DeZIM Institut

DeZIM Project Report +
DPR #10 | 24 Berlin, den 31. Mai 2024

Pädagogische Ansätze und Methoden in der Demokratieförderung

Vielfaltgestaltung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“

3. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ des BMFSFJ, 01.01.2022–31.12.2022

Mirjam Weiberg, J. Olaf Kleist, Yvonne Albrecht, Seyran Bostancı, Samah Al-Hashash, Aline-Sophia Hirseland, Laura Juds, Ali Konyali, Hanna Mai, Saboura Naqshband, Brenda Otufowora, Andrea Prytula, Ebtisam Ramadan, Anja Schöll und Till Sträter

Fachgruppe „Demokratieförderung und demokratische Praxis“

Leitung
Dr. Mirjam Weiberg, Dr. J. Olaf Kleist

Wissenschaftliche Mitarbeitende
Dr. Yvonne Albrecht, Dr. Seyran Bostancı, Samah Al-Hashash, Aline-Sophia Hirseland, Laura Juds, Prof. Dr. Ali Konyali, Dr. Hanna Mai, Saboura Naqshband, Brenda Otufowora, Dr. Andrea Prytula, Dr. Ebtisam Ramadan, Anja Schöll, Till Sträter

Studentische Mitarbeitende
Elisabeth von Bach, Chaliun Erdenebat, Nina Kohl, Lisa Schmit, Adrian Schneider

DeZIM Project Report
DPR #10 | 24 Berlin, den 31. Mai 2024

Pädagogische Ansätze und Methoden in der Demokratieförderung

Vielfaltgestaltung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“

3. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ des BMFSFJ, 01.01.2022–31.12.2022

Mirjam Weiberg, J. Olaf Kleist, Yvonne Albrecht, Seyran Bostancı, Samah Al-Hashash, Aline-Sophia Hirseland, Laura Juds, Ali Konyali, Hanna Mai, Saboura Naqshband, Brenda Otufowora, Andrea Prytula, Ebtisam Ramadan, Anja Schöll und Till Sträter

INHALT

Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen 01
1. Entwicklungen im Handlungsfeld 02
2. Pädagogische Methoden, Ansätze und Ziele 04
3. Digitalisierung pädagogischer Ansätze 05
4. Reflexion und Fortentwicklung pädagogischer Ansätze 07
5. Intersektionalität in der pädagogischen Arbeit 09

1. Gegenstand und Vorgehen 11
1.1 Ausgangslage 11
1.2 Analysegegenstand und Fragen: Pädagogische Ansätze 11
1.3 Methodisches Vorgehen 12
1.3.1 Qualitative Kurzinterviews (Ki) 12
1.3.2 Online-Survey (S) 12
1.3.3 Leitfadengestützte Schwerpunktinterviews (LI) 13
1.3.4 Narrative Interviews (NI) 13
1.3.5 Fokusgruppendiskussionen (FGD) 13
1.3.6 Teilnehmende Beobachtung (TB) 13
1.3.7 Datenanalyse 14

2. Aktuelle Entwicklungen im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung 15
2.1 Stand der Umsetzung im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung 15
2.1.1 Digitalisierung der Projektarbeit 16
2.1.2 Kooperation mit Regelstrukturen in der Projektarbeit 18
2.1.3 Russischer Angriffskrieg auf die Ukraine und (neue) Diskriminierungs- und Bedrohungslagen 19
2.1.4 Personal- und Mittelgewinnung 19
2.1.5 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen 20

3. Schwerpunkt „Pädagogische Ansätze“ 23
3.1 Einführung: Konzeptionalisierung pädagogischer Ansätze 23
3.1.1 Heterogenität und Dynamik 23
3.1.2 Gemeinsamkeiten und Charakteristika 24
3.2 Die Rolle „pädagogischer Ansätze“ in der Arbeit der Modellprojekte 28
3.2.1 Zentrale pädagogische Arbeitsansätze 28
3.2.2 Ausrichtung pädagogischer Methoden 30
3.2.3 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen 34
3.3 Digitalisierung pädagogischer Ansätze 36
3.3.1 Anteile, Typen, Merkmale und Voraussetzungen digitaler Umsetzung 36
3.3.2 Herausforderungen digitaler Umsetzung 40
3.3.3 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen 47

3.4 Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze 48
3.4.1 Reflexionsinstrumente und Reflexionsroutinen 49
3.4.2 Externe Angebote der Reflexion 52
3.4.3 Anpassung und Weiterentwicklung durch Reflexion 53
3.4.4 Rahmenbedingungen des Bundesprogramms 56
3.4.5 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen 58
3.5 Pädagogische Ansätze und Intersektionalität 60
3.5.1 Typen der Herangehensweise 60
3.5.2 Umsetzung in den pädagogischen Ansätzen 61
3.5.3 Handlungsfeldimmanente und externe Bezüge 63
3.5.4 Intersektionalität als Erfolgskriterium und Herausforderung pädagogischer Ansätze 65
3.5.5 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen 66

Literaturverzeichnis 68

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 In welcher Phase oder in welchen Phasen befand sich euer Projekt im Laufe des letzten Jahres? 15
Abbildung 2 Welche Strategien waren in den letzten zwölf Monaten besonders hilfreich, um den Herausforderungen in der Projektumsetzung zu begegnen? 21
Abbildung 3 Konzeptualisierung pädagogischer Ansätze im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung 27
Abbildung 4 Verteilung zentraler pädagogischer Ansätze 28
Abbildung 5 Nutzung der pädagogischen Ansätze „Empowerment“ und „Sensibilisierung“ (Anteil der Modellprojekte je Themenfeld) 29
Abbildung 6 Anteile der Modellprojektarbeit in Onlineformaten 37
Abbildung 7 Mehrwert und nachhaltiger Bestand digitalisierter pädagogischer Ansätze 39
Abbildung 8 Modell für Umsetzungsformen in Abhängigkeit von Kontextfaktoren 45
Abbildung 9 Modell für Reflexionsprozess pädagogischen Handelns 49
Abbildung 10 Rahmenbedingungen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ 57
Abbildung 11 Wunsch nach inhaltlichem Austausch zur Reflexion mit Programmakteur*innen 58
Abbildung 12 Zusammenhang zwischen „Betroffenen“ unter den Projektdurchführenden und der Anzahl der im Projekt behandelten Diskriminierungsmerkmale 63

Tabelle

Tabelle 1 Mögliche Ausschlussaspekte in den jeweiligen Formaten (digital vs. analog) 44

ZUSAMMENFASSUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung ist der erfolgreiche Einsatz der pädagogischen Ansätze in den Modellprojekten von zahlreichen Faktoren abhängig. Im vorliegenden Bericht „Pädagogische Ansätze in der Vielfaltgestaltung“ wird daher ein Schwerpunkt auf die Betrachtung pädagogischer Ansätze gelegt, verschiedene Herangehensweisen in den Modellprojekten (MP) betrachtet sowie das Setting von Methoden und Formaten analysiert. Der vorliegende Bericht fasst die dazu gewonnenen Erkenntnisse zusammen.

Nach einer Klärung des Berichtsgegenstands, der Ausgangslage und der dem Bericht zugrunde liegenden Erhebungen und Erhebungsmethoden (Kapitel 1) folgt eine Bestandsaufnahme der Entwicklungen im Handlungsfeld, darunter etwa, wie es um Personal- und Mittelgewinnung steht (Kapitel 2). Im Hauptteil werden die pädagogischen Ansätze und Methoden behandelt und wie Empowerment und Sensibilisierung – zwei der wichtigsten Ziele des Handlungsfeldes – in den Modellprojekten dadurch realisiert werden können (Kapitel 3). Dabei spielt die Bewältigung der Coronapandemie in dieser Förderperiode weiterhin eine große Rolle. Der Hauptteil des Berichts blickt in Kapitel 3.1 auf die Konzeptionalisierung pädagogischer Ansätze, mit denen Empowerment erreicht und Sensibilisierung vermittelt werden soll. In Kapitel 3.2 wird das Verhältnis von Theorie und Praxis in den Modellprojekten analysiert, in Kapitel 3.3 wird der Fokus auf die konkreten Erfahrungen mit der Digitalisierung der Projekte gelegt, während Kapitel 3.4 den Einsatz verschiedener Instrumente beleuchtet, die in den Modellprojekten zur Reflexion ihrer pädagogischen Ansätze dienen. Schließlich geht es in Kapitel 3.5 um intersektionale Konzepte in den Modellprojekten (also um die Vermittlung von Mehrfachdiskriminierung), die sehr voraussetzungsreich sind, um erfolgreich zum Einsatz zu kommen.

Jeder Abschnitt in den Kapiteln 2 und 3 schließt mit Best-Practice-Beispielen für die Projektarbeit ab. Davon ausgehend wird auf Basis der erhobenen Daten und Analysen bewertet, inwiefern mit der Förderrichtlinie weitere, sinnvolle Anreize gesetzt werden können und wo die Modellprojekte zusätzliche Bedarfe für die gelingende Umsetzung ihrer Angebote sehen. Dies erfolgt in Form von Handlungsempfehlungen für die weitere Programmgestaltung.

Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Erkenntnisse überblicksartig gesammelt vorgestellt.

1. Entwicklungen im Handlungsfeld

In allen Bereichen hat sich viel bewegt. Und das obwohl die Modellprojekte sich im Untersuchungszeitraum coronabedingt mit einer **Reihe zusätzlicher Herausforderungen** auseinandersetzen mussten. Dies hat einerseits zur Überarbeitung ursprünglicher Planungen, teilweise zu **Einschränkungen**, andererseits aber auch zu **Innovationen** geführt. Die Modellprojekte haben dabei einen hohen Grad an Resilienz und Adaptionsfähigkeit bewiesen, zum Beispiel durch die zeitliche Anpassung der Projektpläne, neue Methoden oder sogar durch die Erweiterungen ihres ursprünglichen Tätigkeitsspektrums.

Die Digitalisierung spielt eine immer größere Rolle in der Arbeit der Modellprojekte. Ein wichtiger Treiber in dieser Entwicklung war die Coronapandemie. Zentral für das Handlungsfeld waren außerdem Fragen danach, wie die Kooperation mit Regelstrukturen aussieht, wie in der Arbeit der Modellprojekte auf individuelle/strukturelle Ebene fokussiert und wie mit der Evaluation umgegangen wird.

1.1 Best-Practice-Ansätze

- Die Digitalisierung der Modellprojektarbeit hat in den vergangenen beiden Jahren deutliche Fortschritte gemacht – zum einen bedingt durch die Coronapandemie, aber auch, weil Vielfalt und Antidiskriminierung in sozialen Medien, Chats und Gaming als zunehmend wichtige Themen erkannt werden. Das betrifft insbesondere die Kommunikation, Vernetzung und die Vermittlung von Inhalten für analoge Sozialräume.
- Die Zielstellung der Förderrichtlinie, Netzwerke aufzubauen und die pädagogischen Ansätze in Regelstrukturen zu verankern, wird von den Modellprojekten fokussiert. Oft versuchen sie sogar, möglichst viele Kooperationspartner*innen einzubinden, um die eigene Reichweite zu vergrößern.
- In der Arbeit mit Regelstrukturen haben sich (pädagogische) Ansätze bewährt, die nicht nur auf der individuellen Ebene ansetzen, sondern die zudem die vorhandene strukturelle Diskriminierung durch Ansätze der Organisationsentwicklung direkt adressieren.
- Externe Herausforderungen konnten dann besonders gut bewältigt werden, wenn Modellprojekte fest vorgesehene, regelmäßige und systematische Reflexionen oder Selbstevaluationen im Projektablauf vorgesehen hatten. Dies schließt die Perspektiven und Unterstützung externer Kooperationspartner*innen ein.

1.2 Handlungsempfehlungen

- Vom Programmgeber sollte überlegt werden, inwiefern in zukünftigen Richtlinien die Ko-Finanzierung weiterhin eine Voraussetzung für die Förderung sein muss oder ob diese gegebenenfalls durch nichtfinanzielle Eigenleistungen erbracht werden kann. Stattdessen könnte das mit der Ko-Finanzierung verbundene Ziel, eine Vernetzung und lokale Einbindung nachhaltig zu fördern, in der Interessensbekundung stärker als Kriterium berücksichtigt werden und/oder durch eine stärkere Zusammenarbeit der Modellprojekte mit „Demokratie leben!“-Programmbereichen auf kommunaler bzw. Bundeslandebene unterstützt werden.
- Interne und externe Reflexion wird als wichtiges Instrument der Adaption und Weiterentwicklung von den Modellprojekten gesehen, aber noch zu wenig systematisch umgesetzt. Dies liegt vor allem an fehlenden Ressourcen und Kompetenzen. Entsprechend könnten zukünftig Unterstützungsstrukturen für die Selbstevaluation ausgebaut werden, zum Beispiel durch die wissenschaftlichen Begleitungen (wB).
- Digitale Ansätze können und sollten nicht per se wie zu Pandemie-Zeiten aufrechterhalten werden. Vielmehr ist es wichtig, diese in hybriden und multimedialen Formaten fortzuführen. In der nächsten Förderperiode sollte ein Fokus auf die Entwicklung solcher Ansätze gelegt werden (mit allen Vor- und Nachteilen siehe Abschnitt 3 „Digitalisierung pädagogischer Ansätze“).
- Der digitale Sozialraum in sozialen Medien, Chats und im Gaming kann noch stärker als Aktionsfeld der Vielfaltgestaltung und Antidiskriminierung in den Blick genommen werden. Es könnten noch mehr Projekte gefördert werden, die das Digitale nicht nur als Instrument, sondern als besonderen Wirkungsraum behandeln.
- Anstelle von Kooperationen mit möglichst vielen Kooperationspartnern, beispielsweise vielen Schulen oder Behörden, sollte in den Interessensbekundungen (IBKs) eher auf langfristige und intensive Zusammenarbeit mit weniger Kooperationspartnern gesetzt werden. Dies kann auch multiplikatorische Effekte haben und auf einer sekundären Ebene die Reichweite sogar erhöhen.
- Wissenstransfers und Nachhaltigkeit innerhalb der Trägerorganisation sollten stärker als beständige Aufgaben bzw. Möglichkeit der Modellprojektarbeit in den Blick genommen und unterstützt werden, zum Beispiel in der IBK und in der inhaltlichen Berichtslegung.
- Um strukturelle Diskriminierung – unter anderem in Regelsystemen – zu bearbeiten, könnten in kommenden Richtlinien solche Projekte stärker gefördert werden, die Strukturen identifizieren, die Vielfalt entgegenstehen bzw. diskriminierend wirken. In diesen Projekten kann nach Lösungen gesucht werden, zum Beispiel durch Ansätze aus der Organisationsentwicklung.

2. Pädagogische Methoden, Ansätze und Ziele

Pädagogische Methodenkompetenz im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung ist für das Gelingen der Modellprojekte entscheidend. Sie kann jedoch nur wirksam werden, wenn einschlägige Theorien angewandt und an das reale (Lebens-)Umfeld der Zielgruppen angepasst werden. Dazu muss auch Verständnis für dieses Lebensumfeld vorhanden sein.

2.1 Best-Practice-Ansätze

- Die pädagogischen Ansätze im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung zeigen, dass es gelingt, theoretische und praktische Kenntnisse zu verbinden: einerseits um den notwendigen diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Umgang mit „Betroffenen“ in ihrer Vulnerabilität zu finden, andererseits um mit „Nichtbetroffenen“ angemessen umzugehen, sie in ihrer Rollenfindung einzubeziehen und reflektieren zu können.
- Innerhalb von Gruppenarbeitsprozessen ist dabei vor allem ein Verständnis der Beziehungsebenen – unter Berücksichtigung realer machtstruktureller Bedingungen – für das Erreichen der verschiedenen pädagogischen Zielebenen bedeutend.
- Weiterhin zentral für den erfolgreichen Einsatz der pädagogischen Ansätze ist das Vertrauensverhältnis – sowohl zwischen wie auch innerhalb der Zielgruppe und der Projektmitarbeitenden. Die Vertrauensbasis wird durch Kontinuität in der Teilnahme und eine feste Gruppenstruktur weiter gefestigt.
- Neben dem Abholen der Zielgruppe in ihrer Lebenswelt und niedrigschwelligen Zugängen zur Teilnahme sind eine Prozessorientierung (das heißt flexibles Gestalten und Anpassen) als pädagogische Erfolgskriterien entscheidend: etwa dann, wenn Themen zwar unerwartet zur Sprache kommen, aber für die Teilnehmenden relevant und dringlich sind.
- Eine ausgeprägte Heterogenität in der Teamzusammensetzung ist eine weitere entscheidende Ressource für das Gelingen pädagogischer Formate. Erst die verschiedenen Sichtweisen, (Selbst-)Erfahrungen und Expertisen der Mitarbeitenden ermöglichen ein multiperspektivisches pädagogisches Arbeiten.
- Eine zielgerichtete und wirksame pädagogische Umsetzung gewinnt zusätzlich und ist anpassungsfähiger an externe Herausforderungen, wenn es genügend zeitliche Kapazitäten gibt für Fortbildungen, teaminterne Reflexionen laufender Projekttätigkeiten, den Austausch mit Projektpartner*innen, zusätzlichen Wissenserwerb und das Sichern von Ergebnissen.

2.2 Handlungsempfehlungen

- Um die hohe Qualität pädagogischer Ansätze im Themenfeld zu erhalten, sollte in der Richtlinie festgeschrieben werden, dass die Modellprojekte obligatorisch regelmäßige und systematische Selbstevaluationen oder Reflexionsformate in ihren Zeit- und Ressourcenplänen verankern.
- Projekt- und themenfeldübergreifende Vernetzungsprozesse könnten über das Programm noch stärker gefördert werden, zum Beispiel über fakultative AGs, in denen sich mehrere Träger zusammenschließen, um sich über pädagogische Umsetzungsformate sowie Zielerreichung auszutauschen und die Ergebnisse zu sichern (zum Beispiel Working Papers, Vielfalt-Mediathek).
- Teils hohe personelle Fluktuationsraten verursachen Brüche in der pädagogischen Umsetzung der Modellprojekte, die durch das Angebot von regelmäßigen Fortbildungen und Supervision noch besser aufgefangen werden können.
- Die Flexibilität bzw. die Möglichkeit, im Projektverlauf Anpassungen der ursprünglichen Projektkonzeptionen vorzunehmen, sollte in zukünftigen Programmen in jedem Fall erhalten bleiben. Dies ist aus pädagogischer Sicht als „freier Raum“ selbstbestimmten Handels für die Zielgruppen- und Zielerreichung in der Vielfaltgestaltung (z. B. bei Teilhabe, Empowerment) unabdingbar.
- Ergänzend zu Anträgen auf Mehrbedarfe bedürfen Projekte einer potenziellen Zusatzförderung von Kleinbeträgen, die auch während des Projektverlaufs ohne hohen administrativen Aufwand abrufbar sind. So können unvorhergesehene Mehrkosten in der Umsetzung geplanter Maßnahmen gedeckt werden, zum Beispiel für die Finanzierung von (Gebärden-)Dolmetscher*innen oder von erhöhten Sicherheitserfordernissen.

3. Digitalisierung pädagogischer Ansätze

Die Entscheidung für digitale, hybride, multimediale oder analoge Formate bedarf einer sehr genauen Analyse der Zielgruppe und der pädagogischen Ziele. Nicht alle pädagogischen Ansätze eignen sich für eine Onlineumsetzung. Andererseits bieten digitale Formate oder einzelne digitale Module in bestimmten Kontexten Vorteile gegenüber dem Analogen. Für die Modellprojekte gilt es, je nach digitaler Ausstattung, Zielgruppe, pädagogischem Ansatz, Maßnahme und Wirkungsziel die bestmögliche Option zu finden: digital, analog, hybrid oder multimedial.

3.1 Best-Practice-Ansätze

- Digitale zielgruppenangepasste Formate bestehen als eigenständige Angebote neben Präsenzformaten auch nach Ende der Coronapandemie fort. Wie sie konkret pädagogisch umgesetzt werden, ist insbesondere von Vorerfahrungen/-kenntnissen und persönlichen Affinitäten des Projektteams abhängig.
- Obwohl die Umsetzung hybrider Veranstaltungen in der pädagogischen und technischen Vorbereitung und Durchführung sehr voraussetzungsreich ist, werden diese als (zusätzliche) Angebote von den Modellprojekten realisiert.
- Die Modellprojekte überprüfen die unterschiedlichen Formate (digital, analog, hybrid oder multimedial) auf Potenziale und Schwächen und passen ihre Arbeit entsprechend an.
- Bei pädagogischen Ansätzen mit Fokus auf Wissens- und Informationsvermittlung werden etwa bei technisch affinen Zielgruppen digitale Formate wegen der größeren Reichweite bevorzugt.
- Bei pädagogischen Ansätzen mit Fokus auf Interaktionen, Begegnungen und Vertrauensaufbau werden in begrenztem Rahmen auch digitale Formate eingebaut, Präsenzformate aber bevorzugt.
- Eine entsprechende Entwicklung in den digitalen Raum zeigt sich auch in der Beratungsarbeit, die sich in einem sehr vielversprechenden Anfangsstadium befindet.

3.2 Handlungsempfehlungen

- Das Erschließen des digitalen Raumes ebenso wie die Kombination aus digitalen, analogen, hybriden und/oder multimedialen pädagogischen Ansätzen bietet viel Raum für Innovationen und sollte in den kommenden Rahmenrichtlinien noch stärker berücksichtigt werden.
- Um eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern, müssten dazu ressourcenseitig Fort- und Weiterbildungen von Mitarbeitenden und Budgets für kosten- und lizenzpflichtige digitale Tools, Programme und sichere Räume eingerichtet werden. Auch geeignete Hard- und Software bzw. Informationen dazu sollten zur Verfügung gestellt werden.
- Für Zielgruppen mit wenig Erfahrung im digitalen Raum sollte in zukünftigen Programmen der Aufbau technischer und digitaler Kompetenzen in den Projektkonzepten berücksichtig werden können, etwa durch Computertreffs oder Tandemtreffen mit internetaffinen Gruppen.

- Die digital, analog, hybrid oder multimedial erarbeiteten Lösungen können für den Wissenstransfer noch stärker dokumentiert, aufbereitet und archiviert werden. Denkbar wäre hier ein entsprechender Auftrag an die Vielfalt-Mediathek.
- Für einen wechselseitigen Informations- und Skills-Austausch über digitale, analoge, hybride oder multimediale Ansätze wären des Weiteren niedrigschwellige Austauschformate zu etablieren – etwa im Rahmen eines partizipativen digitalen Formats.
- Da Resonanz von Teilnehmenden bei digitalen Formaten weniger gut einzuholen ist, sollten mehr Feedback- und Evaluationsmethoden für den digitalen Raum etabliert werden, die in die Projekte integriert sind. Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung könnten hierzu Überlegungen zu Selbstevaluationstools für den digitalen Raum erarbeitet werden.

4. Reflexion und Fortentwicklung pädagogischer Ansätze

Die Modellprojekte im Handlungsfeld haben verschiedenste Instrumente und Routinen entwickelt, die zur Reflexion der pädagogischen Ansätze genutzt werden. Die bei diesen Reflexionen gewonnenen Erkenntnisse helfen, die Projekte anzupassen und weiterzuentwickeln. Sie fließen zudem in den Transfer der geplanten (theoretischen und praktischen) Projektkonzeptionen ein.

4.1 Best-Practice-Ansätze

- Die Modellprojekte im Handlungsfeld verfügen über eine erhebliche Bandbreite an eigenen Reflexionsroutinen und -instrumenten, die sie zur Fortentwicklung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen. Diese sind an die unterschiedlichen vorhandenen Ressourcen angepasst.
- Externe Reflexionsprozesse, zum Beispiel über die Kompetenznetzwerke, die gsub – Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH oder im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung (wB), sind sehr nachgefragt und werden regelmäßig genutzt.
- Die Bereitschaft der Modellprojekte zur Anpassung und Weiterentwicklung ist hoch und findet auf allen Ebenen des pädagogischen Handelns statt – wie etwa bei der Erreichung der Zielgruppe oder wenn es um Wirkungen und Angemessenheit der Materialien geht.

- Insbesondere Projekten, die trägerseitig über größere Ressourcen (z. B. Netzwerke, hauptamtliches Personal, Beiräte) verfügen oder die Reflexionsprozesse in der Projektkonzeption fest verankert haben, fällt es leichter, systematische Weiterentwicklungen und Anpassungen vorzunehmen.

