultur oder Religion.

Muslimisch geprägten Projektträgern im Themenfeld gelingt, aufgrund ihrer ausgeprägten Kontakte in lokale Communities, der Zugang zu von Muslimfeindlichkeit betroffenen Jugendlichen insbesondere für die Arbeit in Empowerment-Formaten sehr gut. Diese sehen sich allerdings auch in verstärktem Maße Anfeindungen und Delegitimationsversuchen von externen (politischen) Akteuren ausgesetzt. Bei ihrer Arbeit mit betroffenen Zielgruppen begegnen allen MP (muslimische) Jugendliche mit zum Teil massiven Diskriminierungserfahrungen, und sie sehen große Bedarfe nach Anerkennung und Beteiligungsmöglichkeiten. Empowerment-Formate stärken betroffene Jugendliche unmittelbar in ihrer Handlungsfähigkeit. Sie bedürfen für eine zielgruppengenaue Passung eines inhaltlichen Zuschnitts auf Muslimfeindlichkeit bzw. antimuslimischen Rassismus, da allgemeine Antirassismus-Konzepte die Spezifik des Phänomens und die Folgen für die Betroffenen nicht immer angemessen auffangen können. Dennoch ist bei Empowerment-Konzepten immer auch eine Einbindung der Teilnehmenden innerhalb institutioneller Strukturen zu beachten und sie für gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsstrukturen zu sensibilisieren. Mehrheitsgesellschaftlichen Projektträgern und pädagogischen Projektteams ohne Umsetzende mit eigener Diskriminierungserfahrung gelingt der Zugang zu muslimischen Jugendlichen oft nur erschwert.

Die pädagogische Pionierarbeit des Themenfelds macht einen genaueren Blick auf eine Reihe von Lernerfahrungen und markanten Beobachtungen der eigenen Umsetzungspraxis der MP lohnenswert, um Anknüpfungspunkte für weitere fachliche Debatten und Aushandlungsprozesse zu identifizieren. Eine Besonderheit stellt die erhöht auftretende Emotionalisierung des öffentlichen Diskurses dar, die auf individueller Ebene in der Projektarbeit mit den erwachsenen Zielgruppen in Form von hoher religiöser Empfindsamkeit bis hin zu Angsterfülltheit oder Wut zutage tritt. Damit verbunden verstärkt die inhaltliche Verschränkung des Phänomens mit geschlechtsspezifischen Thematiken die Emotionalisierung zusätzlich, was von einzelnen MP als konzeptioneller Anknüpfungspunkt der Phänomenbearbeitung ausgemacht wird. Vor allem bei erwachsenen Zielgruppen, d.h. sogar bei pädagogischen Fach- und Lehrkräften korrespondiert diese Emotionalität häufig mit relativ starren und einheitlichen Ressentiments in Bezug auf „den“ Islam und „die“ Musliminnen und Muslime. Diese Ressentiments beziehen sich auf ein vermeintlich sicher geglaubtes Wissen, werden aber in der Regel nicht aus einer bewussten (politischen) Haltung heraus vertreten. Es zeigt sich vielmehr ein problematisches Ableiten des eigenen pädagogischen Handelns aus solchen „Gewissheiten“, die zum Teil nicht-intendierte oder wahrgenommene Verletzungen von betroffenen Jugendlichen einschließt. Ein notwendiges Aufbrechen dieser Annahmen in dekonstruktive und vor allem selbstreflexive Projektformate führt in verstärktem Maße zu Unbehagen und Abwehrreaktionen, die es von den Projekten zu antizipieren und aufzufangen gilt. Darüber hinaus wäre in diesem Kontext auch eine Weiterentwicklung von Sensibilisierungskonzepten zur Unterscheidung von menschenrechtsbasierter Islam- bzw. Religionskritik und diskriminierender Islam- und Muslimfeindschaft aus der Perspektive der wB sinnvoll.

Teile der jugendlichen Zielgruppen berichten indes von einem Wandel der erfahrenen eigenen rassistischen Diskriminierung, die verstärkt mit antimuslimischen Ressentiments verbunden artikuliert und wahrgenommen wird. Während sich diese neuen Erscheinungsformen eines rassistischen Diskurses primär auf vermeintlich sicher geglaubte religiöse Aspekte des Islams beziehen können, zeigt sich die erlebte Diskriminierung für die Betroffenen häufig als rein kulturalistische Zuschreibung. Diese spezifische Besonderheit von Islam-/Muslimfeindlichkeit als kulturalisierendes Ablehnungsphänomen führt dazu, dass auch Menschen ohne entsprechende religiöse Selbstdefinition durch Fremdzuschreibungen muslimisch markiert und somit betroffen gemacht werden. Für Erreichen, Einbezug und Formen der Unterstützung dieser Zielgruppe bedarf es noch der weiteren Erprobung von neuen Wegen des Zugangs, die keine identitätsprägende Übernahme der Fremddefinition begünstigen. In der pädagogischen Arbeit gilt es, diese Unterscheidungen aufzugreifen, ebenso wie eine sensible Differenzierung zwischen primär religiösen Konflikten und pädagogisch zu bearbeitenden Diskriminierungsfällen.

Für den Zugang zu heterogenen Zielgruppen wählen viele MP im Themenfeld einen gerechtigkeits- oder menschenrechtsbasierten Ansatz bzw. stellen die Funktionsmechanismen von Islam-/Muslimfeindlichkeit in Kunst, Kultur oder Medien statt Besonderheiten der Religion in den Mittelpunkt. Während der Zugang zu sich selbst als stark religiös verstehenden Zielgruppen den MP über eine differenzierte Bearbeitung des Phänomens und über theologische Aspekte des Islams gelingt, kann eine thematische Aufweitung des Phänomens zu allgemeiner Religionsfeindlichkeit ein lebensweltlicher Anknüpfungspunkt für dessen Bearbeitung in mehrheitlich konfessionslosen Regionen darstellen. Chancen hierfür bietet für manche MP die Implementierung ihrer Bildungsinhalte in den Ethik- oder Religionsunterricht.

Ein geteilter Arbeitskonsens im Themenfeld stellt die Feststellung eines noch geringen gesellschaftlichen Problembewusstseins für das Phänomen dar. Islam-/Muslimfeindlichkeit wird von nahezu allen MP als gesamtgesellschaftliches Problem definiert, dessen Bearbeitung muslimische Selbstorganisationen und Träger aus der Mehrheitsgesellschaft als gemeinsame Aufgabe, aber mit differenzierten Zielstellungen (z.B. Empowerment oder Sensibilisierung) und Zielgruppen betrachten. Während die große Heterogenität von pädagogischen Ansätzen, Zielgruppen und primärer Problemverortung als Potenzial wahrgenommen wird, stellt die Verwendung und Definition von Fachbegriffen und die damit verbundene Problembestimmung des Phänomens noch immer eine Kontroverse dar. Einige MP halten an den in der Förderleitlinie festgelegten Arbeitsbegriffen Islam- und Muslimfeindlichkeit fest, zum Teil aus pragmatischer Anpassung oder mit fachlich begründeter Differenzierung einer Ablehnung der Religion bzw. der ihr zugeschriebenen Individuen. Ein Großteil der MP hingegen bearbeitet das Phänomen aus rassistuskritischer Perspektive mit dem Begriff des antimuslimischen Rassismus und verortet das Problem primär auf struktureller Ebene.

Erste Schritte zur Institutionalisierung von Austausch und Verständigung, an denen ein Großteil der MP aktiv beteiligt waren, wurden im Laufe der Programmlaufzeit bereits unternommen. Die zentrale Rolle für die bundes-

weite Vernetzung und die Koordination eines fachlichen Austauschs der Projekte nimmt ein im Programmbereich C (Förderung der Strukturentwicklung zum bundeszentralen Träger) geförderter Träger ein. Ein dort initiiertes phänomenspezifisches Netzwerkprojekt, das sich noch im Strukturaufbau befindet, wird von vielen MP positiv beurteilt. Es stellt aus deren Perspektive eine geeignete Plattform für Diskussionen über gemeinsame Strategien für muslimische und nicht-muslimische Träger im Themenfeld und darüber hinaus dar. Dieser zusätzliche Raum für fachlichen Austausch deckt in großen Teilen den artikulierten Bedarf der MP und stellt eine Besonderheit des Themenfelds dar. Eine Herausforderung für eine verstärkte gemeinsame Zusammenarbeit im Themenfeld stellt für einige MP ein differenzierter Umgang mit Trägern mit starker eigener politischer und/oder religiöser Agenda dar, der zum Teil als schwierig beschrieben wird.³²

Die größten Weiterentwicklungsbedarfe sehen die MP in einer verstärkten Kooperation und Förderung der Zusammenarbeit mit muslimischen Selbstorganisationen, der Erprobung von neuen Zugängen zu den bisher schwer erreichbaren Verwaltungsstrukturen, (Lokal-)Politik und Polizei sowie in der Verankerung des Themas in Ausbildungscurricula der Sozialen Arbeit und in der Lehrkräfteausbildung. Davon zeugt auch die Erprobung neuer Wege eines aktivierenden Zugangs zu (religiös-konservativen) Moscheegemeinden und muslimischen (Jugend-)vereinen von großem Potenzial, da sich diese für viele MP als bisher schwer zu erreichende und mitunter stark skeptisch eingestellte Kooperationspartner zeigen. Eine weitere Leerstelle stellt in diesem Themenfeld auch die Arbeit mit (erwachsenen) Zielgruppen mit latenten oder bereits manifesten islam- oder muslimfeindlichen Einstellungen dar, was eine weiterführende Erprobung von Zugängen, insbesondere zu pädagogischen Fach- und Lehrkräften nahelegt. Auf inhaltlicher und methodischer Ebene zeigen sich Entwicklungspotenziale zur intersektionalen Bearbeitung von Islam-/Muslimfeindlichkeit, ebenso wie zur differenzierten Bearbeitung des Phänomens im Kontext einer menschenrechtsbasierten Religionskritik.

3.3.5 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“

Im Rahmen der Förderung von MP zur Bearbeitung von Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit unterstützt der Programmgeber seit 2015 neun Träger bei der Erprobung von Angeboten, die Homosexuellen- und Transfeindlichkeit bearbeiten. Dieses Themenfeld birgt umfangreiche Innovationspotenziale. Das Thema gehört zu jenen im Kontext der in „Demokratie leben!“ problematisierten GMF-Facetten, die bis zum Zeitpunkt des Programmstarts in der Bundesrepublik von Seiten der öffentlichen Hand kaum Beachtung fanden. Hinzu kommt, dass die zugrundeliegenden Differenzkategorien sexuelle Orientierungen bzw. Geschlecht(-sidentität) betref-

32 Dieser Befund stellt für das Arbeitsfeld der Prävention von islamistischer Radikalisierung eine bekannte Herausforderung dar und bringt eine Reihe von Implikationen für eine pädagogische Handlungspraxis mit sich (ausführlicher siehe Langner u.a. 2020).

fen (und nicht, wie in den anderen Themenfeldern um herkunfts- bzw. religionsbezogene oder ethnische Zugehörigkeiten). Die Übertragung von Ansätzen etwa aus erfahrungsreicheren Präventions- und Sensibilisierungsfeldern ist somit umso erprobungsrelevanter. Das Themenfeld ist Teil des gerade erst entstehenden Handlungsfeldes der (Fach-)Pädagogik der geschlechtlichen/sexuellen Vielfalt, in dem sich ein praxisbezogener Kanon zu Methoden und pädagogischen Haltungen herausbildet. Zugleich erfordert das gesellschaftliche und politische Klima zum Thema innovative Handlungsansätze: Einerseits müssen (pädagogische) Angebote auf neuere populistische Anfeindungen gegenüber und Abwertungen von queeren Lebensweisen und auf weiterhin verbreitete zahlreiche Formen von Diskriminierung und Gewalt (Greuel u.a. 2015, S. 84–86) reagieren, von denen LSBTIQ*-Personen³⁴ etwa durch Bewegungen wie die „Demo für Alle“ und etwaige Pädophilie-Beschuldigungen gegenüber Schwulen und Lesben betroffen sind. Andererseits ziehen aktuelle gesetzgeberische Festlegungen, wie etwa die Schaffung einer dritten Geschlechtsoption oder die „Ehe für Alle“ enorme Fortbildungsbedarfe bspw. in der sozialen Arbeit bzw. auf allen Ebenen des Bildungssystems nach sich. MP können in diesem Kontext einen Beitrag dazu leisten, passende (innovative) Angebote zu entwickeln. In der Arbeit mit Zielgruppen ist es zudem Aufgabe der MP, stets auch empowernde Verfahren bereitzuhalten, um (potenziell) Betroffene – ohne sie zu outen! – in ihrer Lage zu stärken, anstatt sie selbst als zu Sensibilisierende anzusprechen.

Die MP verfolgen drei zentrale Handlungsstrategien, um der Ungleichbehandlung bzw. der Diskriminierung von LSBTIQ*-Personen entgegenzutreten. Erstens stoßen sie in institutionellen Strukturen Wandlungsprozesse an und bilden dazu etwa Fachkräfte (bspw. Lehrer_innen, psychotherapeutisches Personal, Fanarbeiter_innen u.a.) so fort, dass diese Bedarfe von LSBTIQ*-Jugendlichen in ihre Arbeitskontexte einfließen lassen können. Andere Formate sehen bspw. länger andauernde Beratungs- und Begleitprozesse etwa im Schulkontext vor. Wieder andere haben spezifisch die thematische Öffnung von migrantischen bzw. religiösen (Selbst-)Organisationen zum Ziel und verfolgen unterschiedliche Methoden der Ansprache der Zielgruppen oder der Platzierung der Projektmaßnahmen. Die zweite Strategie sieht vor, Jugendliche als direkte Zielgruppe zu adressieren, um mit ihnen sensibilisierende Maßnahmen etwa nach dem Ansatz der Diversity-Pädagogik durchzuführen. Größtenteils finden diese Angebote im schulischen Kontext etwa im Rahmen von Projekttagen statt und beziehen infolgedessen sowohl (potenziell) diskriminierende als auch (potenziell) diskriminierte Jugendliche zugleich ein. In der dritten Strategie stehen die (potenziell) von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen allein als Zielgruppe im Mittelpunkt und erhalten

33 Dieses Kapitel weicht in der Genderschreibweise von der sonst im vorliegenden Bericht verwendeten ab. Um Gender-/Sex-Identitäten jenseits von „Mann“ und „Frau“ zu repräsentieren, wird hier das Gender_gap verwendet. Das Akronym LSBTIQ* wird als feststehende Abkürzung mit weitestmöglicher Gender-/Sex-Nennung verwendet.

34 Lesbisch, schwul, bisexuell, trans-, inter-, queer.

durch Empowerment-Arbeit Unterstützung dabei, eigene Identitätsfindungsprozesse souveräner zu führen und mit Erfahrungen von Ablehnung oder Benachteiligung ohne Rückfall auf Selbstzweifel umgehen zu können. Die Ansprache erfolgt i.d.R. über Peers bzw. über einschlägige, lokale LSBTIQ*-Selbstorganisationen.

Die im Rahmen dieser Handlungsstrategien vermittelten Inhalte sind angesichts des vielschichtigen Oberthemas „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ hier aus Platzgründen nicht voll umfänglich erfassbar. Einen hohen Stellenwert rechnen die Projektumsetzenden Grundwissen zu den Unterschieden zwischen sexueller Orientierung und Geschlecht(-sidentität) und der damit einhergehenden faktischen sexuellen und geschlechtlichen Diversität der Menschen zu. Darüber hinaus ist Praxiswissen für Fachkräfte zum Umgang mit dieser Vielfalt in ihren jeweiligen professionellen Kontexten ein zentraler Gegenstand. Die Bedeutung und die Folgen von Diskriminierung bzw. Ungleichbehandlung von LSBTIQ*-Personen zu vermitteln, ist in Bezug auf beide Hauptzielgruppen (zu sensibilisierende Jugendliche und Fachkräfte) von großer Relevanz.

Trotz der geringen Größe des Themenfeldes mit nur neun MP ist es hinsichtlich der verfolgten Strategien, der aufgegriffenen Inhalte und der Trägerhintergründe auffallend vielschichtig. So werden die MP von zwei migrantischen Selbstorganisationen, zwei LSBTIQ*-Organisationen und fünf (Jugend-)Bildungsträgern umgesetzt.

Im Verhältnis der MP und ihrer Träger zueinander hat sich nur in geringem Maße eine Zusammenarbeit herausgebildet. Die MP wissen voneinander und kooperieren zuweilen bilateral, wobei sich nicht alle Umsetzenden immer sicher sind, ob sie mit einem weiteren durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geförderten Projekt zusammenarbeiten oder ob der Kooperationspartner_innen anderweitig verankert ist. Ein zwischen allen MP abgestimmtes Handeln innerhalb des Themenfeldes findet nicht statt. Dennoch besteht ein geteiltes Bewusstsein dafür, „am selben Strang“ zu ziehen. Gleichwohl äußern die meisten MP ihr Bedauern darüber, dass während der Förderphase nicht mehr Austausch stattgefunden hat und sehen die Gründe dafür sowohl programmgeberseitig (Mangel an Impulsen zur Vernetzung) als auch bei sich selbst (Mangel an Ressourcen, um aus Eigeninitiative Vernetzung anzuregen).

Die Umsetzung der MP ist in Abhängigkeit von der jeweiligen Handlungsstrategie von einer Reihe von Erfolgen, Lernerfahrungen und Schwierigkeiten geprägt. Vorweg ist festzuhalten, dass sich für die MP-Umsetzenden Lernprozesse bezüglich Wissenszuwachsen und Qualitätsentwicklung dann als besonders wertvoll erwiesen, wenn Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis und die – zuweilen allein projektinterne, zuweilen durch Hinzuziehen von Kooperationspartner_innen (etwa Universitätsmitarbeitende) vollzogene – (wissenschaftliche) Reflexion des Projektkonzeptes systematisch aufeinander bezogen wurden.

Maßnahmen, die auf die Öffnung bzw. Weiterentwicklung von Strukturen abzielen, stoßen je nach Bundesland auf starke Unterschiede hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft etwa von Schulen und Bildungsbehörden, aber

auch von Fanarbeit im Fußball, von frühkindlicher Pädagogik oder von Trägern der Beratungsangebote in der sozialen Arbeit. Vereinzelt zeigt sich auch ein West-Ost-Gefälle hinsichtlich der Bereitschaft bestimmter Einrichtungen, sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu beschäftigen. Punktuell besteht große Offenheit dem Thema Raum zu bieten; teilweise treffen MP aber auch auf deutlich geäußerte, niedrige Relevanzsetzung des Themas. Kooperationsbereitschaft und -qualität hängen stark vom jeweiligen (behördlichen) Personal bzw. von persönlichen Kontakten der MP zu Funktionsträgern in den Einrichtungen ab. Die MP müssen umfangreiche Ressourcen mobilisieren, um in schwer erreichbaren Einrichtungen Fuß zu fassen bzw. um Strukturen ausfindig zu machen, die offen für eine thematische Zusammenarbeit sind. Sind die Rahmenbedingungen für eine phänomenbezogene Zusammenarbeit jedoch einmal geschaffen, sind die daran anschließenden Multiplikationsprozesse i.d.R. von Erfolgen geprägt: Multiplizierende Effekte in den professionellen Arbeitskontexten der Fortgebildeten zeigen sich bspw. durch Weitergabe des Vermittelten an deren Kollegium (mehr dazu siehe Kap. 4 in diesem Bericht). Für die sensibilisierende Arbeit mit Jugendlichen stellen sich eine ganze Reihe von auf die pädagogischen Prozesse bezogene, teilweise sehr komplexe Herausforderungen. Diese wurden bereits im dritten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Figlesthler u.a. 2019, S. 106) umfassend beschrieben. Bilanzierend sei hier darauf verwiesen, dass es Projekten, die sensibilisierende Angebote umgesetzt haben, gelungen ist, wichtige Lernerfahrungen für einen Umgang mit diesen Herausforderungen zu sammeln. So hat bspw. die Anforderung, in (hinsichtlich Orientierungen und Identitäten der Teilnehmenden) heterogenen, intransparenten Lerngruppen pädagogisch arbeiten zu müssen, die gleichzeitig Intimität sicherstellen und individuellen Schutz und Unterstützungsbedürfnisse berücksichtigen sollen, bei den Umsetzenden die Haltung bestärkt, dass Lernprozesse unter diesen Bedingungen nur in Langzeitformaten für alle Beteiligten in zufriedenstellender Weise verwirklicht werden können. Gleiches gilt für empowernde Arbeit mit LSBTIQ*-Jugendlichen, in der die langfristig angelegte Begleitung unverzichtbar ist, um die dafür notwendige Vertrauensbildung sicherzustellen. Zugleich zeichnet sich ab, dass die Praxis dazu tendiert, Empowerment-Angebote noch stärker als bisher von allgemeinen, sensibilisierenden Projektmodulen abzugrenzen. Auf diese Weise sollen einerseits Ressourcen besser zugunsten von LSBTIQ*-Jugendlichen gebündelt werden und andererseits Lernsituationen vermieden werden, in denen anwesende LSBTIQ*-Jugendliche durch situativ geäußerte Diskriminierungen seitens einzelner Teilnehmender in der MP-Maßnahme selbst Verletzungen erleiden.

Darüber hinaus machten die Umsetzenden Lernerfahrungen, die gemäß Modellcharakter der MP als Zuwächse an allgemeinem Praxiswissen besonders wertvoll sind. So nahmen Anbahnungsprozesse etwa mit schulischen oder sonstigen öffentlichen aber auch teilweise zivilgesellschaftlichen Einrichtungen vor allem in den ersten beiden Laufzeitjahren umfangreiche Ressourcen in Anspruch und waren letztlich nur auf Kosten der Arbeit mit den eigentlichen Zielgruppen umsetzbar. Rückblickend betrachtet, haben sich solche langatmigen Vertrauensbildungsprozesse aber gelohnt: Die MP berichten von wachsender Nachfrage nach Angeboten bis hin zur Überforderung des

Leistbaren oder aber von ersten Ansätzen einer (regel-)finanzierten Fortsetzung der Angebote beim Träger jenseits der vom Bundesprogramm finanzierten Projektstruktur. Auf der Ebene der eigentlichen bildnerischen/sensibilisierenden Arbeit bleiben auch nach über vier Jahren Projektlaufzeit Schwierigkeiten bestehen, die die Projektumsetzung teilweise stark beeinträchtigen. In der Ansprache von Zielgruppen bzw. Zieleinrichtungen stehen MP vor der Entscheidung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt entweder sofort und direkt anzusprechen oder „Umwegthemen“ zu wählen, die es ihnen erleichtern, einen (pädagogischen) Kommunikationsraum zu schaffen. Allerdings ist es nicht für alle MP gleich leicht, die Ansprachemethode frei zu wählen, da zuweilen schon über Träger- oder Projektnamen entsprechende inhaltliche Vorannahmen suggeriert werden. In MP, in denen LSBTIQ*-Personen selbst in die sensibilisierende Arbeit mit Zielgruppen involviert sind, erwächst aus der Konfrontation dieser Teamer_innen mit situativ aus der Lerngruppe heraus geäußerten ablehnenden Haltungen eine weitere Aufgabe, deren Tragweite erst durch diverse Lernerfahrungen voll ersichtlich wurde: Die Projekte bzw. ihre Teams müssen gewährleisten, dass mitarbeitende LSBTIQ*-Personen selbst ausreichend Gelegenheiten erhalten, um ihre Diskriminierungserfahrungen in der eigenen pädagogischen Praxis möglichst verletzungsfrei verarbeiten zu können. Um dies abzusichern, sind die MP-Leitungen dazu geneigt, Teams hinsichtlich Betroffenheiten gemischt zusammenzustellen und für die Mitarbeitenden ausreichend Ressourcen für Supervision und/oder Selbstreflexion bereit zu halten. Zentrale Lernerfahrungen betreffen außerdem den vergleichenden Blick auf die Wirkungserwartungen von Kurzzeit- und Langzeitmaßnahmen. Für letztere halten die MP wesentlich höhere Wirkungserwartungen fest. Umgekehrt fällt es Projektumsetzenden sehr schwer, ohne kontinuierliche Arbeit mit denselben Zielgruppen einzuschätzen, ob und wenn ja, welche Lern- und Veränderungsprozesse angestoßen wurden.

Die eingangs genannten Innovationspotenziale füllen die MP weitestgehend aus, wobei zugleich Weiterentwicklungsbedarfe zu konstatieren sind. Ansätze und Methoden konnten erfolgreich etwa aus der rassismuskritischen Arbeit bzw. aus der Diversity-Pädagogik entlehnt und adaptiert werden. Mit solchen Erprobungen einhergehende Lernerfahrungen stärken insofern den modellhaften Charakter der MP, als dass sie von den Umsetzenden einerseits schrittweise dazu genutzt wurden, um über Selbstreflexion und Rekonzipierung, z.B. von pädagogischen Formaten die eigene pädagogische Praxis nachzusteuern. Andererseits beziehen einige der MP ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit Jugendlichen auch in ihre Angebote für Fachkräfte mit ein und stellen somit einen stark praxisbezogenen Erfahrungstransfer sicher. Die Begleitung von Strukturentwicklungsprozessen durch die MP ist weniger von methodischen Innovationen geprägt, sondern stellt vielmehr angesichts des Einbringens von Inhalten rund um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in kooperierende Einrichtungen an sich schon ein Novum dar. Übergreifend für alle MP des Themenfeldes nimmt die Berücksichtigung intersektionaler Perspektiven und Arbeitsweisen einen besonders hohen Stellenwert ein und prägt an vielen Stellen als innovatives Moment die Projektpraxis. So fließen

ethnische bzw. religiöse Zugehörigkeiten/Identitäten in Aspekte, wie die inhaltliche und methodische Ausgestaltung, in Zielgruppenansprache und -zusammensetzung sowie in die Teamgestaltung ein und setzen ein ständiges Mitdenken von Mehrfachbetroffenheit und der Verschränkung von Opfer- und Täterrollen voraus. Eine Besonderheit des Themenfeldes „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ stellt schließlich auch die eingangs schon erwähnte Vielfalt geförderter Träger und damit einhergehend auch die Verankerung des Themas in sonst damit nicht in Berührung kommenden zivilgesellschaftlichen Strukturen dar. Alle MP, in denen die Bearbeitung dieses Phänomens ein Novum darstellt, gehen von starken Zugewinnen für ihre jeweiligen Einrichtungen aus, die sie auf die Hinzunahme des Themas sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zurückführen. Bspw. verzeichnen MP, die von MSO umgesetzt werden eine verstärkte Vernetzung und Anerkennung, sowohl in Richtung von LSBTIQ*-Organisationen als auch in breitere migran-tische Communities hinein. Letzteres ist allerdings stark eingegrenzt auf Gruppen und Vereine, die als vergleichsweise offen und liberal beschrieben werden.

Potenziale für die weitere Arbeit gegen Homo- und Transfeindlichkeit bestehen zum einen auf inhaltlicher Ebene: So lassen sich intersektionale Perspektiven im Handlungsfeld etwa dadurch weiter ausbauen, dass auch die Verschränkung von körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Geschlecht(-sidentität) Berücksichtigung findet. Inhaltlich ebenfalls ausbauwürdig ist die Beschäftigung mit unterschiedlichen Männlichkeitsbildern und der damit einhergehenden Diversifizierung dieser häufig eher monolithisch wahrgenommenen Geschlechtsidentität. Auf der Ebene der Wahl von Zielgruppen bzw. der Zielgruppenansprache ist angesichts der Primärzielgruppe Jugendliche die Adressierung des familiären Umfelds, bspw. der Eltern eine weitgehende Leerstelle. Die herausragende Bedeutung der Familie für jugendlichen Identitätsbildungsprozesse macht ihren Einbezug umso lohnender, insbesondere begleitend zur Empowerment-Arbeit mit LSBTIQ*-Jugendlichen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung von Ansätzen und Methoden vor allem im Rahmen von sensibilisierenden und empowernden Handlungsstrategien bleibt festzuhalten, dass die Beachtung der pädagogischen Implikationen der (Un-)Sichtbarkeit von Zugehörigkeiten und von Diskriminierungsbetroffenheit eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der Pädagogik der sexuellen Vielfalt darstellt. Eine Professionalisierung im Feld wird sich (künftig) deshalb auch daran messen lassen, inwieweit die Umsetzenden mit zuweilen paradoxen Situationen umgehen können, in denen Diskriminierungen im jeweiligen Lerngruppenkontext thematisiert werden, die nicht bekannt bzw. sichtbar sind und die im pädagogischen Prozess auch unsichtbar bleiben müssen, um den Schutz (potenziell) betroffener Teilnehmer_innen zu gewährleisten. Umgekehrt müssen pädagogische Mitarbeitende auch darauf vorbereitet sein, dass im Falle von offen zu Tage tretenden Anfeindungen gegenüber LSBTIQ*-Personen, sie selbst schon während der Umsetzung von Sensibilisierungsangeboten zum Subjekt von Diskriminierungen werden können. MP sind deshalb dazu angehalten, Mitarbeitende, die geringe Erfahrungen mit der Sensibilisierungsarbeit in gemischten Zielgruppensettings aufweisen – und hier insbesondere LSBTIQ*-Teamende – schon

vor Aufnahme ihrer pädagogischen Arbeit über die zu erwartenden Schwierigkeiten aufzuklären und für sie begleitend zu pädagogischen Angeboten Supervision bereitzuhalten, die sie in ihrer Professionalisierung unterstützen. Alternativ sollte den MP die Entscheidung offengehalten werden, Teamende, die die Arbeit in gemischten Zielgruppensettings für sich persönlich als zu belastend erleben, eher im Bereich der Empowerment-Arbeit einzusetzen, in der sie aus homogenen Zielgruppen von Betroffenen keinen Anfeindungen ausgesetzt sind.

Dessen ungeachtet bleibt festzuhalten, dass programmgeberseitig die Bereitstellung von Mitteln zur Finanzierung entsprechender Unterstützungs- und Professionalisierungsangebote eine wichtige Grundvoraussetzung ist, um die pädagogische Arbeit der MP an gegebenenfalls verhärteten Einstellungen und Verhaltensweisen zu ermöglichen.

3.3.6 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“

Im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ setzen sich die MP ähnlich wie im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ mit unterschiedlichen und zum Teil verschränkten (Diskriminierungs-)Phänomenen auseinander, mit Fokus auf den ländlichen Raum. Damit verläuft dieses Themenfeld quer zu den Themenfeldern, die ein ausgewähltes Phänomen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit fokussieren. Zudem ist es das einzige Themenfeld, dem explizit der Auftrag der Demokratieförderung bzw. -stärkung im Titel eingeschrieben ist. Innerhalb des Spektrums der Demokratieförderung setzen sich die zehn geförderten MP beispielsweise für mehr Diversität und Vielfalt innerhalb von Institutionen und Einrichtungen ein, stärken die Selbstorganisation Jugendlicher und deren Einbezug in politische Entscheidungsprozesse, schulen Fachkräfte im Umgang mit Diskriminierungsformen und betreiben politische Bildung und Konfliktbearbeitung im Gemeinwesen (Greuel u.a. 2015, S. 96ff.). Damit werden die Anforderungen der Förderung politischer Kultur und Selbstorganisation junger Menschen sowie der Stärkung von Problem- und Konfliktlösungskapazitäten für ein wertschätzendes sozio- bzw. interkulturelles Zusammenleben, die in der Programmleitlinie formuliert sind (BMFSFJ 2014), als Erprobungs- und Innovationskorridore durch die MP aufgegriffen.

Da die MP in diesem Themenfeld vorrangig durch ihre räumliche Situiertheit miteinander verbunden sind und nicht durch ein bestimmtes (Diskriminierungs-)Phänomen, eint das Feld folglich die besonderen strukturellen Herausforderungen ländlicher Räume (vgl. hierzu ausführlich Greuel u.a. 2015, S. 93ff.). Mit diesen spezifischen Problemlagen, etwa eingeschränkte Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe, geringe soziokulturelle Pluralität oder demokratiefeindliche Einstellungen, die die Arbeit der MP rahmen, müssen die Mitarbeitenden einen Umgang finden. Am meisten beschäftigt die MP die allgemein eingeschränkte Mobilität, die fehlende Infrastruktur und die großen räumlichen Distanzen als hemmende Faktoren ihrer Arbeit. Eine weitere Herausforderung stellt für viele MP das Desinteresse der Kommunalpolitik

an den MP-Themen dar und die schwierige Kommunikation mit deren Akteurinnen und Akteuren. Umsetzende von MP berichten von wenig Verständnis seitens der Kommunalpolitik für die Interessen der Jugendlichen und dass Jugendbeteiligung häufig eher eine Alibifunktion innehat, statt wirklich partizipative Effekte zu entfalten. Zudem treffen die MP auf eine schwach ausgeprägte Akteursdichte, welche eine geringe Zahl möglicher Kooperationspartner mit sich bringt. Hinzu kommt, dass die MP einen Umgang mit Personalmangel finden müssen. Dabei problematisieren v.a. die diskriminierungssensibel ausgerichteten MP die kaum vorhandene Diversität des Personals innerhalb der bestehenden Einrichtungen und Institutionen. Bei der Erschließung von Zugängen zu den jeweiligen ländlichen Gemeinwesen ist im Allgemeinen viel Geduld und ein langer Atem nötig, um sich als Akteur zu etablieren. Einige MP berichten zudem von antidemokratischen Haltungen und massivem Alltagsrassismus vor Ort, gerade in der Arbeit mit Geflüchteten in den Jahren 2015 und 2016, als ungünstige Rahmenbedingung ihrer Arbeit.