4.2 Handlungsempfehlungen

- Fest eingeplante und mit Ressourcen hinterlegte Reflexionsprozesse sollten künftig Teil jedes durch das Bundesprogramm geförderten Modellprojekts sein.
- Kleinere Projekte und Träger, die über weniger eigene Ressourcen verfügen, könnten bei ihren Reflexionsprozessen und folgenden Weiterentwicklungen programmseitig noch stärker unterstützt werden, zum Beispiel durch die freiwilligen Angebote der gsub.
- In sehr breiten Themenfeldern – wie „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft“ – besteht ein höherer Bedarf an reflexivem Austausch. Eventuell wäre hier zu überlegen, ob zukünftig eine stärkere inhaltliche programmseitige Clusterung der sehr diversen Modellprojekte von Vorteil wäre.
- Eine institutionell angelegte Reflexion könnte auch durch einen weitergehenden Austausch mit den Kompetenznetzwerken erreicht werden. Bestehende themenfeldbezogene Austauschformate sollten ergänzt werden, um auf inhaltliche und anlassbezogene Bedarfe der Modellprojekte kooperativ reagieren zu können.
- Für die Reflexion und Weiterentwicklung besteht der Wunsch nach Austausch mit anderen Modellprojekten. Es wäre zu überlegen, ob weitere niedrigschwellige Austauschplattformen geschaffen werden könnten. Dazu wird bei der wissenschaftlichen Begleitung gerade ein offenes, vierteljährliches, virtuelles Vernetzungstreffen für interessierte Modellprojekte erprobt.
- Strukturierte Reflexionsprozesse könnten auch durch eine Anleitung zu Selbstevaluation gefördert werden. Das Angebot eines entsprechenden Kompetenztools wäre zukünftig entweder bei der gsub oder der wissenschaftlichen Begleitung zu verorten.
- Supervision ist ein sinnvolles Instrument zur Unterstützung von Reflexionsprozessen. Für das Handlungsfeld sollte dies insbesondere mit Expertise im Bereich Diversitätssensibilität sowie Macht- und Rassismuskritik verbunden werden.

5. Intersektionalität in der pädagogischen Arbeit

Intersektional zu arbeiten, bietet auf verschiedenen Ebenen einen Gewinn für das Handlungsfeld Vielfaltgestaltung. Allerdings erfordert dies sowohl erhebliche organisatorische, zeitliche, finanzielle als auch personelle Ressourcen, um die eigene pädagogische Arbeit entsprechend zu reflektieren und umsetzen zu können.

5.1 Best-Practice-Ansätze

- Intersektionales Arbeiten gelingt dort besonders gut, wo dies als Lernprozess und dynamisches Konzept begriffen wird. Je nach Kontext, Zeit und Ort braucht es ein kreatives Methodenrepertoire sowie multiperspektivische Herangehensweisen und Blickwinkel, um die Reflexionen über verwobene Diskriminierungsformen – auch jenseits der ursprünglichen Projektkonzeption – anzuregen und eben diese Diskriminierungsformen abzubauen.
- Förderlich für eine intersektionale Projektarbeit sind vielfältige Perspektiven und einschlägige Expertisen innerhalb heterogen aufgestellter Projektteams. Auf diese Weise gelingt es Modellprojekten, Mehrfachdiskriminierung im Blick zu behalten, etwaige Lücken im Projekt in Hinblick auf diskriminierende Ausschlüsse zu identifizieren und durch Reflexion Veränderungsprozesse in der Projektarbeit umzusetzen.
- Als hilfreich für (zu) homogene Teams hat sich bewährt, externe Referent*innen und Berater*innen in die Projektarbeit einzubeziehen. Wichtig ist, dass möglichst bereits bei der Projektkonzeption eine Diversität im Team repräsentiert ist und nicht nur punktuell von extern (und unter prekären Beschäftigungsverhältnissen) hinzugezogen wird, auch um eine Instrumentalisierung der marginalisierten Mitarbeitenden zu vermeiden.
- In Modellprojekten und bei den dazugehörigen Trägern besteht ein umfangreiches Wissen zu unterschiedlichen Diskriminierungsformen und zur Umsetzung intersektionaler Projektarbeit. Durch Vernetzung konnten von diesem Wissen insbesondere diejenigen Projekte profitieren, die bisher wenig oder gar nicht intersektional gearbeitet haben.

5.2 Handlungsempfehlungen

- Intersektionalität spielt im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung eine wichtige Rolle und sollte systematisch in der theoretischen Reflexion und der praktischen Umsetzung der Modellprojekte berücksichtigt werden. Es wird empfohlen, Intersektionalität in zukünftigen Ausschreibungen programmatisch auszubauen.

- Zudem könnten Projekte bereits aktuell dazu ermuntert werden, noch stärker auf bestehende Expertisen und Praxistools zuzugreifen (z. B. über die Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik (i-PÄD), durch Handreichungen des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) sowie Methodenhandbücher einschlägiger Projekte etc.) sowie ihre Materialien dahingehend zu überprüfen, ob sie auch mehrfachmarginalisierte Personen innerhalb vulnerabler Gruppen ansprechen (z. B. trans* Mädchen und/oder geflüchtete Mädchen).
- Intersektionales Arbeiten erfordert erhebliche Expertise. Um diese auf- und auszubauen, könnten laufende (und zukünftige) Projekte durch begleitende Fortbildungen, Schulungen, Beratungs- und Supervisionsangebote noch stärker unterstützt werden.
- In zukünftigen Projektkonzeptionen sollte fördermittelgeberseitig darauf geachtet werden, dass Projekte benennen, welche (Mehrfach-)Diskriminierungsachsen sie in Bezug auf ihr eigenes Themenfeld fokussieren möchten (auch, um nicht in die Überforderung zu kommen).
- Dazu sollten weitere Diskriminierungsformen stärker in das Programm integriert werden. Hier sind insbesondere (Cis-)Sexismus, Klassismus, Ableismus und Adultismus zu nennen, um zielgruppengerecht und gesellschaftliche Ist-Zustände berücksichtigend zu Diskriminierungsformen zu arbeiten.
- Projektseitig müssen (über die Projektlaufzeit hinweg) Ressourcen angefragt werden können, um intersektionales Arbeiten zu gewährleisten. Das kann es den Projekten ermöglichen, sichtbare und unsichtbare Zugangsbarrieren abzubauen, aber auch institutionalisierte Räume zur Selbstreflexion und konstruktiven Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Ansätze zu schaffen.
- Um weitere intersektionale Vernetzung und den Transfer von Wissen zu fördern, wäre auch zu überlegen, ob sich Projekte nicht mehreren Themenfeldern und Kompetenznetzwerken zuordnen könnten.
- Ferner wäre es hilfreich, über die Themenfelder und Kompetenznetzwerke hinaus Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten zu stärken, damit einzelne Modellprojekte bei Bedarf voneinander lernen können. Dazu sollte das Bundesprogramm die bereits vorhandenen Strukturen wie die Vielfalt-Mediathek, auf der Methoden, pädagogische Ansätze und (Erfahrungs-)Wissen geteilt werden können, auf Basis einer Bedarfsanalyse stärker ausbauen und etablieren.

1. Gegenstand und Vorgehen

Der vorliegende Bericht „Pädagogische Ansätze in der Vielfaltgestaltung“ baut auf den Erkenntnissen der Vorgängerberichte zur Zielgruppenerreichung (Weiberg et al. 2023a) und zur Rolle von „Betroffenen“ von Diskriminierung (Weiberg et al. 2023b) auf und widmet sich der Frage, wie die pädagogische Praxis bedarfsgerecht gestaltet werden kann.

1.1 Ausgangslage

Im Programmbereich „Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ wurden **75 Modellprojekte im Jahr 2022** umgesetzt. Davon sind 50 Modellprojekte seit Januar 2020, 18 Modellprojekte seit März und Juli 2020 sowie acht Modellprojekte seit Oktober 2021 Teil des Programmbereichs.[1] Die Modellprojekte im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung **entwickeln, erproben** und **überprüfen pädagogische Methoden und Konzepte** unter anderem mit dem Ziel, ihre Ergebnisse für andere Träger, Praxisfelder und Kontexte nutzbar zu machen. **Zielgruppen** sind **Familien, Kinder, Jugendliche** und **junge Erwachsene, Tätige in den Regelstrukturen** der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit ihnen verbundene **zivilgesellschaftliche Akteure** und **Multiplikatoren**. Besonders berücksichtigt werden sollen schwer erreichbare Zielgruppen, strukturschwache Sozialräume sowie von Diskriminierung „Betroffene“ und ihre Organisationen.

Entsprechend ihrer jeweiligen Themenfeldzugehörigkeit **verfolgen** die **Modellprojekte teils spezifische pädagogische Ansätze**, Methoden und Zielstellungen,[2] **teils** stehen sie aber auch vor **gemeinsamen Herausforderungen**: etwa, wenn es darum geht, Mehrfach- und intersektionale Diskriminierungen pädagogisch zu adressieren oder ihre Zielgruppen zu erreichen.

1.2 Analysegegenstand und Fragen: Pädagogische Ansätze

Die Konzeption, Umsetzung und Reflexion **passender pädagogischer Ansätze** ist **von zentraler Bedeutung für das Gelingen** der Modellprojekte. Ausgangspunkt bei der Auswahl der pädagogischen Ansätze bildet bei allen die Förderrichtlinie mit den darin definierten Zielen und Zielgruppen. Entsprechend der **Bandbreite** des **Handlungsfeldes** Vielfaltgestaltung werden **sehr heterogene pädagogische Ansätze** verwendet, gleichwohl gibt es im **übergeordneten Zugang** eine Reihe von **Gemeinsamkeiten**.

In der vorliegenden Untersuchung konzentrieren wir uns auf folgende Fragen:

1. Pädagogische Ansätze & Bundesprogramm
Welche pädagogischen Ansätze tragen zum Erreichen der Programmziele und der Projektziele bei?

2. Pädagogische Ansätze & Digitalisierung
Welchen Einfluss hatte die aufgrund der Coronapandemie erfolgte Digitalisierung auf die pädagogischen Ansätze der Modellprojekte?

1 Ein Modellprojekt beendete die Förderung auf eigenen Wunsch vorzeitig zum Juli 2022.

2 Das Handlungsfeld Vielfaltgestaltung untergliedert sich in sechs Themenfelder: Antisemitismus, Antiziganismus, Islam- und Muslimfeindlichkeit, Homosexuellen- und Trans*feindlichkeit, Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung, Rassismus.

3. Pädagogische Ansätze & Lernprozesse
Inwieweit sind Fortentwicklungen/Anpassungen der pädagogischen Ansätze (systematischer) Teil der Projektumsetzung?

4. Pädagogische Ansätze & Intersektionalität
Inwieweit ist ein Transfer / eine Überführung pädagogischer Ansätze und Methoden über Themenfelder hinaus möglich?

1.3 Methodisches Vorgehen

Für die Analyse des Schwerpunkts „Pädagogische Ansätze“ wurden **quantitative und qualitative Methoden** genutzt und über eine **Triangulation** zusammengeführt.[3]

Mit allen Modellprojekten (N=75) wurden folgende Erhebungen durchgeführt:

- Quantitativer digitaler Survey (S)
- Leitfadengestützte Kurzinterviews (KI) zur Erhebung des Status Quo

Zu den Fragestellungen 1, 3 und 4 wurden leitfadengestützte Interviews (LI) mit 18 Modellprojekten (n=18) geführt.

Zur Fragestellung 2 wurden narrative Interviews (NI) mit sechs Modellprojekten (n=6) geführt.

Zu den Fragestellungen 1, 2 und 3 fand im Rahmen der Schwerpunktkonferenz (SK) jeweils eine Fokusgruppendiskussion (FGD) statt.

Zu den Fragestellungen 1 und 2 gab es jeweils zwei teilnehmende Beobachtungen (TB) bei Modellprojekten.

1.3.1 Qualitative Kurzinterviews (Ki)

Mit 75 Projekten wurden im 2. Quartal 2022 **leitfadengestützte, qualitative Kurzinterviews** (KI) geführt, in denen die Herausforderungen und Erfolge im Projekt sowie erste Wirkungen und Innovationen bezüglich des pädagogischen Ansatzes thematisiert wurden. Die Ergebnisse der Auswertung sind insbesondere Teil des Kapitels zum **Stand der Umsetzung** der Modellprojekte.

1.3.2 Online-Survey (S)

Im Juni und Juli 2022 wurden von allen Modellprojekten **systematische Struktur- und Prozessdaten** in Form einer **Lime-Survey-basierten Onlinebefragung** erhoben und analysiert. Dazu gehörten unter anderem Daten aus den Bereichen Umsetzungsstand, pädagogische Ansätze und deren Fortentwicklung sowie Reflexion, Digitalisierung und Intersektionalität. Die quantitativen Daten wurden zur Bearbeitung aller vier Fragestellungen herangezogen.

[3] Quellenverweise im Text erfolgen über das Kürzel der Erhebungsmethode / des Moduls gefolgt von der pseudonymisierten Projekt-ID.

1.3.3 Leitfadengestützte Schwerpunktinterviews (LI)

Die **leitfadengestützten Schwerpunktinterviews** wurden mit Projektmitarbeitenden von 18 Modellprojekten online via Zoom im zweiten und dritten Quartal 2022 geführt. Für die LI wurden diejenigen Modellprojekte (n=18) ausgewählt, die bei Konzeption oder Umsetzung besondere Aufmerksamkeit auf **pädagogische Ansätze und Methoden** legen. Die Leitfadeninterviews wurden insbesondere für die Fragestellungen 1, 3 und 4 entwickelt.

1.3.4 Narrative Interviews (NI)

Die **narrativen Interviews** bilden die Materialgrundlage für die Frage nach der **Digitalisierung**. Der Fokus lag auf den Herausforderungen, dem Umgang mit ihnen und den Perspektiven für zukünftige pädagogische Arbeit. Durch die offene und chronologische Erzählweise innerhalb der NI konnte der Digitalisierungsprozess unter Pandemiebedingungen erfasst und nachvollzogen werden, ohne ihn durch Narrative im Vorfeld zu strukturieren.[4] Das Sample bestand aus sechs Modellprojekten mit unterschiedlichen Zielgruppen und pädagogischen Ansätzen, wobei jeweils zwei dem Kriterium „gelungene", „teilweise gelungene" und „nicht-gelungene" Digitalisierung entsprachen. Modellprojekte, die von Beginn an digital konzipiert waren und vor Pandemiebeginn über professionelles Wissen und Erfahrung mit digitalen Methoden verfügten, wurden vom Sample ausgeschlossen, um den Fokus auf digitale Adaption im Handlungsfeld zu legen.

Die narrativen Interviews wurden durch Fokusgruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen (siehe unten) ergänzt.

1.3.5 Fokusgruppendiskussionen (FGD)

Auf der Schwerpunktkonferenz „Pädagogische Ansätze, Methoden und Ziele zwischen Sensibilisierung und Empowerment" fanden Anfang Juni 2022 zusätzlich drei **Fokusgruppen** zu folgenden Themen statt: (1) **Empowerment und Sensibilisierung** im Zusammenhang von pädagogischem Ansatz, Methode und Ziel, (2) **Digitalisierung** pädagogischer Methoden und (3) **Fortentwicklung pädagogischer Ansätze**.

1.3.6 Teilnehmende Beobachtung (TB)

Für die Fragen 1 und 4 gab es, ergänzend zu den leitfadengestützten bzw. narrativen Interviews, **teilnehmende Beobachtungen**, um die Umsetzung methodischer Ansätze im **analogen und digitalen Raum** tiefer zu untersuchen. Die ethnographische Datenerhebung (Breidenstein et al. 2015; Knoblauch 2001) fokussierte sich in der Auswertung auf einen Ausschnitt bzw. spezifische Aspekte des Untersuchungsgegenstandes und orientierte sich primär an Riegels (2016: 141) heuristischen Fragen zur intersektionalen Analyse.[5]

---

[4] Das narrative Interview beginnt jeweils nach einer kurzen Erläuterung des Formats mit einer offenen Einstiegsfrage, die eine Erzählaufforderung beinhaltet. Dies ermöglicht einen Erzählfluss, der von der interviewenden Person nicht unterbrochen wird (vgl. Kleemann et al. 2009). „Es muss sich eine längere, in sich geschlossene narrative Darstellung entwickeln können, in der ein sozialer Prozess ‚kontinuierlich' zum Ausdruck gebracht wird" (ebd.: 219). Im Anschluss werden bei Bedarf Nachfragen gestellt. Narrative Interviews fördern eine Erzählweise aus Sicht der interviewten Person, in der sie eigene Aspekte und Themen einbringen und somit Schwerpunkte in einer Chronologie setzen kann.

[5] Die Fragen lauten: Wie wird Intersektionalität im pädagogischen Handeln sichtbar? / Was wird gemacht, wie wird es gemacht? / Was bleibt unsichtbar? / Was kann diesbezüglich beobachtet werden? / Wie werden soziale Differenzkonstruktionen und Dominanzordnungen (situativ, habituell, diskursiv) hergestellt und reproduziert? / Welche sozialen Differenzkonstruktionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden (wie) relevant? / Wie wirken diese zusammen? / Was wird dabei sichtbar (gemacht), was in den Hintergrund gerückt? / Aus welcher sozialen Positionierung heraus werden Differenzkonstruktionen vorgenommen und in welchem Kontext erfolgt dies? / Welche Funktionen und welche Folgen hat dies für die beteiligten Subjekte und für die hegemoniale soziale Ordnung? / In welcher Weise (und in welchen Kontexten) zeigen sich dabei gegenüber hegemonialen Strukturen, Diskursen und Repräsentationen affirmative, hinterfragende, widerständige oder verschiebende Praktiken?

1.3.7 Datenanalyse

Die Datenerhebung und -auswertung erfolgte als **Triangulation** der **qualitativen** und **quantitativen Daten**. Während erstere Aussagen über Relativität und Relevanz erlauben, können mit letzteren Zusammenhänge und Bezüge hergestellt werden.

Die quantitativen Daten wurden **bi- und multivariat** ausgewertet. Für die Auswertung der qualitativen Daten wurden die Audioaufnahmen der Schwerpunktinterviews (LI und NI) und Fokusgruppendiskussionen **transkribiert**. Die LI und NI wurden mittels **MAXQDA** und über ein qualitativ-inhaltsanalytisches Verfahren in Anlehnung an Kuckartz (2014) analysiert.[6] Die Fokusgruppendiskussionen und die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen wurden **sequenzanalytisch** ausgewertet.[7] Abschließend wurden die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungs- und Analyseformate als sich ergänzende Sichtweisen auf die Modellprojekte, das Handlungsfeld und das Bundesprogramm zusammengeführt und mit Blick auf Empfehlungen und Best Practice ausgewertet.

6 Anhand des Interviewleitfadens und einer ersten Durchsicht der empirischen Daten wurde in einem Wechsel aus Induktion und Deduktion ein Codebaum erstellt, anhand dessen das Interviewmaterial in MAXQDA strukturiert wurde. Im Anschluss wurden die codierten Segmente mit Blick auf ihre Aussagekraft für die jeweiligen Fragestellungen in Wissenschaftler*innengruppen diskutiert und analysiert.

7 Zentral war bei diesem Vorgehen die Frage, „wie die Beforschten über einen bestimmten Gegenstand sprechen. Eine solche Analyseperspektive eröffnet einen systematischen Zugang zur Bedeutung des Gesagten“ (Kleemann et al. 2009: 20).

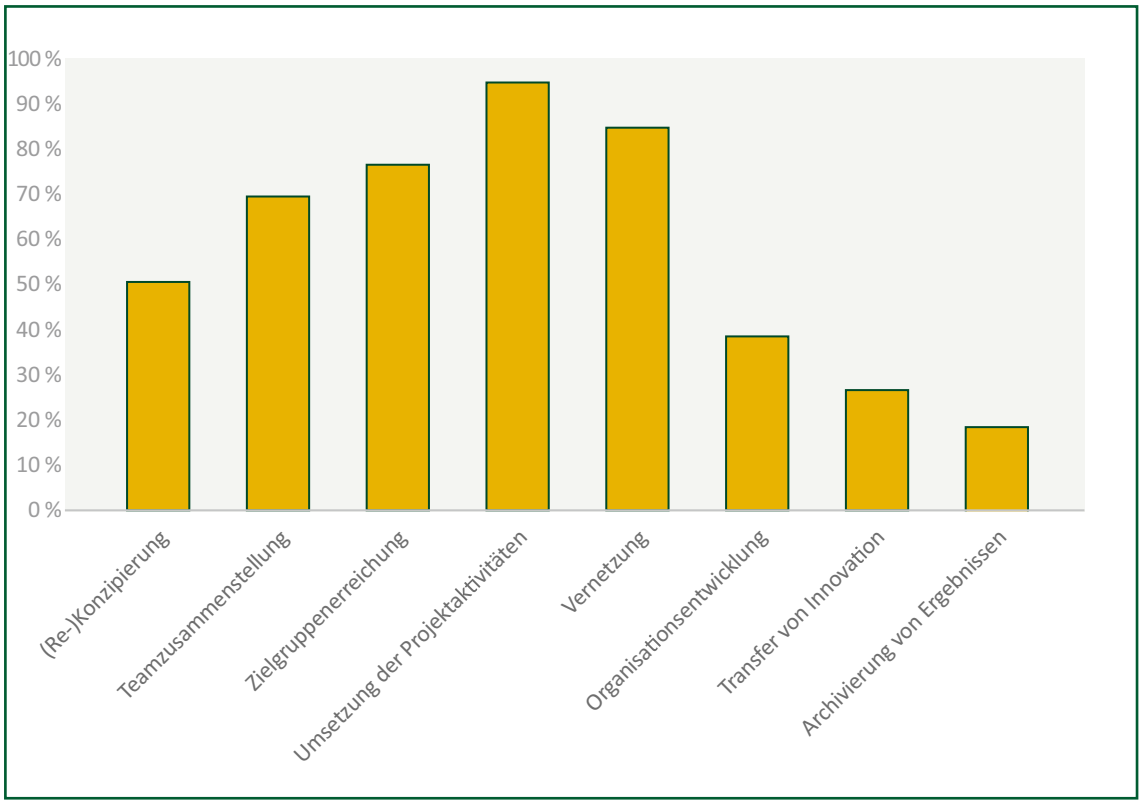
2. Aktuelle Entwicklungen im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung

Das Kapitel fokussiert darauf, welche Bedeutung der **Stand** der **bisherigen Umsetzung** in den **Modellprojekten**, inklusive des Umgangs mit besonderen Herausforderungen, für die zweite Hälfte der Förderperiode und das Handlungsfeld haben wird. Zu den Herausforderungen zählten insbesondere die Coronapandemie und der russische Angriffskrieg auf die Ukraine.

2.1 Stand der Umsetzung im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung

Festzustellen ist zunächst, dass der Zeitraum – wie schon die beiden Jahre zuvor – **stark durch die unvorhergesehenen externen Herausforderungen geprägt** wurde. Entsprechend geben 52 % der Projekte an, im Untersuchungszeitraum starke oder eher starke Änderungen an ihrem geplanten Verlauf vorgenommen zu haben; bei nur 6 Modellprojekten (8 %) hatten externe Umstände keine Auswirkungen auf den Verlauf.

Abbildung 1 **In welcher Phase oder in welchen Phasen befand sich euer Projekt im Laufe des letzten Jahres?**



© DeZIM

Lesebeispiel: 95 % der Modellprojekte geben an, sich im Verlauf des Jahres 2022 in der Umsetzungsphase der Projektaktivitäten zu befinden. **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75. Mehrfachnennung möglich.

Trotz der externen **Herausforderungen** verzeichnen nahezu alle Modellprojekte (MP) **erhebliche Fortschritte**, 95 % der MP befinden sich in der Umsetzungsphase. Ausnahmen sind hier überwiegend erst kürzlich gestartete Projekte. Die Umsetzungsphase begleiten zudem Tätigkeiten zur Vernetzung (85 %), Zielgruppenerreichung (77 %) und (Re-)Konzipierung (51 %) (siehe Abbildung 1). **Gleichzeitig** gibt nur etwa die Hälfte der Projekte an, mit der Umsetzung ihrer Vorhaben im Zeitplan zu liegen, was darauf schließen lässt, dass sich ein **Teil der MP** bisher **nicht vollständig** von den **Auswirkungen der Coronapandemie erholt** hat. Fast ein Drittel ist noch dabei, den ursprünglich geplanten Verlauf aufzuholen, der während der Pandemie nicht eingehalten werden konnte.

Die Pandemie und weitere Herausforderungen haben aber **auch** zu **Adaption, Verbesserung** und **Innovationen** geführt. Im Folgenden werden die wichtigsten Herausforderungen dargestellt, denen sich Modellprojekte im Handlungsfeld gegenübersahen, sowie Beispiele im Umgang mit ihnen und potenzielle Lösungsansätze.

Zu den **wichtigsten Herausforderungen**, externen Problemlagen und Auswirkungen auf die MP im vergangenen Jahr gehörten zum einen die **Coronapandemie** und die damit verbundene Digitalisierung bzw. die Verbindung von digitalen, analogen und hybriden Formaten, zum anderen die gesundheitlichen Auswirkungen der Pandemie als solche. Eine weitere Herausforderung war der **Angriffskrieg Russlands** auf die Ukraine und die dadurch ausgelöste Fluchtmigration und Inflation sowie der Umgang mit **Diskriminierungs- und Bedrohungslagen** im Zuge der Projektarbeit.

2.1.1 Digitalisierung der Projektarbeit

Die Durchsetzung von Videokonferenz- und anderen digitalen Kooperationsplattformen, einschließlich der sozialen Medien, scheint die Reichweite von Modellprojekten zunächst gesteigert zu haben – überregional und auch im ländlichen Raum, sofern ausreichende Internetanschlüsse vorhanden waren. **Modellprojekte** haben technisch komplexe und teils mehrere Plattformen **umfassende digitale Angebote** in ihre Arbeit **integriert**. Dies gilt sowohl für die Teamzusammenarbeit und Arbeitsorganisation (siehe unten) wie auch für die Projektumsetzung. Gleichzeitig ist die **Digitalisierung** der Projektarbeit **voraussetzungsreich** und unter postpandemischen Bedingungen **nicht immer zielführend**. Modellprojekte konstatieren auch eine gewisse „Onlinemüdigkeit“ der Zielgruppen bzw. eine Lethargie, was digitale Angebote betrifft. Deshalb wird nach einem differenzierten Umgang mit den neuen Instrumenten gesucht, die die Möglichkeiten aber auch Grenzen des digitalen Arbeitens berücksichtigen.

Zielgruppenauswahl und -erreichung

Erstens werden Zielgruppen, die über keine ausreichende digitale Infrastruktur verfügen, von digitalen Angeboten leicht ausgeschlossen oder vernachlässigt. Zudem entstehen Unsicherheiten, wer als Zielgruppe angesprochen wird bzw. werden soll. Zielgruppen werden so unter Umständen projektseitig an eine digitale Erreichbarkeit angepasst, um die Durchführung überhaupt zu ermöglich, was zu **Ausschlüssen** ursprünglich adressierter **Zielgruppen** führen kann. Ferner können bei digital-überregionalen Angeboten, die ursprünglich regional geplant waren, **geografisch relevante Problemstellungen** (zum Beispiel in der Zusammenarbeit mit lokalen Regelstrukturen) ausgeblendet werden. Außerdem wurde der **digitale (Sozial-)Raum**, der sich in sozialen Medien, Chats und im Gaming kontinuierlich herausbildet, in der ursprünglichen Projektkonzeption **kaum** als **eigentlicher Wirkraum** in den Blick genommen, in dem selbst Vielfaltgestaltung und Abbau von Diskriminierung stattfinden kann. Dementsprechend wurde er während der Pandemie überwiegend als Mittel eingesetzt, um Zielgruppen zu erreichen, die wiederum in analogen Sozialräumen verortet und adressiert werden. Im Laufe der Förderperiode erkannten immer mehr Modellprojekte auch das Potenzial des digitalen (Sozial-)Raums und erschlossen diesen mit Hilfe neuer digitaler Methoden und Ansätze als Wirkraum.

Arbeitsorganisation und Team

Die **nachhaltige Pflege** der notwendigen Accounts in den sozialen Medien, um Zielgruppen zu erreichen (zum Beispiel Eltern von Schüler*innen in Gruppenchats, Ehrenamtliche und Multiplikator*innen über demografisch passende soziale Medien), ist mit einem beständigen und **hohen Aufwand** verbunden, der oft unterschätzt wird. Dieser vor allem personelle und nicht selten persönlich erbrachte Aufwand ist gerade dann kaum noch zu rechtfertigen, wenn postpandemisch analoge Zielgruppenerreichung (z. B. über Schulen statt über Elternchats) wieder möglich ist. Zudem führt die Digitalisierung der Arbeitsbereiche zu psychischen **Belastungen von Teammitgliedern**, insbesondere jenen, die von Diskriminierungen selbst „betroffen" sind, etwa, wenn eine höhere Sichtbarkeit in den sozialen Medien zu **Bedrohungen** führt. Aber auch die digitalisierte Arbeitskommunikation, die durch das Arbeiten aus dem Homeoffice in den privaten Raum verlagert ist, führt zu Belastungen. Das bringt beständige Erreichbarkeit mit sich, **ohne die notwendigen Rückzugsmöglichkeiten**.

Vertrauensaufbau und Safer Spaces

Im digitalen Raum ist der **Aufbau von Vertrauen** ohne unterstützende analoge Begegnungsformate **schwierig**. Dies ist für die pädagogische Praxis ein Hindernis. Allerdings konnte der digitale Raum in Einzelfällen als Safer Space dienen. Zum Beispiel bot der digitale Raum eine Kontakt- und Austauschmöglichkeit für vulnerable Gruppen, die sich nicht unbedingt zeigen möchten und daher von einer Teilnahme in Präsenz Abstand genommen hätten.

Netzwerkaufbau

Vertrauensaufbau und Vernetzung gehen im Digitalen nicht automatisch miteinander einher, wie es im Analogen der Fall ist. Vernetzende Präsenzveranstaltungen konnten unter Pandemiebedingungen nicht stattfinden. Der Vertrauensaufbau war dadurch erschwert. Durch die Ortsunabhängigkeit im Digitalen kann jedoch die Reichweite vergrößert und Vernetzung gestärkt werden. Gerade der Aufbau von Vernetzungsstrukturen, aber auch die Erweiterung und Pflege bestehender Netzwerke erforderte unter rein digitalen pandemischen Bedingungen andere Strategien als in präpandemischen Zeiten: etwa den Einsatz entsprechender interaktiver digitaler Tools und Methoden (z. B. Discord als digitale Vernetzungsplattform).

Möglichkeiten und Strategien

Vielversprechend in der Entwicklung und Umsetzung digitaler und hybrider Ansätze sind die **wechselseitige Unterstützung** zwischen **Modellprojekten** und den **Trägerorganisationen** sowie mit **externen Kooperationspartner*innen**. Je nach Größe können Träger den Modellprojekten digitale Infrastrukturen und etwa Reichweite in den sozialen Medien bereitstellen, oder Modellprojekte können neue digitale Ansätze für die Träger entwickeln und damit zur Organisationsentwicklung beitragen. Entsprechend beförderte die digitale Projektarbeit dann Innovationen: zum Beispiel die Entwicklung neuer Formate wie Podcasts, die vermehrte Nutzung digitaler Infrastrukturen und eine Anpassung etablierter analoger Ansätze an neue multimediale Möglichkeiten.

Die besondere Vulnerabilität (Bedrohungen, Datenschutz etc.) und potenziellen Ausschlüsse der von Diskriminierung „Betroffener" durch die Digitalisierung konnten unter anderem durch die **partizipative Einbindung** der **Ziel- und „Betroffenen"-Gruppe** in die Projektarbeit deutlich verbessert werden. Mit Blick auf die Vernetzung und den Vertrauensaufbau gingen die Modellprojekte zum Beispiel so vor, dass sie Vertrauen zunächst analog aufbauten. Im nächsten Schrittfolgten digitale Kooperation und Zusammenarbeit, die sowohl sehr produktiv als auch geografisch und zeitlich flexibel waren.

Mit Blick auf das Gesamtprojekt „Digitalisierung“ ist zusammenfassend festzustellen, dass die **Etablierung** der Projektarbeit **im digitalen Sozialraum** bzw. über hybride Ansätze **noch am Anfang** steht.

2.1.2 Kooperation mit Regelstrukturen in der Projektarbeit

Zielgruppenauswahl und -erreichung

Die Pandemie stellt die Zusammenarbeit mit den Regelstrukturen weiterhin vor erhebliche Herausforderungen. Kooperationen mit Schulen oder Sportvereinen werden zum Beispiel **kurzfristig ab- oder** nur **unverbindlich zugesagt** oder gar unmöglich, weil sie ihre Arbeit weitgehend eingestellt haben. Manche Community-basierte Regelstrukturen (u. a. religiöse Einrichtungen) mit einem höheren Altersdurchschnitt sind durch die Pandemie, mögliche Infektionen, aber auch zunehmende Bedrohungen verunsichert. Hier gibt es generell weniger Zusammenkünfte, was die **Kooperation** – mit Ausnahme von einzelnen, digital erreichbaren Vertretungen – erschwert. Andere Regelstrukturen, vor allem Verwaltungen, sind mit der internen Umstellung auf digitale Arbeitsweisen zu beschäftigt, um sich zusätzlich auf Kooperationen mit Modellprojekten einzulassen.

Von der Pandemie abgesehen, berichten Modellprojekte auch von grundsätzlichen Herausforderungen in der Arbeit mit Regelstrukturen, die sich aus den bearbeiteten Thematiken ergeben. So verlangt die **Auseinandersetzung** mit struktureller Diskriminierung in Institutionen von „betroffenen“ Projektmitarbeitenden, sich dieser dauerhaft auszusetzen, in ihrer Arbeit also auch persönlich von Diskriminierung „betroffen“ und psychisch belastet zu sein. Modellprojekte berichten vereinzelt sogar von **Bedrohungen in Regelstrukturen** und im Beratungskontext (vgl. auch Sommer & Ratzmann 2022).

Arbeitsorganisation und Team

Durch die Projektarbeit in Institutionen werden Teilnehmende auf die diskriminierenden Strukturen aufmerksam, in denen sie sich befinden. Gerade bei einer von Diskriminierung „betroffenen“ Zielgruppe kann dann ein „erfolgreiches“ Empowerment durch die Projektarbeit zu **neuen Konflikten** mit bzw. in den **Regelstrukturen** führen. Das Ziel der Projektarbeit, sich mit diskriminierenden Strukturen auseinanderzusetzen, kann damit auch die Konflikte für „Betroffene“ in institutionellen Abhängigkeitsverhältnissen erhöhen und die Zusammenarbeit der Modellprojekte mit den Regelstrukturen gefährden. Dies betrifft häufig Schulen, wo Machtverhältnisse und Abhängigkeiten der Schüler*innen berücksichtigt werden müssen. Unter Umständen brechen Schulleitungen eine Zusammenarbeit mit Modellprojekten ab, um Konflikte zu vermeiden. Die Modellprojekte betonen, teils frustriert, dass **strukturelle Diskriminierung** eben nicht allein durch pädagogische Ansätze behoben werden kann („strukturelle Probleme brauchen auch strukturelle Lösungen“, KI08).

Möglichkeiten und Strategien

Begrenzt wirkende Strategien im Umgang sind hier **empowernde Supervision** und **sensibilisierende Vermittlung** für Mitarbeitende von Modellprojekten, die in ihrer Arbeit belastenden Situationen ausgesetzt sind. Mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Schulen wäre eine Möglichkeit, die **Projekte längerfristig in diesen Regelsystemen** zu **verankern**, über Projektwochen und Politikkurse hinaus, um Vertrauen mit Leitungen und Lehrer*innen aufzubauen und Schüler*innen und Engagierte langfristig unterstützen zu können. Zur Adressierung struktureller Diskriminierung sollten vermehrt Ansätze verfolgt werden, die auf Organisationsentwicklung fokussieren (ggf. in Kombination mit pädagogischen Ansätzen). So würden sich potenziell diskriminierende Verfahren abbauen lassen, etwa in der Personalentwicklung und zwischen Hierarchien in Institutionen. Auch hierfür ist eine intensivere und nachhaltigere Verankerung von Projekten in den Regelstrukturen wichtig (siehe dazu auch den Schwerpunktbericht für das Jahr 2023).

2.1.3 Russischer Angriffskrieg auf die Ukraine und (neue) Diskriminierungs- und Bedrohungslagen

Aufgrund der neuen (geo-)politischen Lage haben sich die Rahmenbedingungen für die Modellprojektarbeit geändert. Teilweise wurden deshalb Änderungen an der ursprünglichen Planung vorgenommen und **neue Zielgruppen adressiert**: So engagieren sich Modellprojekte für Rom*nja und Schwarze Menschen, die auf der Flucht aus der Ukraine von besonderen Diskriminierungen betroffen sind oder unterstützen die Ankunft und Integration von geflüchteten Ukrainer*innen. Gleichzeitig konnten mit dem Krieg verbundene organisatorische Herausforderung, wie **steigende Energie- und Personalkosten**, ganz überwiegend **sehr zufriedenstellend** in Absprache mit dem Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) **gelöst** werden.

Zum Teil berichten Modellprojekte aber auch, dass ihre Themen an „Popularität" verloren hätten. Dies mache es schwerer, Kooperationspartner zu gewinnen. In den Regelstrukturen werde das Engagement für Vielfalt und gegen Diskriminierung als immer weniger wichtig und sogar vielmehr als Risiko wahrgenommen. Ein solches **distanziertes Verhältnis** zu den **Themen der Projekte** wird **begleitet von Diskriminierungserfahrungen** in der Projektarbeit und Beratung selbst. Ferner müssen Projekte nicht selten über das eigentlich von ihnen fokussierte Thema hinaus intersektionale Sensibilisierungsarbeit leisten und dafür mehr Zeit und Ressourcen aufwenden als geplant.

Besonders schwierig ist intersektionale Arbeit zu Vielfalt und Antidiskriminierung in Regionen, wo diskriminierende Einstellungen Mehrheitsmeinungen in Regelstrukturen sind. Hier wären eigentlich Ansätze der allgemeinen Demokratieförderung bzw. der Rechtsextremismusprävention gefordert. Dies zeigt sich auch in den **Angriffen auf** digitale **Angebote**, auf Webseiten und in den sozialen Medien, von denen Modellprojekte weiterhin berichten. Bedrohungen, auch virtuelle, führen zu Unsicherheit bei Präenzveranstaltungen und zur Zurückhaltung, öffentlich aufzutreten. Sowohl Digital- als auch Präsenzveranstaltungen werden dann bevorzugt für geschlossene Gruppen angeboten, um mögliche Gefährdungen auszuschließen, was die Reichweite jedoch stark begrenzt. Sofern sich diese Trends in manchen (Teilen von) Bundesländern – aber auch online – verdichten, unterstreicht dies die **Relevanz** einer verstärkt **sozialraumspezifischen Projektarbeit**.

2.1.4 Personal- und Mittelgewinnung

Projekte stehen vor einer **schwierigen Personalsituation**,[8] die sich auf die geplante Umsetzung sowie auf die Kontinuität und Nachhaltigkeit der Projektarbeit auswirkt. 53 % der Modellprojekte müssen Teams neu zusammenstellen, 39 % müssen Änderungen in der Zusammenarbeit ihrer Teams vornehmen. Dies führt dazu, dass jedes vierte Modellprojekt (27 %) aufgrund unvorhergesehener (team-)interner Herausforderungen starke oder eher starke Änderungen im Projektverlauf machen muss.

Arbeitsorganisation und Team

Eine wesentliche Herausforderung für die Teamorganisation ist nach wie vor die Coronapandemie. Einerseits erschwert die hohe Anzahl an **Ausfällen durch Krankheiten** intern die Teambildung sowie die Arbeitsdurchführung und -planung. Der Mangel an persönlichem Austausch schränkt den Vertrauensaufbau im Team, kreative Arbeitsprozesse und (psychische und emotionale) Unterstützungsangebote für Mitarbeitende ein. Andererseits führen Krankheiten zu Ausfällen von (externen) Referent*innen und Teilnehmenden von Veranstaltungen, wodurch Umsetzung und

[8] Insbesondere durch die Unsicherheiten einjähriger oder kürzerer Verträge in Verbindung mit hoher Arbeitsbelastung

Reichweite von Formaten schwerer zu planen sind. Auch die Motivation von Ehrenamtlichen leidet unter diesen Unsicherheiten, da ihr Interesse auch in den Projektphasen aufrechterhalten werden muss, in denen keine Aufgaben umgesetzt werden können. Darüber hinaus wirken sich externe Bedrohungslagen (siehe Kapitel 2.1.3) negativ auf die Projekt- und Teamarbeit sowie die Personalgewinnung und -haltung aus.

Einwerben der Kofinanzierung

Neben der Coronapandemie erweist sich die notwendige Kofinanzierung (vgl. GesBiT 2019: 7–8) als eine wesentliche Hürde bei der Planung und Umsetzung der Projekte. Gerade in Wahljahren oder in Regionen, in denen (rechts-)konservative Parteien regieren, kann es schwer sein, eine verbindliche Zusage für die Kofinanzierung zu erhalten. Der damit verbundene **zusätzliche Verwaltungsaufwand** und die oft **kürzeren Laufzeiten** machen Projektstellen für besonders qualifizierte Kandidat*innen **unattraktiv** bzw. führen zu personeller Fluktuation. Dadurch wird ein **nachhaltiger Transfer** von Vernetzung, Erfahrung und Wissen **behindert**.

> *„Ja, also ich glaube insgesamt lässt sich die Lage unseres Projekts vielleicht so definieren, dass wir einfach super viel vorhaben und dafür doch Ressourcen haben, auch, wenn das Projekt eigentlich gut gefördert ist und auch langfristig ist. Aber trotzdem haben wir manchmal das Gefühl, das reicht eigentlich vorne und hinten nicht.“* (KI20)

Diese schwierige Situation wird **verstärkt** von den als teils überwältigend wahrgenommenen gesellschaftlichen Herausforderungen und **vermehrten Anfragen** und **Anforderungen**, denen Projekte und ihre Mitarbeitende gerade bei erfolgreicher Arbeit begegnen und denen sie gerecht werden wollen.

Möglichkeiten und Strategien

Neben Unterstützungsangeboten für Mitarbeitende kann die pandemisch bedingt schwierige Personalsituation teilweise nur durch eine **Abschichtung der Aufgaben** der Projekte und damit einer Anpassung bzw. Abschichtung der ursprünglichen geplanten Projektumsetzung und -ziele erreicht werden.

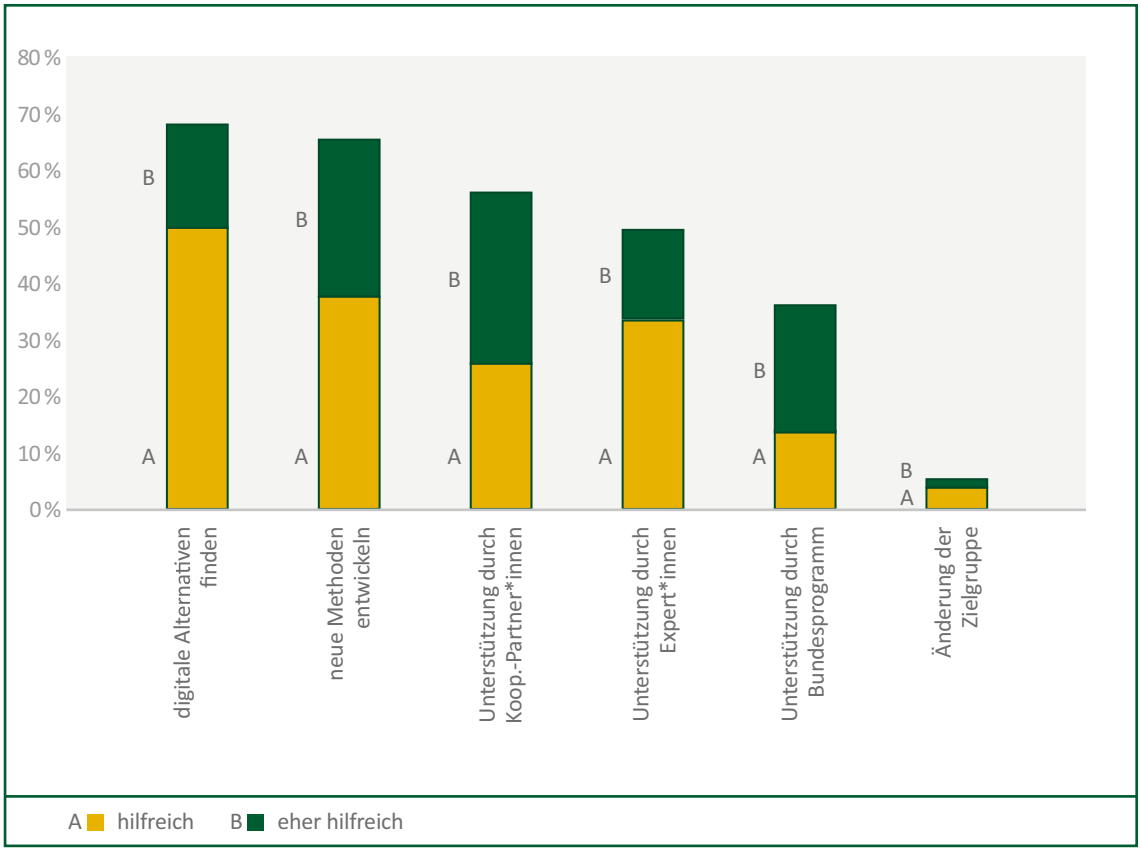
Auch bei der Kofinanzierung – für die es aus Sicht des Zuwendungsgebers gute Gründe geben kann, etwa um eine zusätzliche Überprüfung durch weitere Mittelgeber zu ermöglich und eine lokale und regionale Eingebundenheit zu garantieren – ist möglicherweise ein grundsätzliches Umdenken notwendig. Sofern der Aufwand dafür so groß wird, dass die Umsetzbarkeit der Projekte gefährdet ist, muss über die Sinnhaftigkeit der verpflichtenden Kofinanzierung nachgedacht werden. Dann wäre gegebenenfalls die Möglichkeit nichtfinanzieller Eigenleistungen als Kofinanzierung besser geeignet.

2.1.5 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen

Die Modellprojekte haben sich im Untersuchungszeitraum mit einer **Reihe zusätzlicher Herausforderungen** auseinandersetzen müssen. Dies hat einerseits zur Überarbeitung ursprünglicher Planungen und teilweise auch zu **Einschränkungen** geführt, aber andererseits auch zu Innovationen. Modellprojekte haben dabei einen hohen Grad an Resilienz und Adaptionsfähigkeit bewiesen, zum Beispiel durch die zeitliche Anpassung der Projektpläne, neue Methoden oder sogar die Erweiterung ihres ursprünglichen Tätigkeitsspektrums.

Zwei Drittel der Modellprojekte geben an, dass sie auf digitale Alternativen ausgewichen seien, etwa 65 % entwickelten neue Methoden. In vier Fällen wurden die Zielgruppen des Projekts geändert. Hohe Bedeutung kommt bei diesen Prozessen die **Unterstützung** der Modellprojekte durch **Kooperationspartner*innen** (56 %) und **Expert*innen** (49 %) zu (siehe Abbildung 2). Deren Außenperspektiven ermöglichen es, externe Erfahrungen und zusätzliches Wissen in die Beurteilung von Herausforderungen und in Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

Abbildung 2 Welche Strategien waren in den letzten zwölf Monaten besonders hilfreich, um den Herausforderungen in der Projektumsetzung zu begegnen?



© DeZIM

Lesebeispiel: 65 % der Modellprojekte, knapp zwei Drittel, benennen die Entwicklung neuer Methoden als hilfreiche (37 %) oder eher hilfreiche (28 %) Strategie, Herausforderungen zu begegnen. **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75. Mehrfachnennung möglich.

Best-Practice-Ansätze

- Die Digitalisierung der Modellprojektarbeit hat in den vergangenen beiden Jahren – zum einen bedingt durch die Coronapandemie, zum anderen auch, weil Vielfalt und Antidiskriminierung in sozialen Medien, Chats und Gaming als zunehmend wichtige Themen erkannt werden – deutliche Fortschritte gemacht. Das betrifft insbesondere die Kommunikation, Vernetzung und die Vermittlung von Inhalten für analoge Sozialräume.

- Eine entsprechende Entwicklung zeigt sich für die hybriden und multimedialen Formate der pädagogischen und der Beratungsarbeit, die sich in einem sehr vielversprechenden Anfangsstadium befindet.
- Die Zielstellung der Förderrichtlinie, Netzwerke aufzubauen und die pädagogischen Ansätze in Regelstrukturen zu verankern, wird von den Modellprojekten fokussiert. Oft versuchen sie sogar, möglichst viele Kooperationspartner einzubinden, um die eigene Reichweite zu vergrößern.
- In der Arbeit mit Regelstrukturen haben sich (pädagogische) Ansätze bewährt, die nicht nur auf der individuellen Ebene ansetzen, sondern auch die vorhandene strukturelle Diskriminierung direkt durch Ansätze der Organisationsentwicklung adressieren.
- Externe Herausforderungen konnten dann besonders gut bewältigt werden, wenn Modellprojekte fest vorgesehene, regelmäßige und systematische Reflexionen oder Selbstevaluationen im Projektablauf vorgesehen hatten. Dies schließt die Perspektiven und Unterstützung externer Kooperationspartner*innen ein.

Handlungsempfehlungen

- Vom Programmgeber sollte überlegt werden, inwiefern in zukünftigen Richtlinien die Ko-Finanzierung weiterhin eine Voraussetzung für die Förderung sein muss oder ob jene gegebenenfalls durch nichtfinanzielle Eigenleistungen erbracht werden kann. Stattdessen könnte das mit der Ko-Finanzierung verbundene Ziel, eine Vernetzung und lokale Einbindung nachhaltig zu fördern, in der Interessensbekundung stärker als Kriterium berücksichtigt werden. Es könnte auch durch eine stärkere Zusammenarbeit der Modellprojekte mit „Demokratie leben!“-Programmbereichen auf kommunaler bzw. Bundeslandebene unterstützt werden.
- Interne und externe Reflexion wird als wichtiges Instrument der Adaption und Weiterentwicklung von Modellprojekten gesehen, aber noch zu wenig systematisch umgesetzt, da Ressourcen und Kompetenzen fehlen. Entsprechend könnten zukünftig Unterstützungsstrukturen für die Selbstevaluation ausgebaut werden, zum Beispiel durch die wissenschaftlichen Begleitungen (wB).
- Digitale Ansätze können und sollten nicht wie zu Pandemie-Zeiten aufrechterhalten werden. Vielmehr ist es wichtig, diese in hybriden und multimedialen Formaten fortzuführen. In der nächsten Förderperiode sollte ein Fokus auf die Entwicklung solcher Ansätze gelegt werden.
- Der digitale Sozialraum in sozialen Medien, Chats und im Gaming kann noch stärker als Aktionsfeld der Vielfaltgestaltung und Antidiskriminierung in den Blick genommen werden. Es könnten noch mehr Projekte gefördert werden, die das Digitale nicht nur als Instrument, sondern als besonderen Wirkungsraum behandeln.
- Anstelle von Kooperationen mit möglichst vielen Kooperationspartnern, beispielsweise vielen Schulen oder Behörden, sollte in den Interessensbekundungen (IBKs) eher auf langfristige und intensive Zusammenarbeit mit weniger Kooperationspartnern gesetzt werden. Dies kann auch multiplikatorische Effekte haben und die Reichweite auf einer sekundären Ebene sogar erhöhen.
- Wissenstransfers und Nachhaltigkeit innerhalb der Trägerorganisation sollten stärker als beständige Aufgaben bzw. Möglichkeit der Modellprojektarbeit in den Blick genommen und unterstützt werden, zum Beispiel in der IBK und in der inhaltlichen Berichtslegung.
- Um strukturelle Diskriminierung – unter anderem in Regelsystemen – zu bearbeiten, könnten in kommenden Richtlinien solche Projekte stärker gefördert werden, die Strukturen identifizieren, die Vielfalt entgegenstehen bzw. diskriminierend wirken. In diesen Projekten kann nach Lösungen gesucht werden, die zum Beispiel bei der Organisationsentwicklung ansetzen. Dafür sind Kooperationen mit Regelsystemen denkbar.