So vielfältig die strukturellen Herausforderungen ländlicher Räume sind, so unterschiedlich sind diese auch je nach Region, demografischer Situation, Bevölkerungsdichte, ökonomischer Lage, Anbindung etc. (siehe auch Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2019, S. 4). Gerade weil die MP unter unterschiedlichen Bedingungen und mit verschiedenen Zielgruppen arbeiten, haben sie sehr diverse Bearbeitungsschwerpunkte gewählt: Jugendpartizipation, Beteiligungsformate im Gemeinwesen, Vielfaltförderung in der frühkindlichen Bildung, (kulturelle) Teilhabe, Sensibilisierung von Jugendlichen und Fachkräften für Diskriminierungsphänomene, Schaffung von Begegnungsräumen, strukturelle Diversität, jugendliche Selbstverwaltung und Digitalisierung. Damit ist das Themenfeld als ein heterogenes Handlungsfeld zu charakterisieren. Zwischen den MP gibt es wenig Bezüge zueinander und kaum inhaltlichen Austausch. Wenig überraschend ist es infolge dessen, dass es keinen Konsens zu geteilten Begrifflichkeiten oder Ähnlichem gibt. Einig sind sich allerdings viele MP in der Bedarfsanalyse bzw. Problembeschreibung, die die Ausgangslage für die MP-Aktivitäten bildet. Diese besteht darin, dass primär das Engagement und die Selbstorganisation vor Ort gestärkt werden müssen, denn im ländlichen Raum gelte es noch stärker als in urbanen Zentren Angebote selbst zu schaffen, da wenige KJH-Strukturen schon vorab vorhanden sind. Dabei ist zentral, die Probleme vor Ort ernst zu nehmen und auf die konkreten sozialräumlichen Bedarfe einzugehen statt statische Projektkonzepte anzuwenden. Die MP übernehmen deshalb mehrheitlich eine Vernetzungsfunktion im Feld, bieten Gesprächsräume, bauen Treffpunkte auf und entwickeln und erproben neue Strukturen durch vielfältige Kooperationen. Somit schaffen einige MP erst die grundlegenden Strukturen, die sie laut Förderauftrag lediglich anregen sollten. Um dies zu vermeiden, ist eine längerfristige politische Strategie vonnöten, die deutliche finanzielle und strukturelle Unterstützung für diese Regionen zur Verfügung stellt.

Vor dem Hintergrund dieser Anregung und Etablierung von Strukturen verwundert es wenig, dass die in ländlichen Räumen arbeitenden MP ihre Zeit und Energie weniger in das Entwickeln neuer innovativer Inhalte oder

pädagogischer Ansätze investieren. Vielmehr erproben sie die Anwendung bereits geläufiger Ansätze der Demokratieförderung unter den Praxisbedingungen des ländlichen Raums. Innovationen lassen sich innerhalb dieses Themenfelds somit vor allem auf der methodischen Ebene – beispielsweise der Entwicklung niedrigschwelliger Formate zur Bürgerbeteiligung, der Entwicklung eigener Methoden und Handlungskonzepte für Fachkräfte im ländlichen Raum und die methodische Erweiterung bestehender Konzepte – sowie auf der Ebene der Entwicklung und Erprobung neuer Strukturen, z.B. zur (selbstverwalteten) kommunalen Jugendbeteiligung ausmachen. Innovativ ist außerdem die interdisziplinäre und berufsspartenübergreifende Netzwerkarbeit, auf die die MP aufgrund der geringen Akteursdichte angewiesen sind und welche beispielsweise Träger der sozialen Arbeit mit kulturellen Einrichtungen, Sportvereinen und politischen Vertreterinnen und Vertretern zusammenbringt. Netzwerkarbeit bringt auch in Form von selbstverwalteten Jugendtreffs ansonsten nicht vernetzte Jugendliche zusammen, schafft Austauschplattformen und Freiräume für Engagierte und ermöglicht durch Vernetzung mit der Kommunalpolitik auch längerfristige Beteiligung. Weitere beispielhafte Innovationsmomente sind zudem die Besetzung von Leerstand, um Freiräume für Kulturprojekte Jugendlicher zu schaffen, die spezifische Arbeit in Grenzregionen, mit all ihren Herausforderungen (z.B. in puncto Mehrsprachigkeit) sowie die Arbeit mit digitalen Tools und das Schulen von Medienkompetenz der Jugendlichen.

Eine positive Lernerfahrung der MP ist allem voran Netzwerkbildung einen hohen Stellenwert zu geben. So ist eine Leistung der MP, dass sie vielfältige Vernetzungsprozesse angestoßen haben – sowohl bundesweit als auch kommunal: Den MP ist zum Teil eine länderübergreifende Vernetzung gelungen, über die sie bundesweit innovative Ideen, z.B. die der Leerstandsnutzung, verbreiten konnten. Zudem haben die MP viel Zeit in kommunale Vernetzung investiert, z.B. in die Zusammenarbeit mit lokalen Regelstrukturen wie Jugendamt und Schulen. Eine wichtige Lernerfahrung dabei ist, dass es sich lohnt, Kooperationspartner ebenbürtig einzubeziehen. Die MP haben gute Erfahrungen damit gemacht, mit diesen nicht nur Kooperationsverträge abzuschließen, sondern eigene Projektstellen bei ihnen zu schaffen und sie somit auch finanziell am MP zu beteiligen. Damit steige die Verbindlichkeit und dies ermögliche die Kooperation auf Augenhöhe, so das Resümee der MP, die dies erprobt haben. An dieser Stelle haben die MP trotz oder gerade wegen der schwierigen Ausgangsbedingungen im ländlichen Raum eine innovative Strategie entwickelt, die auch Modell für zukünftige Projekte im urbanen Raum sein könnte.

Neben Beziehungsaufbau und -arbeit ist die kontinuierliche Präsenz des MP vor Ort von Bedeutung. MP haben die Erfahrung gemacht, dass längerfristige Angebote vor Ort wesentlich besser angenommen werden, da sich die MP und ihre Mitarbeitenden Zeit genommen haben, Teil des Gemeinwesens zu werden. Weitere Lernerfahrungen sind, dass es für die MP sinnvoll war, sich insgesamt auf weniger Standorte zu fokussieren. Dies erlaubte ihnen, deren lokale Spezifika stärker in den Blick zu nehmen und zu berücksichtigen. Zudem lohne es sich, nachhaltig (physische) Räume für das Zusammentreffen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zu schaffen und

als MP dabei als fester Ansprechpartner für vor Ort Engagierte zur Verfügung zu stehen. Die Gründung von Schul-Arbeitsgruppen als Struktur der Jugendbeteiligung in ländlichen Räumen wurde von einigen MP als lohnend hervorgehoben. Außerdem helfe es, mittels Veröffentlichungen die Anerkennung der Fachöffentlichkeit und damit Aufwind und Aufmerksamkeit für ansonsten dezentrale MP zu generieren.

Auf der Organisationsebene war für die MP zentral, immer wieder prozesshaft die Projektziele anzupassen und interne Weiterbildungen innerhalb des MP-Teams gleich zu Anfang des Projekts durchzuführen. Auf Ebene der Außenwirkung brachten die MP Best Practice-Beispiele in den Umlauf und verankerten die Inhalte der MP-Arbeit in Ausbildungscurricula (siehe hierzu Kap. 4.2.4). Auf der inhaltlichen Ebene haben die MP angefangen, bereits im Kindesalter die zu bearbeitenden Phänomene zu adressieren und in die pädagogische Arbeit stärker die emotional-affektive Ebene mit einzubeziehen.

Schwierigkeiten und damit eher negative Lernerfahrungen beziehen sich vor allem auf zu statische Konzepte wie beispielsweise das eines fixen methodischen Schemas, welches auf unterschiedliche Regionen angewendet werden soll. Von diesem Vorgehen raten mehrere MP ab und nehmen somit von „Baukastensystemen“ zur Demokratieförderung in ländlichen Räumen dezidiert Abstand. Zugleich betonen die MP, dass die Zeit für Beziehungsaufbau und Netzwerkarbeit bereits konzeptionell eingeplant werden sollte und dass es wenig Sinn ergibt, sich zahlreiche parallele Zielstellungen vorzunehmen, die unter den gegebenen Bedingungen nicht erreichbar sind. Denn überfordern sich die MP mit zu vielen regionalen Standorten, an denen die Kapazitäten für Netzwerkarbeit fehlen, ist die Erfahrung mehrerer, dass einzelne Standorte aufgegeben bzw. Kooperationen aufgelöst werden müssen.

Hürden, mit denen die MP situationsangepasst umgehen müssen, sind zudem wenig diskriminierungssensible bis verfestigte Haltungen vor Ort, die Gefahr der De-Thematisierung von MP-Inhalten, da durch politische Veränderungen Themen nicht mehr offen bearbeitet werden können sowie fehlende Offenheit seitens der Regelstrukturen (KJH, Schule etc.) für die zu bearbeitenden Themen. Außerdem widerspricht die Zeit, die Veränderungsprozesse gerade in ländlichen Räumen benötigen, der MP-Logik, welche durch Zeitdruck, festgelegter Laufzeit und stetiger paralleler Mittelakquise gekennzeichnet ist.

Im Themenfeld kristallisieren sich zudem zwei spezifische Herausforderungen heraus, mit denen die MP unterschiedliche Umgangsweisen gefunden haben. Erstens ist der Zielgruppenzugang aufgrund der geringen Akteurs- und Vernetzungsdichte erschwert. Dieser Herausforderung sind die MP zum Teil damit begegnet, dass sie noch mehr Ressourcen in die Verankerung vor Ort gesteckt haben: Als erfolgreiche Maßnahme erwies sich vor allem, den Kontakt zu Schlüsselpersonen herzustellen und über Kontinuität und mit Geduld Beziehungen aufzubauen. Außerdem ist die Einschätzung der meisten MP, dass beim Versuch in ländlichen Räumen Jugendliche zu erreichen, die Schule die zentrale Rolle bei der Zugangserschließung spielt, da diese der einzige Ort ist, an dem alle Jugendlichen zusammenkommen und erreichbar

sind. Doch auch aufsuchende Arbeit im Alltagsgeschehen (z.B. an Bushaltestellen und Gartenzäunen) hat sich als sehr ergiebig erwiesen, um auf die eigene Arbeit aufmerksam zu machen und Zielgruppen anzusprechen.

Der zweite Aspekt bezieht sich darauf, dass viele MP von Anfeindungen gegenüber ihrem Projekt oder ihren Kooperationspartnern berichten. Ob MP Zielscheibe von Anfeindungen werden, hängt häufig von der Thematisierung der Inhalte des Projekts ab. Adressierte das MP nicht vordergründig GMF-Themen und Diskriminierungsphänomene, sondern bezeichnete sich beispielsweise als Demokratie- oder Beteiligungsprojekt, war es keinen Anfeindungen ausgesetzt. Anders erging es den MP, die dezidierte Thematisierungen vornahmen, z.B. Arbeit gegen Rechtsextremismus oder zu Migration etc.: Diese wurden derart angefeindet, dass dies mitunter Auswirkungen auf die Projektarbeit hatte, z.B. waren im Fall von zwei Projekten bei Veranstaltungen sogar Polizeieinsätze nötig, um die Bedrohungslage durch Rechtsextreme in Schach zu halten. Dieser Befund ist auch dahingehend alarmierend, als dass sich das Problem der De-Thematisierung von MP-Inhalten bereits an anderer Stelle als konflikthaft in den pädagogischen Situationen selbst herausgestellt hat (Brand u.a. 2018, S. 120ff.).

Potenziale und Weiterentwicklungsbedarfe im Feld sehen die MP vor allem im Komplex der Digitalisierung und der Arbeit mit Social-Media. Da Politisierung zunehmend im digitalen Raum stattfindet, besitzt aus der Sicht der MP das Erlernen von Medienkompetenz und ein kritischer, reflexiver Umgang mit digitalen Medien für die Jugendlichen eine besondere Relevanz. Social-Media können auch stärker genutzt werden, um Veranstaltungen zielgruppenorientiert (z.B. durch selbstgestaltete Videos) breiter zu bewerben, durch digitale Vernetzung die Distanzen ländlicher Räume zu überbrücken sowie Vielfalt in die Auswahl möglicher pädagogischer Formate zu bringen, z.B. mit Webinaren und durch das Integrieren digitaler Tools in die pädagogische Arbeit. Außerdem bestehen weiterhin Bedarfe in puncto Übersetzung, um diversitätsorientierte Beteiligung auch sprachlich zu ermöglichen. Hierbei wünschen sich mehrere MP Unterstützung seitens des Programmgebers, beispielsweise in Form von zusätzlichen finanziellen Mitteln für die für Verdolmetschung notwendige Technik. Weitere Potenziale werden in der Arbeit mit Schwerpunkt auf belasteten Sozialräumen gesehen sowie auf der weiteren Erschließung neuer Zielgruppen, z.B. Kinder oder Fachkräfte in Kommune und Verwaltung. Das Anstoßen von Forschungsprojekten, beispielsweise zu jugendlicher Selbstverwaltung und die Verankerung von Projektinhalten in Ausbildungscurricula von Fach- und Hochschulen wird auch als Weiterentwicklungsbedarf genannt. Nicht zuletzt sprechen sich die MP dezidiert für eine stärkere Strukturförderung in Bezug auf die KJH im ländlichen Raum aus (siehe für diesen Bedarf auch Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2019), damit der eigentliche MP-Auftrag – das Erproben neuer Inhalte und Methoden – vermehrt in den Fokus des modellhaften Arbeitens der MP geraten und dabei auf bereits erprobte KJH-Strukturen stärker zurückgegriffen werden kann.

3.3.7 Entwicklungen und zentrale Erkenntnisse im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“

In den letzten 20 Jahren hat die Elementarbildung in Deutschland eine starke Dynamik erfahren und ist seither in einem vielseitig betriebenen Professionalisierungsprozess begriffen: Vielfältige Forschungsaktivitäten, der fortschreitende Auf- und Ausbau von Studiengängen, die Einführung von Zeitschriften und Verlagen zum frühkindlichen Bereich (vgl. Schmidt/Schmidt 2018), das Fachkräftebarometer (2017), die Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WIFF seit 2009) und nicht zuletzt das Gute-Kita-Gesetz (vgl. Deutscher Bundestag 2018) zeugen u.a. von den Förderanstrengungen in diesem Bereich. Hier lassen sich auch die Aktivitäten der seit 2016/17 im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ geförderten MP verorten (n=8). Als fachliche Orientierungsrahmen dienen den MP vornehmlich die UN-Kinderrechtskonvention, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das Kinderschutzgesetz (KiSchG) sowie weitere fachliche Standards (u.a. der KJH). Die von den MP erarbeiteten Konzepte adressieren hier Bedarfe im frühkindlichen Bereich zur praxistauglichen Übersetzung gesetzlicher Grundsätze und Standards, an diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Haltungen der Fachkräfte sowie an altersangemessenen (Spiel-)Materialien für Kinder (vgl. Figlestahler u.a. 2019, S. 130ff.). Sie liefern diesbezüglich fachliche Impulse für den Kita-Alltag, für die Fachpraxis sowie für Aus- und Weiterbildung im Elementarbereich.

Das Themenfeld ist, wie das der „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“, nicht über ein ausgewähltes Phänomen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit strukturiert, sondern als Handlungsfeld im Bereich der Elementarbildung. Ausgangspunkt für Aktivitäten der MP bildet der in der Förderleitlinie benannte (Präventions-)Gegenstand „rassistische Diskriminierung sowie Diskriminierung aufgrund der Religion, des Geschlechts und der sexuellen Identität“ (vgl. BMFSFJ 2016b, S. 7). Darüber hinaus orientieren sich die MP inhaltlich vor allem an der Programmatik des Themenfeldtitels.³⁵

Kennzeichnend für das Themenfeld ist zum einen die Arbeit an, mit und in Strukturen zum Umgang mit Vielfalt und zum Auf- und Ausbau des Diskriminierungsschutzes in den Einrichtungen. Zum anderen gehört die (Weiter-)Entwicklung, Adaption und Erprobung von Fortbildungs- bzw. Qualifizierungskonzepten für Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich zum Kerntätigkeitsfeld der MP. Hierbei verfolgen sie eine über die Arbeit mit Fachkräften vermittelte bzw. indirekte Frühprävention, insofern Vorurteilen, ausgrenzenden Verhaltensweisen, u.a. Alltagsrassismus im Umfeld der Kinder entgegengewirkt werden soll. Die meisten MP kombinieren Maßnahmen zur Qualifizierung von Fachkräften mit strukturellen Angeboten, in Form von organisationsbezogenen Beratungsangeboten im Rahmen einer Prozess-

35 Davon zeugen die zielgruppenübergreifenden, auch nicht in der Leitlinie aufgeführte Diskriminierungsdimensionen umfassende Konzeption in Anlehnung an die Antidiskriminierungsarbeit bzw. -pädagogik (vgl. Figlestahler u.a. 2019, S. 130ff.).

begleitung von (Kita-)Einrichtungen/-Teams (Organisations- und Teamentwicklung). Vor allem das Parallelisieren und Verschränken von Veränderungsprozessen auf individueller, team- sowie struktureller Ebene entspricht dem ganzheitlichen Ansatz in der Antidiskriminierungsarbeit bzw. -pädagogik (vgl. Figlestahler u.a. 2019, S. 130ff.).

Die MP zeichnen sich ferner durch ihre enge Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen aus. Mehr als die Hälfte der MP sichern zudem ihre Konzeptentwicklung bzw. Erprobungsphase durch praxisforschende Aktivitäten ab. Kooperationen wurden darüber hinaus zwischen MSO, kulturellen Bildungsträgern (z.B. Bibliotheken) und Kita-Einrichtungen initiiert, in denen People of Color (PoC) in beratender Funktion auftraten.

Die Professionalisierungsdynamik im frühkindlichen Bereich auf der einen Seite und die praxisforschende Fundierung der MP-Aktivitäten, der engen Kooperationsbezüge zum Hochschulbereich sowie zur Fachpraxis auf der anderen Seite bergen ein hohes Innovationspotenzial. Diesbezügliche Leistungen umfassten neben der konzeptionellen (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Ansätzen für frühpädagogische Fachkräfte und Auszubildende vor allem strukturbezogene Innovationen für Kita-Einrichtungen (u.a. diskriminierungssensible, altersgerechte Beschwerde- und Beteiligungsverfahren). Weiterhin erfolgte die Entwicklung und Auswahl altersgerechter, Diversität angemessen berücksichtigender (Spiel-)Materialien für den Kita-Alltag sowie die Erstellung von Handbüchern für die Aus- und Weiterbildung. Hervorzuheben sind vor allem forschungsbasierte, inhaltliche Erweiterungen pädagogischer Ansätze (u.a. Fokus auf die Perspektive des Kindes, Ausgrenzungsprozesse in Kita-Gruppen). Darüber hinaus zu erwähnen sind Maßnahmen, die Anpassungen bestehender Handlungsansätze an die Rahmenbedingungen im ländlichen Raum vollzogen haben.

Mit Blick auf die Zielgruppen verfolgten die meisten MP zu Beginn der Projektlaufzeit noch einen übergreifenden Ansatz (Kinder, Fachkräfte, Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren und Eltern). Im Laufe der Förderung zeichnete sich eine Fokussierung in fast allen MP auf die Zielgruppe der Fachkräfte ab. Nur wenige MP verfolgten noch (punktuell) die dezidierte Erprobung von pädagogischen Konzepten mit Kindern bzw. die als Förderschwerpunkt benannte Zusammenarbeit mit der Elternvertretung. Die MP verweisen in punkto Dringlichkeit auf die hohe Nachfrage und Unsicherheit, teils sogar polarisierenden Haltungen zur Thematik unter Fachkräften. Vor allem die Prozessbegleitungen zielten deshalb auf Veränderungsprozesse für mehr Sensibilität im Umgang mit Diversität und Diskriminierung und ein stärkeres Bewusstsein für individuelle Sichtweisen bei Fachkräften ab. Im Fokus stand der gegenseitige Umgang in den Kita-Teams, um ein konfliktorientiertes, kritikfähiges, selbstreflexives Miteinander zu etablieren. Zur Ermöglichung von Diskriminierungsschutz und echter Beteiligung von Kindern gehe es darum, dass Kinder am Modell der Fachkräfte lernten.

Im Rahmen von Prozessbegleitungen kamen Supervisionsangebote, regelmäßige Fortbildungen sowie Leitungskräftecoachings zum Einsatz. Die Fort-

bildungen und Teamsupervisionen zur Sensibilisierung von Fachkräften umfassten neben Methoden der reinen Wissensvermittlung solche zur angeleiteten Selbsterschließung von Inhalten über selbstreflexives Arbeiten mit autobiografischen Bezügen. Die Auswahl der Inhalte erfolgte i.d.R. partizipativ mit den Kita-Teams vor Ort und orientierte sich überwiegend an deren inhaltlichen Bedarfen bzw. Schwerpunktsetzungen. Als Herausforderung und Voraussetzung für einen guten Einstieg in die Zusammenarbeit war die Niedrigschwelligkeit der Arbeitsinhalte ausschlaggebend.

Neben dem Anspruch der Niedrigschwelligkeit kennzeichnet die Arbeitsweise der Projektumsetzenden in der Regel die Orientierung an fachlichen Standards und der Rückgriff auf bewährte Vorgehensweisen (u.a. realistische Zielsetzung; einrichtungsspezifisches, alltagsrelevantes, bedarfsorientiertes und prozessorientiertes Vorgehen). Gepflegt wird außerdem ein wertschätzender sowie ressourcenorientierter Umgang mit den Kita-Teams. Schablonenartige Konzepte hingegen nehmen kaum einrichtungsspezifische Bedarfe auf; gerade im Kita-Alltag häufig auftretende Konflikte in den Teams erfordern ein flexibles, situationsangepasstes Agieren.

Der im Themenfeld zentrale fachliche Standard für die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten für fröhpädagogische Fachkräfte betrifft die Subjektorientierung. Subjektorientierung bedeutet, die Perspektive des Kindes angemessen einzubeziehen und das Kind als seine Umwelt selbst gestaltenden Akteur zu verstehen (vgl. Figlesthler u.a. 2019, S. 137). Sie erfordert von Fachkräften, dem Kind und seinen auf seine Art geäußerten Bedürfnissen im Alltag Gehör zu schenken, seine Perspektive ins Alltagsgeschehen aktiv einzubeziehen und es mitgestalten zu lassen. Die alltagspraktische Ausgestaltung der Subjektorientierung als Handlungsleitbild für die Kita-Organisation bildet eine zentrale Anforderung an die MP-Aktivitäten. Bedeutung für die MP hat die Perspektive des Kindes auf der Ebene der Zielgruppen, der Konzepte und der Maßnahmen sowie auf Ebene der Praxisforschung. Als direkte Zielgruppe spielen Kinder für die MP eine deutlich untergeordnete Rolle, die Kindesperspektive wird v.a. indirekt mit Fachkräften auf Basis ihrer Erfahrungsberichte bearbeitet.

Auf Konzeptebene ist es ein zentrales Anliegen der MP, für die Kindesperspektive zu sensibilisieren. Zunächst gelte es, die Grundlagen für ein Grundvertrauen der Kinder, sich einzubringen und Kritik zu üben, zu schaffen. Voraussetzungen dafür sind neben Konfliktoffenheit, Kritikfähigkeit sowie geschulter Selbstwahrnehmung der Fachkräfte vor allem die Etablierung von Verfahren. Inhaltliche Ansatzpunkte bilden hier die Auseinandersetzung mit Adulthood, intergenerationalen Machtasymmetrien, Kinderrechten und Partizipation. Nicht zuletzt spielt die Kindesperspektive in der Ausgestaltung kindgerechter Räumlichkeiten und bei der (Spiel-)Materialauswahl eine Rolle.

Auf Maßnahmenebene ist die Kindesperspektive vor allem als Forschungsanliegen präsent: Über teilnehmende Beobachtung von Kind-Kind- und Kind-Fachkraft-Interaktionen wird diese passiv erfasst. Als Ergebnis ihrer Forschung berichten die MP, dass Kinder die Dimensionen der Vielfalt/Diskriminierung (u.a. Alter, rassistische sowie Armutsverhältnisse) bereits als Teil ihrer Lebenswelt wahrnehmen. Des Weiteren seien Kinder, auch

im Alter unter drei Jahren in der Lage, ihre Interessen bzw. Bedürfnisse zu artikulieren. Der aktive Einbezug von Kindern ins Projektgeschehen bleibt dennoch punktuell, u.a. bei inhaltlicher Schwerpunktsetzung der Modell-Kitas auf Partizipation, bei Kita-Führungen von Kindern am Projektende sowie über ihre Befragung im Rahmen von Selbstevaluationen der MP.

Die Projektarbeit begünstigende bzw. erschwerende Rahmenbedingungen der Projektaktivitäten liegen aus MP-Sicht auf verschiedenen Ebenen: Zielgruppe der Fachkräfte, Maßnahmen, Zusammensetzung des MP-Teams, Trägerebene, Kooperationspartner sowie auf der gesellschaftlichen Ebene. Hervorgehoben von allen MP wurde die hohe Motivation, die Offenheit der Fachkräfte und Kita-Leitungen sowie ihre Wertschätzung der Projektangebote. Häufig kontrastierten die Projektverantwortlichen ihre Erfahrungen mit anderen Einrichtungen (z.B. Schulen, Bibliotheken), die mitunter als rigide, passiv und demotiviert beschrieben werden und Abstimmungsprozesse deutlich erschweren. Nicht selten führen sie ablehnende Haltungen der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarschulbereich an.

Gleichwohl berichten die Projektumsetzenden von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Fachkräften, die Angst vor Kritik an ihrer Arbeit äußerten. MP reagieren hier zum einen mit verstärkter Beziehungsarbeit, wendeten mehr Zeit auf bzw. orientieren auf eine Prozessbegleitung um. Zudem gelang den MP die Versachlichung der Thematik, u.a. durch Wissensvermittlung zu Machtverhältnissen, zu rechtlichen Grundlagen und über Beobachtungsprotokolle zu Fachkraft-Kind-Interaktionen. In solchen Fällen wurde nicht selten die Niedrigschwelligkeit und Reduktion komplexer Wissensbestände zur Herausforderung für die MP. Bei diesem Theorie-Praxis-Dilemma – auch als „Übersetzungsproblem“ bekannt (vgl. Rieker 2004) – bedarf es der praxisnahen, alltagsbezogenen Aufbereitung von Inhalten.

Auf Ebene der Maßnahmen beschreiben die MP die strukturellen Rahmenbedingungen in den Kitas als größte Herausforderung (vgl. Figlesthler u.a. 2019, S. 130ff.): Sie betreffen trotz langwieriger Abstimmungsprozesse den Wegfall von Kitas, den Ausfall von pädagogischen Fachkräften aufgrund ungünstiger Betreuungsschlüssel (u.a. bei Krankenstand), geringe Fortbildungskapazitäten (auch wenn dies häufig auf individueller Ebene der Fachkräfte über ihren freiwilligen Verzicht auf Wochenend- und Urlaubstage ausgeglichen wurde). Neben Themenkonkurrenzen³⁶, die den Zugang zu potenziellen Kitas erschweren, sind besonders Kitas in kommunaler Trägerschaft bzw. kleinere Kitas von den strukturellen Engpässen betroffen. Damit kommt es vor allem zu einer selektiven Zusammenarbeit der MP mit Kitas in freier Trägerschaft, die häufiger unter günstigeren Bedingungen arbeiten.

Finden Maßnahmen in ländlichen Regionen statt, berichten die MP von Bedingungen des Abgehängtseins der Strukturen. Sie problematisieren sie als veraltet, ablehnend, rigide, monokulturell und als (digital) nicht vernetzt.

Die MP thematisieren als ein weiteres Problem gut organisierte rechte Strukturen; einige MP bzw. ihre Träger erfahren Anfeindungen über soziale Medien. Eine solche gesellschaftliche Polarisierung findet sich auch in den

36 Ein MP reagierte auf diese Herausforderung, indem das konkurrierende Thema „Qualitätsmanagement“ fortan in das Projektangebot integriert mitbearbeitet wurde.

Kita-Teams, unter der Elternschaft sowie unter Auszubildenden, die der Thematik Anerkennung von Vielfalt und Antidiskriminierung ablehnend begegnen. Im Kita-Bereich konnte diese Hürde u.a. durch mehr Zeit und das Setzen von Antidiskriminierung als Leitungsaufgabe genommen werden, wobei MP häufig von Kurzzeitangeboten auf prozessorientiertes Arbeiten umorientierten. Im Bereich der Elternarbeit konnte bspw. den Fachkräften ihre Unsicherheit in Bezug auf rechte Äußerungen und politische Diskussionen mit dem Verweis auf ihre Expertise bzgl. des Kindes und auf ihren Schutzauftrag genommen werden.

Die Vernetzungsaktivitäten der MP im Feld finden überwiegend auf lokaler, regionaler bzw. Landesebene statt. Nennenswert sind Mitgliedschaften in Landesfachverbänden, Kooperationen mit Landespolitik (z.B. Mitgestaltung von Bildungsprogrammen, Fachtagungen) sowie mit Wissenschaft und Forschung (z.B. Projektverbünde mit Lehrstühlen, Lehrtätigkeit Projektumsetzenden). Vereinzelt bestehen auf Bundesebene jüngst Kooperationen mit einzelnen Wohlfahrtsverbänden (u.a. gemeinsame Fachtage, Beratungs-/Fortbildungsangebote).

Die MP im Themenfeld untereinander sind hingegen kaum vernetzt und in ihrer Arbeit nicht aufeinander abgestimmt. Ungenutzte Synergiepotenziale betreffen den Fachaustausch zu Begriffen, Konzepten etc. Einig sind sich die MP in Bezug auf Bedarf und Relevanz der Sensibilisierung für Diversität und Diskriminierungsschutz und auch mit Blick auf die Wahrnehmung der Kita-Fachkräfte (u.a. Offenheit, Zugänglichkeit). Weitgehender Konsens besteht aus Sicht der wB vor allem hinsichtlich der Arbeitsansätze und Vorgehensweisen (u.a. prozessbegleitend, bedarfsbezogen, etc.). In der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und in Begrifflichkeiten beschreiben die MP ein Spektrum von teils ähnlichen, über wenig anschlussfähige Begriffe bis hin zur Kritik an der Begriffswahl anderer MP. Insbesondere zwei MP scheinen untereinander bzw. mit allen anderen gut vernetzt zu sein.

Ein verstärkter Fachaustausch im Themenfeld birgt Synergiepotenziale. Vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten der Kita-Qualität stuft die wB eine Förderung von MP im Themenfeld, die den Transfer von innovativen Projektansätzen in die Fläche erproben, als zielführend ein. Den MP gelingt zwar mehrheitlich die Gestaltung von regionalen Transferprozessen, generell besteht hierfür jedoch ein Zeitmangel. Außerdem finden Selektionsprozesse bzgl. der Zusammenarbeit mit Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft und mit kleinen Einrichtungen statt, die aufgrund der beschriebenen strukturellen Engpässe seltener zustande kommen. Auch die Eltern- bzw. Familienarbeit konnte (u.a. aufgrund dringlicherer Anliegen) nicht systematisch weiterentwickelt werden (vgl. Figlestahler u.a. 2019, S. 130ff.). Darüber hinaus ist die sozialräumliche Vernetzung von Kitas mit Einrichtungen und Akteuren im Gemeinwesen ausbaufähig. Mit Blick auf die Weiterentwicklung frühpädagogischer Inhalte findet im Feld derzeit mitunter parallel Material- und Methodenproduktion statt (z.B. zu Beteiligung). Zur Thematik Adultismus, Klassismus und Armut fehlt es laut der MP noch an Materialien, methodisch-didaktischen Ansätzen sowie an Sensibilität der Fachkräfte.

3.4 Zwischenfazit: Themenfeldübergreifende Bedarfe

Auch unter schwierigen Bedingungen ist den MP die *Arbeit ganz überwiegend gelungen*. Aus den Umgängen, die sie fanden, um Hürden zu nehmen, aus den (Struktur-)Lücken, die sie füllten und aus den Scheiternserfahrungen wurden themenfeldübergreifende Bedarfe offenkundig. Diese sind weitgehend struktureller Natur – und keine thematischen Spezifika. Sie geben Hinweise für zukünftige Aufgabenfelder, Arbeitsweisen und auf Förderbedarfe.

In allen Themenfeldern bleibt eine zentrale Aufgabe, *Zielgruppenzugänge herzustellen und aufrechtzuerhalten*, ohne dabei die MP-Themen (die Bearbeitungsaufträge) zu de-thematisieren. Hier gilt auch zukünftig, weitere Wege zu finden, um mit schwierig zu erreichenden Zielgruppen, Zielräumen und Zieleinrichtungen arbeiten zu können. Dazu gehören u.a.: belastete Sozialräume, Fachkräfte in Kommunen, Verwaltungen, (Lokal-)Politik und Polizei, Eltern, religiöse Gemeinden oder (Jugend-)Vereine, bildungsferne und jüngere Jugendliche, Jugendliche mit Fluchterfahrung, aber auch Lehrkräfte und Pädagoginnen bzw. Pädagogen. Insbesondere dort, wo Erwachsene nicht nur mittelbare Zielgruppe, sondern auch Schlüsselpersonen sind, um bspw. in Schulen den Zugang zu Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, braucht es *strukturverändernde Lösungen*, die die mühsame, ressourcenaufwändige Beziehungsarbeit ablösen oder ergänzen. V. a. für Schulen, die weiterhin hochrelevante und gleichzeitig immer wieder herausforderungsvolle Zugangsorte waren, reichen Modellprojektbemühungen nicht aus. Hier braucht es bildungssystembezogene Rahmenbedingungsveränderungen, die Freiräume zur Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen und Machtverhältnissen, die Partizipation und Eigenverantwortung ermöglichen und eine weitere und stetige Verankerung an Schulen gewähren. Das heißt, strukturelle Veränderungen (Zeit, Unterstützung/Wille zur Bearbeitung von der Leitungsebene ausgehend) und ministeriale Zugangshilfen können helfen, nötigenfalls obligatorische Fortbildungen durchzuführen, um fehlendem Problembewusstsein und Diskriminierungsmustern von Lehrkräften entgegenzuwirken. Ähnliches gilt für polizeiliche und kommunale Strukturen. Zudem zeigte sich hier, dass etablierte Träger qua ihres Standings oder bestehender Zugänge die Chancen auf Zusammenarbeit erhöhen (z.B. Hochschulen, Gewerkschaften). An Schulen wäre eine doppelte Stärkung von politischer Bildung wünschenswert: der Ausbau externer politischer Bildung, die gerade in eben geschilderten Problemlagen Impulse von Außen geben kann und die Stärkung des Politikunterrichts bzw. der demokratischen Entscheidungsstrukturen. Schwieriges Terrain bleibt auch die Elternarbeit. Sie bleibt in allen Einrichtungen (der KJH) ein zu intensivierender Erprobungsbereich. Hinzu kommt der Bedarf nach Elternarbeit, die begleitend zur Empowerment-Arbeit mit Jugendlichen stattfindet.

Auf *inhaltlicher und handlungspraktischer Ebene* werden v.a. Bedarfe sichtbar, die aus den gelungenen Umsetzungen und den Lernerfahrungen der MP hervor-

gehen. Für zukünftige Projekt-/Bildungsarbeit sollte gelten, in möglichst interdisziplinär aufgestellten und hinsichtlich jeweiliger Betroffenheit diversen Teams mit (sozialpädagogischer) Fachexpertise zu arbeiten. Zudem sollten Vernetzung, Bündnisarbeit und fachlicher Austausch im Feld gestärkt werden. Viele MP äußerten den Bedarf nach Fachaustauschen und der Bestimmung von Minimalstandards für die praktische Arbeit zu den jeweiligen Phänomenen sowie zur fachspezifischen Professionalisierung. Entsprechend müssen dafür mehr Räume gesucht und geschaffen werden. Auch auf der forcierten Erprobung langfristig angelegter Angebote sollte weiterhin ein Schwerpunkt liegen; ebenso auf sensibilisierender, explizit nicht kulturalisierender Arbeit für Diversität, Diskriminierungsschutz und deren strukturelle Verankerung. Auch der Ausbau sozialräumlicher Projektarbeit, die auf Vernetzung, Synergien und gemeinsame Handlung verschiedener Gemeinwesenakteure setzt, ist geboten.

In diesem Bundesprogramm wurden bedeutend mehr Selbstorganisationen gefördert als in vorherigen Programmen, außerdem ist der Aufbau von Empowerment-Strukturen ermöglicht worden. Für beide Handlungsfelder bedarf es der Chance auf *Verstetigung und Erweiterung*, die den Aufbau spezifischer Schutzräume, die langfristige Arbeit und den Erhalt der erarbeiteten Strukturen regelhaft gewährt. Die Zusammenarbeit zwischen Selbstorganisationen, betroffenen Expertinnen bzw. Experten und Akteurinnen bzw. Akteuren und (mehrheitlich) weißen/nicht-betroffenen Trägern erwies sich als fruchtbar und gilt es künftig weiter zu fördern.

Auch inhaltliche *Bedarfe wurden themenfeldübergreifend sichtbar*. Neben offenkundigen Themen wie der Stärkung von Medienkompetenz und der Arbeit mit intersektionaler Sensibilität werden v.a. Menschenrechtsbildung (für Fachkräfte), Verschwörungstheorien und neurechte/rechtspopulistische Diskurse als Felder der Auseinandersetzung benannt. Weitere Sensibilisierungsbedarfe sehen die MP bzgl. weiterer Diskriminierungszusammenhänge wie Ableism, Adulthood und der Abwertung entlang des sozialen Status.

Förderstrukturelle Veränderungswünsche betreffen verschiedene Ebenen. Zum einen bedarf es praktischer Erleichterungen: finanzielle Mittel und Technik für Verdolmetschung in der diversitätsorientierten Bildungsarbeit, die teils grenzüberschreitend und mit Zielgruppen unterschiedlicher Muttersprachen arbeitet sowie erweiterte Hilfestellungen oder Vereinfachungen in der bürokratischen Abwicklung der Fördergelder. Hier zeichnet sich ab, dass der Verwaltungsaufwand (Berichterstellung, Umwidmungen, Drittmittelakquise, Projektanpassungen) für kleinere und jüngere Träger überproportional hoch war, wodurch Zeitressourcen für die Projektumsetzung verloren gingen. Daneben liegen *Bedarfe auf regelstruktureller Ebene*. In mehreren Bereichen fehlen Regelstrukturen, die die MP hätten anregen können. Überall dort, wo die MP fehlende Regelstrukturen kompensierten und damit ihre Erprobungsaufträge nur nachrangig behandeln konnten, bedarf es des Ausbaus an Strukturförderung: in ländlichen Räumen, für Empowerment-Arbeit, die Stärkung von Selbstorganisationen und in vielen Bereichen die Auseinandersetzung mit problematischenhaltungen.

Künftige Förderschwerpunkte sollten daran anknüpfend bzw. darüber hinaus auf der Erprobung des Transfers innovativer Ansätze in die Fläche, auf der Verankerung von MP-Inhalten in Ausbildungscurricula und von Forschungsprojekten liegen.

4 Empirische Befunde: Nachhaltigkeitspotenziale und Nachhaltigkeit im Programmbereich D

Für MP ist Nachhaltigkeit, in Form einer Anregung der Regelstrukturen, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe (KJH), neben der Entwicklung von Innovationen eine der zentralen Anforderungen (Brand u.a. 2018). Entscheidend für diese Anregungsfunktion ist, dass verschiedene Ergebnisse der Arbeit der MP von den entsprechenden Ziel- und Regelstrukturen rezipiert und dort gegebenenfalls implementiert werden. Auf einer zweiten Ebene ist mit Nachhaltigkeit der allgemeinere Anspruch formuliert, etwas Bleibendes zu hinterlassen, also die erreichten Innovationen und erprobten Entwicklungen ohne externe Hilfe weiterhin verstetigen und/oder erfolgreich transferieren zu können.

Die Zielstellung der Nachhaltigkeit ist eine ambivalente, in Anbetracht von Trägerkonkurrenzen im Arbeitsfeld und finanziellen Abhängigkeiten der Träger. In kommenden Förderperioden wieder neue Konzepte und Ideen für die Entwicklung von neuen Modellprojekten zur Existenzsicherung der eigenen Träger liefern zu müssen, kann sich hemmend auf den Transfer von Innovationsleistungen und neuartigen Projektansätzen in die jeweiligen Handlungsfelder sowie die Fachöffentlichkeit auswirken. Nachhaltigkeit, sowohl im Sinne von Verstetigung, als auch von Transfer in Regelstrukturen, kann von MP nur da geleistet werden, wo diese Prozesse strukturell ermöglicht werden und nicht bereits die Rahmenbedingungen der (befristeten) modellhaften Projektarbeit dafür ein Hemmnis darstellen. Zudem stellt der Anspruch einer nachhaltigen Projektarbeit in dem breit angelegten und sehr dynamischen Arbeitsfeld der Demokratieförderung angesichts von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, auf die fortwährend mit neuen Konzepten und Innovationsleistungen reagiert werden muss, eine der größten Herausforderungen im Programmbereich dar. Zugleich bergen MP das Potenzial, agiler auf solche gesellschaftlichen Veränderungen zu reagieren, als das innerhalb eher schwerfälliger Regelstrukturen möglich ist.

Grundsätzlich kann die Frage der Nachhaltigkeit der MP-Arbeit im Programmbereich im Sinne über dessen Laufzeit hinaus bleibender und andauernder Wirkungen durch die wB zum gegenwärtigen Zeitpunkt des noch laufenden Programms (noch) nicht beantwortet werden. Die wB legt demnach ihr Augenmerk erstens auf die konkrete Ausgestaltung von Maßnahmen, mit denen die MP ihre Projektinhalte verstetigen oder in Regelstrukturen transferieren wollen. Zweitens ist analog zum vergangenen Zwischenbericht (vgl. Brand u.a. 2018, S. 174ff.) die Frage nach Wirkungen und Veränderungen

durch die MP zentral. Hier werden Befunde auf der Basis der subjektiven Wirkungseinschätzungen von (pädagogischen) Fachkräften dargestellt, die als Zielgruppe an Projektaktivitäten teilnahmen und nach Veränderungen bzw. Wirkungen bei sich und ihren Einrichtungen befragt wurden.

Im Folgenden wird der Darstellung der empirischen Befunde die Vorstellung einer konzeptionellen Nachhaltigkeitsmatrix vorangestellt (siehe Kap. 4.1). Sie wurde von der wB zur theoretischen sowie begrifflichen Rahmung und Einordnung der empirischen Befunde entwickelt. Die Darstellung der drei thematischen Unterkapitel ist daran orientiert.

Im ersten Teil werden zum einen empirische Befunde zu den Maßnahmen vorgestellt, die die MP verfolgen, um ihre Projektinhalte, -ergebnisse und Lernerfahrungen in die Regelpraxis zu transferieren bzw. innerhalb ihrer eigenen Träger weiterzuführen. Zum anderen stehen die Fragen im Zentrum, wie (pädagogische) Fachkräfte qualifiziert, Einrichtungen fachlich begleitet oder weitere Nachhaltigkeitsmaßnahmen realisiert werden. All diese Befunde fußen auf Aussagen der MP-Umsetzenden, die z.T. auch Einschätzungen zu Veränderungen bei den Adressierten beinhalten. Hinzu kommen aus den empirischen Befunden abgeleitete Einschätzungen der wB darüber, welche Maßnahmen unter welchen Bedingungen potenziell nachhaltige Effekte erzielen können (Kap. 4.22).

Im zweiten Teil steht die empirisch basierte Beantwortung der Frage im Fokus, welche Ziel- bzw. Regelsysteme für Verbreitung von Projektinhalten, -ergebnissen und Lernerfahrungen im Programmbereich welche Relevanz aufweisen und welche Rahmenbedingungen und Hürden sich dabei für die Arbeit der MP zeigen (Kap. 4.33).

Im dritten Teil stellt die wB empirische Befunde, auf Grundlage der subjektiven Einschätzungen und Veränderungsbeschreibungen aus Perspektive von Fachkräften, die an MP-Angeboten teilnahmen, auf vier analytischen Ebenen dar. So lassen sich Veränderungen der eigenen Haltung (Kap. 4.4.2), ein subjektiver Wissenszuwachs (Kap. 4.4.1) und der Zugewinn von Handlungskompetenzen, die durch die Qualifizierungsangebote der MP bei (pädagogischen) Fachkräften angeregt wurden (Kap. 4.4.3), von Beschreibungen struktureller Veränderungen (wie neue Verfahren oder Leitbilder) in deren Einrichtungen (Kap. 4.4.4) unterscheiden. In einem abschließenden Exkurs werden Hinweise darauf präsentiert, unter welchen (pädagogischen) Bedingungen eher Veränderungen zu erwarten sind (Kap. 4.4.5). Grundlage dafür bilden quantitative Daten aus einer Befragung von Fachkräften, die an MP-Angeboten teilnahmen.

Die Aussagekraft der empirischen Befunde ist in zweifacher Weise begrenzt. Zum einen bezieht sie sich auf Nachhaltigkeitsmaßnahmen des zur Berichtserstellung noch laufenden Programms und kann entsprechend keine Aussagen zu langfristigen Effekten treffen. Zum anderen entspringen die qualitativen Befunde den Erhebungen innerhalb des intensiv begleiteten Samples. Folglich sind diese Befunde exemplarisch für die Arbeit der MP mit Fachkräften und an pädagogischen Einrichtungen zu betrachten. Sie sind darüber hinaus themenfeldübergreifend dargestellt und berücksichtigen nur punktuell Phänomen- bzw. Themenfeldspezifika. Die in den folgenden Ka-

piteln rahmend abgebildeten quantitativen Befunde zu Nachhaltigkeitsmaßnahmen im gesamten Programmbereich finden sich ausführlich in tabellarischer Form im Anhang (vgl. Tab. D 1ff., S. 128ff.).

4.1 Konzeptionelle Anlage

Zur Bearbeitung der Nachhaltigkeitsfragestellungen hat die wB eine bereits von der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN - KOMPETENZ STÄRKEN“ (TFKS) in Anlehnung an Reinhard Stockmann (1992) erstellte Nachhaltigkeitskonzeption (Bischoff u.a. 2012, S. 91) weiterentwickelt und dem speziellen MP-Kontext im Programmbereich D angepasst. Diese Konzeption dient als theoretische Rahmung, zu der die dargestellten empirischen Ergebnisse jeweils in Bezug gesetzt werden können.

Stockmann konzeptioniert den Begriff der Nachhaltigkeit ursprünglich für Projekte in der Entwicklungszusammenarbeit und passt ihn damit diesem engeren Kontext an. In seiner Studie stellt er fest, dass sich in besagtem Handlungsfeld der Nachhaltigkeitsbegriff auf „die Fortdauer (continuation) von Projekten und Programmen [bezieht], wenn die Unterstützung durch einen externen Geber beendet ist“ (Stockmann 1992, S. 20–21). Es geht also im Kern darum, die erreichten Innovationen ohne externe Hilfe dauerhaft verstetigen und/oder erfolgreich transferieren zu können.

Den speziellen Arbeitskontext geförderter Projektarbeit und die von Stockmann vorgenommene konzeptionelle Leitunterscheidung aufgreifend, werden auch in der Konzeption der wB (vgl. Abb. 4.1) Maßnahmen der Verstetigung (interne Nachhaltigkeit) auf der Ebene der MP-Trägerorganisationen von Maßnahmen des Transfers (externe Nachhaltigkeit) außerhalb dieser abgegrenzt.

Abb. 4.1: Dimensionen von Nachhaltigkeit im Programmbereich D

Nachhaltigkeit		
	Externe Nachhaltigkeit	Interne Nachhaltigkeit
Transfer: Multiplikationswirkungen	<i>Lernerfahrungen</i>	
	Externe, an MP-Angeboten Beteiligte* lernen (Wissen, Haltung, Kompetenzen) aus den Umsetzungen der MP-Maßnahmen (positiv/negativ)	MP-Träger bzw. -Mitarbeitende lernen (Wissen, Haltung, Kompetenzen) aus den Umsetzungserfahrungen der MP-Maßnahmen (positiv/negativ)
	<i>Fortführung & Weiterentwicklung</i>	
	Externe, an MP-Angeboten Beteiligte führen MP-Maßnahmen eigenverantwortlich fort und entwickeln sie ggf. weiter	MP-Träger führen MP-Maßnahmen fort und entwickeln sie ggf. weiter
	<i>Strukturveränderung</i>	
	bestimmte, durch die MP-Maßnahmen induzierte Strukturen/Verfahren bleiben bei externen, an MP-Angeboten beteiligten Einrichtungen erhalten	bestimmte, durch die MP-Maßnahmen induzierte Strukturen/Verfahren bleiben im MP-Träger erhalten
Transfer: Modellwirkungen	<i>Externe Anregung</i>	
	nicht an MP-Angeboten Beteiligte übernehmen im MP entwickelte Maßnahmen und entwickeln diese ggf. weiter	

*Gemeint sind hierbei alle, die mit dem MP in Berührung kommen, beispielsweise Teilnehmende an Fortbildungen des MP, Organisationen, mit denen Projekte zusammenarbeiten oder Besucherinnen und Besucher vom MP organisierter Veranstaltungen.

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Für Maßnahmen der Verstetigung können drei Ebenen unterschieden werden: Erstens geht es auf Ebene der Lernerfahrungen darum, dass die Träger-Mitarbeitenden aus den Umsetzungserfahrungen der MP-Maßnahmen lernen; welche sowohl positive als auch negative Lernerfahrungen umfassen können. Zweitens können MP-Träger einzelne Projektmaßnahmen fortführen und diese ggf. weiterentwickeln. Drittens lassen sich auf struktureller Ebene innerhalb der MP-Träger Verstetigungsprozesse verorten, indem durch die MP-Maßnahmen induzierte Strukturen und Verfahren im MP-Träger erhalten bleiben. Auf allen drei Ebenen lassen sich also diejenigen Nachhaltigkeitsmaßnahmen bestimmen, die im MP-Träger selbst stattfinden und eine Veränderung der eigenen Trägerpraxis anregen, z.B. Weiterqualifizierungsangebote zu den MP-Inhalten für die Mitarbeitenden.

Analog dazu können auch beim Transfer die drei skizzierten Ebenen unterschieden werden. Allerdings werden die angestrebten Veränderungen hier bei Akteuren bzw. Organisationen angeregt, die als externe Beteiligte mit den MP-Angeboten in Berührung gekommen sind. Beispiele für Nachhaltigkeitsmaßnahmen, die Lernerfahrungen transferieren, sind Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte oder Veröffentlichungen von Projektergebnissen. Die Fortführung und Weiterentwicklung durch externe Träger oder Einzelpersonen findet meistens bei im Zuge des MP neu entwickelten Methoden oder Materialien statt. Strukturelle Veränderungen bei den externen Einrichtungen oder Trägern werden häufig durch Nachhaltigkeitsmaßnahmen wie Organisationsentwicklung und fachliche Begleitung von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe angeregt oder durch die Mitgestaltung von Ausbildungscurricula. All diese bisher dargestellten Transfer-Maßnahmen implizieren eine direkte Zusammenarbeit der MP mit (pädagogischen) Fachkräften, ihren Trägern und Einrichtungen, was konzeptionell in Anlehnung an Stockmann als Multiplikationswirkung (Bischoff u.a. 2015; Bischoff u.a. 2012; Stockmann 1992), bezeichnet werden kann.

Spezifisch für externe Nachhaltigkeit lässt sich konzeptionell noch eine vierte potenzielle Transferebene bestimmen: Externe Anregung kann dann zustande kommen, wenn nicht unmittelbar an MP-Maßnahmen Beteiligte im MP entwickelte Maßnahmen übernehmen und/oder für ihren Arbeitskontext weiterentwickeln. Diese Akteurinnen und Akteure verwenden auch ohne direkten Kontakt mit dem MP die im Zuge des MP geschaffenen Angebote, Strukturen, Inhalte etc. Man kann davon sprechen, dass die MP-Maßnahmen zum Modell für andere werden, d.h., dass sie erprobte Methoden etc. übernehmen und im Zuge dessen kontextbezogene Anpassungen daran vornehmen. Diese sogenannte Modellwirkung (ebd.) wird beispielsweise durch Nachhaltigkeitsmaßnahmen wie mitgestaltete Ausbildungscurricula evoziert, wodurch nachfolgende Ausbildungsjahrgänge die MP-Inhalte mitbekommen, ohne selbst an Maßnahmen der MP teilgenommen zu haben.

Bei der vorgestellten Nachhaltigkeitsmatrix handelt es sich um eine analytische und wertungsfreie Ordnung unterschiedlicher Zielsysteme. Die teils schwierige Zuordnung einzelner empirischer Projektformate zu den jeweiligen Nachhaltigkeitsmaßnahmen lässt den theoretisch-analytischen Charakter dieser Unterscheidungen offenbar werden. Dennoch ist diese Systematisierung hilfreich, um einen Überblick über die Dimensionen von Nachhaltigkeitseffekten im Programmbereich zu erhalten. Tatsächlich besteht in der Praxis beispielsweise eher ein Kontinuum zwischen der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften und Prozessen der Organisationsentwicklung im Programmbereich anstelle von voneinander losgelösten Projektaktivitäten. Während Qualifizierungsmaßnahmen häufig eher auf Veränderungen der Teilnehmenden auf Individualebene zielen (Wissen, Reflexion, Haltung), verfolgen Organisationsentwicklungsprozesse Zielsetzungen auf struktureller Ebene

der begleiteten Einrichtungen.³⁷ Fort- und Weiterbildungen mit (pädagogischen) Teams können ebenso Elemente von Organisationsentwicklungsprozessen sein; gerade längerfristige Qualifizierungsmaßnahmen verfolgen auch das Fernziel, durch Multiplikationseffekte strukturelle Veränderungen in den Einrichtungen der teilnehmenden Fachkräfte anzuregen. Vor diesem Hintergrund ist die folgende analytische Unterscheidung und Darstellung der verschiedenen Transfer- und Verstetigungsmaßnahmen zu verstehen.

4.2 Empirische Befunde: Nachhaltigkeitsmaßnahmen der Modellprojekte

In diesem Kapitel werden entlang der eingangs erläuterten Fragestellungen die Befunde des Online-Monitorings zu den verschiedenen Nachhaltigkeitsmaßnahmen der MP im Programmbereich vorgestellt und eingeordnet und für die MP im intensiv begleiteten Sample tiefergehend aufbereitet.

4.2.1 Externe Nachhaltigkeit: Qualifizierungsmaßnahmen für (pädagogische) Fachkräfte

Arbeiten MP direkt mit (pädagogischen) Fachkräften zusammen, findet dies zumeist in Form von Qualifizierungsmaßnahmen, wie Fort- und Weiterbildungen statt. 88,8% der befragten MP geben an, Qualifizierungsmaßnahmen in der Projektlaufzeit (z.B. Workshops, Fortbildungen, Schulungen) für haupt-, neben- und ehrenamtliche pädagogische Fachkräfte (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrkräfte, Beratende) anzubieten (vgl. Tab. D 3, S. 130). Fort- und Weiterbildungen ist damit themenfeldübergreifend die am häufigsten von den MP umgesetzte Transfermaßnahme und dem Bereich der externen Nachhaltigkeit zuzuordnen. Die konkrete Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen ist abhängig von den jeweiligen Konzepten, Zielstellungen und einer ausdifferenzierten Zielgruppenbestimmung.

Hinsichtlich der Zielgruppen finden sich im Programmbereich einerseits MP mit konzeptionellem Fokus auf spezifische Adressatinnen bzw. Adressaten und deren Arbeitskontexte, bspw. Erzieherinnen bzw. Erzieher in Kitas. Andere MP arbeiten mit dem Ansatz, Fort- und Weiterbildungen für alle Arbeitskontexte mit Jugendbezug anzubieten, um so eine fachlich breitere Zielgruppe zu erreichen und zur Zusammenarbeit zu aktivieren. Während zum einen das Arbeitsfeld der Fachkräfte maßgeblich Konzeption und Zuschnitt der MP-Angebote bestimmt, gewinnt zum anderen der reflektierte Einbezug von deren Beschäftigungsverhältnis und Arbeitsebene zunehmend an Bedeutung. Für Qualifizierungsmaßnahmen besonders relevant ist die Unterscheidung nach (sozial-)pädagogischen Fach- und Lehrkräften, der Verwaltung (z.B. Jugendämter oder Polizeibediensteten) und weiteren Handlungsfeldern

37 Hervorzuheben ist dabei insbesondere das Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“, in dem die fachliche Begleitung von Kitas im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen den Schwerpunkt der MP-Arbeit darstellt.

mit Jugendbezug (z.B. aus dem Gesundheitssystem). Auch das Beschäftigungsverhältnis der adressierten Fachkräfte zeigt sich für die MP als praxisrelevant für die Ausgestaltung der Formate. Haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte werden dabei von den MP in Qualifizierungsmaßnahmen unterschieden und z.T. mit unterschiedlichen Methoden oder inhaltlichen Anforderungsniveaus adressiert. Fachkräfte können dabei den MP auch als Gatekeeper für die spätere Intensivierung der Zusammenarbeit mit und an ihren gesamten Einrichtungen sowie zur Arbeit mit Führungskräften mit Entscheidungskompetenzen (z.B. Schulleitungen, Geschäftsführungen) dienen. Während einige MP im Rahmen von kurzzeitigen Formaten mit einzelnen Einrichtungen und Fachkräften aller Hierarchieebenen bzw. (pädagogischen) Teams zusammenarbeiten, fokussieren andere MP auf die interessierte Fachöffentlichkeit. Mit gezielter Öffentlichkeitsarbeit wird so eine breite Zielgruppe für standortgebundene offene Fortbildungsformate erreicht und durch Adressierung aller in einem Sozialraum oder einer ländlichen Region aktiven Fachkräfte auch ein Gelegenheitsraum für Netzworkebildung und kollegialen Austausch geschaffen.³⁸

Je nach Konkretisierung der Zielgruppen der Qualifizierungsmaßnahmen variieren auch deren anvisierte Ziele. Die wB unterscheidet drei Zielstellungsebenen: zielgruppenbezogene Kernziele aller MP, konzeptspezifische Teilziele einzelner MP sowie eigene Projekt-Agenden.

Als Kernziele verfolgen die MP die Wissensvermittlung über und Sensibilisierung für spezifische Phänomene, die Anregung zur Handlungsveränderung der Teilnehmenden sowie die Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen. Für die Mehrheit der MP stellt dabei vor allem die Handlungsveränderung der Fachkräfte gleichsam das Kern-, aber auch das Fernziel dar, das unnachgiebig, aber mit pragmatischer Bescheidenheit verfolgt wird. Dies kann sich z.B. in einer reflektierteren Einschätzung der eigenen Positioniertheit oder einem erweiterten pädagogischen Selbstverständnis in Bezug auf Vielfalt oder Demokratie ausdrücken.

Je nach Fortbildungskonzept verfolgen MP zusätzliche Teilziele. Diese reichen von einer fachlichen Beratung der Zielgruppe in juristischen Fragestellungen über das Empowerment von Fachkräften, die von Diskriminierung betroffen sind, bis zur Bestärkung und Unterstützung bereits sensibilisierter „Einzelkämpferinnen bzw. -kämpfer“³⁹.

In Spannung zu diesen, unmittelbar an den Bedarfslagen der Zielgruppen orientierten Zielen steht mitunter eine eigene auftragsbezogene Agenda der MP. Diese verfolgen in ihrer Arbeit immer auch das Ziel, ihre entwickelten Methoden und -materialien zu erproben, zu validieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Darüber hinaus ist im Sinne eines intendierten Transfers der

38 An dieser Stelle wird erneut das in Kapitel 4.1 dargestellte Kontinuum und der fließende Übergang zwischen langfristigen Qualifizierungs- und Prozessbegleitungsmaßnahmen deutlich.

39 Insbesondere im ländlichen Raum fällt es MP teilweise schwer, eine ausreichende Anzahl an Teilnehmenden zu finden, wenn kaum Einrichtungen außerschulischer Jugendarbeit in der Region vertreten und aktiv sind. Die MP arbeiten unter diesen Bedingungen in ländlichen Räumen in erster Linie mit Fachkräften, die als „engagierte Einzelkämpferinnen bzw. -kämpfer“ betrachtet werden, bestärkend und unterstützend gegen deren punktuelle „Verinselung“ in der Region.

Projektergebnisse deren angestrebte Multiplikation durch die fortgebildeten Fachkräfte ein programmbezogenes Kernziel der MP. Diese sollten zur Anwendung und Weiterverbreitung der Methoden und Materialien qualifiziert und animiert werden.

Die dargestellten Zielstellungen der MP schlagen sich vermittelt über die jeweilige Konzeption der Qualifizierungsmaßnahmen in der Umsetzungspraxis nieder. Im Programmbereich dominiert die Umsetzung von modularen Fortbildungskonzepten, die an die Bedarfe der jeweiligen Zielgruppe anpassbar sind.

„Letztlich ist es immer eine gewisse Adaption an die Zielgruppen, was wir dann inhaltlich machen. (...) Das heißt, wir passen es dann an die Gruppen jeweils an, was könnte da Good Practice oder auch Problemlage sein. Das ist das, was wir tun, und da gibt's eben Variationen“ (Edirne 2019 I: 357).

In der konkreten Umsetzungspraxis modularer Fort- und Weiterbildungen herrscht eine entsprechend große methodische und konzeptionelle Vielfalt, die sowohl Elemente aus unterschiedlichen Praxiskontexten (z.B. kollegiale Fallberatung, Supervision, Reflexionsmethoden) als auch vielseitige theoretische Bezugsrahmen (z.B. Intersektionalität, Macht- bzw. Rassismuskritik, Anti-Bias) umfasst. Je nach Zielsetzung kombinieren die MP Module und Methoden unterschiedlich.

Ist Sensibilisierung die zentrale Zielsetzung, changieren die MP zwischen Input- und Reflexionsphasen, um eine Haltungsveränderung der Fachkräfte anzuregen. Zumeist liegt ein klarer Fokus auf einer partizipativen Erarbeitung der Fortbildungsinhalte. Darin zeigt sich eine trendhafte Entwicklung im Programmbereich: Module der rein kognitiven Wissensvermittlung in Form fachlicher Inputs der Projektumsetzenden als Expertinnen bzw. Experten verlieren zunehmend an Bedeutung. Der Fokus liegt mehr und mehr auf interaktiven Workshopformaten zur prozesshaften Selbstaneignung der Projekthinhalte. Eine Projektleitung bringt die Lernerfahrungen des MP und die daraus folgende Modifikation der Vorgehensweise auf den Punkt:

„Das ist die größte Veränderung, dass die Inputs rausgeflogen sind. Obwohl wir da keine schlechten Rückmeldungen von den Teilnehmenden bekommen haben, sondern weil wir einfach gemerkt haben ‚Ok, wenn wir die wirklich in einen Prozess bringen wollen, sie dazu führen, sich auf sich selber zu besinnen, (...) alles, was den Kopf alleine anspricht, funktioniert dann einfach nicht.‘ Oder bringt einen kurz raus aus diesem Prozess“ (Miyazaki 2019 I: 21).

Außerdem weisen einige MP aus, dass es gewinnbringend für die Angebotsumsetzung war, praktische und fachliche Handlungsbedarfe der Teilnehmenden nicht gleich zu Beginn aufzugreifen. Die Auseinandersetzung mit den Kernphänomenen, z.B. durch Reflexion eigener Vorurteile als Einstiegsmodul, erwies sich auch dann als zielführend, wenn die Fachkräfte zu Beginn andere akute Bedarfe formuliert hatten.⁴⁰ Besondere Bedeutung kommt in

40 Einzelne Projekte verweisen mit Bezug auf durchgeführte Selbstevaluationen in diesem Zusammenhang auf hohe Zustimmungswerte der Fachkräfte im Nachgang von derart konzipierten Qualifizierungsmaßnahmen.

diesen Formaten zudem der intensiven Begriffsarbeit an demokratietheoretischen und phänomenspezifischen Begriffen zu.

Ist Qualifizierung die zentrale Zielsetzung, dominiert dagegen der Fokus auf dem Ausbau der Handlungskompetenzen von einzelnen Fachkräften durch Erweiterung ihres didaktisch-methodischen Repertoires oder durch Aufzeigen von Handlungsspielräumen und -alternativen in Beratungsphasen. Eine Herausforderung derart konzipierter Formate liegt in der Sensibilität für und Vermeidung von Überforderung der Teilnehmenden durch zu viele (potenzielle) Handlungsmöglichkeiten.

Von den teilnehmenden Fachkräften selbst werden vor allem arbeitspraktische und einzelfallbezogene Bedarfe vor oder während der Fortbildungen artikuliert und eingefordert. Qualifizierungsformate bieten hierfür – z.T. auch erstmalig – eine Gelegenheit für die Fachkräfte, die im Arbeitsalltag oft nicht vorhanden ist. Andere Bedarfe werden dagegen erst im Rahmen von bestimmten eingesetzten Methoden sichtbar. Der themenfeldübergreifend am häufigsten artikuliert Bedarf pädagogischer wie nicht-pädagogischer Fachkräfte bezieht sich darauf, möglichst konkrete, fachlich abgesicherte Handlungsempfehlungen in Form eines praxisnahen „Handwerkszeugs“ im Umgang mit spezifischen Erscheinungsformen der von den MP bearbeiteten Phänomene im jeweiligen Arbeitskontext zu erhalten. Dabei wird ein als steigend empfundener Problemlösungs- und Erfolgsdruck, in der Arbeit mit Jugendlichen schnell sichtbare Effekte zu erzielen, als Begründung angeführt. Darüber hinaus äußern Fachkräfte, die selbst von Diskriminierung betroffen sind, in Qualifizierungsmaßnahmen zunehmend einen Bedarf nach spezifischer Unterstützung, z.B. in Form von Coaching oder Supervision. Ein Aufgreifen der Bedarfe der Fachkräfte durch die MP stellt einen wesentlichen Schritt zur Anregung von Veränderung im Sinne der MP-Ziele dar.