3. Schwerpunkt „Pädagogische Ansätze“

Der **Schwerpunkt** des diesjährigen Berichts der wissenschaftlichen Begleitung liegt auf den **pädagogischen Ansätzen**, die im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung erprobt und entwickelt werden.[9] Die Weiterentwicklung der präventiv-pädagogischen Fachpraxis ist – neben der Unterstützung des Engagements für Demokratie und der Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen – ein zentrales Ziel der Projektförderung des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (vgl. BMFSFJ 2019: 3).[10]

3.1 Einführung: Konzeptionalisierung pädagogischer Ansätze

Die **übergeordneten Ziele** im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung – wie das **Empowerment** marginalisierter Personen und Gruppen oder die **Sensibilisierung** für bzw. der Abbau von Diskriminierungsverhältnissen sowie **Demokratieförderung** – werden in den Modellprojekten vor allem über die Arbeit mit Individuen adressiert. Dies sind primär Kinder und Jugendliche, aber auch deren Bezugspersonen, pädagogisches Fachpersonal, Multiplikator*innen sowie staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure. Dahinter steht die Idee, dass der Abbau von Diskriminierung und die Gestaltung von Vielfalt auch darüber zu erreichen sind, dass Individuen lernen, sich Wissen und Kompetenzen aneignen, Zusammenhänge verstehen, ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern sowie ihr Verhalten reflektieren und verändern. Prozesse der **Netzwerkbildung** werden vorrangig über die übergeordneten Organisationseinheiten (zum Beispiel Vereine, Communitys, Verbände), aber auch über Einzelpersonen bearbeitet.[11]

Die eben genannten Bildungsprozesse werden von den Modellprojekten **durch gezielte pädagogische Formate und Methoden initiiert und begleitet**. Entsprechend gibt die Mehrheit der 75 Modellprojekte an, dass in ihrer Arbeit „pädagogische Ansätze“ eine Rolle spielen (41 sehr relevant, 14 eher relevant, 12 teils-teils). Allen gemeinsam ist, dass hinter der Projektkonzeption immer ein pädagogischer Ansatz steht.

3.1.1 Heterogenität und Dynamik

In den Berichten, Selbstdarstellungen und Publikationen der Modellprojekte im Handlungsfeld werden **Begrifflichkeiten** wie „pädagogische Ansätze“, „pädagogische Konzepte“ oder „pädagogische Methoden“ **uneinheitlich genutzt** bzw. gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, was diese beinhalten. Dies hängt eng mit einer **Heterogenität und Dynamik** der **pädagogischen Ansätze** im Handlungsfeld **zusammen**, die sich auf folgende drei Aspekte zurückführen lassen:

Vielfalt der Themenfelder

Die pädagogische Modellarbeit in den unterschiedlichen Themenfeldern stützt sich auf **diverse Bezugsdisziplinen. Historisch** sind zudem **unterschiedliche Hintergründe** und Traditionen vorhanden und auch die **Grade der Theoretisierung** und **Manualisierung** unterscheiden sich stark. So hat zum

9 Mit „pädagogischen Ansätzen“ bezeichnen wir im Folgenden Ansätze der Modellprojekte, in denen individuelle Bildungsprozesse initiiert, begleitet, reflektiert, weiterentwickelt und zum Teil verschriftlicht werden. Dies bezieht sich sowohl auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als auch auf Formate, die sich an Erwachsene richten.

10 Dies betrifft sowohl das Ziel, die Fachpraxis weiterzuentwickeln und dazu eigene Erfahrungen aus der Projektarbeit für andere Akteure aufzubereiten, als auch das Ziel, mit bewährten Ansätzen zu arbeiten und diese für die eigene Arbeit anzupassen.

11 Die Frage der Netzwerkbildung/Vernetzung/Kooperation wird hier nur begrenzt vorgestellt. Sie ist Teil des für 2024 geplanten Schwerpunktberichtes zur Strukturentwicklung.

Beispiel die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus eine lange Tradition in Deutschland. Sie prägte sich zunächst als historische Bildung mit Blick auf den Nationalsozialismus und die Shoa im schulischen und außerschulischen Bereich aus. Neuere Ansätze antisemitismuskritischer Bildungsarbeit verknüpften historisches Lernen stärker mit Fragen zur aktuellen Gesellschaft, thematisieren heutiges jüdisches Leben in Deutschland und berücksichtigen die pluralen Alltags- und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher in der Migrationsgesellschaft (vgl. Killguss et al. 2020). Im Vergleich dazu ist die pädagogische Arbeit im Themenfeld Islam- und Muslimfeindlichkeit relativ jung und entwickelte sich insbesondere als Reaktion auf den seit dem 11. September 2001 zunehmenden antimuslimischen Rassismus und die Islamfeindlichkeit (vgl. Kaddor et al. 2020).

Herausforderungen und Innovationsdruck gesellschaftlicher Dynamiken

Eine **Dynamik der Ansätze** ist im Themenfeld über den Innovations- und Modellcharakter der Projekte selbst angelegt. Pädagogische Ansätze werden hier neu entwickelt, erprobt und erweitert. Dabei reagieren die Projekte auf **aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen** und Themen und greifen **Diskussionen in** der **Theorie- und Praxisbildung** auf. Entsprechend ist die pädagogische Praxis der Theoriebildung oft voraus und eine Verschriftlichung oder Publikation von pädagogischen Ansätzen findet häufig erst im Projektverlauf bzw. gegen Ende des Projektes statt.

Institutionelle Kontexte, Professionen der Projektträger und Regelstrukturen

Diese sind ein weiterer Grund für die **Heterogenität der Ansätze**, die **Breite an pädagogischen Arbeitsbereichen**, Strukturen, Institutionen und Professionen, in denen die Projektträger bzw. ihre Kooperationspartner der Regelstrukturen verortet sind.[12] Dementsprechend vielfältig sind die pädagogischen Bezugsdisziplinen **und Standards**, auf die sich die Modellprojekte in ihrer pädagogischen Arbeit beziehen. Diese reichen von Standards politischer Bildung (zum Beispiel Beutelsbacher Konsens) über didaktisch-schulpädagogische bis hin zu sozialpädagogischen Standards der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Antidiskriminierungsberatung.

Die jeweiligen Hintergründe, Bezugsdisziplinen, gesellschaftlichen Bedingungen und Arbeitsbereiche bilden den Kontext pädagogischen Arbeitens, der die Zielsetzung und die Methodenwahl mit beeinflusst. Dabei stehen die unterschiedlichen Bezüge nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich wechselseitig und ergeben die **Pluralität des Handlungsfeldes**.

3.1.2 Gemeinsamkeiten und Charakteristika

Um trotz der uneinheitlichen Verwendung von Konzepten und Begriffen seitens der Projektakteur*innen wissenschaftlich valide Aussagen über das Feld treffen zu können, wird eine Unterscheidung in die analytischen Ebenen „pädagogische Ansätze“ und „pädagogische Methoden und Formate“ vorgeschlagen.

Unter **pädagogischen Ansätzen** wird im Folgenden **theoriebasiertes, reflektiertes und zielgerichtetes pädagogisches Handeln** verstanden, das in dafür entwickelten Formaten (u. a. Workshops, Begegnungen, Ausstellungen, Wettbewerbe) und mittels passender Methoden umgesetzt wird. Pädagogische Ansätze sind in der Vergangenheit meist aus soziohistorischen Entwicklungen entstanden. Sie enthalten ein bestimmtes Menschenbild und somit Vorstellungen zur Gestaltung einer gelingenden Entwick

[12] Unter den Trägern sind u.a. Beratungseinrichtungen, Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit einem Schwerpunkt auf sozialpädagogischer Arbeit, konfessionelle Träger, Jugendbildungsstätten, Einrichtungen der politischen Bildung, Community-Organisationen, sport- oder kulturpädagogische Einrichtungen. Unter den Kooperationspartnern befinden sich Schulen, Sportvereine und Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung.

lungsbegleitung und -förderung.[13] Ein pädagogischer Ansatz umfasst die **Gesamtheit der Theorien, Überzeugungen, Werte, Ziele und Methoden, die handlungsleitend sind** für die pädagogische Arbeit der Modellprojekte. Wir sprechen auch dann von „pädagogischen Ansätzen", wenn diese aufgrund der Prozesshaftigkeit der Projektarbeit **(noch) nicht theoretisiert** oder in Form von Handreichungen **verschriftlicht** sind.

Theorien als Grundlage pädagogischer Arbeit

Trotz der oben genannten Heterogenität lassen sich im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung wichtige **gemeinsame Charakteristika** der pädagogischen Ansätze in ihrem Bezug auf Gesellschafts- und Bildungstheorien feststellen.

Eine theoretische Grundlage der pädagogischen Ansätze im Handlungsfeld sind **Gesellschaftstheorien** bzw. Theorien, die sich auf die im Projekt adressierten Diskriminierungsformen beziehen. So benötigt ein Projekt, das sich zum Beispiel gegen Rassismus einsetzt, ein im Projektteam geteiltes Verständnis von Rassismus Sprich: Im Team müssen alle die historischen und gesellschaftlichen Ursprünge, aktuellen Ausprägungen sowie strukturellen und psychologischen Ursachen kennen, ebenso, welche Folgen das für „Betroffene" mit sich bringt. Erst auf dieser Basis können dann Ziele für Veränderungen erarbeitet werden.

Dabei sind unterschiedliche **theoretische Zugänge möglich**. Das gewählte Diskriminierungsverständnis **entscheidet mit** darüber, welche **Begriffe** im Projekt verwendet, welche **Ziele f**estgelegt und welche **Zielgruppe(n)** adressiert werden. Unterschiedliche Verständnisse von Rassismus können zu unterschiedlichen Entscheidungen und pädagogischen Ansätzen und Methoden führen. Zum Beispiel setzen Projekte, die Rassismus im Anschluss an Heitmeyer als Element gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und damit als Einstellung definieren (Zick et al. 2016: 36–37), andere Schwerpunkte als Projekte, die an Rassismuskritik (Scharathow et al. 2011: 10) ausgerichtet sind und stärker strukturelle und institutionelle Aspekte fokussieren.

Die **Verwendung von Gesellschaftstheorien** wird in den Modellprojekten sehr **unterschiedlich explizit** gemacht. Teils werden Literaturbezüge und wissenschaftliche Grundlagen genannt, teils werden Theorien implizit deutlich – aus den Praxiserfahrungen und geteilten Wissensbeständen der Projektmitarbeitenden. Neben Gesellschaftstheorien sind **weitere theoretische Zugänge** wie Demokratietheorien, Verständnisse von Migrationsgesellschaft, Theorien zu Intersektionalität, zu De-/Postkolonialität und (Anti-)Diskriminierung sowie zu Macht und Privilegierung weitere **wesentliche Bezugspunkte pädagogischer Ansätze** in den Themenfeldern. Auch Theorien über (diversitätsorientierte) Organisations- und Schulentwicklung, systemische Ansätze oder Diskurstheorien finden je nach den angestrebten Zielen Verwendung.

Bildungstheorien können mit Gesellschaftstheorien eng verbunden sein und haben **ebenfalls einen expliziten Einfluss a**uf die angewandten Methoden und Maßnahmen in den Modellprojekten. Unter Bildungstheorien verstehen wir Theorien, die sich damit befassen, wie Lernen, Bildung und die Entwicklung von Subjekten angeregt, begleitet und beeinflusst werden können. Wichtige Theorien für den Vielfaltbereich sind unter anderem: das Konzept der Peer-Education, das davon ausgeht, dass Peers einen besonders großen Einfluss auf Gleichaltrige haben und für andere Jugendliche als Bezugs- und Orientierungspunkte fungieren (Heyer 2010: 407); Ansätze kultureller Bildung, die annehmen, dass

[13] Ein klassischer pädagogischer Ansatz ist z. B. die Montessori-Pädagogik.

Selbstbildung sich vollzieht, wenn Menschen sich kreativ und künstlerisch mit Themen beschäftigen (BKJ 2020: 4); und Begegnungsansätze, die davon ausgehen, dass das Kennenlernen anderer Menschen dazu beiträgt, Vorurteile über Gruppen abzubauen und Gruppenkonstruktionen zu hinterfragen (Kümper & Harms 2010).

Sind Projekte im **Bereich der nonformalen Bildung** angesiedelt, finden sich in pädagogischen Ansätzen **in diesem Bereich anerkannte Standards** wieder, wie die Bedeutung von Partizipation, von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Idee des Lebensweltbezugs und der Ressourcenorientierung. Auch die pädagogischen Theorien werden in den Projekten nicht immer explizit gemacht und im Prozess weiterentwickelt. Aufgrund der beschriebenen Dynamik, der Heterogenität und des Zusammenwirkens verschiedener Theorien finden sich bei den Modellprojekten **oft mehrere pädagogische Ansätze**.

Ziele pädagogischer Arbeit

Ein weiteres Charakteristikum pädagogischer Ansätze im Handlungsfeld ist die **Adressierung unterschiedlicher Zielebenen**: der **individuellen**, der **gruppenbezogenen** oder der **strukturellen** Ebene. Die unmittelbare Zielebene ist auf der Ebene des Individuums angesiedelt. Ziele sind etwa der Erwerb von Wissen, die Fähigkeit zur Reflexion eigener Haltungen, Handlungskompetenz im Umgang mit Diskriminierung oder das Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung.

Da sich die Modellprojekte mit der Bearbeitung gesellschaftlicher Macht- und Diskriminierungsverhältnisse im Handlungsfeld befassen, richtet sich der Fokus ihrer pädagogischen Arbeit und Ziele ferner (indirekt) auf Institutionen, Strukturen, Diskurse und Praktiken. Beispiele sind pädagogische Ansätze, die sich an Mitarbeitende von Behörden richten mit dem indirekten Ziel, dass sich Routinen und Verfahrensweisen verändern; Teilnehmende von Workshops werden auf Austauschtreffen mit Politiker*innen vorbereitet oder es werden Meme-Workshops mit Jugendlichen abgehalten, die das Ziel haben, Diskurse im Internet mitzubestimmen.

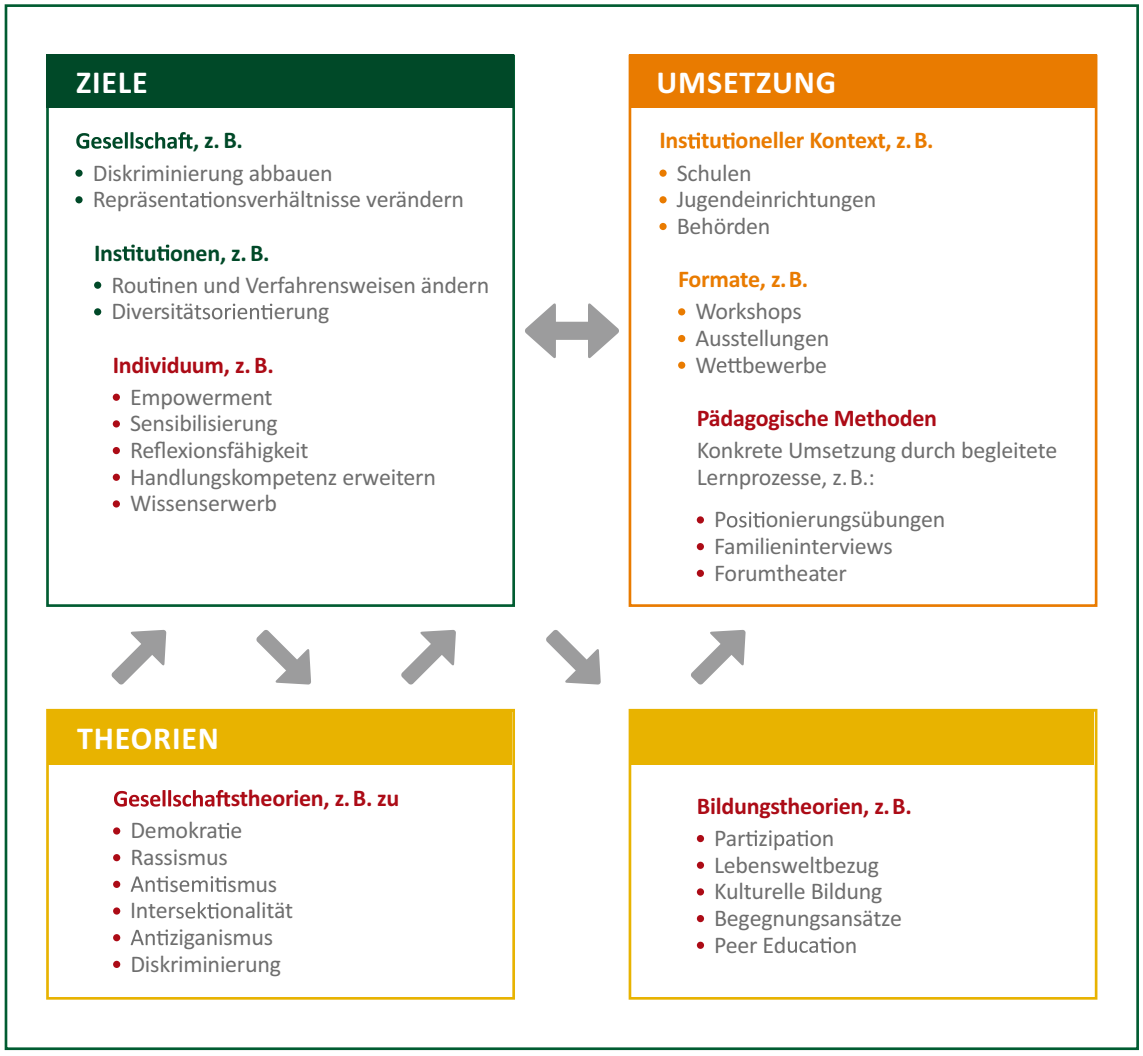
Die indirekt anvisierten Ziele stellen wichtige Orientierungspunkte für die pädagogische Arbeit dar, auch wenn sie weder direkt durch pädagogische Maßnahmen adressierbar noch ihre Erreichung im Rahmen des Modellprojektes überprüfbar sind. In Projekten bestehen **enge Verknüpfungen zwischen den Ebenen**, die sich in den gewählten pädagogischen Ansätzen zeigen. Ein Beispiel wäre, wenn in einem medienpädagogischen Projekt die individuellen Migrationsgeschichten Jugendlicher in Beziehung zu gesamtgesellschaftlichen Geschichten von Migration gesetzt werden.

Pädagogische Methoden

Die **Umsetzung** der Ziele, die auf der Grundlage dieser Gesellschafts- und pädagogischen Theorien generiert werden, **erfolgt in Formaten**, in denen **pädagogische Methoden** zum Einsatz kommen. Pädagogische Methoden beschreiben die praktischen Wege der Umsetzung von Lern- und Bildungsprozessen. Sie sind Mittel, um Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren, zu strukturieren und zu begleiten. Sie ermöglichen es den Lernenden, sich (eigentätig) denkend und handelnd zu den Inhalten in Beziehung zu setzen (Lapp 2010). Über die **Wahl der Methoden** und methodischen Kombinationen **entscheidet** die Frage nach den **gewünschten Zielen** bzw. Teilzielen. Jede Methode stellt einen spezifischen Zugang zum Inhalt her, wodurch wiederum unterschiedliche Fähigkeiten mobilisiert werden. Beispiele für Methoden im Handlungsfeld können „Positionierungsübungen“ sein, „Paarinterview“ oder „Forumtheater“. Methodenbeschreibungen enthalten meist konkrete Angaben zu Thema, Zielsetzung, Zielgruppe, Material, Ablauf, Dauer und der Rolle der Moderation.

Pädagogische Ansätze setzen im Handlungsfeld auf der **Ebene der Individuen an**, auch um strukturell wirksam zu werden, zum Beispiel um gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse zu verändern. Dabei **greifen** sie **auf** vielfältige **Bildungs- und Gesellschaftstheorien zurück**. Die **konkreten pädagogischen Methoden** und Formate ergeben sich dabei als **Ableitung** aus den verwendeten **Theorien** und angestrebten **Zielen** (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3 Konzeptualisierung pädagogischer Ansätze im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung



© DeZIM

Quelle: eigene Darstellung.

3.2 Die Rolle „pädagogischer Ansätze“ in der Arbeit der Modellprojekte

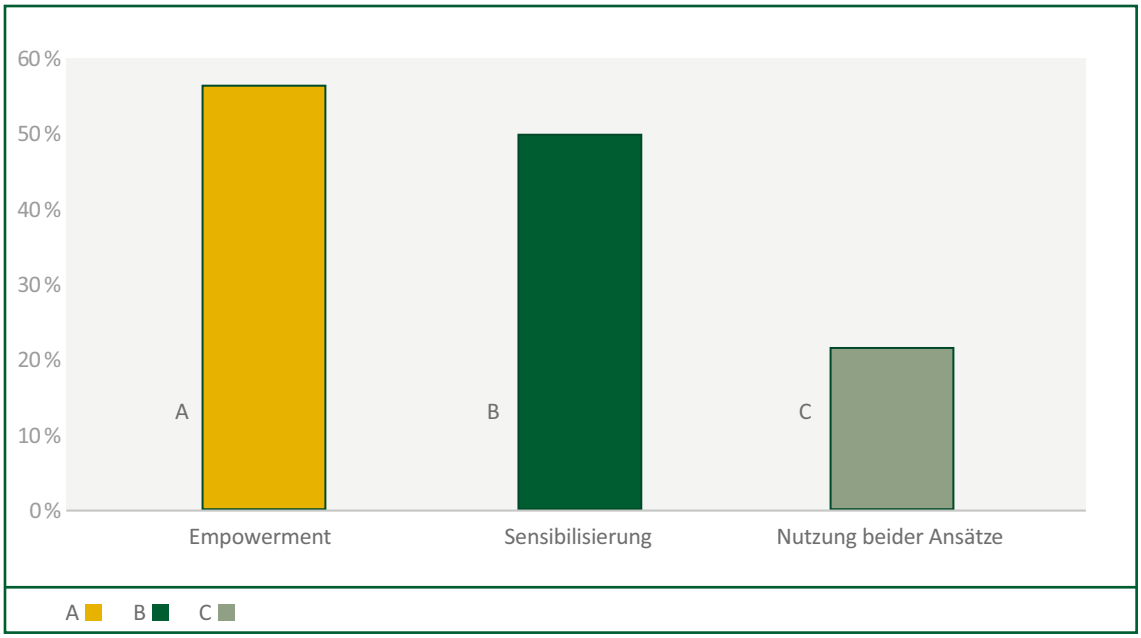
Wie einleitend festgestellt, bilden Theorien eine wichtige Basis für die pädagogischen Ansätze der Modellprojekte im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung. Es besteht eine hohe Integration von Theorie in die pädagogische Praxis. **Theorie** ist ein **fundamentaler Bestandteil** der **praktischen Arbeit**, konstanter Bezugspunkt und Referenzrahmen. Die **Einbeziehung** der Theorie **erfolgt** dabei **überwiegend deduktiv** und/oder **überwiegend induktiv**, wobei zwischen den Themenfeldern keine eindeutigen Präferenzen für eine Vorgehensweise bestehen. Bei einer überwiegend induktiven Vorgehensweise stellt die praktische Projektarbeit die Grundlage für weitere Überlegungen und eine mögliche Theorieableitung dar. Eine überwiegend deduktive Vorgehensweise arbeitet explizit mit bereits vorhandenen Theorien und passt diese im Rahmen der praktischen Arbeit gegebenenfalls an.

In der Umsetzung wird **Praxisnähe** durch bestimmte Elemente – wie zum Beispiel offene Moderation, Rollenspiele und Anregungen zu kritischer Reflexion – einer frontalen, **rein theoretischen Auseinandersetzung vorgezogen**. Die präferierten Lernkontexte sind häufig geplant spielerisch, beiläufig und weisen, wenn möglich, einen Bezug zu den gelebten Realitäten der Zielgruppen auf. Gefördert wird der theoretische Referenzrahmen auch durch die lebensnahe Verkörperung verschiedener Perspektiven in der Projektarbeit, beispielsweise der Zusammensetzung des Teams. Die Theorie kann aber auch hilfreich sein, um diese Erfahrungen mittels Rückgriffs auf analytische Kategorien und Begriffe einzuordnen.

3.2.1 Zentrale pädagogische Arbeitsansätze

Empowerment und Sensibilisierung sind zwei der **wichtigsten Ziele** des Handlungsfeldes. Sie können gleichzeitig als analytische Unterscheidungskategorie für die Ausrichtung pädagogischer Ansätze verwendet werden. Im diesjährigen Survey geben 42 Modellprojekte „Empowerment“ und 38 Modellprojekte „Sensibilisierung“ als einen ihrer wichtigsten pädagogischen Ansätze an (siehe Abbildung 4).