Wenn die Erwartungen der Zielgruppen und die Zielstellungen der MP hoch ausfallen, ist eine frühe Antizipation des Enttäuschungspotenzials nötig. Wird dieses professionell aufgefangen und sind die Teilnehmenden dadurch zufriedener, steigen die Chancen auf längerfristige Lerneffekte. Dies kann z.B. durch eine realistische und erfahrungsbasierte Zielsetzung der Maßnahmen oder des frühzeitigen Transparentmachens von Inhalt und Ablauf bei den Teilnehmenden, aber auch in einem sachlich-begründeten Beibehalten der eigenen Maßnahmenkonzeption entgegen der geäußerten Zielgruppenbedarfe gelöst werden. Zentrale Herausforderung ist es dabei, den Teilnehmenden nachvollziehbar zu machen, dass auch ein vermeintlich kontraintuitiver Ansatzpunkt für das Gelingen eines partizipativen Fortbildungsformats zielführend sein kann. Am häufigsten tritt dieses zum Teil in Abwehrhaltungen umschlagende Unverständnis für die MP ein, wenn stark selbstreflexive Methoden, die eigene Positioniert- und Involviertheit der Fachkräfte innerhalb struktureller Ungleichheitsverhältnisse thematisieren. Der erfolgreiche Einsatz von entsprechenden Reflexionsmethoden erfordert eine intensive Vertrauensarbeit, klares Bewusstsein für deren Anforderungen und Grenzen sowie eine hohe Sensibilität für Freiwilligkeit. In Anbetracht dieser (Rahmen-)Bedingungen sind aus der Perspektive der wB – bei gelin-

gender Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen – intendierte Veränderungen bei Zielgruppen der MP im Sinne der externen Nachhaltigkeit erwartbar.

4.2.2 Externe Nachhaltigkeit: Maßnahmen der Organisationsentwicklung

Als Organisationsentwicklungsprozesse werden hier alle MP-Aktivitäten gefasst, die als mittel- oder längerfristige, kontinuierliche Begleitung einer (pädagogischen) Einrichtung angelegt sind. Rund die Hälfte (47,2%) der befragten Projekte im Programmbereich gibt an, mit Institutionen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder ähnlichen Einrichtungen zusammenzuarbeiten, diese fachlich innerhalb der Projektlaufzeit zu begleiten und zu unterstützen. Die MP verstehen diese Prozesse grundsätzlich als solche, die die Organisationskultur der begleiteten Einrichtung nachhaltig verändern. Das heißt, die Ergebnisse sind am Ende der Begleitung im Konzept oder wie selbstverständlich im Handeln der Einrichtung verankert, sodass sie beständig auch nach der Unterstützung durch das MP erhalten bleiben und die Einrichtung zur eigenständigen Weiterentwicklung fähig ist. Um das zu gewährleisten, ist für die Mehrzahl der MP ein systemisch orientierter Ansatz grundlegend, der absichert, dass alle Akteure einer Einrichtung gleichermaßen einbezogen werden.

Die Prozessbegleitungen im PBD unterscheiden sich insofern von marktformigen Organisationsentwicklungsprozessen, als dass sie durch den Förderauftrag von vornherein unter einem klaren inhaltlichen Fokus stehen. Es handelt sich daher aus zweierlei Gründen um kein unidirektionales Dienstleistungsverhältnis, da die Projekte zum einen eine Werteagenda mit einbringen und zum anderen nicht direkt finanziell von den Einrichtungen abhängig sind, deren Strukturen und Prozesse sie weiterentwickeln wollen. Über die Zielsetzungen und Inhalte der Organisationsentwicklungen müssen sich mithin die prozessbegleitenden MP und die begleiteten Träger einig sein. Konkrete Ziele der Prozessbegleitungen sind häufig Leitlinienüberarbeitungen und deren Übersetzung in Haltung, Handlungen und Strukturen der Einrichtungen und ihrer Mitarbeitenden, die Implementierung partizipativer, demokratischer, diskriminierungs- und diversitätssensibler Ansätze, die diese Themen querschnittlich in den Einrichtungen verankern oder die Entwicklung von entsprechenden Interventionsstrategien, die die Fachkräfte zukünftig kompetent einsetzen können. Auch Einrichtungen oder Bereiche größerer Verbände werden von MP begleitet, um durch die Kooperation Vorzeigeprozesse zu gestalten, die als Modell für weitere Strukturen im Verband wirken können. Die thematische Bandbreite in den Organisationsentwicklungsprozessen reicht von der Sensibilisierung für Diversität und verschiedener Diskriminierungsverhältnisse, über die Gestaltung von Arbeits-, Team- und Abspracheprozessen oder funktionalen Räumen, bis zum Arrangieren von Beteiligungsstrukturen und der Erarbeitung und Revision von Qualitätsstandards.

Die überwiegende Anzahl der MP arbeitet bedarfsorientiert: am Tempo, den Themen, den Ressourcen und Bedarfen der Einrichtungen ausgerichtet.

Die Organisationsentwicklungen sind schwerpunktmäßig Prozessbegleitungen und Ermöglichungsstrukturen. Sie gewährleisteten die Strukturierung der Termine, den roten Faden, die Moderation über die verschiedenen Treffen hinweg, und sie eröffnen Räume der Reflexion und Themensetzung, in denen bestenfalls alle, unabhängig von ihrer hierarchischen Position, die Chance auf Beteiligung haben. Bei mehreren Organisationsentwicklungsprozessen glich dieses Verständnis von Begleitung einer Form von Serviceleistung. Die Projektmitarbeitenden schildern, dass die Einrichtungen auf die MP als eine Ressource zurückgriffen, dass sie diese als Fortbildnerinnen bzw. -bildner oder Konzeptionierungsunterstützung adressierten und die MP dieser Adressierung nachkamen.

„Und da ist unsere Arbeitsweise ganz oft so, es liegt sozusagen immer sehr stark am Team, habe ich so herausgefunden, wie genau gearbeitet wird, und bei uns ist das vorrangig so, dass die uns als, ich sag mal, so Fortbildnerinnen verstehen, die regelmäßig in die Einrichtung kommen und zu Themen, die sie interessieren, da ein Input liefern, und wir sozusagen so eine Art Reflexion anstoßen“ (Alabama 2019 I: 25).

Die Organisationsentwicklungen bewegten sich demnach zwischen Fach- oder Expertinnen- bzw. Expertenberatung und Prozessbegleitung. Andere MP wiederum gestalteten dieses Zusammenspiel weniger servicelastig: Sie waren für die Einrichtungen ansprechbar, eine Anlaufstelle und brachten stark auch die Programmbereichsthemen aufs Tableau oder betonten, dass sie gegenüber den Teilnehmenden, um auf Augenhöhe zu agieren, explizit keinen Expertinnen- bzw. Expertenstatus einnahmen. Eine Instrumentalisierung durch die auftraggebenden (pädagogischen) Einrichtungen für deren Trägerinteressen war für diese MP eine Grenze.

In der Ausgestaltung der Prozesse gingen viele MP phasenorientiert vor. Neben Kick-off-Veranstaltungen, in denen Struktur und Repertoire des MP-Vorhabens erläutert wurden, standen am Beginn vieler Organisationsentwicklungen Zielklärungs- und Analysephasen. Mithilfe der Analysen verschafften sich zum einen die MP ein Bild über die Ausgangslage, zum anderen dienten sie als Reflexionsgrundlage für die Teilnehmenden. So wurden anhand von Videoaufzeichnungen, Beobachtungsprotokollen oder Interviews die Entscheidungsstrukturen, Beteiligungsformate, Arbeitsweisen, lokalen Problemlagen oder die Diversitätsorientierung der Einrichtungen beleuchtet. Die Analyse bildete oft einen wesentlichen Bestandteil des Organisationsentwicklungsprozesses und nahm entsprechend einen großen Teil der Projektlaufzeit ein, teilweise etwa bis zu einem Drittel.

Die konkrete Ausgestaltung der Begleitung richtete sich – wie oben beschrieben – sehr danach, welche Ziele vereinbart waren, welches Angebot und Selbstverständnis die MP mitbrachten und welche Bedarfe und Themen die Prozesse offenlegten. Neben Reflexionsanregung, bspw. auch durch Haus- und Selbstbeobachtungsaufgaben oder Fallberatungen boten die MP als Prozessbausteine themenspezifische Fortbildungen bzw. Wissens- und Grundlagenvermittlung (Inhouse-Seminare), Maßnahmengelder zur Umsetzung kleiner Projekte in den Einrichtungen oder Supervision an. Eine zentrale Leistung der MP bestand in der Ablaufgestaltung, die mit den notwendi-

gen Bausteinen einen zunehmend selbstständigen Entwicklungsprozess ermöglichte und die dennoch mit stringenter, strukturierender Moderation neben akuten Alltagsbedarfen den Gesamtprozess leitete.

Während zum Erhebungszeitpunkt etliche Erfolge der MP darauf hinweisen, dass neue Handlungs- und (Team-)Arbeitsweisen bereits implementiert oder transferiert sind, stehen für einige Projekte in der letzten Programmphase noch (zusätzliche) Verstetigungs- und Qualitätssicherungsschritte an, die gewährleisten, dass praxisverändernde Strukturen auch nach Projektende erhalten bleiben. Mehrere MP heben deutlich die Sichtbarkeit der bereits veränderten Praxis im Arbeitsalltag der von ihnen begleiteten Einrichtungen hervor. Beispielsweise haben sie diese Instrumente und Relevanzsetzungen eigenständig übernommen oder ihre Raum- und Beteiligungsstrukturen und damit auch ihr pädagogisches Handeln, Haltung, Habitus oder Teamarbeit so stark verändert, dass sie nun von Selbstverständlichkeiten und Verinnerlichung sprechen (ausführlicher siehe Kap. 4.4).

In vielen Einrichtungen wurde diese (zeit-)intensive Arbeit durch regelmäßige Halbtags- bis zu aufeinanderfolgenden Ganztagsterminen möglich. Manche MP setzten ihre Begleitung auch durch wöchentliche Teamsitzungsteilnahme oder Vorortbesuche um. Sie wurden als Teil der (pädagogischen) Teams, als „quasi (...) mit zum Inventar“ (Peking 2019 I1: 377) zugehörig wahrgenommen.

Eine Voraussetzung solcher längerfristigen Prozesse ist die Bereitschaft der Einrichtungen, der Begleitung die nötigen (Bildungs-)Zeiten einzuräumen, den Themen und der Begleitung Raum in der Alltagspraxis zu bieten und entsprechend Bearbeitungs- bzw. Veränderungswillen aufzubringen. Im intensiv begleiteten Sample gelang das in Horten, Kitas, Verbänden, Jugendklubs und mit Jugendauszubildendenvertretungen.

Gleichwohl sind MP auch an Grenzen und auf nicht bewältigbare Problemlagen gestoßen oder haben im eigenen Handeln retrospektiv Verbesserungsbedarfe erkannt. Die Arbeit war dort schwierig, wo ungünstige Ausgangsbedingungen offenbar wurden, weil bspw. langjährige Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Team, Leitung und Supervision vorlagen. In solchen Fällen oder auch dort, wo die Bedarfe und Wünsche der Einrichtungen die Kompetenzen der MP überschritten, sind MP an Leistbarkeitsgrenzen gestoßen, die Rollenklärungen und Grenzsetzungen erforderten, die die MP nicht immer gelungen auflösen konnten. In einem Fall kam es von Seiten der Mitarbeitenden schließlich zu dem Wunsch, dass die Projektumsetzenden zukünftig die Leitung der Einrichtung ersetzen mögen. Hier mögen zwar Sensibilisierung und Reflexion der Arbeitsweisen gelungen sein, tragfähige Lösungen konnten bis dato aber nicht erarbeitet werden. Schwierigkeiten bereitete den Projekten auch, wenn sich Dissense zwischen Projektsicht und Teilnehmenden nicht auflösen ließen, d.h. sich die Teilnehmenden bspw. durch die Analyse der Projektmitarbeitenden diffamiert fanden, sie eine versteckte Agenda im Projekthandeln vermuteten oder ihnen die Vorgehensweise der MP unklar blieb. Auch der Modellcharakter der Begleitung wies Grenzen und Problemlagen auf, weil er verschiedentlich von Seiten der Teilnehmenden zu Überforderung führte. Einerseits weil die Einrichtungen Zeit brauchten, um die Angebotsfülle der MP zu verstehen, andererseits,

weil sie sich mit dem nahenden Projektende ratlos und allein gelassen darin sehen, die Prozessergebnisse in ihren Einrichtungen zu verstetigen oder zu multiplizieren.

4.2.3 Externe Nachhaltigkeit: Veröffentlichung der Projektergebnisse

Die Veröffentlichung und Dissemination von Projektergebnissen sind ein häufig gewählter Weg, Lernerfahrungen und Erarbeitetes auf Dauer projektexternen zugänglich zu machen. Diese Maßnahmen fallen in den Bereich der externen Nachhaltigkeit. Zum Zeitpunkt der Online-Befragung gaben 84,3% der befragten MP an, bereits (Zwischen-)Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts in unterschiedlichen Formaten und Medien (z.B. über Vorträge, Handreichungen, (Spiel-)Materialien, (Fach-)Publikationen, die Beteiligung an Fachtagen) veröffentlicht zu haben. Hinzu kommt die Veröffentlichung und Verbreitung der Projektergebnisse über die Gremienarbeit des Trägers, die zum Befragungszeitpunkt bereits bei 70,8% der befragten MP angelaufen ist.

Zur Verbreitung der Projektergebnisse werden am häufigsten textbasierte Publikationen gewählt. Diese werden sowohl in Print-, als auch in Digitalformaten veröffentlicht und variieren je nach Zielgruppe und Format. Stark praxisorientierte Print- oder Online-Publikationen der Projektergebnisse in Form von Broschüren oder Handreichungen zur Verbreitung von entwickelten Methoden oder didaktisch aufbereiteten Projektbefunden haben den Anspruch einer niedrigschweligen und unmittelbaren Anwendbarkeit. Das setzt eine klare Binnendifferenzierung der Tätigkeitsbereiche der Zielgruppen voraus. Die MP unterscheiden dabei mindestens zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften und Mitarbeitenden in Verwaltungsstrukturen und stimmen die Publikationen entsprechend ab.

Vornehmlich zum Projektende hin stellt auch die gebündelte Veröffentlichung von Projektergebnissen in Form von umfangreichen Handbüchern ein favorisiertes Publikationsformat dar. Diese enthalten in der Regel eine theoretische und konzeptionelle Einführung und Rahmung der jeweiligen Projektarbeit; orientieren sich aber bewusst nicht an wissenschaftlichen Fachpublikationen. Den Schwerpunkt bilden phänomen- oder handlungsfeldspezifische Methodenhandbücher für (pädagogische) Fachkräfte, die detaillierte Anleitungen zur Umsetzung der von den Projekten entwickelten und erprobten Methoden beinhalten. Wichtig sind den Projekten hierbei, Anwendungsorientierung, Verständlichkeit und zielgruppengerechte Praxisnähe der Handbücher sowie ein möglichst leichter Zugang für interessierte Fachkräfte. Geeignet dazu sind vor allem digitale Open Access-Publikationen. Darüber hinaus finden sich im Programmbereich auch Veröffentlichungen für ein primär wissenschaftliches Fachpublikum, wie Aufsätze in Fachzeitschriften oder Beiträge in Sammelbänden. Einzelne MP realisieren die Herausgabe eigener wissenschaftlicher Sammelbände gemeinsam mit Kooperationspartnern oder innerhalb bestehender trägerinterner Publikationsreihen.

Einen besonderen Typ der Projektveröffentlichungen stellen selbstreflexive, auf Lernerfahrungen und die Dokumentation des Arbeitsstands der MP

fokussierte Publikationen mit Meta-Perspektive auf die Projektarbeit dar. Diese enthalten zum Teil Befunde von projektspezifischen Selbstevaluierungen und zielen darauf, als Grundlage einer Fortentwicklung in Folgeprojekten zu dienen.

Besondere Bedeutung gewinnt zunehmend die Verbreitung von Projektergebnissen über verschiedene Social-Media-Kanäle, z.B. in Form von plattformspezifisch aufbereiteten Grafiken oder Text-Collagen. Insbesondere zur Erreichung von jugendlichen Zielgruppen, aber auch für die schnellere Multiplikation durch vernetzte Fachkräfte sind diese Kanäle von hoher Relevanz für die MP. Gerade im Kontrast zu aufwendig eingerichteten, aber als obligatorisch betrachteten Projekthomepages zeigt sich das Social-Media-Format für MP reichweitenstärker und einfacher in der Administration.

Für fast alle MP stellt die Organisation von (regelmäßigen) Fachtagungen sowie die Ausgestaltung von Vorträgen für externe Fachtagungen die zweite Säule der Veröffentlichung ihrer Projektergebnisse bzw. des Wissenstransfers dar. Zum Zeitpunkt der Online-Befragung gaben knapp die Hälfte (47,2%) der befragten MP an, eigene Fachveranstaltungen zur Verbreitung von Projektinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen durchgeführt zu haben; weitere sind in Planung. Dabei werden zum einen Publikationen der MP vorgestellt, inhaltliches Agenda-Setting innerhalb der (über-)regionalen Fachpraxis betrieben sowie eine reflexive Validierung der Projektergebnisse eingeholt. Zum anderen dienen fachliche Workshops der MP der Diskussion und Dissemination von Good Practice-Maßnahmen oder ermöglichen eine kollegiale Beratung auf Grundlage der Projektergebnisse. Ein weiterer Bestandteil von Öffentlichkeitsarbeit ist die allerdings eher seltene Ergebnispräsentation einzelner Projekte im Rahmen von Medienauftritten, z.B. in Rundfunk- oder Fernsehinterviews.

MP reflektieren Kanäle und Formate von Ergebnisveröffentlichungen unterschiedlich stark. Überlegungen dazu, welche Themen gesetzt und wie eine breite Wahrnehmung erzeugt werden kann, hängen auch davon ab, welche Ressourcen die MP für Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung haben bzw. welche Wege sie laut Förderrichtlinie nutzen dürfen. Es gilt für die MP somit die Balance zwischen umsetzbaren Publikationsformaten, Zielgruppenbedarfen, Disseminationsmaßnahmen, Trägerpolitik und einem sinnvollen Veröffentlichungszeitpunkt innerhalb der Projekt- bzw. Programmphase auszutarieren. Dies stellt unter den Bedingungen knapper finanzieller und zeitlicher Ressourcen oft eine Herausforderung für die MP dar. Aus der Perspektive der wB versprechen aber reflektierte Publikationsstrategien, in Anbetracht höherer Chancen der Rezeption der Projektinhalte und -ergebnisse in Regelpraxis und (Fach-)Öffentlichkeit, auch ein höheres Nachhaltigkeitspotenzial.

4.2.4 Externe Nachhaltigkeit: Verankerung der Projektinhalte in (Ausbildungs-)Curricula

Wenn es MP gelingt, Teile ihrer Projektinhalte in Fachkräfteausbildungen derart zu verankern, dass diese einen festen Bestandteil der Curricula darstellen, ist das eine Besonderheit. Denn dadurch wird nachhaltig sichergestellt, dass auch künftige Fachkräfte bereits in der Ausbildung mit den Inhalten in

Berührung kommen und diese wiederum von Anfang an in ihr Berufsleben integrieren können. Insofern ist es erfreulich, dass insgesamt 39,3% der befragten MP mit Institutionen der Fachkräfteaus- und -weiterbildung zusammenarbeitet und deren Curricula beispielsweise im Bereich der Sozialen Arbeit oder des Lehramtsstudiums mitgestalten.

Eine beliebte Zielsetzung ist, die Projektinhalte in universitären Curricula zu verankern. Dabei wählen die MP ganz unterschiedliche Wege, indem beispielsweise der Platzierung der Inhalte in den Lehrplänen eine Erhebung an den involvierten Fakultäten zum aktuellen Stand der Inhalte vorangeht oder auch mit Universitäten in unterschiedlichen Bundesländern kooperiert wird. Einem Projekt ist es gelungen, eine staatliche Anerkennung für drei Lehrkräftefortbildungsmodule zu erhalten, für die nun auch eine Regelfinanzierung durch ein Landesministerium geplant ist.

Eine weitere, von den MP praktizierte Maßnahme, ist die Verankerung der Projektinhalte in Lehrwerken. So gelang es z.B. einem Projekt direkte Formulierungen in das Qualitätshandbuch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit einzuspeisen, welches als zentrale Orientierung für die Träger und Einrichtungen in diesem Handlungsfeld dient. Zudem ist ein von einem MP entwickeltes Planspiel Teil der Ausbildungsdatenbank der Polizei geworden. Des Weiteren findet häufig eine klassische Multiplikationswirkung statt, indem Lehrkräfte, die mit den MP-Inhalten in Berührung kommen, diese wiederum in die Ausgestaltung ihrer Unterrichtseinheiten aufnehmen. So erreichte beispielsweise ein Projekt die nachhaltige Verankerung der Inhalte des eigens entwickelten Handbuchs in das Lehrangebot der Kooperationsschule.

Allerdings gibt es auch strukturelle Hürden bei der Verankerung in (Ausbildungs-)Curricula und Kontextbedingungen, die von den Projekten beachtet werden müssen. So ist es bedeutsam, dass die Projekte ihre Inhalte entsprechend der Bedarfe im jeweiligen Handlungsfeld aufbereiten und diese vorher bei der Ausbildungsinstitution abfragen bzw. sogar kleinere eigene Erhebungen durchführen. Außerdem sind auch MP vom strukturellen Rahmen der Bildungssysteme der Länder abhängig und geraten dabei öfter mal an die Grenzen ihrer Einflussnahme, wenn die Verankerung z.B. stark an das Wohlwollen einzelner Entscheidungsträger gebunden ist, die sich dafür stark machen müssen:

„Das hakt wirklich grade bei den Zuständigen aus der Senatsverwaltung, weil tatsächlich so banale Dinge wie der eine, der bisher dafür zuständig war, ist pensioniert worden und will aber im Rahmen eines Honorarauftrages weiter daran arbeiten, aber hat grade andere Prioritäten. Das ist wirklich grade der Stand (lacht), deswegen kommen wir da nicht weiter. Wir tun unser Bestes, wir bleiben dran, das ist sozusagen eine der höchsten Ebenen, die wir haben können“ (Sevilla 2019 I: 32).

Mitunter kommt es vor, dass die Zielsetzungen der MP bezüglich der Verankerung ihrer Inhalte lediglich in abgeschwächter Form erreicht werden, indem nur Teilinhalte oder allgemeinere Aussagen als die zuvor intendierten in die jeweiligen (Ausbildungs-)Curricula aufgenommen werden. Die Projekte reflektieren dies kritisch, weil dadurch die einzelnen Fachkräfte bzw. ihre Institutionen stärker in der Eigenverantwortung stehen, die angerissenen Inhalte kontextsensibel anzureichern und umzusetzen.

4.2.5 Externe Nachhaltigkeit: Fortführung von (Teil-)Maßnahmen der Projekte durch andere Träger und Einrichtungen

Für MP stellt der Transfer in Form einer unmittelbaren Fortführung einzelner Projektmaßnahmen durch eine Übertragung in die regelgeförderte Fachpraxis eine zentrale Nachhaltigkeitsmaßnahme dar. Dabei steht im Zentrum die Idee einer Übernahme von innovativen und modellhaften erprobten Projektmaßnahmen. Mit 42,7% der befragten MP im Programmbereich gibt fast jedes zweite MP an, Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder ähnlichen Einrichtungen zu nutzen, um Maßnahmen bzw. Teile von Maßnahmen des Projekts durch andere Träger fortführen zu lassen. Darüber hinaus geben bereits zum Erhebungszeitpunkt – rund 8 Monate vor Ende der Programmlaufzeit – 21,3 % der befragten MP an, dass bereits Projektmaßnahmen oder Teile davon durch andere Träger fortgeführt werden. Diese Träger, die bereits Arbeits- und Handlungsansätze der Projekte ganz oder teilweise übernommen und fortgeführt haben, verteilen sich vorrangig und zu in etwa gleichen Teilen auf Träger der Kinder- und Jugendhilfe, mit den Projekten kooperierende Schulen und Berufsschulen sowie auf Organisationen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. Sport- und Kulturvereine.

Die Absicherung und Fortführung der bestehenden Modellprojektarbeit und -struktur durch neue akquirierte Fördermittelgeber ist eine idealtypische und ambitionierte Zielstellung, die sich in der Umsetzungspraxis der MP nur schwer erreichen lässt. In der Konsequenz beschränken sich die meisten MP auf die intendierte Weiterführung von einzelnen Teilmaßnahmen durch direkte Kooperationspartner, mit denen eine längerfristige engere Zusammenarbeit besteht, oder sie entscheiden sich für eine enge Begrenzung ihrer aktiven Transfermaßnahmen auf regionale oder lokale Regelstrukturen am Umsetzungsstandort.

Dabei lassen sich konzeptionell für die MP drei Varianten der Fortführung einzelner Projektmaßnahmen durch andere Träger bzw. Strukturen unterscheiden: Erstens, die Fortführung einzelner Projektmaßnahmen innerhalb der Träger oder Einrichtungen, die mit den MP zusammenarbeiten, zweitens, die Fortführung durch einzelne an Projektmaßnahmen beteiligte Fachkräfte sowie drittens, die Schaffung von neuen Strukturen zur Fortführung der Projektmaßnahmen, z.B. in der kommunalen Verwaltung.

Die von den MP anvisierte Multiplikationswirkung – im Sinne einer Fortführung einzelner Projektmaßnahmen durch direkte Kooperationspartner wird vor allem von längerfristiger und intensiver Zusammenarbeit und guten Kooperationsbeziehungen mit verschiedenen Arbeitsebenen der jeweiligen Einrichtungen begünstigt und kann somit vor allem innerhalb von Ansätzen der Organisationsentwicklung erreicht werden. (vgl. Kap. 4.2.2).

Die Frage, ob es zu einer aktiven Fortführung durch die Teilnehmenden in deren Einrichtungen gekommen ist, stellt insbesondere für MP, die einmalige Qualifizierungen umsetzen, eine Herausforderung dar. Die Begleitung durch eine eigene Projektevaluation kann in diesem Fall hilfreich sein. Eine Lernerfahrung der MP in diesem Zusammenhang ist, dass eine partizipative Einbindung der Fachkräfte bereits bei der Entwicklung der fortzuführenden

Projektmaßnahmen, deren dauerhafte Implementierung in den jeweiligen Arbeitskontexten fördert. Bei 34,8% der befragten MP finden zur Absicherung der nachhaltigen Fortführung (von Teilen) der Projektmaßnahmen begleitende Coachings bzw. Beratungen zur Übernahme in anderen Trägern bzw. bei Kooperationspartnern statt.

Die Nachhaltigkeit fortgeführter Projektmaßnahmen durch die von MP begleiteten Einrichtungen wird darüber hinaus von damit einhergehenden strukturellen Veränderungen bei diesen begünstigt. Ein zentraler Aspekt ist dabei die inhaltliche und fachliche Stärkung der kooperierenden Einrichtungen und Institutionen, die unternimmt ist mit der Schaffung von hauptamtlichen Stellen, deren Aufgabenbereich sich um die Fortführung der Projektmaßnahmen konstituiert sowie die möglichst dauerhafte Einbindung des Modellprojektträgers in Gremien der Kooperationspartner. Eine Projektleitung resümiert im Hinblick auf die längerfristige Kooperation des MP mit einer Kita:

„Da sind sozusagen Strukturen geschaffen worden ein Stück weit durch die Ressourcen, die wir reingebracht haben, (...) das hat sozusagen zu so einer sehr starken Selbstidentifikation geführt, dass die das auf jeden Fall weiterführen werden“ (Alabama 2019 I: 67).

4.2.6 Externe Nachhaltigkeit: Unterstützung von Strukturen und Anregung zur Strukturschaffung

Wichtige Transfermaßnahmen sind auch diejenigen, die sich auf der strukturellen Ebene bewegen: sei es bei der Unterstützung, Veränderung oder Schaffung von Strukturen. Bedarfe und strukturelle Leerstellen zeichnen sich vor allem in ländlichen Räumen ab. Dort fehlen sowohl feste Träger- als auch Fachkräftestrukturen. Auch Netzwerkbildung stellt eine Leerstelle dar. Zum Teil versuchen die MP diese Strukturlücken, wie zum Beispiel diejenige fehlender Fachberatungen, selbst erprobend zu füllen und durch andere Akteurinnen und Akteure weiterführen zu lassen.

Des Weiteren zeigen sich MP im Programmbereich in Teilen frustriert darüber, dass es offensichtliche Leerstellen innerhalb der Regelstrukturen gibt, aber manchmal die Offenheit für Veränderungen fehlt, die zu einer Erhöhung der Bedarfsdeckung beitragen können:

„Aber eigentlich geht das nicht, eigentlich finde ich das einen unhaltbaren Zustand, wenn ich jetzt auf einer politischen Ebene argumentieren würde, dass man auch sagt, die Regelstrukturen bleiben relativ unangetastet, und durch solche Projekte wie unseres und die vielen anderen denkt man, man könnte wie so Injektionen da sozusagen (lacht) Veränderungen in Gang setzen, die aber tiefenstrukturelle Veränderungen eigentlich sein müssten und wundert sich dann, warum wir vielleicht nicht nachhaltig genug, nicht wirkungsvoll genug sind“ (Sevilla 2019 I: 82).

Dennoch ist es den Projekten gelungen, in zweierlei Hinsicht strukturelle Veränderungen anzuregen: zum einen auf der Ebene der Strukturveränderung innerhalb bereits bestehender Strukturen oder Institutionen; zum ande-

ren bei der Schaffung neuer Strukturen durch Gremienarbeit und Vernetzung. Die erste Variante der Strukturveränderung findet meist innerhalb der schon bestehenden institutionellen Strukturen von Schulen statt. So werden z.B. Anti-Rassismus-Arbeitsgemeinschaften gegründet, ein eigener Vielfalt-Raum innerhalb der Schule gestaltet oder eine Schulpartnerschaft aufgebaut. Aber auch Kitas und Horte werden angeregt, durch die Zusammenarbeit mit den Projekten ihre Strukturen zu verändern, indem beispielsweise der Übergang zum offenen Hort-System – auch in der räumlichen Gestaltung – begleitet wird, oder der Kita-Koffer nach dem Vorbild anderer Bundesländer eingeführt und in die Regelfinanzierung übernommen wird. In den Fachkräfte-Fortbildungen ermutigen die MP die Teilnehmenden, sich innerhalb und außerhalb ihrer Einrichtungen an der Veränderung und Entwicklung eigener Strukturen zu beteiligen und unterstützen sie darin, z.B. bei der Gründung von Standort-Arbeitsgemeinschaften für geschlechterreflektierende Jugendarbeit im Bundesland oder bei regelmäßigen, eigenständigen Reflexionstreffen der Beteiligten. Im Kern geht es den Projekten dabei um eine Selbstidentifikation der Fachkräfte mit den Projekthaltungen, sodass diese motiviert sind, innerhalb ihrer Einrichtungen selbst entsprechende Strukturen aufzubauen.

Geht es um die Schaffung neuer Strukturen – unabhängig von bereits bestehenden Institutionen – spielt oftmals die Etablierung von Vernetzungsstrukturen eine zentrale Rolle. Netzwerkarbeit ist der Dreh- und Angelpunkt in Bezug auf die umgesetzten Transfer- und Verstetigungsmaßnahmen vieler MP. Der Aufbau oder das Wiederbeleben von Vernetzungsstrukturen befähigt alle Involvierten, mit geteilten Inhalten zu arbeiten. Beispiele für solche vernetzenden Strukturen sind Netzwerk- und Forschungsstellen, die die MP (mit) aufbauen oder Kontaktbörsen und Gremien, die sie ins Leben rufen (siehe auch Kap. 4.2.3) sowie Konsultationsnetzwerke, die sie schaffen. Die Projektleitung eines MP erklärt, wie die konkrete Umsetzung solcher Konsultationsnetzwerke gestaltet ist:

„Die Idee, dass die Einrichtungen ja mit ihren Erfahrungen sich nachher öffnen für andere Einrichtungen, ist ja so dieser Nachhaltigkeitsgedanke, der in unserem Projekt so wichtig ist. Und das haben wir sehr stark fokussiert. Wir haben eine Veranstaltung gemacht, (...) alle eingeladen, die Interesse haben am Thema ‚Konsultationseinrichtung‘. (...) wollten das mit denen besprechen, mit den Menschen aus der Verwaltung, mit den Menschen aus den Einrichtungen, mit den Referenten. Wir hatten die am Tisch, und haben erste Ideen entwickelt, und vor allen Dingen viele offene Fragen gesammelt. Das war relevant. Und jetzt, mit Hilfe der Fachberaterin, ich sage mal, eine Art Fahrplan entwickelt, wie wir uns die Begleitung vorstellen der Konsultationseinrichtungen, und was das für die Einrichtungen heißt, also mit welchen Kriterien die nachher auch zu arbeiten haben“ (Alabama 2017 I: 4).

Auch im Monitoring der wB schlägt sich der qualitative Befund, dass die MP nachhaltige Vernetzungsstrukturen etablieren, nieder: 38,2% der befragten MP geben an, dass die durch die Projektmaßnahmen initiierten Netzwerk- bzw. Kommunikationsstrukturen durch das MP in die Lage versetzt werden, nach Projektende eigenständig fortzubestehen. Mit 51,7% sind sogar bei mehr als der Hälfte der befragten MP aus ihrem jeweiligen Projekt konkrete

Vorhaben für neue Projekte und Aktivitäten außerhalb des Trägers entstanden, spricht es findet bereits ein Transfer in andere Einrichtungen bzw. Trägerstrukturen und eine von den MP angeregte Veränderung darin statt. Ein Unteraspekt der Gremienschaffung ist, dass einige MP einen Projektbeirat mit verschiedenen Trägerakteuren sowie Vertreterinnen und Vertreter aus der Politik berufen haben, um Projektinhalte, -erfahrungen und -ergebnisse nach außen zu tragen. Dies betrifft immerhin knapp ein Viertel (22,5%) der MP.

4.2.7 Interne Nachhaltigkeit: Trägerinterne Verstetigung von Projektergebnissen, -maßnahmen und -strukturen

Unter dem konzeptionellen Begriff der internen Nachhaltigkeit erfasst die wB im Kern drei verschiedene Varianten von Verstetigungsmaßnahmen der MP: die Weitergabe von Wissen und Lernerfahrungen im eigenen Träger, die Fortführung und Weiterentwicklung von MP-Maßnahmen sowie (etwas nachrangig) die Anregung von strukturellen Veränderungen innerhalb des Trägers (vgl. Tab. D 4, S. 131). Diese Aktivitäten der MP zielen in diesem Kontext jeweils darauf – unabhängig von der aktuellen Projektförderung – innerhalb der Träger nachhaltige Effekte zu evozieren.

Im Vergleich der auf interne bzw. externe Nachhaltigkeit gerichteten Aktivitäten der MP haben letztere für die Projektumsetzenden höhere Priorität. Die auf Verstetigung im Träger zielenden Maßnahmen der MP lassen sich hinsichtlich der zeitlichen Dimension unterscheiden. Einige finden bereits während der Projektlaufzeit statt (z.B. Weiterqualifizierungen oder die Einführung von neuen Verfahren), andere beziehen sich auf die Zeit nach Projektende. Letztere sind für die wB in ihrer Umsetzung nicht abschließend überprüfbar (u.a. informierte Ansprechperson, Weiterführung von MP-Maßnahmen).

Im Rahmen des Online-Monitorings 2019 erfasst, lassen sich Veränderungen innerhalb der Trägerorganisationen aufgrund der MP-Aktivitäten den drei analytischen Ebenen zuordnen: der Personalebene (u.a. Weiterqualifizierungen nicht beteiligter Mitarbeitender, informierte Ansprechperson nach MP-Ende), der Ebene der Bearbeitungsinhalte und -methoden (u.a. regelmäßiger inhaltlicher Austausch, Übernahme von MP-Inhalten/-Maßnahmen) und der Ebene der Organisations- bzw. Arbeitsstrukturen (u.a. neue Arbeitseinheiten, Verfahrensweisen, neue MP-Vorhaben). Die MP-Wirkung „nach Innen“ konzentriert sich häufiger auf der inhaltlichen Ebene. So geben 91% der befragten MP an, innerhalb ihres Trägers regelmäßig Inhalte, Erfahrungen und Ergebnisse des MP weiterzugeben oder auszutauschen. Personelle sowie strukturelle Veränderungen innerhalb der Träger finden nach Einschätzung der Befragten deutlich seltener statt und werden jeweils von einem Drittel der MP angegeben (vgl. ebd.).

Die Zielsetzung der Weitergabe und Verankerung von Lernerfahrungen eines MP innerhalb des Trägers wird zum einen als sehr niedrigschwellige Variante der Verstetigung angesehen, setzt zum anderen aber auch eine Entwicklung von Techniken der internen Wissens- und Erfahrungsspeicherung

voraus. Als Teil von Qualitätssicherungsprozessen halten MP dazu ihre Ergebnisse z.T. in Form einer systematischen Projektdokumentation für eine interne Verwendung fest. Einzelne MP nutzen trägerinterne Datenbanken, in denen unveröffentlichte Projektergebnisse, Lernerfahrungen und erfahrungsbasiertes Praxiswissen zunächst systematisiert und aufbereitet und schließlich dokumentiert werden. Diesen Vorgang grenzen viele Projekte klar von einer parallel ablaufenden Sicherung der Projektergebnisse in Form von verschiedenen Publikationsformaten ab.

„Das banalste ist einfach eine gute Projektdokumentation, klare Ergebnissicherung des Projekts, also veröffentlichte und unveröffentlichte Ergebnisse. Und dass, einerseits das Wissen in einer Organisation erhalten bleibt, bei denen, die da sind, dableiben. Ja, und das Wissen für die Organisation gesichert ist im Sinne von ‚was bleibt‘“ (Neuquén 2019 I: 53).

Dabei können Projekte bei etablierten und erfahrenen Trägern in der Regel auf umfangreiche interne Netzwerkstrukturen zur Qualitätssicherung zurückgreifen; kleinere und jüngere Träger müssen solche Strukturen jedoch häufig erst entwickeln und erarbeiten. Von besonderer Bedeutung ist im Kontext eines gesicherten Erfahrungswissens der Erhalt und die Sicherung von langfristig aufgebauten Netzwerkkontakten zu (potenziellen) Kooperationspartner, die für ein Nachfolgeprojekt auch im Fall von wechselnden Personalien kontinuierlich weitergenutzt werden können. Somit stellt gerade eine akribische Projektdokumentation der Netzwerkkontakte für Träger mit fortlaufender Umsetzung von MP eine wichtige Ressource für einen erfolgreichen Zielgruppenzugang und einen möglichst nahtlosen Übergang in Folgeprojekte dar.

Die meisten Projektträger sehen perspektivisch eine weiterführende Modellprojektförderung für die Sicherstellung ihrer Arbeitsgrundlage als unabdingbar an und verorten ihre Projektarbeit in einem kontinuierlich voranschreitenden Entwicklungszyklus zwischen durchgeführten und ausgewerteten Vorgänger- und bereits beantragten und geplanten Nachfolgeprojekten in vergleichsweise ähnlichen Themen- und Handlungsfeldern.

„Es gab ja ein anderes Modellprojekt im Vorfeld über ein anderes Bundesprogramm finanziert. Und hatte sozusagen zum Ziel, Kinder für die Thematik Vielfalt zu sensibilisieren. Da wurden ganz viele Methoden entwickelt, die [die Projektleitung] sozusagen natürlich auch weitergeführt hat und sie jetzt in unserem Projekt auch dann zusammengeführt hat, zu dem Handbuch beispielsweise. Nicht nur Erfahrungen, die in Projekt Alabama gesammelt wurden. Wir haben auch ganz viel noch mal ausprobiert und mit den Kitas noch mal rückgekoppelt; (...) Und das ist, das ist einfach so! Ha, das kommt nicht einmal aus dem heiteren Himmel, sondern die Dinge sind eigentlich irgendwie im Vorfeld schon lange gewachsen. Und dann vielleicht werden sie auch erst erfolgreich“ (Alabama 2019 I: 59).

Viele MP lassen demnach nicht nur trägerinterne Lernerfahrungen aus Vorgängerprojekten in die aktuelle Projektarbeit einfließen, sondern streben eine konzeptionelle Fortentwicklung an, die in methodischer oder thematischer Schwerpunktsetzung auf Vorerfahrungen aufbaut, identifizierte Lücken schließt oder z.B. in Bezug auf Zielgruppen von vornherein komplementär

oder mehrstufig angelegt ist. Dabei bleibt stets die Modellhaftigkeit der Rahmen und Innovation der zentrale Anspruch, auch für eine Weiterentwicklung von MP-Ergebnissen und -maßnahmen innerhalb eines Trägers.

Für bereits aus Vorgängerprojekten in der aktuellen MP-Arbeit verstetigte Lernerfahrungen lassen sich im Programmbereich zahlreiche empirische Hinweise finden. Gleiches gilt für die Verstetigung von Lernerfahrungen aus den aktuellen MP für die Planung und Konzeption von zukünftigen Projekten desselben Trägers. Diese wertvollen, aber zum Teil eher kleinteiligen Lernerfahrungen lassen sich nur exemplarisch veranschaulichen. Beispielhaft stellt bei einem MP die Zeitplanung für eine intensivere und länger anberaumte Konzeptionierungsphase zu Projektbeginn – entgegen dem Wunsch der Umsetzenden möglichst schnell die Arbeit mit den Zielgruppen aufzunehmen – einen unmittelbar aus den Erfahrungen im Vorgängerprojekt verstetigten trägerinternen Lernprozess dar. Des Weiteren geben mehrere MP an, auf der Grundlage aktueller Lernerfahrungen in zukünftigen MP verstärkt interne Fort- und Weiterbildungen der Projektteams als festen und kontinuierlichen Bestandteil der Projektlaufzeit einzuplanen. Ebenfalls gestärkt und in zukünftigen Projektkonzeptionen fest verankert werden Schritte des Vertrauensaufbaus zu (potenziellen) Kooperationseinrichtungen, noch vor Umsetzungsbeginn der Projektmaßnahmen.

Die Verstetigung der Arbeit eines MP im Sinne einer vollständigen oder teilweisen Fortführung der Projektmaßnahmen durch den Träger selbst ist insbesondere für kleine Träger ohne eine zusätzliche Strukturförderung in der Regel nicht zu realisieren. Die schwierige Akquise von neuen Fördermittelegenden führt trägerintern häufig zu einem dilemmatischen Abwägungsprozess zwischen einer Fokussierung auf die umgesetzten Projektmaßnahmen und einen parallel zu initiiierenden, nachhaltigkeitsorientierten Neustrukturierungsprozess im Träger, der umfangreiche Ressourcen in Anspruch nimmt. Für die meisten MP stellt ein solcher parallel zur eigentlichen Projektarbeit verlaufender Prozess – auch im Anbetracht von Personalfuktuation und dem damit verbundenen Verlust von Erfahrungswissen – eine hohe Hürde dar. Dennoch bemühen sich viele Projekte um intensive Gremienarbeit, um so Geldgeber auf Landes- und kommunaler Ebene zu akquirieren, die eine eigenverantwortliche Weiterführung der Projektmaßnahmen gewährleisten können. Ungeachtet dessen stellt die unmittelbare Fortführung von einzelnen eher kleinteiligen Projektmaßnahmen und -methoden unter partieller Weiterentwicklung und Adaption für andere Arbeitsbereiche innerhalb des Trägers eine niedrigschwellige Variante der schrittweisen Verstetigung der MP-Inhalte dar. So werden vereinzelt von MP erfolgreich entwickelte und erprobte Kurzzeitmethoden in ein pädagogisches Langzeitformat eines anderen Trägerbereichs übertragen oder innovative Methoden aus dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung trägerintern für den schulischen Kontext modifiziert und eingesetzt. Die Modellwirkung der MP wird durch einen solchen, im Vergleich zur Multiplikation durch externe Kooperationspartner, eher unkomplizierten trägerinternen Verstetigungsprozess begünstigt.

4.3 Angestrebte Ziel- und Regelsysteme der Modellprojekte

Ein zentraler Aspekt von Nachhaltigkeit der MP ist die Übertragung ihrer Erkenntnisse in die Regelstrukturen, der auch in den Leitlinien festgehalten ist (Brand u.a. 2018; BMFSFJ 2016b). Unter Regelstrukturen versteht die wB die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) und angrenzende, für die Handlungsfelder der MP regelhafte, relevante Leistungs- bzw. Funktionssysteme außerhalb der Programmförderung (Bischoff u.a. 2011, S. 52). Die Leitlinien des Programmbereichs eröffnen neben den zentralen Regelstrukturen der KJH den Raum für eine Vielzahl an potenziellen Kooperations- und Zielssystemen für die Arbeit der MP, z.B. (Migranten-)Selbstorganisationen (M)SO oder zivilgesellschaftliche Träger (BMFSFJ 2016b).

Der Frage mit welchen Einrichtungen (Ziel- und Regelsysteme) die MP zusammenarbeiten und welche dieser Einrichtungen für das nachhaltige Agieren der MP besonders wichtig sind, wird in diesem Teilkapitel nachgegangen. In die Ergebnisdarstellungen fließen v.a. Befunde zu Kooperationsbeziehungen von insgesamt 58 MP aus den Online-Erhebungen 2017 und 2018 ein. Exemplarisch vertieft wird diese Darstellung durch die qualitativen Befunde der 13 MP des intensiv begleiteten Samples „Fachkräfte/Organisationen“.

4.3.1 Quantitative Befunde zur Zusammenarbeit der Modellprojekte mit verschiedenen Einrichtungen

In der Online-Erhebung 2017/2018 wurden alle MP danach gefragt, mit welchen Einrichtungen sie in welcher Form zusammenarbeiten. Den MP wurde eine Liste möglicher öffentlicher, zivilgesellschaftlicher Einrichtungen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene vorgelegt.⁴¹ Die drei abgefragten Formen der Zusammenarbeit mit Nachhaltigkeitspotenzial sind: Fachberatung/Qualifizierung durch das MP, Verbreitung von Projektinhalten/-ergebnissen und die Überführung von Inhalten/Ergebnissen in Regelstrukturen (vgl. Tab. D 1 im Anhang).

Im Ergebnis erwies sich – wenig überraschend, da MP vorwiegend regional verankert sind und spezifische lokale Strukturen berücksichtigen sollen (BMFSFJ 2016b, S. 6) – die kommunale Ebene als zentral für Nachhaltigkeitsmaßnahmen, gefolgt von der Landes- und dann der Bundesebene.⁴² Hierbei wird deutlich, dass v.a. die Verbreitung von Inhalten und Ergebnissen relevant ist und die gezielte Überführung von Inhalten und Ergebnissen (Übertragung) in die Regelstrukturen eine untergeordnete Rolle bei den Nachhaltigkeitsmaßnahmen spielt. Das hängt aus Sicht der wB auch damit

41 Beispiele: Bundesministerien und Dachverbände auf Bundesebene, Universitäten und Wohlfahrtsverbände auf Landesebene oder KJH-Strukturen, Schulen auf kommunaler Ebene (vgl. Tab. D 1).

42 Vergleiche Tab. D 2 mit ausführlichen Ergebnissen im Anhang.

zusammen, dass nicht jede Innovation zur Übertragung geeignet ist. Sie ist abhängig von den jeweiligen Kontexten und sie erfordert von den Ausführenden Zeit, umfangreiches (Spezial-)Wissen, Handlungskompetenzen, Netzwerke und/oder Zielgruppenzugänge. Damit externe Akteurinnen und Akteure mit den Innovationen der MP arbeiten können, braucht es z.B. umfangreiche Handreichungen, eine Einführung und geschultes Personal, das sich die Beschäftigung mit den MP-Themen zeitlich „leisten“ kann. Insofern gibt es Angebote der MP, die für die Verstetigung und Übertragung in die Regelstrukturen geeignet sind, aber auch Angebote, die so (hoch-)spezialisiert sind, dass sie nur durch bestimmte Träger umgesetzt werden können. In diesen Fällen regt der Programmbereich die Entstehung und Etablierung von Regelpraxis erst an, z.B. bei (M)SO.

Bei der Frage, was die wichtigsten Ziel- und Regelsysteme⁴³ für die MP sind, zeigt sich Folgendes:

- Auf Bundesebene sind (M)SO, Einrichtungen der historischen und politischen Bildung und Bundesministerien von besonderer Bedeutung.
- Auf Landesebene sind (M)SO, Universitäten/Fachhochschulen und die Einrichtungen der historischen und politischen Bildung zentral.
- Auf kommunaler Ebene werden am häufigsten verschiedene allgemeinbildende Schulen mit und ohne Ganztagsangebot genannt, gefolgt von Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie (M)SO.

Festzuhalten ist erstens, dass das Schulsystem nach wie vor das tragende Regel- und Zielsystem für (Nachhaltigkeits-)Aktivitäten der MP ist, in das Erkenntnisse, Inhalte etc. einfließen (vgl. hierzu (Bischoff u.a. 2015, S. 76ff.). Zweitens zeichnet sich eine zunehmende Bedeutung von (M)SO als Kooperationspartner ab. Insbesondere im Vergleich zu den Vorgängerprogrammen TFKS und VTG Bischoff u.a. 2015, 76f.; 175 führt dies zu einer wünschenswerten Pluralisierung von Zielsystemen.

Ein weiterer Aspekt ist in dieser Hinsicht von Bedeutung: Die Träger der MP sind teilweise selbst Teil der KJH-Regelpraxis, da sie anerkannte Träger der KJH sind. Werden Inhalte, Themen, Ansätze innerhalb der Träger verstetigt oder Personal für die Auseinandersetzung mit den Themenfeldern des Programmbereichs weitergebildet, findet potenziell dadurch auch eine Anregung der Regelstruktur statt. Über drei Fünftel (57 von 94 MP) der MP-Träger sind selbst anerkannte Träger der KJH, davon haben wiederum 16 eine Anbindung an einen Wohlfahrtsverband, was eine entsprechende Weiterverbreitung der MP-Erkenntnisse auch über die Verbandsstrukturen ermöglicht.

In der nachfolgenden vertiefenden Analyse der qualitativen Daten der 13 MP ergibt sich bezüglich der Regelsysteme, in welche die MP transferieren, ein ähnliches Bild. Relevant für Transfer sind v.a. die Kinder- und Jugendhilfe, (Hoch-)Schulen und Verwaltungsstrukturen. Zudem lieferten die Interviews wichtige Informationen zu Kontext- und Gelingensbedingungen für die Transferaktivitäten.

43 Hierbei definiert die wB die drei Einrichtungen als die wichtigsten, die am häufigsten von den MP genannt wurden (vgl. Tab. D 1, S. 118f.).

4.3.2 Qualitative Befunde zu Ziel- und Regelsystemen

Kinder- und Jugendhilfe

Die MP arbeiten mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) zusammen und werden beispielsweise angefragt für Fortbildungen von Fachkräften in Kitas, in Jugendämtern oder in der (Jugend-)Sozialarbeit und für Fachtagungen und Workshops für eben genannte Zielgruppen. Die befragten MP konstatieren zudem, dass die Motivation zur Zusammenarbeit bei kleineren Trägern höher sei als bei großen.

Für die Zusammenarbeit mit der KJH formulieren die MP Kontextbedingungen, die es aus ihrer Perspektive dabei zu beachten gilt. Diese betreffen zum einen die erschwerten Bedingungen für Kita-Fachkräfte in Zeiten fehlenden qualifizierten Personals bei gleichzeitig steigendem Bedarf nach Stellen. Diese Rahmenbedingungen – „Leidensdruck“ (Projekt Perth) im Handlungsfeld aufgrund von Zeitnot – müssen die MP in ihrer Arbeit aufgreifen. Nur wenn sie Zeitmangel und spezifische Bedarfe der Zielgruppen berücksichtigen, z.B. bei einer Organisationsentwicklung innerhalb einer Kita, stellt das MP-Angebot für die Fachkräfte keine zusätzliche Belastung dar. Greifen MP die Bedarfe der Fachkräfte auf und bearbeiten diese mit, kann eine Entlastung stattfinden, die wiederum Raum für neue thematische Beschäftigungen bietet. Für KJH-Einrichtungen im ländlichen Raum sind die Kontextbedingungen nochmals spezifischer. Hier treffen die MP oft auf Einrichtungen, denen der Austausch mit anderen fehlt. Überhaupt funktioniert vieles nur über persönliche Kontakte und darüber, Teil des Gemeinwesens zu sein. Auch dies gilt es für die MP aufzugreifen, um kontextgerecht arbeiten zu können.

Schule, Hochschule und weitere Schultypen

Schulen sind zentrale Einrichtungen, mit denen zusammengearbeitet wird und die einen vergleichsweise einfachen Zielgruppenzugang ermöglichen. Wichtig zu beachten beim Transfersystem Schule ist die Notwendigkeit, die Komplexität der Themen stark herunterzubrechen und für den Schulalltag bearbeitbar zu machen. Eher punktuell, z.B. über thematische Fachtage, haben die MP auch Kontakte zu Fach- und Berufsschulen. Anders sieht es bei den Hochschulen aus: Dort sind MP beispielsweise an der Lehre beteiligt, speisen ihre Inhalte in die Curricula ein und verankern sie somit nachhaltig (siehe auch Kap. 4.2.4). Zum Teil kooperieren die MP auch mit Lehrstühlen an den Universitäten oder sind als Projekte direkt an diesen angedockt. Beispielsweise wenden sich dort auch die Gleichstellungsbeauftragten der Hochschule bei Fragen oder Bedarfen an die MP-Mitarbeitenden, um von deren Expertise profitieren zu können.

Auch der Kontext Schule hat spezifische Bedingungen, die die MP-Arbeit prägen. Die schulischen Rahmenbedingungen stehen tendenziell im Widerspruch zu der projektorientierten Herangehensweise der MP, welche eher Raum für Erfahrungslernen und Reflexion bereithält. MP berichten, dass sich die Lehrkräfte anwendbare Übungen, „rezeptartige Interventionen“ zu bestimmten Themen und viele praktische Beispiele wünschen. Zudem berich-

ten MP davon, dass es Schwierigkeiten bereitet, überhaupt Zugang zu Schulen zu bekommen und sich mit diesen zu vernetzen; hierbei sind vor allem persönliche Kontakte der Schlüssel.

Behörden, Verwaltungs- und Vertretungsstrukturen

In Bezug auf (sozialräumliche) Verwaltungsstrukturen innerhalb der Regelsysteme sind die Polizei und das Jugendamt für den MP-Transfer relevant. Weitere Zielsysteme, in die die MP ihre Inhalte transferieren (wollen), sind das Jobcenter, die Justiz, gewerkschaftliche Strukturen – bei denen es sich als hilfreich erwiesen hat, Teil von thematischen Arbeitskreisen zu sein – und Jugend- und Auszubildendenvertretungen als Stelle zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule.

Zu den Kontextbedingungen der Verwaltungsstrukturen sind die Hürden im Zugang zu nennen, insbesondere lange Vorlaufzeiten und mehrere Schleifen in der Zusammenarbeit, die zeitlich eingeplant werden müssen. Bei Verwaltungsstrukturen herrscht laut MP-Aussagen ein geringes Problembewusstsein für (eigenen) institutionellen Rassismus vor. Dies spiegelt sich auch darin, dass Rassismus als Kategorie in den Konzepten des Diversity Mainstreamings der beteiligten Institutionen oft fehlt. Sie umfassen häufig lediglich die Kategorien Alter, Geschlecht und Behinderung. Zudem ist nach den Aussagen der MP sehr personenabhängig, inwieweit Inhalte innerhalb der Strukturen platziert werden können. Eine weitere Besonderheit von Verwaltungen und Behörden ist, dass sie oft erst einen konkreten Anlass benötigen oder einem starken Problemdruck ausgesetzt sein müssen, den sie dann möglichst praxisnah an ihrem Beispiel bearbeiten wollen/müssen, wie z.B. die Erarbeitung eines Integrationskonzepts zum Thema Zuwanderung aus Südosteuropa.

In Bezug auf Polizei als Zielsystem gehen die Stellungnahmen der MP weit auseinander. Für manche kommt eine Kooperation mit der Polizei nicht in Frage, da die Hürden im Zugang zu hoch und die Hierarchien zu starr sind. Zugleich stellt die Polizei als sozialräumlich relevanter Akteur eine der bevorzugten Zielgruppen dar, denn dort gebe es nach Aussagen der MP besonders hohen Sensibilisierungs- und Aufklärungsbedarf. Wichtiges Zugangskriterium ist eine umsichtige Benennung der zu bearbeitenden Themen, um nicht von vornherein auf Ablehnung zu stoßen. Zudem sind persönliche Kontakte hilfreich. Zwei MP ist es gelungen, fester Bestandteil des Fortbildungsangebots der Polizei zu werden.

Auch für Jugendämter gilt, dass persönliche Kontakte als Zugang zu den Strukturen hilfreich, wenn nicht gar notwendig sind. Im Jugendamt trifft eine heterogene Zusammensetzung aus Praxisakteuren sowie (leitenden) Angestellten aufeinander. Aber auch die Bedarfslagen sind je nach Standort oder Kommune sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die MP geraten dann an die Grenzen ihrer Arbeit, z.B. innerhalb der Jugendamtsstrukturen, wenn die politische Lage vor Ort oder widersprüchliche Interessen die Bearbeitung bestimmter Themen oder divergierende Professionsverständnisse das Verfolgen eines bestimmten Ansatzes nicht ermöglichen. Andererseits gibt es auch Beispiele für fruchtbare Zusammenarbeit zwischen MP und Jugendämtern.

Hier erwiesen sich speziell auf die Mitarbeitenden zugeschnittene Fortbildungsformate als erfolgreich, z.B. zum Thema Inklusion oder Fortbildungen zu Methodenhandbüchern, in denen Teilnehmende aus der Praxis und von den Jugendämtern zusammenkommen und sich miteinander austauschen. In einem Fall haben bspw. Jugendamtsvertreterinnen die Fortbildung vor allem besucht, um Zugänge zu praktisch arbeitenden Fachkräften zu erlangen sowie sich mit ihnen zu vernetzen. Gelingt es MP unter Berücksichtigung der Bedarfe und Ressourcen der Teilnehmenden solche Austausch- und Vernetzungsräume zu schaffen, besteht eher die Möglichkeit, dass beispielsweise Fachberatende des Jugendamts Teile der MP-Inhalte fortführen.

4.4 Veränderungen bei teilnehmenden Fachkräften und kooperierenden Einrichtungen

Damit die MP überhaupt nachhaltig sein können, sind Veränderungen und Wirkungen bei den Zielgruppen, hier also bei den Fachkräften, Voraussetzung (vgl. Einleitung). Die Fortbildung von Fachkräften und die Arbeit an, in und mit Einrichtungen, Organisationen und Strukturen sind im Vergleich zur pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden aufgrund ihrer potenziellen Multiplikationswirkung aus Nachhaltigkeitsperspektive besonders relevant⁴⁴.

Erste Hinweise für Veränderungen bei an MP-Maßnahmen beteiligten (pädagogischen) Fachkräften zeigen sich auf zwei analytischen Ebenen in vier Ausprägungen. Auf der Individualebene unterscheidet die wB einen subjektiven Wissenszuwachs, Veränderungen der Haltung der Fachkräfte durch angeregte Reflexionsprozesse sowie eine Erweiterung von individuellen Handlungskompetenzen. Auf struktureller Ebene lassen sich Veränderungen in Einrichtungen bzw. Teams feststellen. Die wB systematisiert im Folgenden die subjektiven Veränderungseinschätzungen der Teilnehmenden und stellt dabei insbesondere die zentralen Bedingungen heraus, die eine Anregung von Veränderungsprozessen bei Fachkräften begünstigen. Die empirische Datengrundlage des folgenden Kapitels bilden zum einen qualitative Leitfadenterviews mit Fachkräften, die im Anschluss an deren Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen der MP durchgeführt wurden. Zum anderen war für das Exkurskapitel (siehe Kap. 4.4.5) eine quantitative Fragebogen-Erhebung der Teilnehmenden dieser Maßnahmen bei insgesamt sechs Projekten die empirische Grundlage für die Befunde.

4.4.1 Subjektiver Wissenszuwachs

Viele der MP-Angebote sind (auch) wissensvermittelnd angelegt, von daher ist die Frage, was davon bei den Adressierten angekommen ist, eine unter

44 Im 4. Zwischenbericht 2018 (Kap. 5) widmete sich die wB bereits der Frage von Wirkungen und Veränderungen, die die Modellprojekte auslösten. Standen 2018 Veränderungen bei den jugendlichen Zielgruppen im Fokus, öffnet die wB nun ihren Fokus und untersucht Veränderungen bei Fachkräften und den Einrichtungen, Organisationen und Strukturen, denen sie angehören, bzw. die als „Zielsysteme“ von den MP adressiert werden.

Nachhaltigkeitsgesichtspunkten zentrale. Die Veränderung, von der Fachkräfte nach von den MP angebotenen Fortbildungs- oder Organisationsentwicklungsmaßnahmen am häufigsten berichten können, ist ein Zuwachs an Wissen über die Projektinhalte. Bei der Analyse des subjektiven Wissenszuwachses der Fachkräfte lassen sich vier Dimensionen identifizieren, die für eine erfolgreiche Wissensweitergabe eine Rolle spielen. Die erste Dimension ist die der *bedarfsorientierten Wissensvermittlung*. Bei ihr geht es darum, dass die Fachkräfte die vermittelten Inhalte als für sich praxisrelevant einstufen. Das ist der Fall, wenn das neue Wissen ihnen beim Verstehen arbeitsalltäglicher Situationen hilft. Die zweite Dimension bezieht sich darauf, dass neben der Vermittlung von Phänomenwissen auch *Wissen über das eigene Team* generiert wird. Angestoßen durch vom MP angeregte gemeinsame Austausch- und Lernprozesse im Team hilft dieses Wissen, die eigenen Kolleginnen und Kollegen besser zu verstehen und begünstigt so das gemeinsame Arbeiten. Diese Art der Wissensaneignung findet meist in Organisationsentwicklungsprozessen statt (siehe Kap. 4.2.2). Als dritte Dimension lässt sich der Wunsch nach *umsetzbarem Wissen* benennen. Sie steht im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, also der Wissensvermittlung, durch die MP und dem Wunsch nach Zugewinn alltagspraktischer Handlungskompetenzen seitens der Fachkräfte. Schließlich können viertens noch Faktoren aufgezeigt werden, die den *Wissenszuwachs begünstigen* sowie solche, die z.T. zu einer geglückten Wissensvermittlung aus Sicht der Teilnehmenden noch gefehlt hätten.

Bei der bedarfsorientierten Wissensvermittlung fungiert das MP als eine Art Wissenspool, aus dem entsprechend der Bedarfe der Fachkräfte eine Auswahl an Inhalten getroffen werden kann. Beispielsweise vermitteln die Projektumsetzenden theoretische Kenntnisse zu Gesetzen, die bei der Arbeit der Fachkräfte eine Rolle spielen. Oder sie geben Hintergrundwissen zu kulturellen oder milieuspezifischen Praktiken, wie z.B. die Gestaltung von Feiertagen, was wiederum hilfreich ist, um das Verhalten der Kinder und Jugendlichen, mit denen die Fachkräfte zu tun haben, besser zu verstehen. Entscheidend ist bei all diesen Beispielen, dass sie den Fachkräften wertvolles Hintergrundwissen für ihren Berufsalltag liefern, welches ihnen hilft, bestimmte (pädagogische) Situationen besser zu verstehen und damit auch besser bearbeiten zu können.

Wenn das MP die Einrichtung über einen längeren Zeitraum begleitet, bzw. mehrtägige Workshops mit den (pädagogischen) Teams gestaltet, wird bewusst auch Wissen über die Kolleginnen und Kollegen, z.B. deren Präferenzen, Fähigkeiten oder Kenntnisse erzeugt, welches für die Adressierten in der praktischen Organisation ihres Arbeitsalltags besonders wertvoll ist. Derlei Wissenszuwachs ist auf der Ebene interner Nachhaltigkeit, also bei Verstetigungsfragen, ein befördernder Faktor. Zudem hilft Wissen über die Kolleginnen und Kollegen dabei, die täglichen Aufgaben entsprechend der Kompetenzen und Stärken der Anderen besser zu verteilen, für die Kinder ein umfangreicheres und partizipativeres Angebot zur Verfügung zu stellen und damit die Arbeitsabläufe zu erleichtern.

Gelingt es den MP innerhalb des Spannungsverhältnisses zwischen Wissenszuwachs und Zugewinn an Handlungskompetenzen der Fachkräfte die Balance zu finden und den Teilnehmenden (schnell) umsetzbares Wissen zu

vermitteln, fallen die Rückmeldungen positiv aus. Wird praktikables Wissen – bspw. in Form von effektiven Methoden, welche flexibel im jeweiligen Kontext der Fachkräfte angewendet werden können – vermittelt, ist die nachhaltige Verankerung des Gelernten begünstigt (vgl. hierzu Kap. 4.4.3). Vermitteln die MP Wissen, ohne die Umsetzbarkeit auf der Handlungsebene zu berücksichtigen, wird Theorie und Praxis schnell auf Kosten der Theorie gegeneinander ausgespielt:

„Diese Theorien sind zwar spannend, aber nicht so richtig praxisnah. Da geht es ja darum, das in den Schulkontext einzubringen. Ich fand's jetzt nicht unnötig, also ich will mich auch gar nicht beklagen, ich fand es ziemlich spannend. Aber ich glaube, dass es eben, kann eben auch ein Punkt sein, weswegen diese Fortbildung nicht so angenommen wird, wie sie angenommen werden könnte“ (Rom 2019 TN: 29).

Dies ist allerdings kein Plädoyer dafür, zugunsten der Praxis auf Theorie zu verzichten. Denn kommt in der Umsetzung durch das MP die Vermittlung von Hintergrundwissen zum Phänomen zu kurz, kann es an Wissen fehlen, um Methoden in die eigene Handlungspraxis zu übertragen und gut zielgruppenorientiert anwenden zu können.

4.4.2 Haltungsrelevante Veränderungen durch Reflexionsprozesse

Die Anregung von Reflexion mit dem Ziel, das eigene (professionelle) Handeln, eigene Denkweisen oder Teamarbeitsweisen zu analysieren, d.h. sich bewusst zu machen, zu hinterfragen und zu prüfen, ist nicht nur als Arbeitsweise der MP zentral (vgl. Brand u.a. 2018, Kap. 4.4). Auch die Veränderungsbeschreibungen der Teilnehmenden zeigen deutlich, wie nachhaltig Reflexionsprozesse Effekte auf ihre Sichtweisen und ihre Praxis haben können. Reflexionsprozesse haben das Potenzial, sich künftig in der (pädagogischen) Haltung der Fachkräfte niederzuschlagen, wenn sie als Orientierungsmuster und Selbstverständnis für deren Praxis handlungsleitend werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2012, S. 10). In ihnen bündeln sich kognitive und affektive Lerneffekte in besonders stabiler Weise. Den Fachkräften gelingt es dann, gewonnene Diskriminierungssensibilität in eine demokratische Grundhaltung situativ anwendbar zu übersetzen. In diesen Fällen wurden Haltungsentwicklungen und -veränderungen angeregt. Entsprechend sind Reflexionsmethoden häufig ein konzeptioneller Kern von Qualifizierungs- oder längerfristigen Begleitmaßnahmen (siehe Kap. 4.2.1).