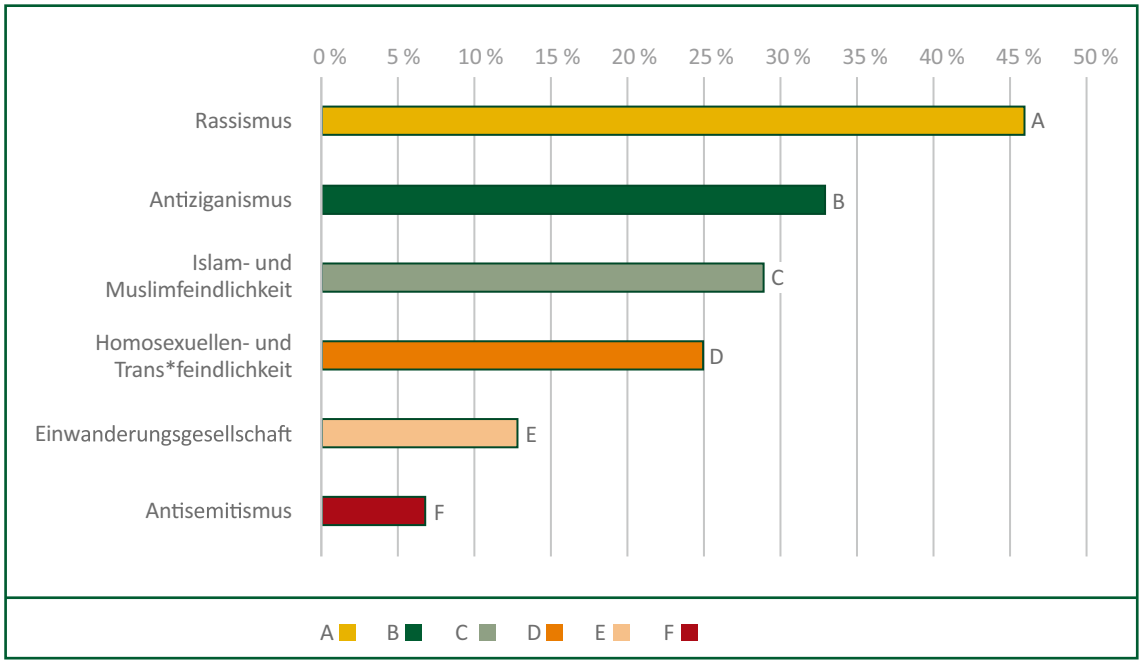
Abbildung 4 Verteilung zentraler pädagogischer Ansätze



© DeZIM

Lesebeispiel: 57 % der Modellprojekte benennen „Empowerment" als ihren zentralen pädagogischen Ansatz. **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75.

Abbildung 5 **Nutzung der pädagogischen Ansätze „Empowerment“ und „Sensibilisierung“ (Anteil der Modellprojekte je Themenfeld)**



© DeZIM

Lesebeispiel: 33 % der im Themenfeld „Antiziganismus" angesiedelten Modellprojekte nutzen sowohl Empowerment- als auch Sensibilisierungsansätze. **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75.

Im Allgemeinen bezieht sich Empowerment auf die Stärkung der von Diskriminierung „Betroffenen“; Sensibilisierung adressiert Angehörige der Dominanzgesellschaft bzw. von der jeweiligen Diskriminierungsform „Nichtbetroffene“. **Beide Formen** kommen **in der pädagogischen Praxis** jedoch **nicht in Reinform** vor und die Begrifflichkeiten werden seitens der Modellprojekte **kontextualisiert** verwendet. Teilweise bedingen sich Empowerment- und Sensibilisierungsarbeit wechselseitig, zum Beispiel, wenn Sensibilisierung einem Empowerment vorausgeht. Die sehr verschiedenen vorhandenen Konzeptionen von Empowerment und Sensibilisierung im Handlungsfeld zeigen zum einen, wie gut sich die Träger mit ihren pädagogischen Ansätzen **an** die **jeweiligen Zielstellungen/Zielgruppen/Zielebenen** anpassen. Zum anderen sind sie Ausdruck der Tatsache, dass gesellschaftliche Positionierungen, Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen **intersektional verschränkt** sind und auch ihre pädagogische Bearbeitung dementsprechend gedacht und konzipiert werden muss.

Manche Projekte unterscheiden zwischen direkter und indirekter Empowermentarbeit oder zwischen **Empowerment als** politischem und individuellem **Ansatz**. Andere betonen die Niedrigschwelligkeit des Zugangs und setzen daher Empowerment mit Partizipation gleich oder betrachten Empowerment affektiv als eine Frage der Motivation. Häufig wird ein Safer Space für das Empowerment als notwendig erachtet, um sichere Räume und Ressourcen angesichts von Ausgrenzungen bereitzustellen.

Entsprechend **vielschichtig** wird **Sensibilisierung in** den **pädagogischen Ansätzen** verwendet. Sensibilisierungsansätze werden zum Beispiel genutzt, um bei Zielgruppen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was es bedeutet, von Ausschlüssen nicht betroffen zu sein und eigene privilegierte Stellungen zu reflektieren.

> *„Ich denke, uns ist wichtig, dass die Normalität, die bisher nicht hinterfragt wurde, infrage gestellt wird.“* (LI63)

Aber auch das Bewusstmachen und die Einordnung der eigenen Diskriminierungsgeschichte/-erfahrungen von Minderheiten oder von Diskriminierung „Betroffener“ gehört zu den Sensibilisierungsansätzen. Teil der Sensibilisierungsangebote der Projekte sind ferner, Empathie füreinander zu schaffen, Begriffsbildung, kritische (Selbst-)Reflexion, Auseinandersetzung mit kulturalisierenden Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie das Sichtbarmachen von Diskriminierungsformen, die oft in der öffentlichen Wahrnehmung vernachlässigt werden.

Sensibilisierungs- ebenso wie **Empowermentarbeit** stellt dabei ein **fortlaufendes Ziel** dar, das „nie fertig“ (LI18), sondern **langfristig und prozesshaft** über die Projekte hinaus angelegt ist. Auch deshalb setzen sich die Modellprojekte kritisch mit Empowerment- und Sensibilisierungsansätzen auseinander: Sehr genau überlegt wird unter anderem, in welchem **Verhältnis** die **Möglichkeiten** und Chancen der Ansätze **zu potenziellen Risiken** stehen. Das betrifft dann Fragen danach, wie die individuelle Ebene, die in Workshops adressiert wird, in Zusammenhang mit dem systemischen Kontext steht und welche Folgen das für die Teilnehmenden möglicherweise hat.

> *„Also wir sind sehr skeptisch, würde ich sagen. Weil wir genau aus der Sorge kommen, dass Empowerment schiefgehen kann. Also wenn wir Empowerment so verstehen, dass wir Jugendliche dazu befähigen, selber mit ihren Erfahrungen mündig umzugehen. Also erst mal benennen zu können, sicherlich, was passiert da eigentlich? Wie gehe ich damit um? Was mache ich damit? Wenn das für betroffene Jugendliche Empowerment bedeutet, dann sind wir da, würde ich sagen, vorsichtig. Zumindest in der Theorie. Was dann letztlich in den Workshops passiert, ist ja, wie gesagt, immer noch mal eine andere Sache. Aber in der Theorie sind wir da eben vorsichtig. Weil wir erstens skeptisch sind, wie viel lässt sich erreichen überhaupt in einem Workshop? Und zweitens welche Schäden können damit potenziell angerichtet werden, wenn wir das System nicht in den Blick nehmen? Also sind wir eher an dem Ansatz, wo wir versuchen, ein besseres Verständnis für die Gesamtsituation von so einer politischen Bildungsintervention zu erlangen, als an einem Punkt, wo wir sagen, wir wollen genau die Wirkung erzielen und jetzt stellen wir uns die Frage, wie schaffen wir das? Ja. Das war die Ursprungsidee, die Motivation zumindest des Projekts und inzwischen sind wir an einem Punkt, wo wir sagen, wir müssen erst mal noch mal genau verstehen, welche Risiken gibt es? Welche Chancen gibt es? Welche Bereiche gibt es? Das ist so der Punkt.“* (LI55)

3.2.2 Ausrichtung pädagogischer Methoden

Auffallend ist die **Kombination verschiedener Methoden innerhalb eines pädagogischen Ansatzes**, sowohl in der Konzeption als auch in der Durchführung der Modellprojekte. Das individuelle und kontextabhängige Zuschneiden mehrerer methodischer Zugänge **entspricht der fachwissenschaftlichen Forderung**, situationsgerecht zu arbeiten und pädagogisches Handeln nicht „als Anwendung rezeptförmigen Wissens zu begreifen“ (Koller 2020: 11).

> *In pädagogisch relevanten Fragen gibt es […] eine Vielzahl unterschiedlicher, oft sogar entgegengesetzter Ansichten […]. Es kommt […] darauf an, die unterschiedlichen Vorstellungen über die ‚richtige‘ pädagogische Vorgehensweise zu vergleichen, ihre Voraussetzungen und Begründungen zu prüfen und durch Abwägen der Argumente zu einem eigenen Urteil zu gelangen.* (Koller 2020: 11)

Der **Zielfokus pädagogischer Methoden** liegt auf der **Wertebildung** und **geht über** eine reine **Wissensvermittlung hinaus**, wobei dies durch einen positiven Wertebezug und möglichst nicht (nur) durch die Abgrenzung zu einem negativen „-ismus" in den Projekten gefördert wird.[14] **Bevorzugt** werden **künstlerisch-kreative Methoden** angewandt, die Lebensweltbezüge und Emotionen aufgreifen, während rein kognitiv ausgerichtete Methoden – wie frontale Wissensvermittlung – eher selten ausgewählt werden. Sofern **Wissenserwerb** methodisch unterstützt werden soll, geschieht dies im **praktischen Erleben** und **Handeln**, angepasst an die Fähigkeiten und die Lebenswelt der Zielgruppe.

Die Auswahl der pädagogischen Methoden zielt auch darauf ab, die Lebenswelt der **Teilnehmenden** durch nicht vertraute Erfahrungen herauszufordern und dadurch eigene **Handlungskompetenzen** zu **entwickeln** und zu **erweitern**. Methodisch erfordert dies seitens der **Projektdurchführenden** eine **hohe Kompetenz für intersektionale Prozesse** (zum Beispiel Berücksichtigung von Gender, sozialer Differenz und Alter), um die geplanten positiven Resonanzerfahrungen einlösen zu können.

> *„Im Abgeordnetenhaus hatte ich dann sehr gemischte Erfahrungen bei einer Dreiergruppe von drei […] männlichen Jugendlichen, wo einer, der das Interview geführt hat, das ganz cool fand mit einer Politikerin zu reden. […] und wahrscheinlich, weil sein Kumpel jetzt nicht so sauber rüberkam, ein bisschen peinlich berührt war. Und bei dem war der Eindruck: Die ist arrogant. Und da spielte glaube ich mit rein, die andere Gruppe waren Mädchen, die mit einer jungen Frau in das Gespräch kamen, die Mädchen hatten Migrationshintergrund, die Bezirksverordneten hatten Migrationshintergrund. Und hier waren es Jungs, die mit einer nicht viel älteren Frau ohne Migrationshintergrund zusammengekommen sind, also Gender sozusagen entgegengesetzt (in der) anderen Gruppe. Und wo die Räume des Abgeordnetenhauses und der Sicherheitscheck vorne die Fremdheitserfahrungen immer stärker betont hat […] auf der einen Seite total cool, da sind ja Leute, die kennt man eher aus dem Fernsehen, auf der anderen Seite, holla, hier bin ich auf einem Terrain, wo ich mich nicht auskenne, wo ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. Und das ist ja, sind ja die, es sind ja die Deutschen, es sind ja die da oben und dann ist es schwierig, weil es in beiden Fällen Frauen waren, die natürlich eine akademische Ausbildung hatten. Und bei der ohne Migrationshintergrund kam das, glaube ich, als Milieugrenze deutlicher zum Tragen als bei der mit Migrationshintergrund. Also solche Sachen spielen mit rein, das müssen wir uns genauer angucken."* (LI10)

Beispiele der pädagogischen Umsetzung

Anhand eines Beispiels aus der Praxis der Modellprojekte lässt sich zeigen, wie **pädagogische Ansätze plan- und sinnvoll eingesetzt** werden, indem im Vorgehen **theoretische Bezüge aufgenommen** werden, mit einem **abgestimmten Methodenmix** gearbeitet und die **eigene Arbeit** nach innen und außen **reflektiert** wird:

Innerhalb eines **Workshopformats mit Erwachsenen** werden als Einstieg alle Anwesenden zum Kennenlernen aufgefordert, ein Porträt von sich selbst (inklusive Hautfarbe) blind zu malen und sich drei Eigenschaften zu überlegen, mit denen sie sich vorstellen wollen. Dieser Einstieg ermöglicht den Teilnehmenden, den Referenzrahmen ihrer Selbstdarstellung in Kombination zwischen Äußerem und Innerem selbst zu stecken und dabei eventuell Akzente zu setzen, die **stereotypische Zuschreibungen**

[14] Zum Beispiel wird nicht auf Antirassismus (gegen Rassismus), sondern auf demokratische Werte wie Anerkennung der Würde des Einzelnen und Gleichberechtigung fokussiert.

infrage stellen. Im Fortgang des Workshops **wechseln** sich **aktive kreative Methoden mit fachlichem Input** einer externen Referentin **und Austauschformate** ab, wobei die Methode auch, falls nötig, im Laufe des Workshops angepasst werden kann:

> *„[…] und da ist quasi eine Bushaltestelle nachts, ein Bild davon und dann hat man Kategoriekarten […] Wir haben uns ausgesucht […] im Rollstuhl, alt, dick, Minirock, Anzug. Und dann sagt man okay, stellt euch vor, da sitzt eine Person an der Bushaltestelle, abends. Stellt euch eine Person eurer Wahl vor und jetzt kommt eine Person dazu und dann deckt man halt zwei Karten auf. Und dann ist diese Person sozusagen, die dazu kommt, zum Beispiel weiß und alt. Wie nimmt man die Situation wahr, wie nimmt eure Person an der Haltestelle die Situation wahr? Also was denkt sie jetzt gerade? Und dann kommt natürlich so, na nichts, ist halt jemand, so. Aber sehr, sehr unterschiedliche Wahrnehmung und so hat man dann weitere Kategoriekarten aufgemacht, um eben das Thema intersektional, aber auch eben, warum werden überhaupt diese Unterschiede gemacht, um zu besprechen? Und das hat eigentlich sehr, sehr gut funktioniert, weil unglaublich viele verschiedene Aspekte kamen, aber gleichzeitig auch sehr viel so gemeinsame Basis, so. […] in der ersten Auswertung war das Feedback sehr gut und auch so vertiefend nach dem Input zum Thema intersektional. Was bedeutet es eigentlich, wenn man mehrfach diskriminiert ist und was, wie nimmt man das wahr und warum werden die Unterschiede gemacht? Welche Folgen hat das et cetera, ja.“* (LI27)

Aus der methodischen Beschreibung geht hervor, wie eine **intersektionale Auseinandersetzung** durch bildliche Assoziationen **angeregt** werden kann. Die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsaspekte werden in komprimierter Form aufgezeigt, wodurch unter der Bedingung der **diversitätsorientierten und rassismuskritischen Reflexion** ein Bewusstsein über den Einfluss rassistischer und diskriminierender Wirkmechanismen gefördert werden kann. Innerhalb dieser pädagogischen Vorgehensweise wird klar, welchen Stellenwert gesellschaftliche Diskursstränge in kollektiven Denkstrukturen einnehmen und wie unterschiedlich marginalisierte Gruppenzugehörige diesen potenziellen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sein können. Während diese methodische Übungseinheit die Schnittstelle Gesellschaft, Kollektiv und Individuum fokussiert, werden ebenfalls Methoden innerhalb anderer Modellprojekte angewandt, die den Einzelnen in den Vordergrund rücken.

In einem ähnlichen **Format mit Kindern und Jugendlichen** stellen sich die Projektdurchführenden selbst den eigenen, für die Zielgruppe konzipierten Aufgaben, damit Offenheit und Vertrauen entstehen können. **Teamende** des Modellprojekts **präsentieren** dabei ihre **persönlichen Ergebnisse** der Aufgabe, **um die Jugendlichen** dazu **zu motivieren**, ebenfalls biographische Aspekte ihres Alltags darzulegen.

> *„Zu O.’s Beitrag sagt T., dass Schule eigentlich ein Ort sei, wo Verletzlichkeiten verborgen bleiben. Sie betont aber, dass die Schüler sich geöffnet hätten. Weiterhin erzählt sie, dass sie diese Offenheit insbesondere bei einer Teilnehmenden nicht erwartet hat. Zurückhaltungen und Erklärungen, wie, dass man sich schäme, dafür hat T. Verständnis eingeräumt. Sie sagt, dass O. und sie selbst auch mitgemacht haben und zugegeben haben, dass sie sich auch schämen, ihren eigenen Text vorzulesen. O. lacht dabei leise.“* (TB26)

Zu dem Ansatz gehört auch, dass das Angebot **gemeinsam von zwei Projektdurchführenden** gemacht wird sowie dass im gesamten Team regelmäßige **Konzeptionstreffen zur Reflexion** ähnlicher oder differierender Erfahrungen stattfinden.

Bezug pädagogischer Ansätze zu Programmzielen

Gemeinsamer Ausgangspunkt der pädagogischen Ansätze in der Arbeit der Modellprojekte sind die übergeordneten **Programmziele** für den Bereich Vielfaltgestaltung.[15] Von den Projekten werden diese in unterschiedliche **Projekt- bzw. Handlungsziele** übersetzt. In der praktischen Arbeit werden insbesondere innovative Ansätze berücksichtigt und angestrebt, die Vernetzung / Kooperation, Demokratieförderung sowie **Sensibilisierung / Sichtbarmachung, Empowerment / Power Sharing** voranbringen.

In allen pädagogischen Ansätzen werden zudem die in den Förderrichtlinien formulierten Ziele der **Bedarfsorientierung und Partizipation** bei der Konzeption, Planung, Durchführung und Auswertung der Projektaktivitäten berücksichtigt. Dazu gehört unter anderem ein bedarfs- und prozessorientiertes Vorgehen, das spontane Änderungen durch Rückmeldungen der Teilnehmenden zulässt, das aktive Mitgestalten von Inhalten, Themen und Aktionen durch die Zielgruppen, aber auch Unterstützung dabei, sich außerhalb des Projekts (politisch) zu engagieren oder Jugendlichen die Möglichkeit einzuräumen, über finanzielle Ausgaben mitzubestimmen.

Die **Wirkung** und das **Erreichen der Programmziele** ist in den pädagogischen Ansätzen meist nicht monokausal und linear, sondern prozesshaft angelegt. Aussagen über veränderte Einstellungen von Teilnehmenden innerhalb des laufenden Projekts sind daher nur begrenzt möglich. Über niedrigschwellige Evaluationen zu den Projektangeboten versuchen etliche Modellprojekte jedoch, Rückmeldungen hierzu einzuholen. Betont wird dabei, dass es wichtig ist, über lange Zeit mit den Teilnehmenden zusammenzuarbeiten, damit Wirkungen auf verschiedenen Ebenen erzielt werden können.

Beispiele der pädagogischen Umsetzung

Die oben genannten **Ziele i**m Bereich **Vernetzung und Kooperation** realisieren die Modellprojekte **über verschiedene Ansätze**. Zum Beispiel unterstützen Projekte andere Vereine bei ihrer Gründung und Weiterentwicklung oder stellen notwendige Projektressourcen zur Verfügung (u. a. Plattform, Räume, Öffentlichkeitsarbeit, Netzwerk). Einige Projektträger verfügen bereits über einen gewissen Bekanntheitsgrad und werden aufgrund bestimmter fachlicher Expertise angefragt. Zudem findet ein Austausch über pädagogische Ansätze – deren Weiterentwicklung oder Anwendung – mittels bestehender oder neuer Netzwerke/Netzwerkstrukturen mit anderen Akteur*innen im Handlungsfeld statt.

Im Bereich **Demokratieförderung** sind **Ansätze prägend**, in denen **praktische Erfahrungen** zu demokratischer Streitkultur und Mitwirkung gesammelt werden. Beispiele sind Treffen mit Vertreter*innen aus Politik und Gesellschaft bei Veranstaltungen in den Communitys der Zielgruppen, die Bereitstellung von Austausch- und Begegnungsräumen für diverse Gruppen, unter anderem Diskussionsrunden zum Thema „Heimat“ (LI66) oder nicht gelabelte Veranstaltungen, die für unterschiedliche Menschen offen sind. So können ein demokratisches Bewusstsein aufgebaut und Perspektiven verhandelt und reflektiert werden.

Auch pädagogische Ansätze zur Beförderung der Vielfalt in Verwaltung und Justiz sowie eine damit verbundene Etablierung entsprechender Diversitätsstrategien sind weitere Anliegen einiger Projekte.

15 Wesentliche Ziele sind „das Verständnis für die Selbstverständlichkeit von Vielfalt und Respekt, die Anerkennung von Diversität und die Arbeit gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit“, „dass Gesellschaft Vielfalt als Chance begreift und die damit verbundenen Widersprüche und Konflikte konstruktiv bearbeitet“ sowie „allen Menschen in Deutschland unabhängig unter anderem von ihrer Herkunft, ihrer Religion oder ihrer sexuellen Orientierung ein diskriminierungsfreies und friedliches Leben zu ermöglichen“ (BMFSFJ 2019).

Eng verbunden (und in Teilen überlappend) sind die Felder **Sensibilisierung für** und **Sichtbarkeit von unterrepräsentierte(n) Perspektiven** und das **Feld Empowerment / Power Sharing**. Pädagogische Ansätze sind hier zum Beispiel Formate, in denen in Öffentlichkeit und Medien die Stimmen von jungen Menschen mit Diversitätsmerkmalen hörbar werden oder die Perspektiven von muslimisch gelesenen Personen stärker in die Medienlandschaft einfließen sollen. Andere Ansätze streben eine höhere Sensibilisierung für „Betroffene“ von Ausgrenzung, Flucht, Vertreibung, Verfolgung und Ermordung an. Die Projekte zeigen die vergangene, aktuelle und zukünftige Bedeutung von an den Rand gedrängten „Gruppen“, wie Sinti*zze und Rom*nja, für das gesellschaftliche Zusammenleben auf und verweisen auch auf ihre Präsenz und ihren Beitrag im Kunst- und Kulturbereich.

Im Bereich Empowerment zielen Ansätze darauf ab, die Teilnehmenden im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen zu stärken. Auch Identitätsstärkung, Orientierungsangebote (zum Beispiel Aufzeigen neuer Berufsperspektiven) und Vermittlung von Lebensskills (lernen, sich realistische Ziele zu setzen; für andere Menschen einstehen; Perspektivwechsel; soziales Engagement) sind Ziele der Ansätze. Das Ziel, unterrepräsentierte Perspektiven einzubinden und bestimmte Gruppen zu empowern, setzen die Modellprojekte auch innerhalb der Projektteams um, indem sie die Workshopteams (Mitarbeiter*innen, Fachreferent*innen, Leiter*innen) mit Personen mit Diversitätsmerkmalen besetzen. Ebenfalls wichtig für einen gelungenen Workshop ist auch die Diversität der Mitarbeitenden in Bezug auf die vorrangig genutzten pädagogischen Methoden.

> *„[…] weil ich eben inzwischen nicht mehr glaube, es braucht den perfekten Workshop, sondern […] es braucht den perfekten Trainer. Da gibt es natürlich perfekt nicht. Aber letztlich geht es um Trainer*innen, die auf eine unterschiedliche Weise arbeiten. So. […] Wir haben alle unsere eigenen Vorlieben und gewisse Methoden liegen uns. Und auf die haben wir Bock. Und die bringen wir dementsprechend auch authentisch rüber.“* (LI55)

Insgesamt spielen in **pädagogischen Ansätzen unmittelbare positive Resonanzerfahrungen** eine **wichtige Rolle** (z. B., mit Diskriminierungserfahrungen nicht allein zu sein oder gemeinsam etwas bewirken zu können). Entsprechend sind Ansätze größtenteils ressourcen- und resilienzorientiert.[16] Eine weitere Gemeinsamkeit der Ansätze ist die **Ausrichtung an** den **Lebensverhältnissen** und -**situationen der Zielgruppen** mit teilweise sehr **niedrigschwelligen Angeboten** (wie Spaziergängen), um den Zugang für eine Vielzahl von Menschen zu öffnen.

Bei der Umsetzung gibt es zwei **präferierte pädagogische Zugangsweisen**: Die **Arbeit mit bewusst divers gemischten Gruppen**, damit Begegnung, Austausch, ein Voneinander-Lernen und eine Vergegenwärtigung der Unterschiede stattfinden kann, sowie die **Arbeit mit Safer Spaces**, um Bewusstsein für geteilte Erfahrungen zu schaffen und sich untereinander zu solidarisieren.[17]

3.2.3 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen

Pädagogische Methodenkompetenz im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung ist entscheidend für das Gelingen der Modellprojekte. Diese kann jedoch nur vor dem Hintergrund einschlägiger Theorien und der Anpassung an und des Verständnisses für das reale (Lebens-)Umfeld der Zielgruppen wirksam werden.

---

16 „Unter Resilienz wird die psychische Widerstandskraft einer Person verstanden, die eine schwierige oder bedrohliche Lebenssituation ohne Beeinträchtigung übersteht“ (Rahner 2021: 44). Selbstwirksamkeit zu stärken, Hoffnung und Optimismus zu schüren und Copingstrategien zu befördern (ebd.: 65–66) sind u. a. Vorgehensweisen einer resilienz- und ressourcenorientierten Arbeit.

17 Hier können sich zum Beispiel Jugendliche zu aktuellen Themen, Fragen und Sorgen austauschen und gegenseitig unterstützen: *„Über alltägliche Themen wie: Wie geht es mit den Eltern? Was haben meine Eltern für Bedarfe? Was hat meine Community, meine Familie […]? Wie kommt man durch den Tag? Da geht es um Übergang Schule/Beruf. Dann geht es um Identitätsfragen. Die Sache ist, dass wir uns treffen und in diesem […] Also […] Grundprinzip ist, auf Augenhöhe und Vertraulichkeit“* (LI20).

Best-Practice-Ansätze

- Die pädagogischen Ansätze im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung verbinden theoretische und praktische Kenntnisse, um den notwendigen diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Umgang mit „Betroffenen“ in ihrer Vulnerabilität und mit „Nichtbetroffenen“ in ihrer Rollenfindung aufnehmen und reflektieren zu können.
- Innerhalb von Gruppenarbeitsprozessen ist dabei für ein gutes Gelingen vor allem ein Verständnis der Beziehungsebenen – unter Berücksichtigung realer machtstruktureller Bedingungen – entscheidend, um die verschiedenen pädagogischen Zielebenen zu erreichen.
- Weiterhin zentral für das Gelingen der pädagogischen Ansätze ist das Vertrauensverhältnis sowohl zwischen als auch innerhalb der Zielgruppe und der Projektmitarbeitenden. Die Festigung der Vertrauensbasis wird durch Kontinuität in der Teilnahme und eine feste Gruppenstruktur befördert.
- Neben dem Abholen der Zielgruppe in ihrer Lebenswelt und niedrigschwelligen Zugängen zur Teilnahme sind eine Prozessorientierung (d. h. flexibles Gestalten und Anpassen) als pädagogische Erfolgskriterien entscheidend, zum Beispiel, wenn Themen zwar unerwartet zur Sprache kommen, aber für die Teilnehmenden relevant und dringlich sind.
- Eine ausgeprägte Heterogenität in der Teamzusammensetzung ist eine weitere entscheidende Ressource für das Gelingen pädagogischer Formate, da erst die verschiedenen Sichtweisen, (Selbst-)Erfahrungen und Expertisen der Mitarbeitenden ein multiperspektivisches pädagogisches Arbeiten ermöglichen.
- Eine zielgerichtete und wirksame pädagogische Umsetzung gewinnt zusätzlich und ist anpassungsfähiger an externe Herausforderungen, wenn mehr Zeit zur Verfügung steht für: Fortbildungen, teaminterne Reflexionen laufender Projekttätigkeiten, den Austausch mit Projektpartner*innen, zusätzlichen Wissenserwerb und das Sichern von Ergebnissen.

Handlungsempfehlungen

- Um die hohe Qualität pädagogischer Ansätze im Themenfeld zu erhalten, sollte in der Richtlinie festgeschrieben werden, dass die Modellprojekte obligatorisch regelmäßige und systematische Selbstevaluationen oder Reflexionsformate in ihren Zeit- und Ressourcenplänen verankern.
- Projekt- und themenfeldübergreifende Vernetzungsprozesse könnten über das Programm noch stärker gefördert werden, zum Beispiel über fakultative AGs, in denen sich mehrere Träger zusammenschließen, um sich über pädagogische Umsetzungsformate sowie Zielerreichung auszutauschen und die Ergebnisse zu sichern (z. B. Working Papers, Vielfalt-Mediathek).
- Teils hohe personelle Fluktuationsraten[18] verursachen Brüche in der pädagogischen Umsetzung der Modellprojekte, die durch das Angebot regelmäßiger Fortbildungen und Supervision (zum Beispiel durch die gsub – Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH) noch besser aufgefangen werden können.
- Die Flexibilität bzw. die Möglichkeit, im Projektverlauf Anpassungen der ursprünglichen Projektkonzeptionen vorzunehmen, sollte in zukünftigen Programmen in jedem Fall erhalten bleiben. Denn dies ist aus pädagogischer Sicht als „freier Raum“ selbstbestimmten Handels für die Zielgruppen- und Zielerreichung im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung (z. B. bei Teilhabe, Empowerment) unabdingbar.

[18] Personalfluktuationen entstehen durch längere Krankheitsstände, aufgrund von Mutterschutz bzw. Elternzeit der Mitarbeitenden, unattraktive Arbeitsbedingungen (siehe Kapitel 2.1.4) und wegen anhaltender Bedrohungen der Mitarbeitenden (siehe Kapitel 2.1.3).

- In Ergänzung zu Anträgen auf Mehrbedarfe bedürfen Projekte außerdem auch potenzieller Zusatzförderung von Kleinbeträgen, die auch während des Projektverlaufs ohne hohen administrativen Aufwand abrufbar sind. So können unvorhergesehene Mehrkosten in der Umsetzung geplanter Maßnahmen gedeckt werden, zum Beispiel für die Finanzierung von (Gebärden-)Dolmetscher*innen oder von erhöhten Sicherheitserfordernissen.

3.3 Digitalisierung pädagogischer Ansätze

Durch die Coronapandemie standen Modellprojekte kurz nach ihrem Start im Jahr 2020 vor der Wahl, in Präsenz geplante Aktivitäten abzusagen, auf unbestimmte Zeit zu verschieben oder sie online abzuhalten. Vielfach mussten analog geplante pädagogische Ansätze und Methoden in den digitalen Raum übersetzt werden. Gleichzeitig stellte sich für die Modellprojekte die Frage, ob dies überhaupt auf digitalem Weg realisierbar war und inwieweit es vergleichbare Wirkungen entfalten würde. Durch diese Situation entstand ein Quasi-Versuchslabor, dessen vorläufige Ergebnisse hier ausgewertet werden.

Das Kapitel befasst sich mit der **Übertragung pädagogischer Ansätze** und **Methoden** in den **digitalen Raum**. Dazu werden zunächst die **Anteile und Typen** der digitalen Umsetzung, folgend die **zentralen Merkmale** des Digitalisierungsprozesses und im Anschluss die damit verbundenen **Implikationen** und **Herausforderungsfelder** dargestellt.

3.3.1 Anteile, Typen, Merkmale und Voraussetzungen digitaler Umsetzung

Die Arbeit der Modellprojekte im digitalen Raum sowie die notwendigen Voraussetzungen für eine gelungene Umsetzung kann in zentrale Cluster unterteilt werden:

Anteil an Projektarbeit, zentrale Merkmale und Typen der Umstellung

Obwohl Projekte ursprünglich analoge Formate konzipiert hatten, verlagerte sich ein erheblicher **Anteil der Projektarbeit** in den vergangenen zwei Jahren **in den digitalen Raum**: Von Juni 2020 bis Juni 2021 fanden 74 % aller analog geplanten Projektaktivitäten im digitalen Raum statt, von Juni 2021 bis 2022 waren es noch 52 %.[19] Auch wenn Aktivitäten im letztgenannten Zeitraum weniger online stattfanden, blieb der Fokus auf den digitalen Raum enorm. **Teamkommunikation, Trainings** und **Weiterbildungen**, Veranstaltungen für die breite Öffentlichkeit und **Vernetzung** mit Kooperationspartner*innen finden nach wie vor in Onlineformaten statt (siehe Abbildung 6).[20]

Zentrale Merkmale digitaler Formate sind ihre örtliche Unabhängigkeit sowie eine erhöhte zeitliche Flexibilität. Vorausgesetzt, es sind entsprechende Endgeräte und ein Internetzugang vorhanden, können digitale Angebote **ortsunabhängig und überregional** bereitgestellt und wahrgenommen werden. Die örtliche Unabhängigkeit sorgt in manchen Fällen für eine höhere Zuverlässigkeit der Angebote.

[19] Der signifikante Unterschied ($t = 4.9$, $p < .001$) von 2021 zu 2022 kann auf die Lockerungen der Infektionsschutzmaßnahmen zurückgeführt werden: Kontaktbeschränkungen wurden teilweise aufgehoben und aufgrund von Impfquoten und Schnelltestregelungen waren Veranstaltungen und Workshops mit höherer Teilnehmendenzahl wieder möglich.

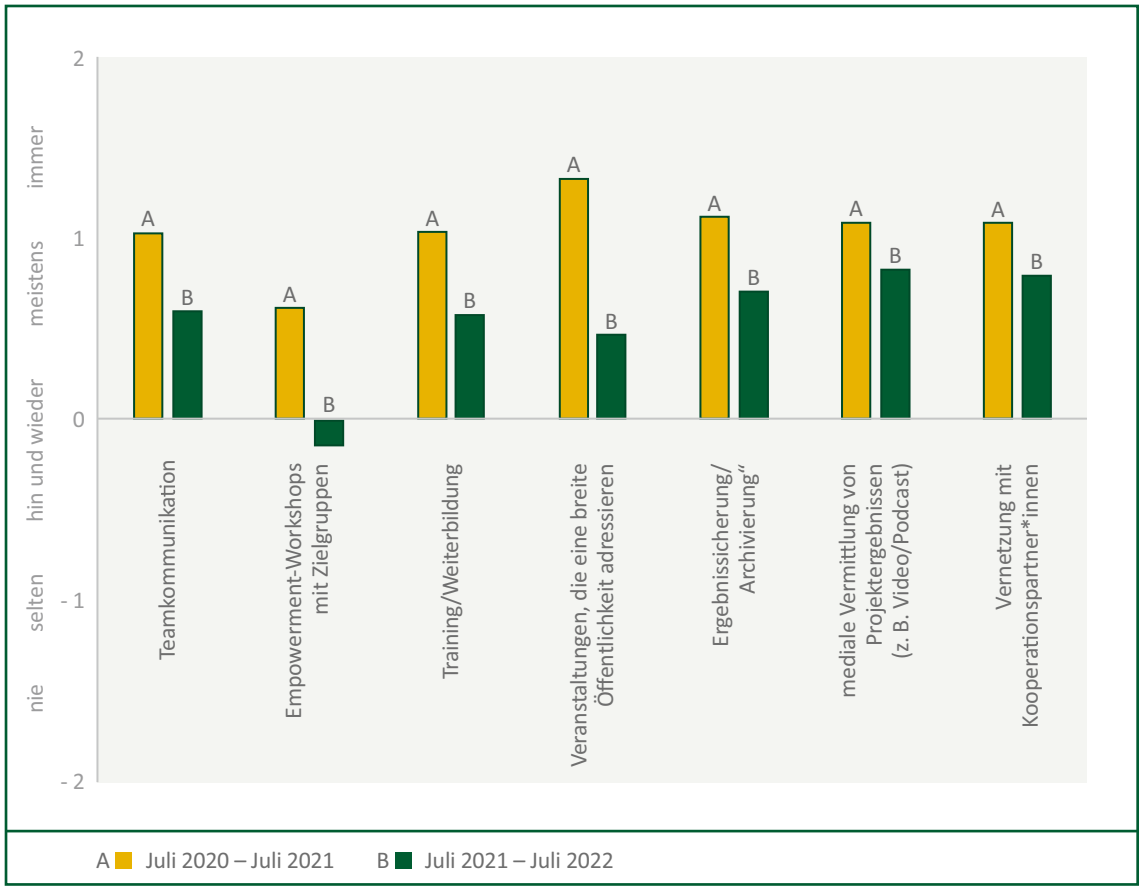
[20] Mit Mittelwerten von $2.46 < M < 2.62$ bei einer Likert-Skala von 1 = „immer“, 5 = „nie“. Mittelwertsunterschiede berechnet mit ANOVA.

Den **Zeitgewinn** konnten manche Modellprojekte direkt in ihre Arbeit mit den Zielgruppen investieren oder er ermöglichte zusätzliche Angebote. Darüber hinaus konnten **Angebote spontaner** und ohne größere Zeitinvestitionen in den Arbeitsalltag **eingebaut und bereitgestellt** werden, da der höhere organisatorische Aufwand von Präsenzangeboten wegfiel – wie Anmietung von Räumlichkeiten, technische Logistik, Verpflegung, Unterkunft, ebenso wie die Zeiten für die Anfahrt.

Digitale Angebote bieten auf den ersten Blick folgende Vorteile für Projektdurchführende:

- Ersparnis von Zeit und Geld
- geringere Hürden für ein Engagement von Referent*innen, Ehrenamtlichen
- erleichterte teaminterne Kommunikation
- erleichterte Zusammenarbeit mit Multiplikator*innen, Kooperationspartner*innen
- teilweise Erweitern der Zielgruppen bzw. Erhöhen der Teilnehmendenzahl

Abbildung 6 Anteile der Modellprojektarbeit in Onlineformaten



© DeZIM

Lesebeispiel: Die Teamkommunikation fand zwischen Juli 2020 und Juli 2021 meistens online statt; im darauffolgenden Jahr, von Juli 2021 bis Juli 2022, fand die Teamkommunikation weniger häufig online statt, aber öfter als nur hin und wieder. **Quelle:** Survey 2021 und 2022, eigene Darstellung der berechneten Mittelwerte. N = 68.

Typen der Umstellung: Der **Prozess der Umstellung** pädagogischer Ansätze und Methoden auf digitale Formate nahm in den Modellprojekten unterschiedliche Verläufe, die in **vier Typen** unterschieden werden können:

1. **Beschleunigung:** Bereits vor der Pandemie entwickelte Ideen einer digitalen Umsetzung von Projektelementen konnten durch eine beschleunigte Digitalisierung (vermehrte technische Ausstattung, Steigerung der digitalen Kompetenzen bei Modellprojektmitarbeitenden und Zielgruppe) schneller umgesetzt werden.

2. **Ausfall:** Manche Angebote wurden verschoben oder entfielen komplett, da der gewählte pädagogische Ansatz aufgrund fehlender technischer Infrastruktur, der Besonderheiten der Zielgruppe, der Zielsetzung oder des Konzepts digital nicht umsetzbar schien oder von der Zielgruppe nicht angenommen wurde.

3. **Übertragung:** Andere ursprünglich analog konzipierte Ansätze wurden angepasst auf digitale Formate übertragen, wobei die Übertragung in digitale Formate vor allem als temporäre Notlösung gesehen wurde.

4. **Neuentwicklung:** Gleichzeitig wurden neue Konzepte explizit für den digitalen Raum entwickelt, die als gleichwertige Alternative zu analogen pädagogischen Maßnahmen betrachtet und auch nach der Pandemie beibehalten werden.

Digitalisierbarkeit der Ansätze und technische Umsetzung

Digitalisierbarkeit der Angebote: Wie gut Angebote digitalisierbar sind, **hängt von** ihrer **zugrunde liegenden Konzeption ab**, denn die pädagogischen Ansätze und Methoden lassen sich unterschiedlich gut im digitalen Raum nutzen. Ansätze aus dem Bereich **Digitale Bildung / Medienpädagogik** sind erwartungsgemäß im Vergleich besser in Onlineformaten umsetzbar (59 % der Modellprojekte, die diese Ansätze anwenden, bewerten sie als „(eher) gut umsetzbar“) und waren zusätzlich vor Pandemiebeginn teilweise bereits digital konzipiert. **Sensibilisierung**sansätze, **Beratung**sansätze, **Antidiskriminierung**s-/Anti-Bias-/Anti-Vorurteils-Ansätze und **Diversity-**Ansätze, **biografische** und **geschlechterreflektierende Ansätze** gelten ebenfalls als „(eher) gut umsetzbar“ in digitalen Formaten (zwischen 48 % und 37 %). Weniger gut umsetzbar dagegen sind Ansätze aus **der Begegnungspädagogik**, der **Kulturellen Bildung** sowie **Intergenerationale Ansätze, Konflikt-** und **Gewaltprävention, Jugend-** und **subkulturelle** Ansätze (zum Beispiel Hip-Hop und Sport) und **Erlebnispädagogik**. Es sind nur zwischen 18 % und 0 % der durchführenden Projekte, die diese Ansätze als „(eher) gut umsetzbar“ im Digitalen bewerten, da diese auf Begegnungs- und Interaktionsformaten basieren, die weniger gut in den digitalen Raum übertragbar sind (Survey 2022).

Grundsätzlich kann ein „**Paradigmenwechsel**“ (NI13) beobachtet werden: Es entwickelt sich eine neue Arbeitswelt, in der es ein ausschließliches Zurück zu Präsenzarbeit voraussichtlich nicht geben wird. Die Digitalisierung ist in den vergangenen zwei Jahren vorangeschritten und die **Modellprojekte integrieren zunehmend digitale Formate** in ihre Konzepte. Insbesondere die digitale Dokumentation, Archivierung und mediale Vermittlung von Ergebnissen wird erleichtert. Diese werden von über der Hälfte der Modellprojekte häufig genutzt und **sollen** auch **zukünftig bestehen bleiben** (47 % Ergebnissicherung/Archivierung, 67 % mediale Vermittlung der Projektergebnisse). Die digitalen Ansätze werden durchaus positiv bewertet: 37 % der Modellprojekte sehen einen pädagogischen Mehrwert in digitalen Ansätzen und immerhin fast die Hälfte (47 %) plant, digitalisierte pädagogischen Ansätze auch nach Ende der Pandemie beizubehalten. Teilweise wurden auch in Folgeanträgen die Zielgruppen angepasst sowie digitale oder hybride Formate aufgenommen. Modellprojekte haben nicht mehr die Ambition, nach der Pandemie zum Ursprungskonzept zurückzukehren. Außerdem hat die Digitalisierung zur Innovation in den Projekten beigetragen: 54 % der Modellprojekte bestätigen, dass der coronabedingte Digitalisierungsschub zu **innovativen pädagogischen Ansätzen** in den Modellprojekten geführt hat (siehe Abbildung 7).

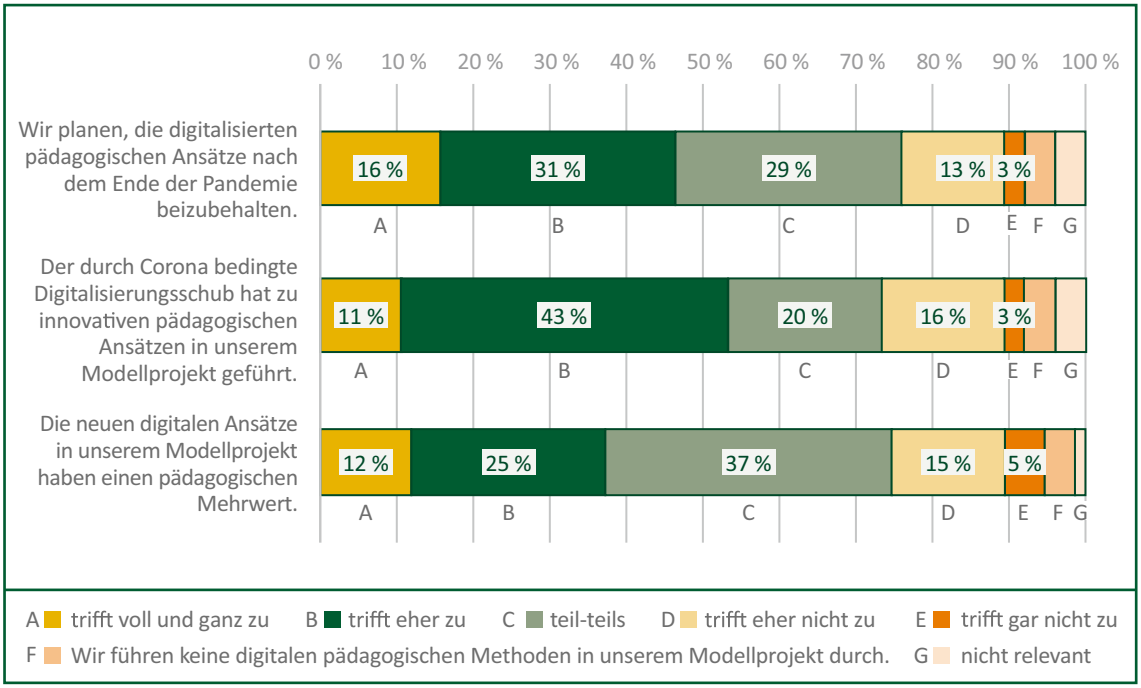
Die Digitalisierung pädagogischer Ansätze und Methoden wird insgesamt – nach einer zwischenzeitlichen Onlinemüdigkeit – von den Modellprojekten **angenommen und routinierter umgesetzt**.

> *„Ich hatte das Gefühl, dass die Leute irgendwann gar keine Lust mehr hatten, an irgendwelchen Onlineangeboten teilzunehmen. Und jetzt mittlerweile hat sich [das] total normalisiert.“* (NI05)

Je nach Kontext (pädagogischer Ansatz, Ziel des Formats, Zielgruppe) wird ein stimmig konzipiertes digitales Angebot mit passenden Methoden genauso gut angenommen wie ein analoges. In Fällen, in denen sich Konzepte 1:1 in den digitalen Raum übertragen lassen – beispielsweise Workshops oder Seminare – ist es von Vorteil, wenn von vornherein zwei Varianten des Konzepts (analog und digital) mit passenden Methoden erarbeitet werden: Dabei werden dieselben Ansätze und Ziele verfolgt, aber verschiedene Rahmenbedingungen und Erfordernisse analoger und digitaler Formate berücksichtigt, da das nachträgliche Anpassen der pädagogischen Konzepte einen wesentlich höheren Aufwand bedeutet.

Entsprechend vermerken die Modellprojekte im Jahr 2022 signifikant weniger negative Effekte durch die Digitalisierung in den Bereichen Teamarbeit, Zugang zur Zielgruppe und Budgetausschöpfung/Kosteneffizienz als noch 2021.[21]

Abbildung 7 Mehrwert und nachhaltiger Bestand digitalisierter pädagogischer Ansätze



© DeZIM

Lesebeispiel: 37 % der Modellprojekte sehen einen pädagogischen Mehrwert in digitalen Ansätzen (12 % stimmen dieser Aussage voll und ganz zu, 25 % stimmen dieser Aussage eher zu). **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75.

Digitale Infrastruktur und technische Umsetzung: Zentrale Voraussetzungen für die Umsetzung digitaler Formate und eine verbreitete Teilnahmehürde ist die technische Ausstattung in Form von **digitalen Endgeräten** – Computer, Tablets, Handys – sowie ein Internetzugang bzw. eine ausreichend schnelle und stabile **Internetverbindung**.

21 Statistische Werte: $2.37 < t < 8.81$; $p < .015$.

Das Problem der **Unterversorgung** mit digitalen Endgeräten **bei** Modellprojekten und Adressat*innen von Angeboten hat sich nach einer Anschaffungsphase bei den Modellprojekten weitgehend gelöst. Zu den Zielgruppen und Regionen, die mangels Technik und Infrastruktur schwieriger zu erreichen sind, gehören jedoch **Regelstrukturen** wie Schulen, Gemeinschaftsunterkünfte für Geflüchtete oder Jugendeinrichtungen. Aber auch im **ländlichen Raum** sowie in **struktur-/sozioökonomisch schlechter gestellten Regionen** ist die Ausstattung oft nicht ausreichend. Erschwerend kommt hinzu, dass für Teilnehmende im privaten Umfeld teilweise keine eigenen Rückzugsräume zur Verfügung stehen. Diese sind aber notwendig, um an digitalen Formaten partizipieren zu können, insbesondere wenn es um Empowerment und/oder persönliche Themen geht. Insgesamt sind vulnerable Gruppen (sozioökonomisch benachteiligte Gruppen, Menschen mit Fluchterfahrung, Menschen mit negativen Interaktionserfahrungen) besonders schwer digital zu erreichen.

Möglichkeiten und Strategien: Die Modellprojekte haben versucht, **Endgeräte** an Teilnehmende auszugeben und **Software** zu verwenden, die die jeweilige Zielgruppe gut bedienen konnte und die zu den Endgeräten der jeweiligen Zielgruppe passte. Einige Modellprojekte entwickelten auch **eigene Programme**.

Die Auswahl der Software ist stark abhängig von der pädagogischen Methode und der Beschaffenheit der Zielgruppe: Wie leicht baut sie Vertrauen auf? Braucht sie einen Safer Space und kann das digitale Tool diesen bieten? Wie hoch ist ihre Technikaffinität? Technikaffine und -versierte junge Menschen können mit unterhaltenden, interaktiven Softwareformaten wie Schnitzeljagden, Quizzen oder Umfragen im Rahmen wissensvermittelnder Formate gut für pädagogische Angebote motiviert werden. Motivierend wirken auch Tools, die die Kreativität anregen. Zudem ergeben sich neue Möglichkeiten durch die Anonymität digitaler Formate. Es können etwa anonym die Ergebnisse von Teams dargestellt werden, *„sodass man nichts Falsches sagen kann, wenn man daran teilnimmt“* (NI06).