Zur Anregung von Reflexionsprozessen bedarf es der Herstellung eines geeigneten Rahmens, in dem Widersprüche offen thematisiert und Normvorstellungen hinterfragt werden können. Als besonders hilfreich für die Anregung von Reflexion heben teilnehmende Fachkräfte die Analyse eigener alltäglicher Arbeitssituationen hervor. Beispielsweise anhand von zuvor durch die MP aufgezeichnetem Videomaterial oder von ihnen angefertigten Beobachtungsprotokollen konnten sie selbst einen analytischen „Blick von außen“ auf das eigene Handeln oder institutionelle Abläufe werfen. Auch die

Reflexion im gesamten Team statt nur durch einzelne Delegierte – bspw. anhand akuter Praxisfälle – wird von Fachkräften als Grundlage für Veränderungsprozesse mit besonderem Nachhaltigkeitspotenzial beschrieben.

„Es ist eine Erfahrung für das ganze Team. Jeder war dabei, jeder hat mitgemacht, jeder kann sich einbringen, und es verändert einen ja auch. Das ist ja wirklich so. Es wird jeder verändert. Nicht nur einer, nicht nur zwei, sondern alle“ (Peking 2019 TN: 44).

Die zunächst von außen betrachtet, oft unsichtbare, aber für die befragten Fachkräfte stark spürbare Initiation von Reflexionsprozessen bringt vielfach „Aha-Momente“ hervor. Dazu zählen etwa durch Perspektivwechsel angelegte Reflexionen und Neubewertungen von Alltagssituationen im eigenen Arbeitskontext oder des gesamten (pädagogischen) Arbeits- und Handlungsfeldes, in dem die Fachkräfte tätig sind. Konkreter beschreiben die Fachkräfte zum einen ein Aufbrechen von „Betriebsblindheit“ im eigenen professionellen Handeln und eine erhöhte Differenzsensibilität für Ausgrenzungspraktiken und -strukturen. Zum anderen berichten sie von einem klareren Blick für das eigene Arbeitsfeld sowie einer Selbstverortung samt Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien und sozialer Positioniertheit. Die ausgelösten Reflexionsprozesse der Fachkräfte wirken sich durch solche Perspektivwechsel oft schnell in vielen Bereichen ihrer Arbeit aus. Allerdings changieren Fachkräfte auch zwischen produktiver Unruhe und Handlungsunsicherheit und vermitteln den dringenden Bedarf an handlungspraktischen Übersetzungen der reflexiven Denkanstöße im Arbeitsalltag. Für erste Ergebnisse („Aha-Momente“), müssen die Fachkräfte also noch konkrete Entsprechungen auf der Handlungsebene finden und in einem zweiten Schritt eine Übersetzung für den eigenen Arbeitskontext leisten.

„Das Projekt hat sehr viel aufgebrochen an Themen, die jetzt im Raum stehen, die auch Unruhe bringen. Weil, die Themen sind jetzt da, aber man muss ja dann auch lernen, Themen aufzugreifen, und das unter den gegebenen Rahmenbedingungen. Eigentlich sieht es im Moment so aus, als ob wir uns mit dem Thema beschäftigen, und in jedem Gespräch ist das Thema drin, in jedem. Die Offenheit für neue Milieus, für neue Lebensformen, ist, glaube ich, größer geworden“ (Peking 2019 KP: 69).

Auch Fachkräfte müssen demnach erst lernen, mit der neu erworbenen Sensibilität umzugehen. Im Gegensatz zur unmittelbaren Anwendung von Erlerntem durch die Fachkräfte, z.B. durch die Umsetzung vermittelter Methoden, umfasst die Übersetzung von erworbener oder erweiterter Diskriminierungs- und Diversitätssensibilität für den Arbeitskontext eine stärkere Eigen- und Selbsttätigkeit der Fachkräfte. In Verbindung mit anfänglichen Unsicherheiten hat dieser Schritt für die Fachkräfte oftmals auch einen erprobenden Charakter, da gerade das Verhältnis von Reflexion und individueller handlungspraktischer Umsetzung in Fort- und Weiterbildungen nicht für alle Teilnehmenden im Einzelfall geklärt werden kann.

In den Reflexionen darüber, zu welchen Veränderungen die MP-Angebote geführt haben, geben Fachkräfte vielfach an, wie stark sich Reflexionsergebnisse bspw. in Form von gesteigerter Diskriminierungssensibilität im Ar-

beitsalltag in einer veränderten Haltung ausdrücken: z.B. in der Stärkung einer Feedback-Kultur, der sensibleren Auswahl von Arbeitsmaterialien oder aber auch dem Umgang mit der eigenen Betroffenheit und eigenen Diskriminierungserfahrungen.

Exemplarisch stellt auch die Erweiterung, Verschiebung oder Dekonstruktion der Vorstellungen von Normalität im Arbeitskontext der pädagogischen Fachkräfte themenfeldübergreifend einen inhaltlichen Schwerpunkt im Programmbereich dar. Erhöhte Sensibilität und ein neu entwickeltes Bewusstsein für herkunfts- oder genderbezogene Differenzierungsmarker und der selbstbewusste Einbezug von Diversität als Normalität. Eine diversitätssensible Haltung der Fachkräfte bei gleichzeitiger starker Orientierung an der kindlichen Lebenswelt drückt sich in deren pädagogischen Alltagspraxis aus, z.B. in der Förderung von Diskussionsmöglichkeiten unter den Kindern, mit welcher Farbe bestimmte Figuren immer gemalt werden oder in welcher Sprache sich untereinander verständigt wird.

Interessant ist auch, dass die von den MP angestoßenen Reflexionsprozesse in einem ganzheitlichen Sinn nicht nur auf den beruflichen Kontext und die professionelle Rolle der Teilnehmenden ausstrahlen, sondern diese als ganze Person betreffen, worin das besondere Nachhaltigkeitspotenzial deutlich wird. Schilderungen der Fachkräfte zeigen, dass sie in vielen Lebensbereichen zum Ausdruck kommen und nicht nur auf die Ausübung der beruflichen Funktionsrolle beschränkt bleiben. Die Erkenntnis, dass die von den Projekten bearbeiteten Phänomene gesamtgesellschaftlich verortet und keine spezifischen Probleme innerhalb pädagogischer Handlungsfelder sind, führt im Reflexionsprozess der Fachkräfte häufig dazu, dass diese auch im privaten Bereich Gelegenheiten finden, aktiv und diskursiv mit demokratischer Haltung aufzutreten. Nachfolgendes Zitat zeigt, dass die Multiplikationseffekte von Fachkräftefortbildungen nicht nur im professionellen Umfeld der Teilnehmenden zu verorten sind, sondern auch im privaten Umfeld stattfinden.

„Man ist sich dessen jetzt viel mehr bewusst geworden, und ich habe so viele Stunden im Freundeskreis, im Familienkreis über solche Sachen diskutiert, ich stupse heute noch die Leute an: ‚Aber jetzt sag mal, das geht echt nicht!‘ – ‚Ja, war ja nicht so gemeint.‘ Sag ich: ‚Ja dann sag’s einfach nicht!‘ (lacht) Aber also mein ganzer Freundeskreis, mein ganzes Umfeld denkt mehr darüber nach. Also man trägt es ganz viel nach außen. Es macht [was] mit einem selbst“ (Peking 2019 TN: 67).

Wesentlich schwieriger stellt sich für (pädagogische) Fachkräfte dar, im Sinne einer unmittelbaren Wissensweitergabe, tiefgreifende Reflexionsprozesse, die im Rahmen ihrer Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen bei ihnen angestoßen worden sind, in einem zweiten Schritt innerhalb ihrer Einrichtungen selbst zu initiieren. In MP-Formaten, die eine primär sensibilisierende Zielstellung verfolgen und nicht auf die Ausbildung von Fachkräften zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fokussiert sind, ist dies zwar nicht die intendierte Anforderung an die Teilnehmenden, es ist aber gängige Praxis, dass diese ihre Lernerfahrungen im Arbeitskontext ans Kollegium weitergeben (sollen). Die Veränderung der eigenen Haltung und der Erwerb von selbstreflexiven Kompetenzen in Bezug auf Diskriminierungsphänomene und die

eigene Involviert- und Positioniertheit bedeutet eben nicht automatisch, dass die Fachkräfte auch in die Lage versetzt wurden, diese Prozesse bei ihren Kollegen und Kolleginnen anzustoßen. Vielmehr zeigen sich bei den teilnehmenden Fachkräften zum Teil große Unsicherheiten und Vermittlungsprobleme bei diesem Schritt und eine häufige Präferenz, weitere Maßnahmen im Kollegium oder innerhalb der Einrichtung von den Projektumsetzenden selbst durchführen lassen zu wollen. Eine Fachkraft fasst hier ihre Eindrücke und die Schwierigkeiten der Wissensweitergabe ins Kollegium am Beispiel der Gremienarbeit innerhalb ihrer Einrichtung prägnant zusammen.

„Wo kommt das her, wie ist das verankert, und überhaupt so dieser Hintergrund, mal den Perspektivwechsel, was wir eigentlich für Privilegien haben als weiße Europäer, ist noch mal was ganz Grundlegendes gewesen, finde ich, was wir jetzt auch unserem Gremium nicht so erklären konnten, weil es ist einfach dieses Erlebnis, was man gehabt hat, und dieser Aha-Effekt, und deswegen möchte ich eigentlich, dass die anderen das auch machen“ (Neuquén 2019 TN1: 109).

Selbstreflexive Formate stellen demnach besondere Ansprüche an die Projektumsetzenden und heben noch einmal den Stellenwert von Erfahrungslernen für die Veränderungen hervor. Zudem bedarf es projektseitig einer Sensibilität für entstehende Wissens- und Haltungsdifferenzen einzelner Fachkräfte und deren Teams für einen möglichen Folgeeffekt. Wenn es Projekten nicht gelingt, eine Einbettung und Übertragung innerhalb der Teamstrukturen bzw. der Kollegien mitzudenken, sind die sensibilisierten Fachkräfte mit möglichen Abwehrhaltungen der Kollegen und Kolleginnen allein gelassen.

Vor diesem Hintergrund beurteilen die teilnehmenden Fachkräfte Projektformate mit Reflexionsmethoden, an denen das gesamte Team gemeinsam teilnimmt, als deutlichen Zugewinn und als hilfreich für die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung innerhalb ihres Teams oder ihrer Einrichtung, selbst wenn die Formate anfänglichen Erwartungen und Bedarfen nicht in Gänze entsprachen.

4.4.3 Veränderungen der Handlungskompetenz der Fachkräfte

Wie bereits dargelegt, liegt der klare Schwerpunkt der subjektiv wahrgenommenen Veränderungen der eigenen Handlungskompetenz bei der Zielgruppe der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte auf der Erweiterung ihrer methodisch-didaktischen Kompetenzen und Fertigkeiten. Die überwiegende Mehrzahl der adressierten Fachkräfte gibt an, durch die Teilnahme an Projektmaßnahmen ihr methodisches Repertoire erweitert zu haben und von den Projekten dazu befähigt worden zu sein, die erlernten Methoden in ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Anwendung zu bringen. Die Multiplikation der von den Projekten entwickelten und gemeinsam mit den teilnehmenden Fachkräften erprobten Methoden wird vor allem durch eine möglichst niedrighschwellige Anwendbarkeit der Methoden unterstützt. Dazu tragen eine genaue Anleitung und teils anfängliche Begleitung oder Supervision durch die MP bei. Derartige Unterstützungs- und Begleitungsangebote durch die MP nahmen die Fachkräfte wohlwollend an. Diese sind insbesondere dann notwendig oder hilfreich, wenn sich abzeichnet, dass die

Weitergabe von Wissen und die Durchführung neuer Methoden in den Einrichtungen bzw. den Zielgruppen nicht reibungsfrei bleiben wird.

In ähnlichem Maße gilt dies auch für die Multiplikation von entwickelten Projektmaterialien. Deren Einsatz im Arbeitsalltag wird von den Fachkräften als Erweiterung der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit beschrieben. Zentral dafür ist die inhärente Übertragungs- und Adaptionsmöglichkeit der Methoden und Materialien auf den jeweils eigenen Arbeitskontext. Innerhalb von Projekthandbüchern werden diese zumeist auf ein pädagogisches Setting zugeschnitten und müssen also anwendbar und handhabbar gemacht werden. Neben der direkten Multiplikation erlernter Methoden innerhalb ihrer Arbeitskontexte beschreiben die Teilnehmenden auch Veränderungen im Bereich klassischer pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie weiterer Handlungskompetenzen bezüglich der von den Projekten bearbeiteten Phänomene. Allen voran gewannen viele Fachkräfte durch die Unterstützung und Bestärkung der MP Handlungssicherheit im pädagogischen Umgang mit Diskriminierungsphänomenen, wo sie zuvor Unsicherheit artikulierten. Diese drückt sich z.B. in der proaktiven Thematisierung bestimmter Phänomene im Arbeitsalltag, dem selbstbewussteren Einnehmen einer demokratischen Haltung oder der Übernahme von Verantwortung innerhalb ihrer Einrichtungen aus. Hinzu kommt eine von mehreren Fachkräften beschriebene Ausbildung einer „professionellen Gelassenheit“. Sie verleiht durch die erweiterte Fähigkeit des Erkennens und Einschätzens konflikthafter Situationen und eine verstärkte Sensibilisierung für Bedarfe und Eigenständigkeit von Kindern und Jugendlichen zusätzliche Handlungssicherheit. Diese Sensibilisierung der Fachkräfte schlägt sich auch in neu ausgebildeter Differenzierungskompetenz für die Identifikation und Einordnungen struktureller Diskriminierungsformen sowie in bedarfs- und anlassorientierter pädagogischer Interventionskompetenz nieder, z.B. zur Bearbeitung von aktuellen politischen Ereignissen oder lokalen Vorfällen gemeinsam mit Jugendlichen. Exemplarisch ist abschließend für einzelne MP auch, dass sie durch Sensibilisierung für die Bedeutung und Funktion von (Körper-)Sprache oder Mehrsprachigkeit im pädagogischen Arbeitsalltag Effekte auf die Sprachkompetenz ihrer Teilnehmenden hatten. Diese veränderte Sprachkompetenz drückt sich im Arbeitsalltag oft kleinteilig aber wirkmächtig aus. Eine Kita-Mitarbeiterin beschreibt nach der Zusammenarbeit mit einem Projekt ihren Perspektivwechsel und die sprachbezogene Veränderung in ihrer Arbeit mit Kindern:

„Schon die Körpersprache, Gestik, dass das schon wichtig ist, wie ich dem Kind gegenüber trete. Und dass ich jetzt nicht verlangen kann ‚Hey, Du musst jetzt in zwei Wochen Deutsch gelernt haben‘ oder so, dass das Kind behutsam und spielerisch an die deutsche Sprache ran tasten kann, vermitteln kann. Und auch, dass ich es als Bereicherung auch sehen würde für mich, wenn ich mich mit der Sprache des jeweiligen Kindes aus dem Herkunftsland auseinandersetze und da auch versuche ‚Guten Morgen‘ oder so kleine Sachen, ‚Bitte‘, ‚Danke‘ in der Sprache zu reden mit dem Kind erstmal, dass das Kind sich auch irgendwo angenommen fühlt und merkt ‚Aha, mein Gegenüber interessiert sich für meine Sprache‘, ja, ‚Es ist auch wertvoll‘ oder ‚Ich bin wertvoll, genauso wie meine Sprache‘, also diese Wertschätzung, dass das wichtig ist“ (Alabama 2019 TN2: 38).

Auch äußern Teilnehmende, dass deren sichtbare erweiterte Handlungskompetenz von Kollegen und Kolleginnen positiv und als neu gewonnene Expertise innerhalb der Einrichtung wahrgenommen wird. Sie können dadurch eine Vorbildrolle einnehmen und so Fort- und Weiterbildungen innerhalb ihrer Einrichtung anregen. Die Erweiterung ihrer Handlungskompetenz wird von den Fachkräften nicht ausschließlich auf der Ebene individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit in den Einrichtungen als entwickelte und geteilte Teamkompetenz beschrieben. Diese drückt sich neben einem veränderten professionellen Selbstverständnis und der Anregung von strukturellen Veränderungen am Arbeitsplatz auch in einer verstärkten Achtsamkeit, der Entwicklung einer Unterstützungskultur sowie der verstärkten Fähigkeit zur gemeinsamen professionellen Bearbeitung von emotionalen Situationen im Arbeitsalltag aus.

Diese hier von teilnehmenden pädagogischen Fachkräften beschriebenen Veränderungen in ihren Einrichtungen verstärken sich zusätzlich bei gemeinsamer Teilnahme einer gesamten Arbeitseinheit oder eines pädagogischen Teams an Qualifizierungs- oder Organisationsentwicklungsformaten.

Als hemmende Faktoren für eine Anregung von Veränderungsprozessen von Handlungskompetenzen der Fachkräfte lassen sich zum einen eine mangelnde Unterstützung zur Übertragung der erlernten Methoden auf den eigenen Arbeitskontext nennen. Sie können ohne selbstständige Anwendung durch Teilnehmende in Fortbildungen im Arbeitsalltag schneller in Vergessenheit geraten. Zum anderen kann sich auch eine nicht von den Projekten aufgefangene Überforderung der Fachkräfte, ausgelöst z.B. durch zu großen Umfang der neu erlernten Methoden in kurzzeitigen Qualifizierungsmaßnahmen kontraproduktiv auf den empfundenen Zuwachs an Handlungskompetenzen auswirken und eher zu Verunsicherung führen. Einzelne Fachkräfte schätzen ihren Handlungskompetenzgewinn, gemessen an ihren Erwartungen nach Patentlösungen in Form von unmittelbar anwendbaren Methoden, als ungedeckt ein. Hier kollidieren die oft geringen Zeitressourcen und die Erwartungen der Fachkräfte mit den Bedarfsdiagnosen und Konzepten der MP, die stärker auf Sensibilisierung, Problemerkennung und universellere Handlungskompetenz setzen als auf (einfache) Anleitungen und Rezeptwissen, die Handlungsanweisungen für idealtypische Problemszenarien anbieten. Insofern stellen Offenheit, Vertrauen und ein Einlassen auf die unter Umständen aus der Perspektive der Teilnehmenden auch kontraintuitiven Fort- und Weiterbildungen ebenso wie eine rahmende Vermittlungsarbeit der Projekte Bedingungen für eine Anregung zur Veränderung dar.

4.4.4 Strukturelle Veränderungen in Zieleinrichtungen

Vor allem in Prozessen, die auf eine längere Begleitung von Einrichtungen, (pädagogischen) Teams oder festen Gruppen von Fachkräften ausgelegt waren, lassen sich zahlreiche strukturelle Veränderungen benennen, die durch die Arbeit der MP angeregt wurden und hohes Potenzial haben, nach Ende der Projektlaufzeit erhalten zu bleiben (came to stay). Besonders häufig wurden solche Prozesse im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ umgesetzt, entsprechend viele Beispiele entstammen

daher dem Kita-Bereich. Die wB beobachtete auf drei Ebenen strukturelle Veränderungen: solche, die bestehende Strukturen anders nutzen (*Strukturveränderung*), solche, die die Entstehung neuer Strukturen anregen (*Strukturschaffung*) und solche Veränderungen, die einer *praktischen Differenzsensibilität auf struktureller Ebene* entsprechen. Darüber hinaus lassen sich in konkreter Planung befindliche, d.h. anzugehende strukturelle Veränderungen aufzeigen.

Als *Strukturveränderung* fasst die wB alle Maßnahmen, die in einer Institution bekannte Formate erweitern, reaktivieren oder durch eine Verfahrensveränderung neue Nutzungsweisen evozieren. Bspw. nutzt eine Jugendauszubildendenvertretung nach der Zusammenarbeit mit einem MP ihre Versammlungen nun auch zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit diskriminierungssensiblen Themen und bindet bei Projektvorbereitungen weitere Auszubildende ein. Ihre Gremienarbeit haben sie verfahrenstechnisch mit dem Anliegen verändert, dass sie für PoC zugänglicher ist. Ein anderes Beispiel ist die Reaktivierung eines Klubrats in einem Jugendklub, der mit neuem Stellenwert im Gesamtmaßnahmenpakt des Jugendklubs als Partizipationsinstrument gestärkt und genutzt wird. An einer Schule hat eine Lehrkraft einen Antrag für ein Seminarfach Vielfalt eingereicht und plant darauf aufbauend eine AG-Gründung.

Von *Strukturschaffung* spricht die wB überall dort, wo in einer Institution im Rahmen der Zusammenarbeit mit einem MP spezifische neue Instrumente etabliert wurden. Das kann die komplette Veränderung von Leitsätzen oder Konzepten bedeuten und deren Umsetzung, in Form räumlicher Neugestaltung, der Einführung neuer Instrumente oder auch der Einrichtung neuer organisationaler Abläufe, eine diskriminierungssensible und diversitätsbewusste Praxis erleichtern. Bspw. haben MP in Einrichtungen Leitbildentwicklungsprozesse begleitet, deren praktische Übersetzung in Strukturen der Organisation ein bleibendes Ergebnis ist. Kleinteilig findet sich diese Übersetzung – neben der Anwendung neuer Konzepte – in der räumlichen Neugestaltung und Neuausstattung von Gruppenräumen im Hort wieder, die unter Einbezug der Wünsche der Nutzenden (der Kinder) geplant worden ist.

Ein weiteres Ergebnis ist die Einführung eines Hortrates, der Kinderpartizipation strukturell verankert und die Schaffung von Streitschlichtungsstrukturen im Hort befördert. Hier wurde ein Modell aus der Schule in den Hort übernommen. Beide Maßnahmen orientieren sich an dem Ziel, die Eigenverantwortlichkeit der Kinder zu stärken und zur Alltäglichkeit werden zu lassen. Als weiteres Beispiel für die Einführung eines neuen Instruments kann die Etablierung eines Beschwerdeformulars in einer Kita genannt werden.

Auch neue Arbeitsstrukturen, die sich stärker auf die organisationale Ebene im Kollegium beziehen, waren wichtige Schritte in der diskriminierungssensiblen und diversitätsbewussten Umgestaltung in Einrichtungen. In einer Kita wurden – aufbauend auf dem verbesserten Wissensstand über das Kollegium (siehe Kap. 4.4.1) – Arbeitsweisen so umgestaltet, dass die Erzieherinnen und Erzieher nun entsprechend ihrer Stärken gerechte Mitmachangebote anbieten, die gruppenübergreifend von den Kindern genutzt werden

können. In anderen Einrichtungen helfen regelmäßige Austausche den (pädagogischen) Teams, gemeinsame Interventionsstrategien abzustimmen und kollegial Unterstützung zu gewährleisten. Dieses Format geht in betreffenden Einrichtungen mit veränderter Team-, Beratungs- und Unterstützungskultur einher. Hier zeigt sich, wie strukturelle Veränderungen und Haltungsveränderungen Hand in Hand gehen. Ähnliche Teambildungsprozesse fanden in einem Wohlfahrtsverband statt, in dem angeregt durch die Zusammenarbeit mit einem MP abteilungsübergreifende Austausche zur Selbstverständlichkeit geworden sind. Auch über einzelne Träger oder Verbände hinaus sind Vernetzungsstrukturen geschaffen worden, die bspw. landesintern Träger in Austausch und Abstimmung bringen.

Als *praktische Differenzsensibilität* versteht die wB alle Maßnahmen, die eine spürbare Veränderung auf struktureller Ebene für die Nutzenden oder Adressierten von Einrichtungen nach sich zieht. Hier zeigt sich die starke Verknüpfung von Haltungsänderungen und strukturellen Veränderungen. Mehrere Kitas beschrieben die Neuanschaffung und Diversifizierung ihrer Spielmaterialien. So finden sich in den Kitas nun diverse Puppen, mehrsprachige Bücher und solche, die vielfältige Lebensentwürfe und diverse Menschen abbilden (z.B. Playmobilfiguren im Rollstuhl, eine Ärztinpuppe, Bücher mit PoC als Protagonistinnen bzw. Protagonisten). In vielen Kitas geht das einher mit einer arbeitsalltagspraktischen Übersetzung von Reflexionsprozessen: dem Hinterfragen scheinbarer Normalität, bspw. in Bezug auf Rassismus oder Gender, das sich in verändertem Sprechen und neuer Sprachsensibilität oder in der Neubewertung von Materialien widerspiegelt. Auch die veränderte Adressierung in Anschreiben von Kitas (Familien statt Eltern) ist ein Beispiel für die Erweiterung des Norm- und Normalitätsbereichs.

Zahlreiche Schilderungen von Fachkräften weisen darüber hinaus auf Vorhaben hin, die auf struktureller Ebene liegen, aber noch an den Rahmenbedingungen scheitern oder nicht ganz sichere Zielstellungen der letzten Projektphase sind. Sie beschreiben aber konkretisierte Ideen und Bedarfe, die die Fachkräfte aufbauend auf die MP-Prozesse entwickelt – also für ihre konkrete Arbeitspraxis übersetzt – haben und die sie auf struktureller Ebene verorten. Dazu zählen Vorhaben, wie die Relevanzsetzung diskriminierungssensibler Themen als Dauerthemen in einer Einrichtung, die Verankerung von diskriminierungskritischen, machtsensiblen Inhalten in die Aus- und Weiterbildung von Justizvollzugsbeamtinnen und -beamten, die Integration von Reflexionsprozessen und wiederkehrenden Bildungsformaten in den Ausbildungsregelunterricht oder das Einbinden mächtiger Akteurinnen bzw. Akteure zur Veränderung von Ausbildungscurricula. Ein Träger schildert die Veränderung von Strukturen als klares Zukunftsprojekt, das eines längerfristigen Prozesses bedarf, für den das MP in der Laufzeit „nur“ das Fundament legen konnte.

4.4.5 Exkurs: Befunde der quantitativen Befragung von Fachkräften auf einen Blick

Um die Perspektive der teilnehmenden Fachkräfte auf Angebote der MP (z.B. Fortbildungen, Schulungen, Organisationsentwicklung) in den Blick zu nehmen, führte die wB quantitative Befragungen unter diesen durch. Das Ziel der Befragung war es, Kenntnisse über die Einschätzung der Angebote aus der Perspektive der Teilnehmenden zu erhalten. Dabei handelt es sich um Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden insbesondere zur Akzeptanz der Maßnahme, zur Zufriedenheit mit den Inhalten und der Durchführung sowie zu ausgewählten (kurzfristigen) Lerneffekten. Die Wirkung (sozial-)pädagogischer Angebote hängt maßgeblich davon ab, ob diese von der Zielgruppe akzeptiert und wie sie beurteilt werden (vgl. Merchel 2010, S. 132f.).

An der Befragung teilgenommen haben 86 Fachkräfte aus sechs Modellprojekten des intensiv begleiteten Samples, v.a. aus pädagogischen Tätigkeitsfeldern, weshalb die Befragung als exemplarisch zu betrachten ist. Dennoch illustriert sie, wie Fachkräfte Angebote von MP wahrnehmen und welche Einflussfaktoren auf Angebotsebene relevant für die Gesamteinschätzungen sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden mit den Angeboten der Veranstaltungen zufrieden bis sehr zufrieden waren. Sie bewerteten Inhalte und Methoden der Veranstaltung im Durchschnitt mit der Note 1,7. Ebenfalls sehr positiv schätzten die Teilnehmenden ihren Lernzuwachs ein. So gaben 88% an, etwas Neues gelernt zu haben, das sie gut in ihrem Arbeitsalltag anwenden können (93%), und dass das Gelernte einen hohen Praxisbezug aufwies (97%). Nahezu alle Teilnehmenden (98%) werden sich nach Angebotsende mit den Themen der Fortbildung weiterbeschäftigen und sich um die Weitervermittlung der Themen an Dritte bemühen (88%). Drei Viertel der Befragten gaben zudem an, methodische Kompetenzen erworben zu haben, wie sie die vermittelten Kompetenzen und Wissenskomplexe an Dritte weitergeben können. Dies ist aus Nachhaltigkeitsperspektive besonders relevant, da Multiplikationseffekte dann besonders stark sind, wenn Fachkräfte die für die Multiplikation notwendigen Kompetenzen erwerben.

Die Teilnehmenden hatten darüber hinaus auch die Möglichkeit, Aussagen zu negativen Aspekten des Projektverlaufs Position zu beziehen. Auch hier zeigte sich wieder ein sehr positives Bild, da diesen zu weiten Teilen nicht zugestimmt wurde. 94% lehnten die Aussage ab, dass die Inhalte und Angebote zu abstrakt waren, 88% gaben an, dass es ausreichend Raum für eigene Sichtweisen gab. Die höchsten Zustimmungswerte gab es bei der Frage danach, ob der Ablauf geprägt war von Zeitmangel und ob der zeitliche Ablauf der Angebote eingehalten wurde. Dies nahmen 33% bzw. 26% der Befragten wahr. Zusammenhangsanalysen ergaben in der Tendenz folgendes Bild: Die Zufriedenheit mit dem Angebot und der subjektiv wahrgenommene Lernzuwachs steigen, wenn die Teilnahme nicht verpflichtend war, kein Zeitdruck vorherrschte, Inhalte niedrigschwellig vermittelt wurden sowie Praxisbezüge zum eigenen Arbeitsfeld gegeben waren. Insofern geben die Befunde auch Aufschluss darüber, an welchen Stellen Durchführende in der Umsetzung von Angeboten Steuerungsmöglichkeiten haben.

4.5 Zwischenfazit: Nachhaltigkeitspotenziale und Nachhaltigkeit des Programmbereichs D

Neben diversen Formen der Veröffentlichung von Projektergebnissen und -erfahrungen (z.B. Handreichungen oder Fachtagungen) lag der *Schwerpunkt unter den zahlreichen Nachhaltigkeitsmaßnahmen der MP auf der Durchführung von Qualifizierungen von Fachkräften*. Hierbei standen v.a. Sensibilisierung durch Wissensvermittlung und Reflexion, die Erweiterung der Handlungskompetenz sowie Haltungsveränderungen bei Fachkräften auf Individualebene im Vordergrund. Auch das Empowerment betroffener Fachkräfte war Ziel und Effekt der Qualifizierungsangebote. Längerfristige Formate zielten darüber hinaus darauf, in den Einrichtungen der Fachkräfte strukturelle Veränderungen anzuregen. Hier erwiesen sich die Grenzen zwischen Qualifizierungsangeboten und Organisationsentwicklungsprozessen im Programmbereich teils als fließend. Während zeitliche und personelle Ressourcen als äußere Faktoren der Einrichtungen einschränkend für eine längerfristige Begleitung waren, wiesen die vielfältigen Bedarfe der Teilnehmenden darauf hin, dass eben jene für bleibendere Veränderungen nötig gewesen wäre. Teilnehmende wünschten über die Sensibilisierung hinaus eine institutionsspezifische Vertiefung und Unterstützung bei der Multiplikation in ihren Einrichtungen. Auch die MP wiesen mehrfach darauf hin, dass längere Begleitprozesse – teils abzudecken durch MP-externe Fachexpertinnen bzw. -experten – zielführender zur Bearbeitung der Teilnehmendenbedarfe gewesen wären. Gerade in starren Organisationsstrukturen (z.B. Polizei) wären *Organisationsentwicklungen das nabeliegendere Format für strukturell nachhaltige Veränderungen* gegenüber Qualifizierungen, die auf Multiplikation setzen. Beide Formate der kurz- oder längerfristigen Arbeit mit Fachkräften bieten Ermöglichungsstrukturen: Das heißt, sie schaffen Räume der Be- und Erarbeitung, der Diskussion und Reflexion von Inhalten, die sonst im Arbeitsalltag keinen oder kaum stattfinden. Grundsätzlich ähnlich sind auch die Arbeitsweisen: Über alle Angebotsformen hinweg waren Bedarfsorientierung und entsprechend flexible, modular anpassbare Angebotsgestaltung sowie interaktive Erarbeitungsvarianten zentral. Grundlegend waren zudem die Schaffung eines Vertrauensverhältnisses, bspw. über die Herstellung von Augenhöhe und Nahbarkeit, eine fragende Grundhaltung sowie eine, die als Vorbildhaltung als Mittel und Lerninhalt zugleich fungierte. Für diversitäts- und diskriminierungssensible Beratungsprozesse bedarf es noch weiterer Professionalisierung, der Bestimmung von Standards sowie entsprechender Qualifizierung.

Im Programmbereich lag ein *deutlich größerer Fokus auf den eben genannten externen, statt auf internen Nachhaltigkeitsmaßnahmen*. Hier zeigt sich, dass die Förderlogik⁴⁵ Kontinuität nicht nahelegt und in der MP-Praxis sichtbar zu einer Priorisierung von Transfer- gegenüber trägerinternen Verstetigungsmaßnahmen

45 Die Förderung innovativer Modellprojekte für in diesem Fall zwei bis fünf Jahre.

men führt. Gleichwohl sind über 3/5 der MP-Träger selbst anerkannte Träger der KJH und ihre Verstetigungsaktivitäten können als direkte Anregungen der Regelstrukturen verstanden werden.