3.3.2 Herausforderungen digitaler Umsetzung

Den Potenzialen digitaler Arbeit und Ansätze stehen aber auch Herausforderungen gegenüber. Diesen wird von Seiten der Modellprojekte teils mit bereits guten Strategien begegnet:

Raumresonanz und Beziehungsarbeit als Gelingensbedingung

Einige pädagogische Zugänge lassen sich **schwieriger** als andere in ein **digitales Format übertragen**. Dies gilt insbesondere, wenn der **zwischenmenschliche Bereich, physische Interaktion** oder der **physische Raum** im Fokus der pädagogischen Ansätze stehen.

Das persönliche Aufeinandertreffen von Personen erzeugt eine Resonanz, die die zwischenmenschliche Interaktion abseits inhaltsbezogener Kommunikation ausmacht und im digitalen Raum verloren geht.

> *„Ja, deswegen bin ich immer eigentlich pro Präsenz, weil einfach so das Zwischenmenschliche, das Miteinander viel mehr rüberkommt.“* (NI06-1)
> *„Stellen Sie [sich] mal vor, dass wir genau dieses Interview […] in Präsenz haben. Sie werden andere Eindrücke von uns haben und wir auch von Ihnen […]. Und das ist halt der Unterschied.“* (NI05-2)

Im digitalen Raum ist es auch schwieriger, Stimmungen zu erspüren und einzuschätzen, inwieweit die Teilnehmenden vom pädagogischen Ansatz und den eingesetzten Methoden profitieren oder was die Ursache für eine fehlende Beteiligung ist.[22]

[22] Susman (2022: 4–5) spricht von einem „echolosen Raum“. Das bedeutet nicht, dass Teilnehmende im Raum online per se weniger beteiligt sind, jedoch ermöglicht das Format eine höhere Unverbindlichkeit.

Setting 1: Physische Interaktion und raumbezogene Arbeit

Angebote, die auf eine **physische Interaktion** aufbauen, wie sportliche Aktivitäten, gemeinsame Erlebnisse, wie Ausflüge, oder auch gemeinsame Sinneserfahrungen können digital nicht mit diesem Schwerpunkt realisiert werden. Sie mussten pausieren oder entfielen ganz. Digitale Ersatzlösungen bleiben in ihrer Wirksamkeit begrenzt, da nicht die einzelne Aktivität im Vordergrund steht, sondern das **gemeinsame Erleben im physisch geteilten Raum**. Diese geteilte Erfahrung bildet den Ausgangspunkt für den Zugang zu einem bestimmten Thema und trägt zentral zum Gelingen und zur Wirksamkeit des pädagogischen Ansatzes bei. Dazu gehören neben der inhaltlichen Auseinandersetzung positive Gruppenerlebnisse, Steigerung der Motivation und Stärkung des Selbstbewusstseins durch die gemeinsame Aktivität, verbunden mit der Freude, die durch das gemeinsame Erleben geschaffen wird.

Auch Projekte mit **assoziativen Ansätzen**, die ihre Angebote an einem historischen Ort umsetzen, lassen sich nur bedingt in das Digitale übertragen. Der Ansatz beruht gerade darauf, die **gemeinsame Aktivität** und die **Auseinandersetzung mit dem** historischen Ort zu verbinden. Der Ort gibt den Anlass, um über die geplanten Inhalte in einen Austausch zu gehen. Eine Digitalisierung des Ansatzes wird hier eher als Notlösung gesehen, da die authentische Raumerfahrung im Digitalen nur mit Abstrichen ersetzt werden kann.

Möglichkeiten und Strategien: Gleichzeitig entsteht auch in der digitalen Zusammenkunft ein Raum, der mit seinen Besonderheiten zum Ermöglichungsraum des Pädagogischen werden kann (vgl. Pietraß et al. 2018: 12). Die Modellprojekte entwickeln und erproben diesbezüglich verschiedene Ideen wie beispielsweise hybride Beteiligungsformate, angewandte Vermittlung digitaler Kompetenzen oder den Einsatz von kreativen digitalen Formaten in analogen Konzepten (z. B. digitale Endgeräte bei Schnitzeljagden oder multimediale Ausstellungen), deren Fortentwicklung es weiter zu beobachten gilt.

Setting 2: Informeller Austausch

Digitale Formate zeichnen sich durch ein sehr verdichtetes Arbeiten aus. **Informelle Elemente** wie beispielsweise Pausengespräche, gemeinsame Aktivitäten im Anschluss bleiben außen vor. Diese Elemente besitzen allerdings ein **hohes Potenzial für Motivation** und **Beziehungsaufbau**, was sich wiederum positiv auf die inhaltliche Arbeit auswirkt. Zudem ermöglichen diese Phasen Gelegenheiten **informellen Lernens**, die für die politische Bildung ebenso von Bedeutung sind (vgl. Hafeneger 2015). Informelle Gespräche eröffnen auch einen Raum für das gemeinsame Kreieren weiterführender Ideen. Vor allem bei Ansätzen, die auf Interaktion, dem persönlichen Austausch sowie gemeinsamen Gruppenerfahrungen beruhen, sind informelle Elemente nicht wegzudenken. Sie bilden den emotionalen „Kitt", der digital nur schwer herzustellen ist.

Begegnungen im digitalen Raum sind ferner durch eine zeitlich begrenzte Aufnahmekapazität eingeschränkt. Mögliche Gründe dafür können fehlende Bewegung und ein fehlendes informelles „Rahmenprogramm" sein. Erfahrungen aus den Lockdowns zeigen, dass sich bei einem Übermaß an digitalen Formaten Onlinemüdigkeit einstellt und die Teilnahme erlahmt. Aktivitäten werden dann erst wieder in Präsenz aufgenommen.

Möglichkeiten und Strategien: Diese im Analogen zufällig entstehenden (Rahmen-)Gelegenheiten müssen daher im digitalen Raum in einem eigenen Format bedacht werden, das vorab festgelegt werden muss, zum Beispiel durch einen explizit gestalteten digitalen Pausenraum, offene Foren im Nachgang der Veranstaltungen oder mehrere kürzere Slots.

Setting 3: Empowerment und Sensibilisierung

Pädagogische Ansätze, die auf eine Auseinandersetzung mit persönlichen und/oder sensiblen Themen abzielen, lassen sich rein digital kaum umsetzen. Hier ist für das Gelingen der Vertrauensaufbau wesentlich, wofür die persönliche Begegnung dient. Das gilt umso mehr, wenn es sich bei den Zielgrup

pen um vulnerable Gruppen mit negativen Erfahrungen auf emotionaler Ebene handelt. Der Einsatz digitaler Formate bei Empowerment- und Sensibilisierungsangeboten gelingt entsprechend unterschiedlich gut, je nach inhaltlichem Fokus und der Zielgruppe.

Bei **Beratungsangeboten** ist es von Vorteil, wenn zumindest ein persönliches Treffen möglich ist, auf dem man digital aufbauen kann. Zusätzlich können pädagogische Methoden, wie zum Beispiel der Einsatz von einfacher Sprache oder anregendes Nachfragen, auch in digitalen Formaten umgesetzt werden. Steht die Selbstreflexion im Vordergrund, so scheinen digitale Formate nicht zu funktionieren, wie beispielsweise in der Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung bei einem **Sensibilisierungsangebot**. Selbstoffenbarung in einem distanzierten digitalen Setting vor einer größeren Gruppe stellt eine höhere Hürde dar als analog. Liegt der Fokus hingegen auf der kognitiven Ebene wie bei der **Wissensvermittlung**, sind digitale Formate gut umsetzbar. Schutzräume für vulnerable Gruppen mit der Möglichkeit teilzunehmen, ohne sich zeigen zu müssen, können ebenfalls gut mit digitalen Formaten hergestellt werden. *„Ich kann mich rausziehen, ohne aus einer Gruppe rausgehen zu müssen, die dann wieder darüber spricht“* (FG2). Dadurch eröffnen sich nochmals neue Optionen einer Teilnahme.

Setting 4: Begegnung und Gruppenbindung

Stehen im pädagogischen Ansatz Kontakt und Begegnung mit dem Ziel von Interaktion und Austausch im Vordergrund (zum Beispiel zwischen verschiedenen Zielgruppen), sind digitale Formate eher ungeeignet. Diese **Begegnungsformate** gehen über eine bloße, auch digital mögliche Zusammenkunft hinaus und dienen dem **Herstellen einer zwischenmenschlichen Bindung**. Zum Aufbau zwischenmenschlicher Bindungen trägt neben der **persönlichen Begegnung** auch die physische Kommunikation bei, die in digitalen Formaten wegfällt.

Obwohl Beispiele zeigen, dass auch digitale Formate eine gewisse emotionale Zugänglichkeit ermöglichen, so bleibt sie doch in ihrer Intensität hinter dem persönlichen Kontakt zurück. Fehlt der physische Kontakt, bedarf es Umwege, um Teilnehmende zur Interaktion anzuregen. Ein Modellprojekt beschrieb im Digitalen, was bei der ursprünglich geplanten physischen Begegnung jeweils eigentlich ablaufen würde, um die Bedeutung der Interaktion hervorzuheben und zum Mitmachen zu animieren.

> *„Wir erklären das auch […]: ‚Schaut, wir würden jetzt normalerweise mit euch im Stuhlkreis sitzen, wir hätten jetzt [Süßigkeiten] zum Probieren mitgebracht oder irgendwie den Schrank zu Hause geplündert […], was man halt so hat‘.“* (NI13)

Möglichkeiten und Strategien: Die Nutzung digitaler Elemente ist möglich, wenn sie in analoge Formate eingebettet sind. Wird eine zwischenmenschliche Beziehung durch persönliche Begegnungen aufgebaut oder ist durch Präsenzveranstaltungen eine Gruppenbindung gewachsen, kann dies gut digital fortgesetzt werden. Umgekehrt können digitale Elemente in analogen Formaten genutzt werden: Einen Mehrwert bieten hier insbesondere digitale Abstimmungstools (zum Beispiel Mentimeter), multimediale Darstellungen (Fotos, Videos) und neu konzipierte E-Learning-Tools und digitale Plattformen.[23]

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich analoge Konzepte oft besser eignen, wenn das Hauptaugenmerk auf der Beziehungsebene, dem Herstellen von Bindungen, dem Austausch über persönliche Themen oder gemeinsame Erfahrungen liegt. Teilweise können digitale Elemente als Ergänzung genutzt oder Formate digital fortgesetzt werden, wenn eine gemeinsame Ebene über vorangegangene Präsenzformate hergestellt wurde. Für den Austausch können auch digitale Formate als eigenes Modul einge

[23] Beispielsweise das medienpädagogische Tool „Actionbound“, mit dem eine Schnitzeljagd/Rallye über das Handy organisiert, Fotos und Videos aufgenommen und Quizfragen beantwortet werden können.

plant werden. Projektaktivitäten können teilweise sogar interaktiver, vielfältiger und flexibler gestaltet werden, wenn die jeweiligen Vorteile von Präsenz- und Digitalformaten kombiniert werden.

Zielgruppen: Reichweite und Teilnehmende

Durch die örtliche Unabhängigkeit des digitalen Arbeitens konnten Modellprojekte ihre Reichweite ausbauen, teilweise Zielgruppen über regionale Grenzen hinaus erreichen und sogar neue erschließen. Hierbei war das Argument der Zeitersparnis durch den Wegfall von An- und Abfahrtswegen sowie der erleichterten Zusammenarbeit durch digitale Besprechungen ausschlaggebend. Diese **positiven Auswirkungen** ergaben sich **in erster Linie** bei **Angeboten der Erwachsenenbildung**, da diese Zielgruppen sowohl über eine ausreichende technische Ausstattung und Infrastruktur als auch über die erforderlichen digitalen Kompetenzen verfügten. Die Angebote zum Beispiel für Multiplikator*innen, Sozialarbeiter*innen oder pädagogische Fachkräfte konnten ohne Einbußen in den digitalen Raum verlegt werden. Darunter fallen vor allem Fortbildungen im Bereich der Erwachsenenbildung sowie Vernetzungs- und Austauschgespräche, die digital ebenso gut umsetzbar sind wie in Präsenz und bei denen die Vorteile der digitalen Umsetzung überwiegen.

Allerdings wird das Erreichen **spezifischer Zielgruppen** von einigen Modellprojekten im digitalen Raum als **herausfordernd** beschrieben, da eine Ansprache im Internet offenbar nur weniger gezielt erfolgen kann.

> *„[Die andere Seite] ist, dass man halt irgendwie so ins Blaue, in so eine unkontrollierbare, schier unendliche digitale Welt Angebote platziert und gar nicht genau weiß, wen man erreicht. Das ist so ein bisschen schwierig.“* (NI06-1)

Einschluss vs. Ausschluss

Die vereinfachten Zugangswege **digitaler Angebote** erweisen sich in verschiedenen Fällen als Vorteil und ermöglichen unter bestimmten Voraussetzungen eine größere **Inklusion**. Für einige Gruppen bieten digitale Formate einen geschützten Raum, an dem sie anonym teilnehmen oder den sie ohne Aufsehen verlassen können, zum Beispiel bei Aufkommen von Unwohlsein oder ausgelösten Triggern (vgl. Susman 2022). Digitale Formate erweitern dabei das bisher mögliche konzeptionelle Spektrum . Dadurch kann auch weiteren Bedarfen von Zielgruppen entsprochen werden. Auf diese Weise können unter anderem auch Menschen an Angeboten teilnehmen, die zu Hause Kinder betreuen oder Angehörige pflegen müssen und von rein analogen Angeboten ausgeschlossen wären.

Digitale Angebote bergen aber auch **Ausschlussrisiken**. So führen die erwähnten technischen Hürden zum Ausschluss von Zielgruppen. Bei Zielgruppen, die eine gewisse Skepsis gegenüber der Wahrung ihrer Privatsphäre im digitalen Raum mitbringen, kommen digitale Formate nicht infrage. Ausschlussrisiken finden sich aber auch bei analogen Formaten, zum Beispiel durch lange Anfahrtswege aus ländlichen Regionen, hohe Reise- oder Teilnahmekosten, fehlende Barrierefreiheit oder nicht bedarfsgerechte Rahmenbedingungen – insbesondere für Menschen mit negativen Interaktionserfahrungen (zum Beispiel fehlende Privatsphäre in Mehrbettzimmern).

Möglichkeiten und Strategien können **hybride Angebote** sein – sofern ressourcentechnisch umsetzbar. Teilnehmende können dann die für sie geeignete Form wählen. Hybride Angebote haben sich dabei teils so etabliert, dass sie von den Zielgruppen eingefordert werden. Sofern man sich für ein Format entscheiden muss, ist eine **genaue Betrachtung der Zielgruppe** notwendig, da bei keiner Zielgruppe allgemeingültige Aussagen bezüglich einer fehlenden oder vorhandenen Affinität zu digitalen oder analogen Formaten getroffen werden können. Bei Onlineformaten sind die **spezifischen Bedarfe** der **Zielgruppe innerhalb** des **digitalen Raums** zu berücksichtigen, die sich von Präsenzangeboten unterscheiden.

Tabelle 1 Mögliche Ausschlussaspekte in den jeweiligen Formaten (digital vs. analog)

Ausschlussaspekte	Digitales Format	Analoges Format
fehlende Privatsphäre	Datenschutz, fehlender Rückzugsraum für Teilnahme am digitalen Format	fehlender Rückzugsraum (z. B. erschwerter Rückzug aus einer Gruppe, Unterbringung im Mehrbettzimmer)
ländlicher Raum	instabile Internetverbindung	lange Anfahrt
sozioökonomisch benachteiligt	fehlende technische Ausstattung/Software/Endgeräte	Kosten für Veranstaltungen und Anfahrt/Unterbringung
Safer Spaces	schwieriger Vertrauensaufbau, Sicherheitsvorkehrungen (z. B. gegen Teilnahme von Unbefugten)	fehlende Anonymität
fehlende Barrierefreiheit	nicht barrierefreie bzw. schwer zugängliche digitale Tools/Webseiten (z. B. fehlende Untertitel)	keine barrierefreien Räumlichkeiten
individuelle Voraussetzungen	geringe Erfahrung mit digitalen Formaten, geringe Internetaffinität	negative Interaktionserfahrungen in einer Gruppe (z. B. Ausgrenzung im physischen Raum)

Quelle: eigene Darstellung.

Bei der **Entscheidung**, pädagogische Angebote in Präsenz, **hybrid oder digital** zu konzipieren, spielt für die Modellprojekte eine **wichtige Rolle**, ob den für die pädagogische Arbeit im Projekt bedeutsamen **Werten und Standards** im jeweiligen Format **ausreichend Rechnung getragen** werden kann. Die pädagogische Arbeit in den Modellprojekten wird hierbei überwiegend im nonformalen Bereich der politischen (Jugend-)Bildung verortet. Allgemeine Standards politischer Bildung bilden explizit oder implizit Orientierungspunkte für die Modellprojekte. Zu diesen Standards zählen **Partizipation, Subjektorientierung, Lebensweltbezug**, die **Offenheit** von Angeboten, eine **dialogische Arbeitsweise** und **Prozessorientierung** (vgl. Wohnig 2020). Hinzu kommen Standards, die sich aus dem Handlungsfeld ableiten, wie ein sensibler Umgang mit Diskriminierungserfahrungen, die Anerkennung von Selbstdefinitionen von Teilnehmenden, die Arbeit in Safer Spaces oder das Vermeiden der Reproduktion von Stereotypen.

Die **erfolgreiche Umsetzung** von digitalen, hybriden, multimedialen oder analogen Projektelementen ist dabei von **zahlreichen Kontextfaktoren abhängig**. Das Schaubild (siehe Abbildung 8) zeigt die jeweiligen Projektelemente und für welches Format sie empfehlenswert oder eher nicht zielführend sind. Je nach Konzept und Zielgruppe sind hybride Formate anzuregen (z. B. analog zu starten, um eine Vertrauensbasis und Gruppenzugehörigkeit aufzubauen, und im weiteren Projektverlauf im digitalen Raum Wissen zu vermitteln). Die für das jeweilige Format erforderlichen Voraussetzungen sind kursiv dargestellt.

Abbildung 8 **Modell für Umsetzungsformen in Abhängigkeit von Kontextfaktoren**

Quelle: eigene Darstellung; Verortung verschiedener Projektelemente und -ziele unter Berücksichtigung der Spezifika digitaler, analoger, multimedialer oder hybrider Angebote; strukturiert auf den Ebenen der Zielgruppe, Interaktionsmöglichkeiten, Vulnerabilität (Safer Spaces, Barrierefreiheit) und technischen Ausstattung, gerahmt von der Ebene der Ausrichtung des pädagogischen Ansatzes/Formats.

3.3.3 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen

Die Entscheidung für digitale, hybride, multimediale oder analoge Formate bedarf einer sehr genauen Analyse der Zielgruppe und der pädagogischen Ziele. Nicht alle pädagogischen Ansätze eignen sich für eine Onlineumsetzung. Andererseits bieten digitale Formate oder einzelne digitale Module in bestimmten Kontexten Vorteile gegenüber dem Analogen. Für die Modellprojekte gilt es, je nach Kontext digitaler Ausstattung, Zielgruppe, pädagogischem Ansatz, Maßnahme und Wirkungsziel die bestmögliche Option zu finden.

Best-Practice-Ansätze

- Digitale zielgruppenangepasste Formate bestehen als eigenständige Angebote neben Präsenzformaten auch nach der Coronapandemie fort. Ihre konkrete pädagogische Umsetzung ist insbesondere abhängig von Vorerfahrungen/-kenntnissen und persönlichen Affinitäten des Projektteams.
- Obwohl die Umsetzung hybrider Veranstaltungen in der pädagogischen und technischen Vorbereitung und Durchführung sehr voraussetzungsreich ist, werden diese als (zusätzliche) Angebote von den Modellprojekten realisiert.
- Die Modellprojekte überprüfen die unterschiedlichen Formate (digital, analog, hybrid oder multimedial) auf Potenziale und Schwächen und passen ihre Arbeit entsprechend an.
- Bei pädagogischen Ansätzen, die zum Beispiel einen Fokus auf die Vermittlung von Informationen und Wissen legen, werden etwa bei technisch affinen Zielgruppen digitale Formate wegen der größeren Reichweite bevorzugt.
- Bei pädagogischen Ansätzen, die den Fokus dagegen beispielsweise auf Interaktionen, Begegnungen und Vertrauensaufbau legen, werden in begrenztem Rahmen auch digitale Formate verwirklicht, Präsenzformate aber aufgrund der größeren Effekte bevorzugt.

Handlungsempfehlungen

- Das Erschließen des digitalen Raumes ebenso wie die Kombination aus digitalen, analogen, hybriden und/oder multimedialen pädagogischen Ansätzen bietet viel Raum für Innovationen und sollte in den kommenden Rahmenrichtlinien noch stärker gefördert werden.
- Um eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern, müssten dazu ressourcenseitig Fort- und Weiterbildungen von Mitarbeitenden (zum Beispiel durch die gsub) und Budgets für kosten- und lizenzpflichtige digitale Tools, Programme und sichere Räume eingerichtet sowie geeignete Hard- und Software bzw. Informationen dazu zur Verfügung gestellt werden.
- Für Zielgruppen mit wenig Erfahrung im digitalen Raum sollte in zukünftigen Programmen ferner der Aufbau technischer und digitaler Kompetenzen in den Projektkonzepten berücksichtigt werden können, etwa durch Computertreffs oder Tandemtreffen mit internetaffinen Gruppen.
- Die digital, analog, hybrid oder multimedial erarbeiteten Lösungen können für den Wissenstransfer noch stärker dokumentiert, aufbereitet und archiviert werden. Denkbar wäre hier ein entsprechender Auftrag an die Vielfalt-Mediathek.

- Für einen wechselseitigen Informations- und Skills-Austausch über digitale, analoge, hybride oder multimediale Ansätze wären des Weiteren niedrigschwellige Austauschformate zu etablieren – etwa im Rahmen eines partizipativen digitalen Formats (aktuell in der Erprobung bei der DeZIM-wissenschaftlichen Begleitung als „Open Space“).
- Da Resonanz von Teilnehmenden bei digitalen Formaten weniger gut einzuholen ist, sollten mehr Feedback- und Evaluationsmethoden für den digitalen Raum etabliert werden, die in die Projekte integriert sind. Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung könnten hierzu Überlegungen zu Selbstevaluationstools für den digitalen Raum erarbeitet werden.

3.4 Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze

Um eine **Fortentwicklung** von pädagogischen Ansätzen und Methoden zu erzielen, ist es **wichtig**, dass diese hinsichtlich ihrer **Angemessenheit** für die **Zielgruppen** und der **Zielerreichung** durch die handelnden Akteur*innen **reflektiert werden**. Im Kern besteht der Anspruch darin, pädagogische Praxis „kritisch zu beobachten und zu hinterfragen, mithin zu reflektieren, mit dem Ziel, sie danach selbst als pädagogische Handelnde zu verbessern“ (Kade et al. 2011: 213). Reflexion dient im pädagogischen Feld als **Mittel zur Professionalisierung** des eigenen Handelns und wird hier verstanden als das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, die das eigene Handeln noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen (vgl. Göhlich 2011: 140).

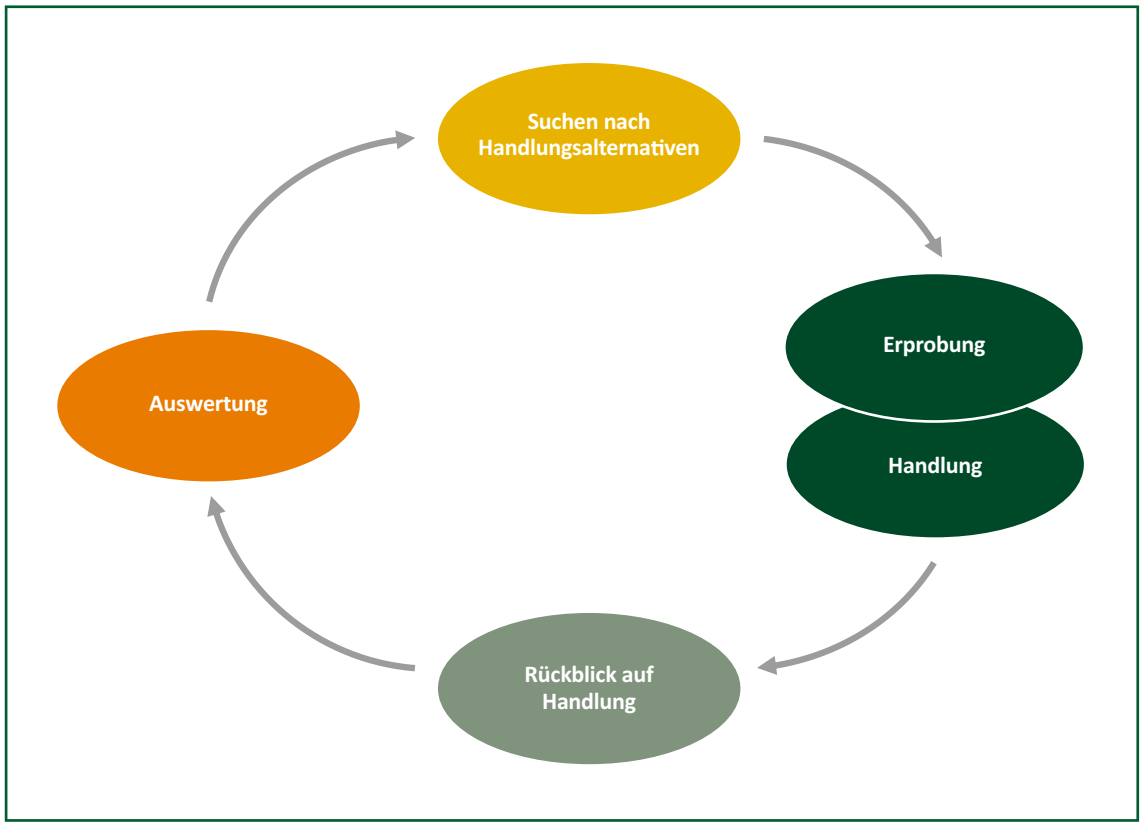
Idealtypisch ist das **Modell eines reflexiven Kreislaufs**, wie es in bildungswissenschaftlichen Kontexten Anwendung findet (siehe Abbildung 9).[24] Der Reflexionsprozess wird dabei im besten Fall bereits vor Projektbeginn miteingeplant und durchzieht die **gesamte Projektlaufzeit**.