Die Grenzen der Erfassbarkeit nachhaltiger Effekte noch während der Programmlaufzeit liegen auf der Hand. Wie nachhaltig im Sinne eines Fortbestands in den Regelstrukturen der KJH die MP-Anregungen schließlich sein werden, ließe sich erst nach dem Ende der MP-Laufzeit erheben. Die vorgestellte Nachhaltigkeitsmatrix (siehe Kap. 4.1) diene insofern als Instrument, um sichtbar zu machen, welche Nachhaltigkeitsaktivitäten die MP bereits während der Programmlaufzeit umsetzen. Gemessen an der Anregungsfunktion, die die MP erfüllen sollen, kann eine qualitative Abstufung der Nachhaltigkeitsmaßnahmen der MP vorgenommen werden:

- *Strukturelle Ebene:* Überall da, wo während der Programmlaufzeit Veränderungen (z.B. Verankerung der Projektinhalte in Curricula, strukturelle und handlungspraktische Veränderungen in Einrichtungen, Veränderungen in Sprach- und Handlungsmustern) implementiert wurden, hat eine Übertragung stattgefunden. Es bestehen gute Chancen, dass diese Veränderungen auch nach Programmende fortbestehen.
- *Individuelle Ebene:* Überall da, wo Sensibilisierungsprozesse, Handlungskompetenzerweiterungen und Fachdebatten stattgefunden haben, kann von einer direkten Anregung gesprochen werden.
- *Ebene der MP-Produkte:* Veröffentlichungen und Material-/Methodenbereitstellung können als Chancen zur Anregung begriffen werden. Demnach ist eine Übertragbarkeit gegeben.

Eine Unterscheidung in *geeignete oder ungeeignete Nachhaltigkeitsmaßnahmen lässt sich per se nicht treffen*. Rahmenbedingungen (Zeit, Relevanzaberkennung) und strukturelle Hemmnisse (starre Strukturen, z.B. Verwaltungen, Schulen, Polizeibehörden) schränken – wie dargelegt – die Chancen darauf, den Bedarfen gerecht arbeiten zu können, erheblich ein. Unter entsprechenden (z.T. widrigen) Umständen sind mithin auch Maßnahmen mit scheinbar geringerem Anregungspotenzial zur Weiterentwicklung und Anregung der Fachpraxis von Relevanz. Um wenig rezipierte Material- bzw. Methodenbereitstellungen zu vermeiden und stattdessen flächendeckend zugänglicher und nutzbarer zu machen, wäre eine durch den Programmgeber unterstützte zentrale Plattform hilfreich.

Auch aus Perspektive der Zielgruppen lässt sich das Nachhaltigkeitspotenzial der entwickelten Angebote einschätzen. Hier stellt sich weniger die Frage, welche übertragbaren Erkenntnisse die MP aus ihrer Arbeit ziehen, sondern welche Effekte die MP-Arbeit auf die Wissensbestände und die Handlungs- und Organisationspraktiken der Zielgruppen hatte. Vielfach ist es den MP gelungen, Teilnehmende in ihren Gewissheiten oder Organisationen in ihren Routinen zu irritieren, zum Umdenken anzuregen oder zu empower (siehe Kap. 4.4). Häufig wurde aber auch von Teilnehmenden wie von MP die Fortführung der Maßnahme oder des gesamten Projekts als Bedarf angezeigt (siehe Kap. 4.4.2 und 4.4.3). Hier steht *Modellhaftigkeit i.S. einer befristeten Erprobung im Spannungsverhältnis zu Zielgruppenbedarfen*, wie z.B. der

Wunsch nach kontinuierlicher Unterstützung seitens der MP bei der Multiplikation in den Einrichtungen der Teilnehmenden.

Für eine weitere Förderphase hilfreich können die Etablierung einer *eigenständigen Transferphase in der Programmgestaltung und der Ausbau von programmseitigen Unterstützungsstrukturen* sein. Eine eigenständige, von Programmgeberseite eingeplante Transferphase kann die Antragsstellenden stärker darauf verweisen, Verstetigung und Dissemination in der Projektplanung einen eigenen Raum einzuräumen. Sie kann aber auch beinhalten, von Seiten des BMFSFJ Transferformate anzubieten, die bspw. im letzten Förderhalbjahr Landesbildungs-, -kultur- oder -innenministerien mit den MP zusammenzubringen, um so Zugänge zu Strukturen zu ermöglichen, an denen die MP bisher eher scheiterten und somit den Expertisen der MP den nötigen Raum und die nötigen Kontakte zu bieten. Gerade dort, wo sich Zugänge zu Zielsystemen als schwierig erwiesen (Polizei, Schule, im ländlichen Raum) wären etwaige Zugangsunterstützungen auch während der Startphase hilfreich. Wo es an Strukturen fehlt, in die ein Transfer stattfinden könnte (ländlicher Raum, Empowerment-Arbeit) sind Verstetigungsperspektiven, z.B. in Form von Strukturförderung und diesbezüglich regelhaft ausgestatteter KJH-Angebote notwendig. Zur Schaffung von mehr Austauschmöglichkeiten, zur Entwicklung eines Themenfeldprofils und zu intensiverer Zusammenarbeit bietet sich die verstärkte Unterstützung von Netzwerk(-strukturbildung-)en an. Ziel sollte die Weiterentwicklung einer Fachpraxis, d.h. die Entwicklung eines beständigen, handlungsfähigen und professionellen Feldes der Antidiskriminierungsarbeit und Demokratieförderung sein.

5 Fazit: Leistungen und Bedarfe des Programmbereichs

Im Mittelpunkt des finalen Berichts zum Programmbereich D „Modellprojekte zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ standen zum einen die Ergebnisse der letzten Erhebungsphase zu Nachhaltigkeitspotenzialen und Veränderungen bei Fachkräften und Organisationen, Einrichtungen und Strukturen sowie zum anderen eine Bilanzierung zum Programmbereich und den sieben Themenfeldern über die Gesamtlaufzeit des Bundesprogramms.

Im Programmbereich D wurden MP mit spezifischen Innovationsaufträgen gefördert. Ihre Arbeit fand in einem gesellschaftspolitischen Kontext statt, der sich für alle zu Programmbeginn 2015 gestarteten Projekte bereits in der Implementierungsphase signifikant gewandelt hat: Das Erstarken politischer Bewegungen, die diverse Ungleichbehandlungen eher legitimieren denn abbauen (wollen) und/oder dem rechten Spektrum zuzuordnen sind (vgl. hierzu umfangreich z.B. Frei u.a. 2019, Quent 2019, Salzborn 2017), wirkte sich direkt auf die Projektarbeit aus. Es schlug sich inhaltlich in der notwendigen Verknüpfung mit weiteren Themen (z.B. Rechtspopulismus, Verschwörungstheorien, Stärkung von Medienkompetenz) und in Form von Anfeindungen und Delegitimierungsversuchen gegenüber den Projektträgern und den Angeboten der MP nieder. Statt als Vertretende einer demokratischen Werthaltung mit Expertise wurden Modellprojekte mitunter als „Umerziehungsmaßnahmen“ wahrgenommen (vgl. Brand u.a. 2018, S. 217). Deutlich wurde, dass es einer stärkeren Rückendeckung für die Modellprojektarbeit bedarf. Der (begrenzte) Auftrag der MP ist an dringenden Fragen und Problemen anzusetzen, neue und innovative Ansätze und Arbeitsformen zu erproben und Handlungsstrategien für die vom Programmgeber benannten Probleme zu entwickeln. Ihr Auftrag ist gerade nicht, gesellschaftliche Probleme zu lösen und eine Feuerwehrfunktion zu erfüllen (vgl. hierzu Widmaier 2017), z.B. der Abwehr neu aufkommender Phänomene von Abwertung, Diskriminierung, Ausgrenzung oder Demokratiedefiziten. Die Erfüllung der MP-Aufgaben war unter den Bedingungen der Delegitimierung, in Kombination mit teils zu geringen Unterstützungsstrukturen, erheblich erschwert.

Diese Spezifika von MP gilt es auch im Evaluationsdesign, z.B. in Form eines Methodenmixes, zu berücksichtigen, da nur so eine gegenstandsangemessene Evaluation und Bewertung der MP erfolgen kann. Leicht überprüfbare Erfolgskriterien greifen als Bewertungsmaßstab zu kurz und werden dem Erprobungscharakter, der auch Scheiternsrisiken birgt, nicht gerecht. Es braucht z.B. in der Evaluation und beim Fördermittelgeber in der Betrachtung von MP eine Fehlerkultur, die es MP ermöglicht, auch Scheiternserfahrungen zu machen. Dies sind wesentliche Bestandteile der Lernprozesse von MP.

Die folgenden Leistungseinschätzungen sowie benannten Bedarfe, Empfehlungen und Gelingensbedingungen beziehen sich auf die für Modellpro-

jektarbeit zentralen Aspekte Innovation, Zielgruppenzugänge und Nachhaltigkeit.⁴⁶ Diese abschließenden Einschätzungen beruhen auf den Befunden dieses Berichts und integrieren zentrale Ergebnisse des 4. Berichts der wB (Brand u.a. 2018), dessen Schwerpunkt die pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden war.

Zentrale Innovationen und Leistungen mit Blick auf die Architektur des Programmbereichs D

Eine zentrale Innovation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ 2015 bis 2019 war die dezidierte Förderung der Auseinandersetzung mit ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Mit der Aufnahme der Themenfelder „Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ in ein Bundesprogramm war die *Anerkennung der Problemlagen und Bedarfe in diesen Handlungsfeldern* verbunden. Darüber hinaus wurde mit dem entsprechenden Themenfeld auch „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ als ein weiterhin dringendes Problem ausgewiesen. Mit den beiden strukturbezogenen Themenfeldern „Demokratietestärkung im ländlichen Raum“ und „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ setzte der Fördermittelgeber *relevante Schwerpunkte auf die Erschließung von Arbeitsweisen in strukturschwachen Regionen der KJH bzw. reagierte auf Herausforderungen im vorschulischen Bereich*. Mit diesem Förderzuschuss ging zudem eine *Erweiterung der Ausrichtung des Programmbereichs im Vergleich zu Vorgängerprogrammen* einher. Demokratieförderung und Antidiskriminierung wurden neben dem Ziel, präventiv zu wirken, zentral. Die MP bearbeiteten entsprechend sowohl Ursachen als auch Folgen von Phänomenen der Abwertung, Abwehr und Diskriminierung bis zu Ausgrenzungen und richteten sich an Betroffene und Nicht-Betroffene der jeweiligen Phänomene sowie in institutionellen Kontexten. Die Aufträge an die MP – zur Bewusstseinsbildung für die Verortung der Phänomene als gesellschaftliche Probleme beizutragen und Handlungskompetenzen individuell Betroffener sowie in Institutionen und Bildungseinrichtungen zu stärken – eröffneten Umsetzungsräume neben primär präventiven Handlungskonzepten. Sensibilisierungsarbeit, Empowerment, Demokratieförderung und die demokratische, diversitäts- und diskriminierungssensible Weiterentwicklung organisationaler Strukturen bildeten im gesamten Programmbereich zentrale Handlungsansätze. Deutlich wird dabei die Verschiebung von der Adressierung Einzelner als Problemträger hin zu einer globaleren Problembearbeitung von Ursachen (bspw. Sensibilisierung in Strukturen, Strukturentwicklung) und Folgen (bspw. Empowerment). Insofern ist die Ausgestaltung und Zielsetzung des Programmbereichs selbst als wesentliche Innovation auf Programmebene zu benennen. Dies ermöglichte die Bearbeitung von Themen und die *gezielte, verstärkte Einbindung von Betroffenen in die Förderlandschaft*. Einher ging damit ein *Abschied von einer von*

46 Für einen Überblick über die themenfeldspezifischen Befunde zu Entwicklungen und Bedarfen sei an dieser Stelle explizit auf die Themenfeldüberblicke in diesem Bericht verwiesen.

Defizitorientierung geprägten Perspektive auf junge Menschen sowie der Aufbau spezifischer Handlungsfelder/Fachpraxis und deren Professionalisierung, die bis dato nicht förderrelevant gemacht worden waren (vgl. Greuel u.a. 2015, S. 105).

Zentrale Innovationen, Themen und Inhalte des Programmbereichs

Den Programmbereich zeichnet aus, dass eine Vielzahl von Ansätzen Eingang gefunden hat und ein *breites Spektrum an Methoden und Zugängen* (weiter-)entwickelt und erprobt wurden. Gleichzeitig ist korrespondierend zur gesamtgesellschaftlichen Problemverortung themenfeldübergreifend ein Trend zur Bearbeitung der jeweiligen Phänomene unter der Einnahme *intersektionaler Perspektiven* sowie eine Präferenz für *macht-, diskriminierungs-, und rassismuskritische Arbeitsweisen* zu verzeichnen. Damit wurden Themen wie Mehrfachdiskriminierungen und die Auseinandersetzung mit den je eigenen oder strukturellen Verstrickungen in Diskriminierungsverhältnisse zu relevanten Bearbeitungsgegenständen. Durch solche Ansätze konnte eine stärkere Verknüpfung von wissenschaftlich-theoretischen Fachdiskursen mit pädagogischer Praxis angeregt werden. Zwangsläufig – auch, weil durch Teilnehmende zum Thema gemacht – bildete die Auseinandersetzung mit (antidemokratischen) Verschwörungstheorien, neu-rechten Bewegungen und Rechtspopulismus, aber auch mit Geschlechterverhältnissen sowie die Stärkung von Medienkompetenz und Menschenrechtsbildung in der didaktischen Arbeit der MP eine relevante Rolle. Gerade, weil im Programmbereich bearbeitete Phänomene teils elementare Bestandteile von Verschwörungstheorien oder rechtspopulistischem Agendasetting sind und weil Geschlechterverhältnisse oftmals verstärkend auf abwertende, diskriminierende und ausgrenzende Dynamiken wirken, werden sie auch zukünftig bearbeitungsrelevant sein.

Der Programmbereichszuschnitt hat insbesondere in den erstmals geförderten Themenfeldern und in (regel-)strukturellschwachen Handlungsfeldern *strukturelle Innovationen* angeregt. Durch die gezielte Förderung von Selbstorganisationen/Initiativen und die Stärkung von Kooperationen zwischen MP und Selbstorganisationen konnten letztere gestärkt, aus- oder aufgebaut sowie Professionalisierungsprozesse, z.B. ehrenamtlicher Strukturen, angestoßen werden. Zudem sind Vernetzungsaktivitäten relevanter Akteure im lokalen Raum initiiert sowie Kooperationsbeziehungen und Netzwerke entwickelt und verstetigt worden. Insbesondere bauten Empowerment-Projekte und Projekte des ländlichen Raums Vernetzungen oder Frei-, Schutz- und Beteiligungsräume auf. Solche Vernetzungsleistungen sind einer der zentralen strukturellen innovativen Gehalte des Themenfelds „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“, in dem MP verschiedene Akteure oder Jugendliche erst in einem Arbeitsbündnis zusammenbrachten. Strukturelle Innovation waren außerdem die Etablierung von zielgruppen-/altersgerechten, diskriminierungssensiblen Beschwerde- und Beteiligungsverfahren sowie -konzepten in Einrichtungen. Gerade die neu entstandenen Strukturen und die aufgebauten Vernetzungen und Kooperationsbeziehungen sind für die Anregung und eine längerfristige Verankerung in den Regelstrukturen von zentraler Bedeutung. Es zeigt sich mithin, dass

- intersektionale Arbeitsweisen, die die Verknüpfungen von Phänomenen und Diskriminierungsformen in den Blick nehmen, zur angemessenen Bearbeitung der Phänomene gehören. Sie eröffnen den Raum für die spezifische Berücksichtigung verknüpfter Phänomene, z.B. Antisemitismus und Rassismus, Abwertungen aufgrund von Fluchtgeschichte, Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc. Intersektionale Arbeitsweisen sollten programm- wie auch projektkonzeptuell zukünftig berücksichtigt werden.
- die *dezidierte Auseinandersetzung mit den Einzelphänomenen der Themenfelder* auch künftig hoch relevant bleibt. Jedes Phänomen hat eigene Spezifika (vgl. Czollek u.a. 2011, Scherr 2017, S. 39ff.). Sensibilität für deren Erkennen und Handlungskompetenzen um ihnen zu begegnen, müssen je phänomenspezifisch (weiter-)entwickelt werden. Das gilt gleichermaßen für die jungen wie für die etablierteren Themenfelder, in denen v.a. für sich immer wieder wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse passende Bearbeitungswege gefunden werden müssen.
- die aufgebauten Empowerment-Strukturen und die Stärkung von Selbstorganisationen relevante Programmleistungen sind. Damit die angeregten Prozesse und aufgebauten Strukturen auch nach Programmende weiterhin bestehen können, ist eine Anschlussfinanzierung, z.B. durch den Bund, dringend vonnöten.

Zugänge und Zielgruppenerreichung

Vor dem Hintergrund der Leitziele des Programmbereichs *erreichten die MP im Großen und Ganzen die relevanten Zielgruppen* (vgl. Brand u.a. 2018, S. 212). Neben zahlreichen offenen Angeboten zur Zielgruppenerreichung blieb der *Zugang über Schulen* dominant. Schulen bieten die Chance, nahezu alle Jugendlichen „als Querschnitt der Bevölkerung“ zu adressieren, d.h. auch am MP-Thema Desinteressierte und Jugendliche mit gefestigteren menschenverachtenden Haltungen. Vor allem in ländlichen Regionen ist der Zugang über Schulen die erste Wahl, da er keine zusätzlichen (Mobilitäts-)Ressourcen von den (potenziell) Teilnehmenden erfordert.

Gelingende Zusammenarbeit in, mit und an Schulen und anderen Einrichtungen hängt maßgeblich ab von einer *guten Kooperationsqualität* (z.B. intensive und verbindliche Absprachen), den *zeitlichen Ressourcen* der Einrichtungen, der *Offenheit* und dem *Vorwissen* des Lehr- und Leitungspersonals (vgl. Brand u.a. 2018, S. 52–58 und 73–75; insbesondere 53f.) sowie der Beharrlichkeit und dem Durchhaltevermögen der Modellprojekte.

Zudem variiert die Bereitschaft der Zugangsinstitutionen und/oder der Teilnehmenden, sich für bestimmte Phänomene zu interessieren stark. Einige Projekte reagieren darauf durch eine Nicht-Benennung oder Nicht-Thematisierung des Vermittlungsinhaltes (De-Thematisierung), um Vorbehalte seitens der Kooperationspartner, Zugangsinstitutionen oder Zielgruppen abzubauen (vgl. Brand u.a. 2018, S. 12–125). Gelingt es den MP jedoch nicht, einen thematischen Bezug, z.B. von den Themen Vielfalt und Toleranz, zum eigentlichen Problem oder Phänomen herzustellen, geht damit das *Risiko der Entpolitisierung und Entproblematierung* einher. Die MP bewegen sich also in

einem Spannungsfeld zwischen Transparenzgebot über ihre Inhalte, Zielgruppenzugang und Vermittlungsabsichten, welches es situativ und professionell zu bearbeiten gilt.

Während den MP *Zugänge zu Betroffenen gut gelingen*, wenn der Träger eine (M)SO ist oder ihre Teams sich heterogen zusammensetzen, bleiben Zugänge zu und die Arbeit mit nicht-betroffenen *Personen, die bereits über stärkere problematische Haltungen verfügen, nach wie vor ein Bedarf*. So gelingt zwar stellenweise, etwa über die Schule, der Zugang zu heterogenen Zielgruppen. Die praktische Arbeit der MP konzentriert sich in der Tendenz aber (z.B. aus Zeitgründen) auf die „einfacheren“ Zugänge. Die MP arbeiten so vor allem mit vorschulischen, teilweise bildungsprivilegierten Zielgruppen in urbanen Räumen. Neben der verstärkten Arbeit an und mit Institutionen (und nicht bloß in ihnen) gibt es mit Blick auf schwerer erreichbare Zielgruppen ein unausgeschöpftes Innovationspotenzial im Programmbereich.

- Es sollte stärker bzw. gezielter mit strukturell und regional schwer erreichbaren und immer noch unterrepräsentierten Zielgruppen gearbeitet werden. Dazu gehören auch solche, die bereits gefestigtere abwertende, menschenverachtende Haltungen zeigen.

Bezüglich der Arbeit der MP mit Zielgruppen in Schulen oder in und mit Einrichtungen der KJH ist als erschwerende Rahmenbedingung für den Innovationsauftrag der MP festzuhalten, dass sie neben der programmseitig angedachten anregenden Funktion auf der Nachfrageseite auch eine *kompensatorische Funktion* erfüllen soll: Die Modellprojekte reagieren mit ihren Angeboten auf aktuelle Bedarfe, die die Regelstrukturen der KJH mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht decken können. Im konkreten Kontext und der direkten Umsetzung treffen die MP oft auf strukturelle Leerstellen, z.B. aufgrund fehlender Angebote politischer Bildung, fehlende oder überlastete Regelstrukturen der KJH oder ein Mangel an Fortbildungen im Bereich der Demokratieförderung, die bearbeitet werden sollen.

Die Zugangsprobleme, die MP themenfeldübergreifend zu Institutionen (Schulen, Verwaltungsstrukturen, Polizei, Einrichtungen der KJH) hatten, verweisen auf die *tiefsitzende gesellschaftliche Verankerung der Phänomene und Diskriminierungsstrukturen* und zwar über das Kindes- und Jugendalter hinaus sowie auf eine *mangelnde Problemsensibilität*. Dabei sind gerade Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, aber auch Behörden Orte, an denen Kinder und junge Menschen gelebte Demokratie erfahren, die Herstellung von Chancengleichheit und Teilhabestrukturen für alle erlernen könnten. In den Institutionen braucht es nicht nur Sensibilität für die Phänomene des Programmbereichs, Diskriminierungsformen und diverse Lebenssituationen und -entwürfe und entsprechende Handlungskompetenz, sondern auch:

- die strukturelle Verankerung von Demokratieförderung, die Auseinandersetzung mit abwertenden Phänomenen, Diskriminierungsformen in Lehrplänen und (Schul-)Strukturen (bspw. über Demokratieförderstellen in Schulen),
- die (obligatorische) Verankerung in den Aus- und Weiterbildungscurricula für diese Themen, z.B. für pädagogische Fachkräfte der schulischen und

außerschulischen Bildung, aber auch für Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Einrichtungen, Organisationen, Behörden, Verwaltungsstrukturen, denen die Gestaltung und Einbindung von Demokratieförderung, Abbau von Diskriminierung und diversitätssensible Gestaltung des Alltags obliegen könnte.

Fachlichkeit und Professionalität

Mit Blick auf den professionellen Orientierungsrahmen der MP sticht die Heterogenität des Programmbereichs hervor. *Die fachlichen Hintergründe, die die MP-Mitarbeitenden im Programmbereich haben, sind divers.* 2018 verzeichnete die wB ein Nebeneinander fachlicher, d.h. inhaltlich-spezifischer und pädagogischer Expertise. Als zentrale Gelingensbedingungen für die MP-Praxis erwiesen sich: qualifizierungs- und hinsichtlich spezifischer Betroffenheit erfahrungsdiverse *Teamzusammensetzungen*, die stetige *Reflexion* der eigenen Arbeit sowie der Einsatz machtsensibler Arbeitsansätze, der oftmals auch eine Reflexion eigener Positioniertheit im oder als MP-Träger beinhaltet (vgl. Brand u.a. 2018, S. 216).

Mit der Förderung, insbesondere der neuen Themenfelder und dem stärker fördernden Zuschnitt des Programmbereichs, sind Rahmenbedingungen geschaffen worden, die (weitere) Professionalisierung ermöglichen.

- Die Bedarfe der Zielgruppen und -einrichtungen zeigen, dass die Fortsetzung dieser Prozesse und die Verstetigung geschaffener Strukturen notwendig sind.
- Dafür braucht es Kontinuität: eine kontinuierliche, verlässliche Förderung, die gute Arbeitsbedingungen und eine kontinuierliche Beschäftigung ermöglichen. Bedingungen also, die dem Problem der Personalfluktuations entgegenwirken und längerfristige (Begleit-)Arbeit möglich machen.
- Die Etablierung eines eigenständigen – möglicherweise an bestehende Regelstrukturen angegliederten – Handlungsfeldes, das die diskriminierungs- und diversitätssensible Bildungs- und Beratungsarbeit zu hartnäckigen, sich wandelnden gesellschaftlichen Diskriminierungsphänomenen dauerhaft leistet, wäre wünschenswert.
- Gerade weil die betreffenden Phänomene wandlungsfähig sind, wird es auch langfristig der innovativen Auseinandersetzung und der Unterstützung von Fachstrukturen bedürfen, deren Expertise nicht nur in der Phänomenspezifik liegt.

Nachhaltigkeitspotenziale und Nachhaltigkeit

Bei den Leistungen des Programmbereichs hinsichtlich der Nachhaltigkeit ist zwischen externen (Transfer) und internen Nachhaltigkeitsmaßnahmen (Verstetigung) zu unterscheiden. Im Programmbereich lag ein *größerer Fokus auf den externen, als auf internen Nachhaltigkeitsmaßnahmen.* Gleichwohl sind über *drei Fünftel der MP-Träger selbst anerkannte Träger der KJH* und ihre Verstetigungsaktivitäten können als direkte Anregungen der Regelstrukturen verstanden werden. Auch die o.g. *neu entstandenen Strukturen und die aufgebauten Vernetzungen*

und Kooperationsbeziehungen sind für die Anregung der Regelstrukturen und eine längerfristige Verankerung von zentraler Bedeutung.

Hierbei wird deutlich, dass bei den Transferleistungen die Verbreitung von Inhalten und Ergebnissen in Regelstrukturen und darüber hinaus relevant ist und die gezielte Überführung von Inhalten und Ergebnissen (Übertragung) in die Regelstrukturen eine untergeordnete Rolle spielt. Zu den Transferleistungen der MP zählen neben diversen Formen der *Veröffentlichung von Projektergebnissen und -erfahrungen* (z.B. Handreichungen oder Fachtagungen) vor allem die Durchführung von *Qualifizierungen von Fachkräften*, die aufgrund ihrer potenziellen Multiplikationswirkungen aus Nachhaltigkeitsperspektive besonders relevant sind.

Einem Teil der MP ist es gelungen, trotz der geschilderten Zugangsproblematiken, sich *regional und kommunal mit den Regelstrukturen, Verwaltungen, Ämtern, Behörden, Hochschulen und Universitäten zu vernetzen und sich aktiv in lokale Gremien und Arbeitskreise einzubinden*. Ebenfalls konnten einige MP ihre *Fortbildungsangebote für Fachkräfte in bereits vorhandenen Strukturen etablieren oder verankern*, z.B. in den Curricula von Hochschulen und Universitäten, oder in den regulären Fortbildungskalendern von Kommunen, Einrichtungen, Ämtern etc. Wichtige Voraussetzung für eine gelingende Verankerung waren *Beharrlichkeit, Durchhaltevermögen und eine starke regionale Präsenz* der MP.

- Es zeigte sich, dass nachhaltige Effekte von bloß sensibilisierenden Fortbildungsveranstaltungen gering sind, gegenüber einer längerfristigen und institutionelle Kontexte einbindenden Begleitung von Fachkräften. Die Notwendigkeit einer solchen Einbindung zeigt sich ebenfalls in der Arbeit mit Jugendlichen.
- Rein subjektbezogene Ansätze, die Jugendliche als Einzelpersonen oder Gruppen mehr oder weniger losgelöst vom institutionellen Kontext adressieren, reichen für eine nachhaltige Wirksamkeit nicht aus: 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 abhängen. Adressierte sollten daher nicht nur Heranwachsende, sondern auch pädagogisches Fachpersonal oder Vertreterinnen bzw. Vertreter von Einrichtungen, Organisationen und anderen strukturellen Kontexten mit Relevanz für Heranwachsende sein.
- Dabei geht es nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, das Fachkräfte in der Schule weitergeben, sondern auch um Haltung und Anregung zur Selbstreflexion des Fachpersonals. Im Idealfall münden solche Strukturbegleitungen in längerfristige Organisationsentwicklungsprozesse und in die Arbeit an einer demokratischen und diskriminierungssensiblen Schul- bzw. Organisationskultur.

Als Voraussetzungen für Veränderungen bei Teilnehmenden und damit auch für nachhaltige Veränderungen identifizierte die wB 2018 darüber hinaus folgende Kriterien (vgl. Brand u.a. 2018, S. 215f.): Es gelingt den MP in der pädagogischen Umsetzung, *Nahbarkeit zu den Zielgruppen* herzustellen, eine *Offenheit für die Auseinandersetzung mit den Phänomenen* zu erreichen, *andere Sozjali-*

sationsinstanzen mitzudenken und die Teilnehmenden *ganzheitlich auf einer kognitiven, affektiven und psychomotorischen Ebene* anzusprechen. Für die pädagogische Praxis bedeutet das konkret, dass nachhaltige Veränderungen bei Teilnehmenden dann erwartbarer werden, wenn die Projekte *methodenplural* und *zielgruppenorientiert* arbeiten und sich an *allgemeinen Standards der Jugendarbeit* orientieren, z.B. Lebenswelt-, Bedürfnis- und Subjektorientierung sowie partizipative Arbeitsweisen. Im Kontext der im Programmbereich bearbeiteten Phänomene ist ein *professioneller Umgang mit Abwehrhaltungen und Widerstand* unabdingbar. Insofern sind Ansätze erfolgversprechender, die am Paradigma des (*ganzheitlichen*) *Erfahrungslernens* orientiert sind und nicht allein auf Wissensvermittlung und kognitive Einstellungsänderung zielen.

- Für eine weitere Förderphase sind transferbezogene Unterstützungsstrukturen und eine eigenständige Transferphase hilfreich, sodass Transferaufgaben von Anfang an durch die MP mitgedacht werden, das Programm Transferformate zur Verfügung stellt, um so Zugänge zu Strukturen zu ermöglichen, an denen die MP bisher eher scheiterten.
- Wo es an Strukturen fehlt, in die ein Transfer stattfinden könnte (ländlicher Raum, Empowerment-Arbeit), sind Verstärkungsperspektiven, z.B. in Form von Strukturförderung und diesbezüglich regelhaft ausgestatteter KJH-Angebote notwendig (siehe für diesen Bedarf auch Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2019).
- Sowohl die externe als auch interne Nachhaltigkeit der Auseinandersetzung mit den Phänomenen und der initiierten Strukturentwicklung, v.a. in den neuen Themenfeldern, steht und fällt mit einer anknüpfenden Finanzierungsperspektive, die die kontinuierliche Arbeit an den Themen absichert. Dies gilt ebenfalls für die angestoßenen Professionalisierungsprozesse in den Handlungsfeldern.

Künftige Bedarfe der Modellprojekt- und Demokratieförderung

- Abschließend lässt sich festhalten, dass Modellprojekte des Programmbereichs ihre Arbeit unter *verschärften Bedingungen* durchführen. Die Aufgaben, die MP übernehmen, sind und bleiben relevant. Hinderliche Faktoren sind v.a. das aktuelle gesellschaftliche Klima mit dem Delegitimationsversuche und Anfeindungen einhergehen sowie fehlende Angebote innerhalb der Regelstrukturen. Damit MP ihren Auftrag – die Erprobungsfunktion – gut erfüllen können und nicht lediglich eine Kompensationsfunktion übernehmen, brauchen sie zur *konsequenten Unterstützung ihrer Tätigkeit* Rücken- und symbolischen Support durch den Auftraggeber, wie (lokale) Politik und diverse Ministerien. Diese können dafür Sorge tragen, dass in der KJH, in Schulstrukturen, (Polizei-)Behörden die Arbeit der MP zur Demokratieförderung und Auseinandersetzung mit den Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wahrgenommen wird und Umsetzungsräume findet.
- Fachaustausche zur Vernetzung, den inhaltlichen Austausch der MP untereinander und die Weiterentwicklung von Standards.

- Zudem wäre neben der Förderung von MP zu den Themen des Programmbereichs eine dauerhafte Regelfinanzierung der Demokratieförderung angeraten, z.B. in Form des Demokratiefördergesetzes. Dies hätte erstens die Folge, dass MP nicht in eine kompensatorische Rolle geraten. Zweitens würde es ermöglichen, die wichtigen Aufgaben, die im Programmbereich übernommen werden, unabhängig von der Innovationsanforderung durchführen zu können und nachhaltig über das Programmende hinaus zu verankern.

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRD	Bundesrepublik Deutschland
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
KiSchG	Kinderschutzgesetz
Kita	Kindertagesstätte
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
MP	Modellprojekt/e
MSO	Migrantenselbstorganisation/en
NS	Nationalsozialismus
PB	Programmbereich
PoC	People of Color
SO	Selbstorganisation/en
TFKS	„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“
VTG	„VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie, kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2019): „Anders als Ihr denkt!“ Ländliche Räume als Gestaltungsaufgabe für die Sozialen Dienste und erzieherischen Hilfen. Positionspapier. Berlin
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Ein Projekt der WiFF am DJI
- Bernstein, Julia (2018): „Mach mal keine Judenaktion!“. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt University of Applied Sciences. Frankfurt (Main)
- 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. DJI. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (2011): Erster Zwischenbericht (unveröffentlicht) der Programmevaluation „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011 bis 31.12.2011. DJI. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (2012): Zwischenbericht der Programmevaluation des Bundesprogramms "TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN". Berichtszeitraum 01.01.2012 bis 31.12.2012. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Heinze, Franziska/König, Frank/Langner, Carsta/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Reiter, Stefanie/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva (2017): Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ – Wandel als Programm (UNVERÖFFENTLICHT). Erster Zwischenbericht der Programmevaluation für den Zeitraum 2015 und 2016. DJI. Halle (Saale)
- BMFSFJ (2014): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf (14.10.2015)
- BMFSFJ (2016a): 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 (2016b): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratisierung im ländlichen Raum (Fassung vom 08.02.2016). www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/160216_Leitlinie_D_Modellprojekte_GMF_und_laendlicher_Raum_fin.pdf (16.02.2016)
- Brand, Alina/Johann, Tobias/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2018): Vierter Bericht: Modellprojekte D. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung (UNVERÖFFENTLICHT). Programmevaluation „Demokratie leben!“ Zwischenbericht 2018. Halle (Saale)
- 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

- Deutscher Bundestag (2011): Bundestags-Drucksache 17/7131. Zur Situation von Roma in der Europäischen Union und in den (potentiellen) EU-Beitrittskandidatenstaaten. Berlin
- Deutscher Bundestag (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. BGBl I 2018 Nr. 49
- Dietzel, Gottfried T. W./Troschke, Jürgen von (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart [u.a.]
- DJI (2008): „Eisenacher Erklärung“. Kooperationsvereinbarung zwischen der Programmevaluation und den wissenschaftlichen Begleitungen (internes Arbeitspapier). Halle (Saale)
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2019): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. DJI. Halle (Saale)
- Frei, Norbert/Morina, Christina/Maubach, Franka/Tändler, Maik (2019): Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus. Berlin
- Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ am DJI (2018): „Demokratie leben!“ – Ein Bundesprogramm zwischen Kontinuität und Wandel. Internes Arbeitspapier (UNVERÖFFENTLICHT) über die Entwicklung der Programmarchitektur unter Berücksichtigung der Vorgängerprogramme zur Extremismusprävention und Demokratiestärkung im Geschäftsbereich des BMFSFJ. Halle (Saale), 07.06.2018
- Glöckner, Olaf/Jikeli, Günther (Hrsg.) (2019): Das neue Unbehagen. Antisemitismus in Deutschland heute
- Greuel, Frank/König, Frank (2014): Innovationsfeld Rechtsextremismusprävention. Empirische Hinweise zur Nachhaltigkeit pädagogischer Modellprojekte. In: Deutsche Jugend, 62. Jg., H. 6, S. 268–277
- 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)
- Journal für Politische Bildung (Hrsg.) (2019): Demokratieförderung vs. politische Bildung?
- 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
- Kiefer, Michael (2019): Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen – Randphänomen oder Problem? 24.10.2012. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Antisemitismus. Bonn, S. 91–94
- Klawe, Willy (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? – zur Wirkungsforschung bei individualpädagogischen Maßnahmen. www.shnetz.de/klawe/pdf/Erleben_u_Lernen.PDF
- Langner, Joachim/Herding, Maruta/Hohnstein, Sally/Milbradt, Björn (Hrsg.) (2020): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus. Halle (Saale)

- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, S. 139–155
- Lüders, Christian (2003): Jugendhilfeforschung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. In: DJI Bulletin, H. 64, S. 4–5
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim
- Mayring, Philipp (2018): Gütekriterien qualitativer Evaluationsforschung. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1/2018
- Merchel, Joachim (2010): Evaluation in der Sozialen Arbeit. Stuttgart
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 41–57
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langner, Antje/Prenzel, Anedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 457–471
- Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019): (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In: Heinzelmann, Claudia/Marks, Erich (Hrsg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, S. 141–180
- Möller, Kurt/Schuhmacher, Nils (2015): Eckpunkte und Elemente eines landesweiten Aktionsplans gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/ZPJ_Expertise-GMF_Sept_2015.pdf
- 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
- Quent, Matthias (2019): Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können
- Ranan, David (2018): Muslimischer Antisemitismus. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland? Bonn
- Randjelovic, Isidora (2014): Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin, S. 19–37
- Rieker, Peter (Hrsg.) (2004): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle
- Rosenstreich, Gabriele (2009): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Anita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 195–231
- Salzborn, Samuel (2017): Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2010): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Berlin, Gießen
- Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 39–58

- Schmidt, Thilo/Schmidt, Wilfried (2018): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster
- Schwarz-Friesel, Monika (2015): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für die Zivilgesellschaft. Baden-Baden
- Stockmann, Reinhard (1992): Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Wiesbaden
- Vogel, Dita/Funck, Barbara Johanna (2018): Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews [78 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19(1), Art. 7
- Widmaier, Benedikt (2017): Wachsende Bedeutung der politischen Bildung? Anmerkungen zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: Deutsche Jugend, H. 7-8/2017, S. 324–330
- Wittenberg, Reinhard/Cramer, Hans (2000): Datenanalyse mit SPSS für Windows. Stuttgart

Abbildungsverzeichnis

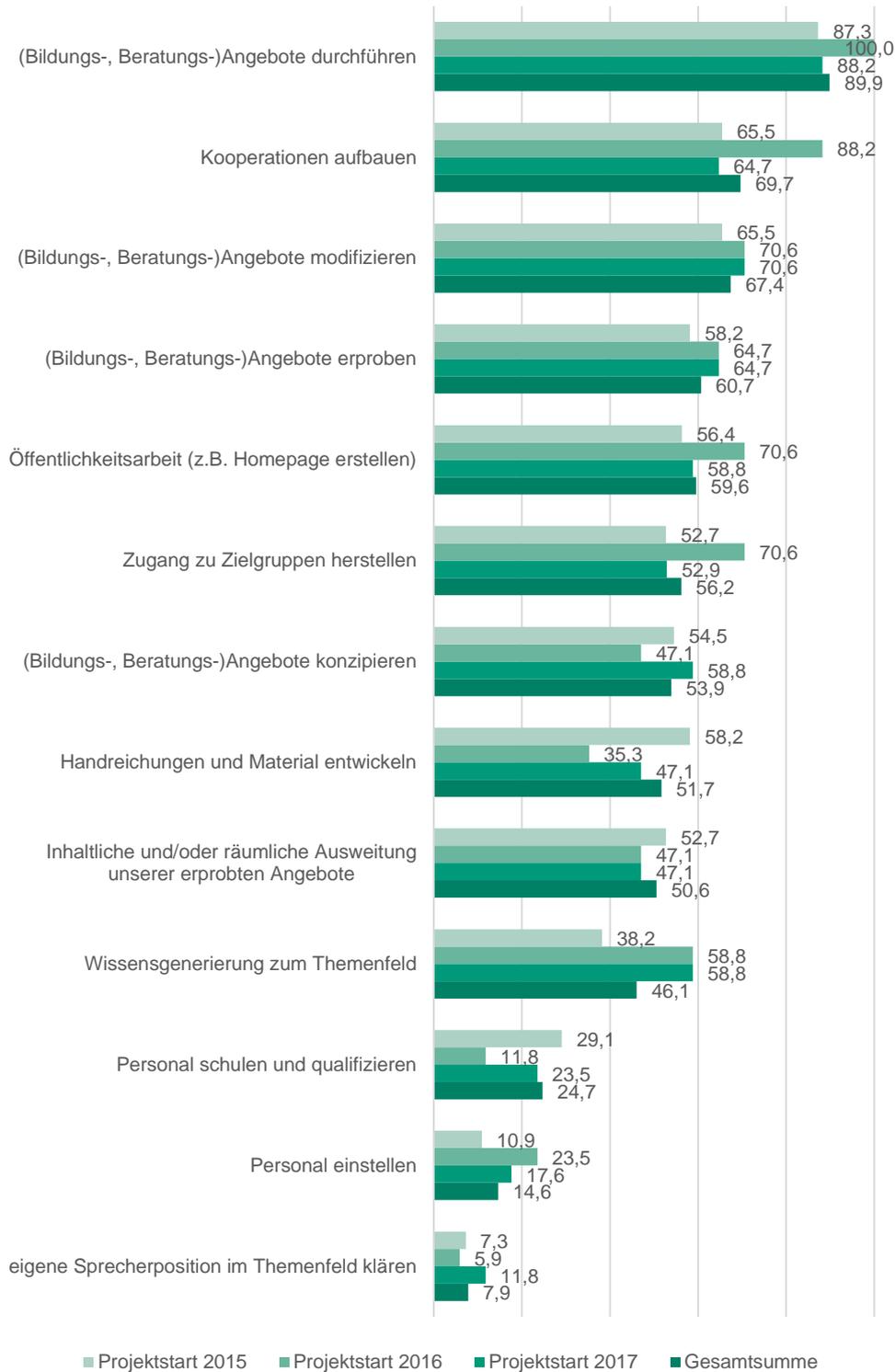
Abb. 3.1	Verteilung der Modellprojekte (N=94) nach Themenfeldern	24
Abb. 4.1:	Dimensionen von Nachhaltigkeit im Programmbereich D	75
Abb. D 1:	Arbeitsinhalte der Modellprojekte nach Jahr des Förderbeginns (N=89), Angaben in Prozent	127
Abb. D 2	Probleme/Herausforderungen/Schwierigkeiten der MP während der Programmlaufzeit (N=89), Angaben in Prozent	132

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1:	Erhebungsmethoden und Datenbasis 2019	18
Tab. D 1:	Drei meistgenannte Kooperationspartner der Modellprojekte je (föderaler) Ebene nach Form der Zusammenarbeit (n=58)	128
Tab. D 2:	Absolute und prozentuale Häufigkeiten (Anzahl Gesamtnennungen n=1301)	129
Tab. D 3:	Maßnahmen, die auf das Übertragen von Inhalten des Projekts auf andere Träger bzw. auf das Weiterführen von Inhalten durch andere Träger ausgerichtet sind (N=89)	130
Tab. D 4:	Maßnahmen, die auf das Übertragen von Inhalten des Projekts innerhalb des eigenen Trägers bzw. auf das Weiterführen von Inhalten im eigenen Träger ausgerichtet sind (N=89)	131
Tab. D 5:	Zufriedenheit der Modellprojekte insgesamt (N=89)	133
Tab. D 6:	Zufriedenheit der Modellprojekte mit eigenen Ergebnissen (N=89)	133
Tab. D 7:	Probleme der Modellprojekte Institutionen/Einrichtungen/Organisationen zu finden, um Angebote umzusetzen (N=89)	133
Tab. D 8:	Zugangsprobleme und Gründe dafür (N=89)	134
Tab. D 9:	Themenfeldzuordnung der Projekte im qualitativen Sample	134
Tab. D 10:	Leitfaden Face-2-Face-Interview Projektmitarbeitende	135
Tab. D 11:	Leitfaden telefonisches Interview Projektmitarbeitende 2018	136
Tab. D 12:	Leitfaden telefonisches Interview Projektmitarbeitende 2019	136
Tab. D 13:	Leitfaden Face-2-Face Interview teilnehmende Fachkräfte	137

Datenanhang

Abb. D 1: Arbeitsinhalte der Modellprojekte nach Jahr des Förderbeginns (N=89), Angaben in Prozent



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 1: Drei meistgenannte Kooperationspartner der Modellprojekte je (föderaler) Ebene nach Form der Zusammenarbeit (n=58)

Ebene	Top 3* (mit Doppelbelegungen des 2. und 3. Platzes)	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt	Verbreitung von Projektinhalten oder -ergebnissen	Überführung von Projektinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen
Bund	1	(Migranten-)Selbstorganisation	Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)
	2	Bundesministerien	(Migranten-)Selbstorganisation	Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung
	3	Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Bundesministerien	Sonstige Einrichtungen auf Bundesebene
			Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung	(Migranten-)Selbstorganisation
<i>Nennungen Modellprojekte (n)</i>		33	48	18
Land	1	(Migranten-)Selbstorganisation	Landesministerien	Landesministerien
	2	Fach- oder Hochschulen/Universitäten	Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z.B. Landeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Sonstige Einrichtungen auf Landesebene
	3	Wohlfahrtsverbände (z.B. Caritas, AWO)	(Migranten-)Selbstorganisation	Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z.B. Landeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)
			Fach- oder Hochschulen/Universitäten	Fach- oder Hochschulen/Universitäten
<i>Nennungen Modellprojekte (n)</i>		44	58	33

Ebene	Top 3* (mit Doppelbelegungen des 2. und 3. Platzes)	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt	Verbreitung von Projektinhalten oder -ergebnissen	Überführung von Projektinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen
Kommune	1	allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesangebot	(Migranten-)Selbstorganisationen	allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesangebot
	2	Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit	Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit	Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit
	3	allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesangebot	allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesangebot	allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesangebot
			allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesangebot	Förderschulen
				Berufsbildende Schulen
<i>Nennungen Modellprojekte (n)</i>		58	58	35

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 2: Absolute und prozentuale Häufigkeiten (Anzahl Gesamtnennungen n=1301)

Ebene	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt		Verbreitung von Projektinhalten oder -ergebnissen		Überführung von Projektinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen		Gesamt	
	absolute Häufigkeiten	prozentuale Häufigkeiten (Gesamtnennungen 1301)	absolute Häufigkeiten	prozentuale Häufigkeiten (Gesamtnennungen 1301)	absolute Häufigkeiten	prozentuale Häufigkeiten (Gesamtnennungen 1301)	absolute Häufigkeiten	prozentuale Häufigkeiten (Gesamtnennungen 1301)
Bundesebene	62	4,8%	126	9,7%	25	1,9%	213	16,4%
Landesebene	130	10,0%	197	15,1%	33	2,5%	360	27,7%
Kommunale Ebene	266	20,4%	367	28,2%	95	7,3%	728	56,0%
<i>Nennungen Gesamt</i>	<i>458</i>	<i>35,2%</i>	<i>690</i>	<i>53,0%</i>	<i>153</i>	<i>11,8%</i>	<i>1301</i>	<i>100,0%</i>

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 3: Maßnahmen, die auf das Übertragen von Inhalten des Projekts auf andere Träger bzw. auf das Weiterführen von Inhalten durch andere Träger ausgerichtet sind (N=89)

Transfermaßnahmen	Nennungen	Prozent der Fälle
Unser Projekt bietet Qualifizierungsmaßnahmen in der Projektlaufzeit an (z.B. Workshops, Fortbildungen, Schulungen) für haupt-, neben- und ehrenamtlich pädagogische Fachkräfte (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrkräfte, Berater/innen).	79	88,80%
(Zwischen-)Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts wurden bereits veröffentlicht (z.B. über Vorträge, Handreichungen, (Spiel-)Materialien, (Fach-)Publikationen, die Beteiligung an Fachtagen).	75	84,30%
Projekthinhalte und -ergebnisse werden bereits über die Gremienarbeit des Trägers verbreitet.	63	70,80%
Unser Projekt hat eigene Fachveranstaltungen zur Verbreitung von Projekthinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen organisiert und durchgeführt.	59	66,30%
Aus unserem Projekt sind konkrete Vorhaben für neue Projekte und Aktivitäten außerhalb des Trägers entstanden.	46	51,70%
Unser Projekt arbeitet mit Institutionen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder ähnlichen Einrichtungen zusammen und unterstützt bzw. begleitet diese fachlich innerhalb der Projektlaufzeit.	42	47,20%
Unser Projekt hat an der (Weiter-)Entwicklung fachlicher Standards mitgewirkt, z.B. innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe bzw. im Themenfeld.	40	44,90%
Unser Projekt nutzt Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder ähnlichen Einrichtungen, um Maßnahmen bzw. Teile von Maßnahmen des Projekts durch andere Träger fortführen zu lassen.	38	42,70%
Unser Projekt arbeitet mit Institutionen der Fachkräfteaus- und -weiterbildung zusammen und gestaltet (Ausbildungs-)Curricula, z.B. der Sozialen Arbeit, des Lehramtsstudiums mit.	35	39,30%
Die durch die Projektmaßnahmen initiierten Netzwerk- bzw. Kommunikationsstrukturen werden durch unser Projekt in die Lage versetzt, nach Projektende eigenständig fortzubestehen.	34	38,20%
Für die Weiterführung von (Teil-)Maßnahmen finden Coachings bzw. Beratungen zur Übernahme in anderen Trägern bzw. bei Kooperationspartnern statt.	31	34,80%
Unser Projekt hat einen eigenen Projektbeirat eingerichtet, der Projekthinhalte, -erfahrungen und -ergebnisse nach außen weiterträgt.	20	22,50%
Maßnahmen oder Teile von Maßnahmen werden bereits durch andere Träger fortgeführt.	19	21,30%
Projektmaßnahmen und -zielsetzung wurden auf Anregung unseres Projektes in die kommunale Jugendhilfeplanung bzw. in die Landesjugendhilfeplanung übernommen.	2	2,20%
Gesamt	583	

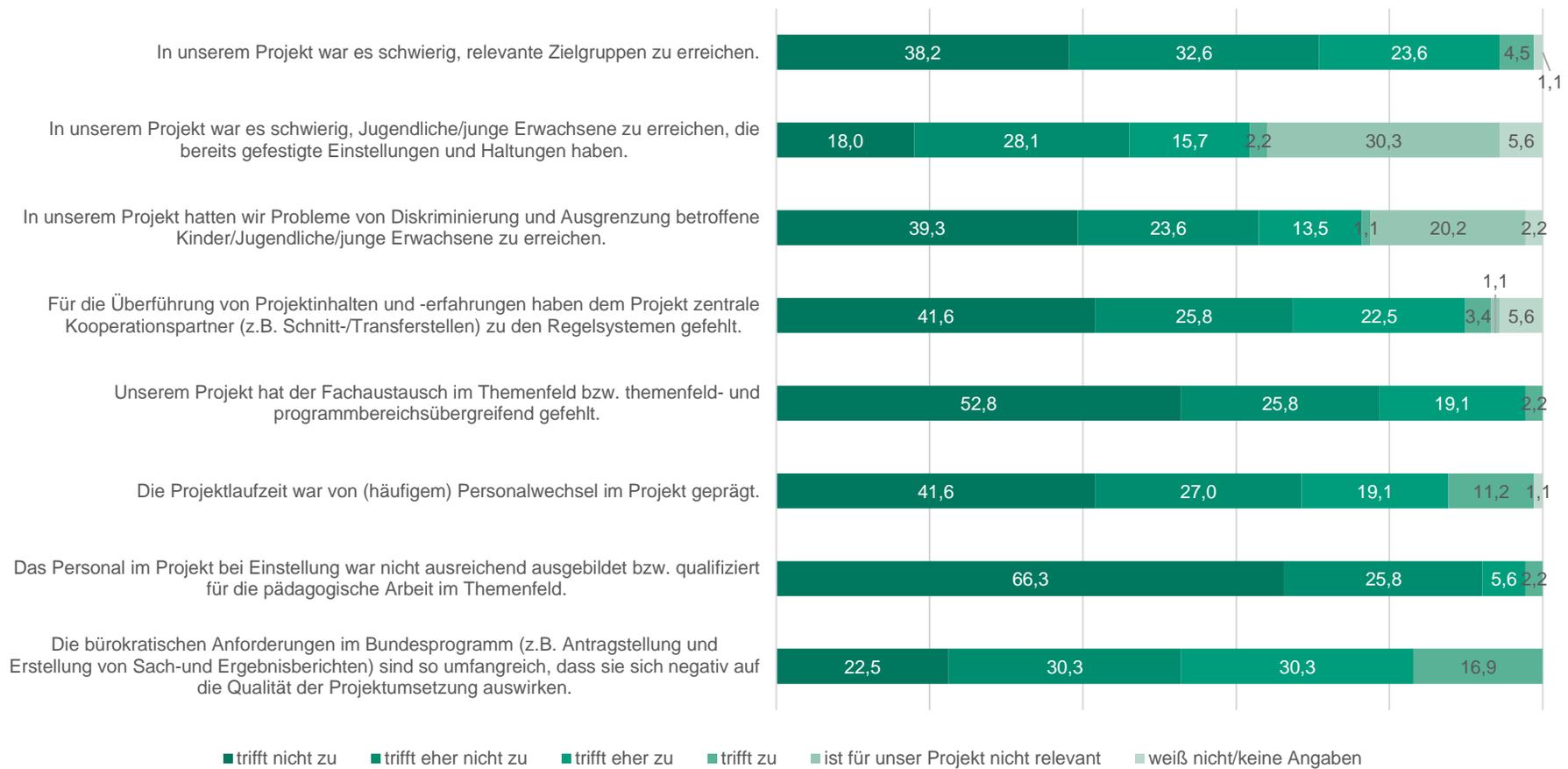
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 4: Maßnahmen, die auf das Übertragen von Inhalten des Projekts innerhalb des eigenen Trägers bzw. auf das Weiterführen von Inhalten im eigenen Träger ausgerichtet sind (N=89)

Verstetigungsmaßnahmen	Nennungen	Prozent der Fälle
Innerhalb des Trägers werden regelmäßig Inhalte, Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts ausgetauscht bzw. weitergegeben.	81	91,00%
Aus dem Projekt sind konkrete Vorhaben für neue (Modell-)Projekte des Trägers entstanden.	75	84,30%
Auch nach Projektende wird es eine informierte Ansprechperson zu Projektinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen geben.	68	76,40%
Beim Träger wurden Inhalte und/oder Methoden des Projekts auch in andere Maßnahmen übernommen.	58	65,20%
Das Projekt bzw. Teile davon werden nach Projektende durch den Träger selbst fortgeführt.	49	55,10%
Innerhalb des Trägers finden Weiterqualifizierungen von nicht am Projekt beteiligten Mitarbeitenden des Trägers zu Modellprojekt-Maßnahmen statt.	37	41,60%
Aus unserem Projekt sind neue Verfahren bzw. Strukturen innerhalb der Trägerorganisation entstanden bzw. angepasst worden, die nach Projektende fortbestehen (z.B. neues Leitbild, neue Abteilung/Arbeitseinheit etc.).	34	38,20%
Es haben sich bisher keine Veränderungen innerhalb des Trägers ergeben.	2	2,20%
Gesamtsumme	404	

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Abb. D 2 Probleme/Herausforderungen/Schwierigkeiten der MP während der Programmlaufzeit (N=89), Angaben in Prozent



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 5: Zufriedenheit der Modellprojekte insgesamt (N=89)

	Häufigkeit	Prozent
eher nicht zufrieden	1	1,1%
eher zufrieden	26	29,2%
zufrieden	61	68,5%
weiß nicht/keine Angabe	1	1,1%
<i>Gesamtsumme</i>	89	100,0%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 6: Zufriedenheit der Modellprojekte mit eigenen Ergebnissen (N=89)

	Häufigkeit	Prozent
eher zufrieden	36	40,4%
zufrieden	52	58,4%
weiß nicht/keine Angabe	1	1,1%
<i>Gesamtsumme</i>	89	100,0%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 7: Probleme der Modellprojekte Institutionen/Einrichtungen/Organisationen zu finden, um Angebote umzusetzen (N=89)

	Häufigkeit	Prozent
keine Probleme	28	31,5%
geringe Probleme	33	37,1%
mittlere Probleme	26	29,2%
weiß nicht/keine Angabe	2	2,2%
<i>Gesamtsumme</i>	89	100,0%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 8: Zugangsprobleme und Gründe dafür (N=89)

Fragestellung	Häufigkeit	Prozent	Prozent der Fälle n=59
Die von uns angesprochenen Einrichtungen/Institutionen sehen/(er-)kennen das vom Projekt bearbeitete Problem/Phänomen nicht.	34	26,6%	57,6%
Die Einrichtungen/Institutionen hatten zwar Interesse, aber keine Kapazitäten für unser Angebot.	40	31,3%	67,8%
Die Einrichtungen/Institutionen nutzen zu den Inhalten unseres Projekts bereits Angebote anderer Träger.	4	3,1%	6,8%
Die Einrichtungen/Institutionen befürchten, durch unsere Angebote stigmatisiert/infrage gestellt zu werden.	19	14,8%	32,2%
Die Einrichtungen/Institutionen geben drängendere als die durch unser Projekt bearbeiteten Probleme an.	30	23,4%	50,8%
Die Gründe sind mir/uns nicht bekannt.	1	0,8%	1,7%
<i>Gesamt</i>	<i>128</i>	<i>100,0%</i>	<i>216,9%</i>

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 9: Themenfeldzuordnung der Projekte im qualitativen Sample

Modellprojekt	Themenfeld
Alabama	„Demokratiestärkung im ländlichen Raum“
Arizona	„Demokratiestärkung im ländlichen Raum“
Edirne	„Antiziganismus“
Mashhad	„Aktuelle Formen von Islam- /Muslimfeindlichkeit“
Miyazaki	„Aktuelle Formen von Islam- /Muslimfeindlichkeit“
Nagasaki	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
Neustadt	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
Neuquén	„Rassismus und rassistische Diskriminierung“
Peking	„Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“
Perth	„Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“
Riga	„Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“
Rom	„Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“
Sevilla	„Aktuelle Formen des Antisemitismus“

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 10: Leitfaden Face-2-Face-Interview Projektmitarbeitende

1. Auf welche fachlichen Bedarfe im [Themen-/Handlungsfeld] reagiert Ihr Projekt? Welche konkreten Bedarfe sehen Sie bei den Zielgruppen? Welche konkreten Bedarfe formulieren die Zielgruppen selbst? **[Problem- und Bedarfsklärung]**
2. Mit welchen Zielgruppen bzw. Zielorganisationen arbeiten Sie zusammen und warum? Entspricht das der von Ihnen anfangs geplanten Zielgruppe oder gibt es dabei Personengruppen, die Sie nicht erreicht haben? **[Kontextklärung und Zielgruppen/-zugang]**
 - a. Wie erreichen Sie Ihre [Zielgruppen/Zielorganisationen]? Gab es Schwierigkeiten beim Zielgruppenzugang?
 - b. Was sind aus Ihrer Sicht erfolgreiche Strategien des Zielgruppenzugangs? Gibt es Besonderheiten beim Zielgruppenzugang, die Sie berücksichtigen müssen?
3. Welche Ziele verfolgen Sie in Ihrer Arbeit mit [päd. Fachkräfte/Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Angestellte in Org./Einrichtungen/Behörden]? Welche Themen bearbeiten Sie genau? **[Projektziele]**
 - a. *Zielorganisationen*: Was genau soll sich verändern? Was soll erreicht werden? Was soll in den [Zielorganisationen] anders sein?
 - b. *Zielgruppen*: Was konkret sollen die Zielgruppen wissen, erkennen, können, (anders) machen?
4. Was sind zugrundeliegende (methodische) Konzepte bzw. (päd.) Ansätze? Wie erleben Sie in der Regel die Fachkräfte/Zielgruppe in der Auseinandersetzung mit den Themen? Welche Rolle spielt der konkrete institutionelle Kontext, in dem die Maßnahmen stattfinden (pädagogische/nicht-pädagogische Institution, freiwillig/unfreiwillig) und wie beziehen Sie diese Kontexte in die Planung und Gestaltung mit ein? **[Umsetzungspraxis, Arbeitskontext]**
5. Haben Sie in der Arbeit Situationen erlebt, die Sie als Erfolg erlebt haben? Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Erfahrungen gemacht, die Sie positiv oder negativ überrascht haben? Gab es Aha-Effekte, Schlüsselerlebnisse die Sie so nicht erwartet habt? Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben, beispielsweise Konflikte mit den Teilnehmenden? Wie haben Sie darauf reagiert? Würden Sie rückblickend etwas anders machen? Wenn ja, was? **[Lernerfahrungen, Projektreflexion]**
6. Was würden Sie sagen: Sind die Bedarfe, mit der Ihre Zielgruppe an Sie herangetreten ist, gedeckt worden? Anders gefragt: Welche Bedarfe der Zielgruppe konnten Sie nicht decken? Wenn Sie mal die Perspektive wechseln, was denken Sie, würde Ihre Zielgruppe sagen, was ihnen das Projekt gebracht hat? Was sind aus Projektsicht Veränderungen bei der Zielgruppe/in den Zielorganisationen aufgrund der Projektarbeit? **[Veränderungen bei Zielgruppen, Bedarfsdeckung]**
7. Sie sind ja ein Modellprojekt. Was würden Sie bezogen auf die Umsetzung im Arbeitsfeld als Lernerfahrung weitergeben? Und wem geben Sie diese „Wissensschätze“ weiter? Was brauchen andere Institutionen/Personen, um mit Ihrem Konzept arbeiten zu können? **[Nachhaltigkeit]**

8. Ist das Angebot auch für andere Kontexte relevant/Lässt sich das Angebot auf andere Kontexte/Institutionen übertragen? Müssen die Angebote angepasst werden, wenn ja inwiefern? **[Ziel-und Regelsysteme]**

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 11: Leitfaden telefonisches Interview Projektmitarbeitende 2018

1. Was ist Ihre Rolle im Projekt? **[Kontext-/Rollenklärung]**
2. Wo steht das Projekt gerade? Was lief in letzter Zeit, was kommt gerade auf Sie zu? Sind Sie da, wo Sie geplant hatten zu sein? Wie sieht das restliche Jahr im Projekt aus? **[Umsetzungsstand]**
3. Was gelingt Ihnen/dem Projekt gut? **[Projektreflexion, Gelingen]**
4. Gab es Anpassungen und Veränderungen der ursprünglichen Projektidee? Wenn ja, welche? Wo sind Sie auf erwartete und unerwartete Schwierigkeiten gestoßen? **[Projektreflexion, Schwierigkeiten]**
5. Was ist Ihr Eindruck, wie kommt Ihre Arbeit/kommen Ihre Angebote bei den Teilnehmenden an und was nehmen sie mit? **[Bedarfsdeckung]**
6. Ihr MP ist Teil des Themenfeldes XY. Was sind aus Ihrer Sicht offene Punkte in diesem Handlungsfeld, was müsste bspw. intensiver bearbeitet werden? **[Potenziale und Lücken]**
7. Reden wir noch kurz über Themenfeld XY – drei Sätze zur aktuellen Lage: Was hat sich seit Projektbeginn verändert? **[Veränderungen/Entwicklungen des Phänomens]**

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 12: Leitfaden telefonisches Interview Projektmitarbeitende 2019

1. Im Rückblick auf die gesamte Projektlaufzeit: Was sind Ihre größten Erfolge? Wenn Sie an Ihre zu Beginn gesteckten Ziele denke, was ist Ihnen gelungen? **[Bilanzierung, Zielerreichung]**
2. Wie zufrieden sind Sie mit dem Weg dahin? **[Zufriedenheit]**
3. Sie bearbeiten große gesellschaftliche Probleme – wir wissen, dass Modellprojekte nicht jede Nuss knacken können, dass Scheitern dazu gehört. Was waren für Sie die größten Hürden oder Schwierigkeiten? **[Bilanzierung, Hürden]**
4. Was hält das Themenfeld zusammen? Gibt es z.B. einen Arbeitskonsens, geteilte Begriffe o.Ä.? Worüber ist man sich einig, worüber nicht? **[Themenfeldzusammenhalt/-identität]**
5. Was sind bilanzierend besonders wichtige Erkenntnisse, die Sie aus der Arbeit Ihres Modellprojekts im Themenfeld XY ziehen? **[Lernerfahrungen]**
6. Als Modellprojekt haben Sie den Auftrag Neues zu entwickeln und zu erproben. Was war das Innovative an Ihrem Projekt? Haben sich während Ihrer Arbeit neue Lücken aufgetan? **[Innovation und Potenziale]**

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 13: Leitfaden Face-2-Face Interview teilnehmende Fachkräfte

1. Was war für Sie der Anlass an den Projektaktivitäten/am heutigen Workshop von [Projektname] teilzunehmen? Wie haben Sie von den Aktivitäten des Projektes erfahren? Wie verliefen die Kontaktaufnahme und die Absprachen zur Teilnahme? Gab es im Vorfeld Probleme dabei, die Teilnahme in ihrer Einrichtung zu rechtfertigen? **[Bedarfe, Problembeschreibung, Gründe für Teilnahme]**
2. Hat sich für Sie persönlich etwas durch die Teilnahme geändert? Wann ja was? Geht damit ein Mehrwert für die Bedarfe in Ihrem Arbeitszusammenhang einher? Bzw. was würde Ihnen fehlen, wenn das Projekt nicht mit Ihnen zusammengearbeitet hätte? **[Bilanzierung der Aktivitäten]**
3. Was bleibt nach dem WS/Ihrer Teilnahme? Was sind perspektivisch Veränderungen in Ihrem Arbeitskontext, die nunmehr leichter fallen dürften? Werden die gemeinsam mit dem Projekt erarbeiteten Inhalte in ihrer Einrichtung weiterhin zum Thema gemacht werden? Ist eine weitere Zusammenarbeit mit dem Projekt geplant? **[Nachhaltigkeit]**
4. Was ist aus Ihrer Sicht in Ihrem Arbeitskontext realistisch hinsichtlich [Phänomenbereich des Themenfeldes des MP] erreichbar? Wie wollen Sie konkret vorgehen, um Entwicklungen zur Vermeidung/Förderung von [Themenfeld] voranzutreiben? **[Multiplikation]**
5. Konnten Sie bereits Veränderungen in Ihren Arbeitszusammenhängen feststellen, die auf das vom Projekt XY Vermittelte zurückführbar sein könnten? **[Veränderungen nach Teilnahme]**
6. Würden Sie anderen die Teilnahme am Projekt empfehlen und wenn ja warum, wenn nein, warum nicht? **[Beurteilung]**

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

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

www.dji.de