Im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung gibt es eine **Bandbreite an Ansätzen und Instrumenten** zur Unterstützung von Reflexionsprozessen, darunter zum Beispiel Zielgruppenbefragungen, Coaching, Beratungen und Supervision. Zudem spielt bei der pädagogischen Arbeit häufig ein **gesellschaftskritischer bzw. machtkritischer Anspruch** eine zentrale Rolle, der auch für die Reflexion über das eigene Handeln von Bedeutung ist:

> *Wenn pädagogische Praxis [...] in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickt ist und diese (re-)produziert, erwächst daraus die Notwendigkeit einer kritischen und reflexiven Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen, Wirkungsweisen und (unintendierten) Folgen machtvoller Differenzverhältnisse im eigenen Arbeitsfeld. Dies gilt für die unmittelbare pädagogische Interaktion ebenso wie für das Handeln auf institutioneller und bildungspolitischer Ebene.* (Mai et al. 2018: 9)

[24] Der Reflexionsprozess umfasst den Rückblick auf die pädagogischen Handlungen, die Interpretation und Auswertung der hierdurch gewonnenen Informationen und darauf basierend die Entwicklung alternativer Handlungsstrategien, deren Wirksamkeit nach der Erprobung wieder reflektiert wird (vgl. u. a. Capellmann & Gloystein 2017).

Abbildung 9 Modell für Reflexionsprozess pädagogischen Handelns



© DeZIM

Quelle: eigene Darstellung.

3.4.1 Reflexionsinstrumente und Reflexionsroutinen

Alle Modellprojekte nutzen bestimmte **Reflexionsinstrumente**, um ihre Projektarbeit und die damit verbundene Umsetzung ihrer pädagogischen Arbeit zu überprüfen. **Teilweise** ist dies eher **beiläufiger** Bestandteil der Projektarbeit, **teils** wird es als **systematischer** Bestandteil zur Erprobung der Ansätze angesehen (LI58).

Wichtige **Ebenen der Reflexion** sind: Erreichung der Zielgruppe, aktive Partizipation, Veränderungen/Wirkungen (z. B. Lernerfolge, Haltungsänderungen) und Verständlichkeit/Akzeptanz der Bildungsmaterialien.

Reflexion mittels Zielgruppen bzw. Teilnehmender

Zwei Drittel der Modellprojekte geben an, dass sie **Zielgruppenbefragungen** zur Reflexion ihrer Ansätze oder zur Wirkungsbeobachtung nutzen. Dies zielt in der Regel darauf ab, eine Rückmeldung der Teilnehmenden einzuholen und zu ermitteln, inwieweit das Format den Zielgruppen mit Blick auf die Zielstellungen gerecht wird. Die Form der Zielgruppenbefragungen **variiert** und **hängt** von den **jeweiligen Zielgruppen** ab. Die Ergebnisse werden dann bei der Überarbeitung der Angebote der Modellprojekte berücksichtigt.

> *„Wir machen immer abends beim Forum, generell bei allen Veranstaltungen, die mehrtägig sind, Tagesauswertungen mit unterschiedlichen Feedback-Methoden und eine Gesamtauswertung am letzten Tag, die oft so mehrstufig ist. Das kann eine Blitzlichtrunde sein, das kann auch ein anonymes Feedback sein. Wir nutzen auch gerne noch diese Fragebögen, die wir in der Regel noch zusätzlich ausfüllen lassen. Da bekommen wir ein ganz gutes Bild, was sich die Teilnehmenden wünschen für das nächste Mal oder was ganz besonders gefallen hat.“* (KI19)

Neben den etablierten **Fragebögen** wird vereinzelt auch auf **Vorabfragen, Selbsteinschätzungsbögen** und auf **Postfächer**, in denen anonym Rückmeldung hinterlassen werden kann, zurückgegriffen.

> *„Also wir haben so Feedback-Bögen erstellt. Also mittlerweile haben wir dann auch so eingeführt, dass wir vorab Abfragen machen. Nach Interessen zum Thema. Das mit dem Vorab-Abfragen hat teilweise nicht so gut funktioniert. Aber die Feedback-Bögen oder das Feedback dann, wenn wir kleinere Gruppen hatten, das hat uns dann immer schon weitergeholfen. Und konnten wir eigentlich auch sehen, dass so diese Handlungsoptionen, die wir vorgeschlagen haben, dass das eigentlich immer gut ankam.“* (KI15)

Zudem werden eine Reihe innovativer, **niedrigschwelliger Abfragemodalitäten** verwendet, wie etwa das Erbitten von Feedback via Sprachnachricht über **WhatsApp** oder per **E-Mail**.

Als bewährte Tools in **vorstrukturierten Feedback-Runden** für Reflexionsprozesse dienen zum Beispiel das „Antidiskriminierungs-ABC“, die „Blitzlichtrunde“, „Geschichten im Gepäck“ sowie die „5-Finger-Methode“. Modellprojekte bewerten das mündliche Feedback dabei als zuverlässiger und aussagekräftiger, da es unmittelbar(er) geäußert wird und auch erlaubt, „zwischen den Zeilen“ zu lesen.

Neben den verbalen Äußerungen der Projektteilnehmer*innen werden auch **weitere Reaktionen** aufgegriffen, die als essenzielle Wirkungsbeobachtungen Anerkennung finden. Projektmitarbeiter*innen reflektieren beispielsweise durch **Zielgruppenbeobachtung**: Wenn etwa Jugendliche offen(er) und gestärkt(er) ihre Eindrücke in den Feedback-Runden äußern, wird dies von den Projektmitarbeitenden als positive Rückmeldung interpretiert. Wenn sie über die Projektmaßnahme hinaus nach Unterstützung, weiterführenden Informationen oder Angeboten gefragt werden, spiegelt dies Neugierde und Interesse wider, was ebenfalls als positive Resonanz und Erfolg der Maßnahme gedeutet wird.

Hürden und Grenzen, Zielgruppenbefragungen mehrfach während des Projektverlaufs durchzuführen, ergeben sich durch fehlende **zeitliche Ressourcen**. Außerdem können **private Fragen** (wie zur religiösen Zugehörigkeit oder sexuellen Orientierung) als unangemessen empfunden werden. Eine grundlegende Herausforderung stellt in diesem Kontext auch dar, „die Spannung zwischen dem tatsächlichen Erreichen eines Lernziels und dessen Prozesshafthaftigkeit“ (LI10) zu erfassen. So lehnen einige Modellprojekte Fragebogenerhebungen ab, da sie die **Eindrücke der Teilnehmenden** aus Sicht der Modellprojektmitarbeitenden zu **verzerrt** abbilden.

Möglichkeiten und Strategien: Rückmeldungen der Teilnehmenden werden über **diverse, angepasste Reflexionsinstrumente** und **-auswertungen** erfasst und dokumentiert. Dadurch gelangen die Projektdurchführenden zu einer Einschätzung, inwieweit Angebote funktioniert haben bzw. welche Fortentwicklungen nötig sind.

Reflexion innerhalb der Projektteams/-träger

Alle Projekte nutzen den **Austausch innerhalb** des **Projektteams** oder innerhalb ihres **Projektträgers** für Reflexionsprozesse. Dies reicht von eher niedrigschwelligem, situativem Austausch bis hin zu stärker strukturierten Reflexionsmethoden.

Projektinterne Teamsitzungen

Ein **niedrigschwelliges Format** für die Reflexion sind wöchentlich oder zweiwöchig stattfindende Projektteamtreffen. Da diese Treffen nicht ausschließlich für Reflexionsprozesse vorgesehen sind, werden hier **Reflexionen eher angestoßen**, um sich mit den anderen Projektmitarbeitenden anlassbezogen auszutauschen:

> *„[…] Wir treffen uns jeden Mittwoch, und die erste Frage ist immer: Wie geht es euch? Was können wir besser machen? Was braucht ihr? Und erst dann, wenn alles geklärt ist, geht es weiter mit konkreten Sachen wie Workshop-Planung oder so. Aber das steht erst mal über allem.“* (LI20)

> *„[…] Genau, Jour Fixe ist eigentlich auch immer ein wichtiger Tag um, ja, auch über schlechte Erfahrungen sprechen zu können, weil das natürlich auch was mit den Referent*innen macht, wenn die Klasse super aggressiv war oder vielleicht mal nicht so gut mitgemacht hat. Dass man sich da auch nochmal austauscht und Frust loswerden kann, wenn man nicht so gut arbeiten konnte.“* (LI49)

> *„[…] Wir haben jetzt keinen regelmäßigen Termin, dass wir irgendwie sagen, alle drei Monate, ja, dass unser Konzept insgesamt als Projekt noch funktioniert, das nicht. Aber wir haben den Raum, uns das zu nehmen, wenn es aufploppt. Und es ploppt auch immer […].“ (*LI62)

Kollegiale Beratung

Neben den regelmäßigen, themenübergreifenden Teamgesprächen finden weitere **strukturiertere Formen** der Reflexion statt. Strukturierte Formen finden sich insbesondere bei Trägern, die bereits über ein vorhandenes Repertoire an Reflexionsinstrumenten verfügen, auf die das Projektteam zurückgreifen kann.

> *„Und um unser Arbeiten selbst zu reflektieren, greifen wir auch eben auf die Strukturen, die wir hier beim Verband haben, zurück. Also, Selbstevaluation in Teamsitzungen, durch Gespräche, flexible Gespräche miteinander, mit den Teamkolleg*innen.“* (FG3)

Ein häufig verwendetes Instrument ist das der „kollegialen (Fall-)Beratung“. Hier werden Mitarbeitende desselben Trägers zu Rate gezogen, die zwar nicht unmittelbar in das Projekt involviert, aber dennoch mit der Thematik des Projekts vertraut sind. Dies bietet den Mitarbeitenden des Modellprojekts die Möglichkeit, einen halbexternen Blick auf die eigene Projektarbeit zu erhalten.

> *„[…] Und auch noch ergänzend [haben wir] innerhalb unserer Trägerstruktur das Format des kollegialen, der kollegialen Fallberatung. Wo jeder Kollege, Kollegin, die dran teilnehmen möchte, auch immer die Gelegenheit hat, entsprechende Herausforderungen beispielsweise auch der pädagogischen Arbeit mit einzubringen. Und sie dann auch mit den anderen Kolleg*innen, die daran teilnehmen, zu besprechen, die auch nochmal ganz anderes Wissen, ganz andere Perspektiven darauf auch nochmal werfen können und einbringen können.“ (*LI62)

Auch in Situationen, die für die Mitarbeitenden des Projekts neu oder herausfordernd sind, ist die kollegiale Fallberatung eine Möglichkeit, sich Unterstützung zu holen, ohne direkt auf externe Ressourcen wie Supervision zurückgreifen zu müssen, die gegebenenfalls mit Kosten verbundenen sind.

> *„Wir sind bei uns [im Träger] in so Fachbereiche aufgegliedert und wir sind im Fachbereich politische Bildung. Und dass wir da zum einen ganz stark mit den anderen Kolleg*innen darüber sprechen. Wir hatten die und die Veranstaltung, die sind teilweise auch dabei, um so einen Blick von außen auch reinzugeben, was total hilfreich sein kann. Weil die zum einen natürlich wissen, worum es in dem Projekt geht, aber nicht so sehr involviert sind wie wir. Also darüber eine Qualitätssicherung, eine Reflexion stattfindet.“* (LI54)

Das Konzept der kollegialen Fallberatung wird **von Projekten genutzt**, die in einen **größeren Trägerverband** mit mehreren Projekten und/oder Abteilungen eingebunden sind, bzw. bei Trägern, bei denen die Mitarbeitenden über **langjährige Projekterfahrung** verfügen. Sie können somit außerhalb ihres Projekts auf interne Strukturen und pädagogisches Know-how zurückgreifen. Für kleinere Projekte und Träger, die über weniger Projekterfahrung verfügen, gibt es diese Strukturen / dieses Repertoire eher nicht.

3.4.2 Externe Angebote der Reflexion

Für die Reflexion der eigenen Arbeit werden von den Modellprojekten auch eine Reihe externer Instrumente genutzt.

Externe Supervision

Externe Supervision ist ein **wichtiges Instrument** für Reflexionsprozesse, auf das die Hälfte der Projekte zurückgreift. Dieses Instrument wird sowohl für die Reflexion als Projektteam als auch für die Reflexion der Bildungsangebote und -materialien genutzt. Supervision wird entsprechend von Projekten als eine **wesentliche Reflexionsinstanz** für das pädagogische Handeln beschrieben:

> *„Also ich denke, wir haben einfach viele Ressourcen […] wir haben regelmäßige Supervisionsangebote im Team. Das ist auch ein ganz wichtiger Punkt bei uns.“* (LI49)

Insbesondere bei fordernden Situationen – wie Konflikten mit Teilnehmenden – stellt Supervision eine wichtige Ressource dar.

> *„Wir hatten ein Angebot in einer Stadtteilschule, wo wir eine Klasse so längerfristig begleiten sollten. Und das zum Beispiel ist irgendwann so eskaliert, und da gab es dann irgendwie auch so Bedarf zu besprechen: Okay, wie geht es den Kolleg*innen damit, dass sie halt da in diese Klasse regelmäßig gehen? Und was kann man irgendwie machen und so? Wir haben Supervision, wo wir auch solche Sachen nochmal bearbeiten können.“* (LI41)

Supervision wird aber nicht nur als Reflexionsinstanz für die Arbeit mit Zielgruppen genutzt, sie wird auch als eine wichtige Ressource beschrieben, um mit **Konflikten im Projektteam** oder mit **Kooperationspartner*innen** umzugehen. Beispielsweise nutzen Projekte Supervision, um rassismuskritische bzw. machtkritische Perspektiven nicht nur in Bezug auf die pädagogische Arbeit, sondern auch auf der Ebene der Zusammenarbeit im Projektteam und mit Kooperationspartner*innen stärkere Geltung zu verschaffen:

> *„Und im Team selbst arbeiten wir mit Supervisionen auch. […] Da haben wir uns beispielsweise Unterstützung geholt, von einer Schwarzen Psychologin und Supervisorin. Unser Team ist divers positioniert. Also wir sind zwei Schwarze Personen und eine weißpositionierte Projektleitung. Und wo wir quasi unsere Ansätze und auch unsere Aufgabenteilungen versuchen zu reflektieren, auch im Hinblick auf Machtkritik, wie das gut möglich ist.“* (FG3)

Der Bedarf an Supervisor*innen, die spezielle diversitätssensible und rassismuskritische bzw. machtkritische Perspektiven mitbringen, ist dabei aktuell höher als das verfügbare Angebot.

Externe Evaluation

Etwa ein Fünftel der Modellprojekte gibt an, dass sie auch auf **Formen externer Evaluation** zurückgreifen, für die **verschiedene Kooperationspartner*innen** genutzt werden. Dabei handelt es sich um Kooperationen mit Pädagog*innen, Wissenschaftler*innen und Hochschulen, mit denen bereits vor Projektbeginn Kontakte bestanden oder die von den Projekten gezielt angefragt werden. Aber auch thematisch verbundene Projekte und weitere Akteur*innen außerhalb des Bundesprogramms, Schul- und Stadtteilkooperationen oder auch Multiplikator*innen.

Weitere externe professionelle Perspektiven, die die Projekte zur Unterstützung ihrer Reflexion heranziehen, sind Beiräte oder Kuratorien:

> *„[…] Dann, genau, haben wir in unserem Verein halt auch ein Kuratorium. Dass das Projekt, sozusagen, auch mitbegleitet. Und da auf die Qualität draufschaut. Da sind Wissenschaftler*innen, Expert*innen. Menschen, die sehr gezielt sind. Und kluge Köpfe, die uns, sozusagen, da begleiten. […] über das gesamte Projekt hinweg.“* (LI58)

Des Weiteren nennt die Hälfte der Projekte den Austausch mit anderen Modellprojekten (49 %) und die Teilnahme an Fortbildungen (61 %) als wichtige Quellen für ihre Reflexionspraxis.

> *„Und auch bei dem Thema Reflexion und auch so Weiterentwicklung-, ist ja auch die Teilnahme an Fachtagungen und Fortbildungen wichtig, nicht? Dass man einfach zuhört: Wie machen andere Peer-Projekte die Arbeit? Wie machen andere in dem Bereich-? […] Jeder hat seinen eigenen Blick, und jeder ist ein Stück weit auch betriebsblind. […] Und jeder hat irgendwie eine eigene Perspektive. Viele gucken gleich, aber ich weiß Sachen nicht, die die Kollegen wissen. Und Kollegen haben einen anderen Blick als ich. Und da ist wichtig, dass man nicht immer in eine Richtung rennt, sondern dass man sich auch Feedback einfordert und auch kritikfähig ist.“* (LI58)

Insgesamt wenden die Modellprojekte eine **Vielfalt an Reflexionsroutinen** und **-instrumenten** in **unterschiedlichen Arbeitskontexten** mit **diversen Partner*innen** an, die sie in ihre Projektumsetzung mit eingebaut haben.

3.4.3 Anpassung und Weiterentwicklung durch Reflexion

Bei etwa der Hälfte der Projekte führt die vorgenommene Reflexion zu Anpassungen, Überarbeitungen und Fortentwicklung der Projekte. Diese können auf vier Ebenen wirksam werden: der Ebene von Methoden und Formaten; der Ebene der pädagogisch handelnden Personen; der Ebene von Kontexten und Institutionen und der Ebene der Theoriebildung.

Methoden und Formate

Die Modellprojekte, die pädagogische Formate, Workshops, Fortbildungen oder Trainings umsetzen, nehmen **fortlaufend Anpassungen und Überarbeitungen** vor. Dies gehört zum etablierten Repertoire in der Gestaltung pädagogischer Praxis. Sie beinhalten Anpassungen, die das „methodische Arrangement“ (Giesecke 2015: 80) fortentwickeln und darauf gerichtet sind, der Spezifik der jeweiligen Zielgruppe besser Rechnung zu tragen. Insbesondere in außerschulischen bzw. nicht-institutionalisierten Settings stellt die praktische **Erprobung mit Zielgruppen** die wesentliche Möglichkeit zur Fortentwicklung dar.[25] Eine Datenquelle für die Reflexion spielt hier die oben erwähnte Zielgruppenbefragung. Diese fortlaufenden Anpassungen führen zu wichtigen und für die (Fort-)Entwicklung der pädagogischen Praxis zentralen Optimierungen im Handlungsfeld.

Drei Arten der Fortentwicklungen, die aus der Praxis heraus entstehen, werden von den Projekten besonders häufig genannt: Dazu gehören 1) ein niedrigschwelligeres Vorgehen als zunächst geplant, um die Zielgruppe adäquater anzusprechen; 2) eine Reduktion von theoretischem Input zugunsten eines stärkeren interaktiven und praxisorientierten Vorgehens; 3) eine Reduktion von Bausteinen/Modulen und/oder einzelnen Methoden, die sich in der praktischen Erprobung nicht bewährt haben, oder die Erweiterung durch Bausteine/Module, weil bei der Umsetzung entsprechende Bedarfe deutlich wurden.

Pädagogisch handelnde Personen

In der Arbeit der Modellprojekte werden auch **Erkenntnisse** über das **Anforderungsprofil** der **pädagogisch Handelnden** generiert (u. a. Kompetenzen, Erfahrungen, Teamzusammensetzungen, gesellschaftliche (Macht-)Position), die für eine erfolgreiche Umsetzung von pädagogischen Ansätzen und deren Fortentwicklung nötig sind (vgl. auch Scharathow 2011: 17).

Anpassungen zeigen sich hier in der **Neuzusammensetzung/Umbildung von Teams**, um zum Beispiel Personen mit möglichst unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenshintergründen (z. B. Diskriminierung, Flucht, Einwanderung) als Auszubildende, Mitarbeitende oder Honorarkräfte für die Projektarbeit und deren Fortentwicklung zu gewinnen. Dies berichten insbesondere Projekte, die stärker intersektional arbeiten.

Innerhalb von diversen Teams wird wiederum die Diversität selbst zum Ausgangspunkt von Fortentwicklungen: Das kann etwa der Fall sein, wenn z.B. Erwartungen an Pädagog*innen of Color gerichtet werden, die mit kulturalistischen Zuschreibungen einhergehen und die diese dadurch „trotz ihres Status als professionelle Pädagog*innen als Andere und Nicht-Zugehörige“ (Mai 2018: 177) positionieren. Daneben beschreiben Projekte mit diversen Teams arbeitspraktische Herausforderungen, die darin bestehen, dass nur ein Teil des Teams Erfahrungen mitbringt, die es ermöglichen, mit der Zielgruppe bestimmte Aktivitäten zu absolvieren, zum Beispiel Empowerment-Formate. Das kann zu personalen Überforderungen führen. Mitarbeitende mit Diskriminierungserfahrungen sind für die Empowermentarbeit zentral, um geschützte Räume für die Zielgruppe zu gewährleisten. Dennoch können auch nicht „betroffene“ Mitarbeitende an der Konzeption und Umsetzung des Projekts beteiligt sein. Vor diesem Hintergrund muss Diversität in der Teamzusammensetzung in Reflexionsprozessen Berücksichtigung finden, etwa durch Organisationsentwickler*innen of Color, die einen diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Blick auf Teamstrukturen legen. Aus den praktischen Erfahrungen und deren (macht-)kritischer Reflexion (intern oder flankiert durch Supervisionsangebote) gewinnen die Projekte Erkenntnisse, um ihre Teamarbeit und die pädagogische Arbeit im Themenfeld Vielfalt/Antidiskriminierung weiterzuentwickeln.

[25] Demnach ergeben sich Erkenntnisse, inwieweit ein Ansatz oder ein spezifisches Format funktioniert „oft nur aus Versuch und Irrtum, durch schlichtes Ausprobieren und Reflexion der Ergebnisse beziehungsweise der Reaktionen von Teilnehmern darauf“ (Giesecke 2015: 96).

Etwa zwei Drittel der Modellprojekte geben zudem an, dass sie **Fortbildungen** ihrer **Mitarbeiter*innen** für wichtig halten, um sie bei Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Ansätze zu unterstützen. So wird manchmal erst durch die Erprobung der Ansätze deutlich, welche Anforderungen und Bedarfe an die Mitarbeitenden bestehen, die in der Ursprungskonzeption nicht unbedingt vorgesehen waren: Beispielsweise, wenn kontroverse Themen mit Schulklassen geplant sind und die Mitarbeitenden zunächst in gewaltfreier Kommunikation fortgebildet werden müssen, um mit herausfordernden Diskussionssituationen gut umzugehen. Auch die Frage der Weiterentwicklung von Angeboten für Mitarbeitende für das „qualifying on the job" zeigt die Anpassungsleistungen der Projekte, wenn zum Beispiel das anfänglich vorgesehene Anforderungsprofil in der Realität kaum vorzufinden ist.[26]

Kontexte und Institutionen

Durch die Erprobung pädagogischer Ansätze in spezifischen Kontexten und Institutionen verstehen die Organisator*innen der Projekte außerdem besser, welche Ansätze wo und wie (nicht) funktionieren. Die **Suche**, das **Gestalten** und das **Verwerfen eines Kontexts** sind essenzieller Bestandteil für die Fortentwicklung pädagogischer Praxis. Dies wird ebenfalls durch die Fachliteratur gestützt, die die Einrichtung „pädagogisch produktive[r] Felder" selbst als eine „wichtige pädagogische Handlungsform" festlegt (Giesecke 2015: 52).

Das betrifft zum Beispiel die Weiterentwicklungen des Ursprungskonzepts, um in anderen Settings gut zu funktionieren. Dazu werden Ansätze an verschiedenen Standorten erprobt, der Methodenkanon überarbeitet und **an den jeweiligen Sozialraum angepasst**.[27] Andere Anpassungsleistungen sind die Erweiterung des Zielgruppenfokus in einem Setting: Eine Maßnahme zur Sensibilisierung für das Problem Antisemitismus war beispielsweise zunächst für die Jugendlichen einer Einrichtung angedacht. Praktisch zeigte sich, dass eine Einbeziehung der Jugendzentrumsmitarbeitenden für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich war. Entsprechend wurden die Mitarbeitenden in das Projekt in der Einrichtung einbezogen.

Bei anderen Projekten wurden pädagogische Ansätze (Peer-Ansätze), die sich in ursprünglichen Kontexten oder Sozialräumen bewährt haben, **in neue, herausfordernde Kontexte transferiert**. Dabei entstanden neue, wichtige Erfahrungen für die Zielgruppenerreichung. Beispiel hierfür sind etwa die Entwicklung von Peer-Ansätzen für LGBTIQ*-Jugendliche oder Rom*nja-Jugendliche. Auch durch den bewussten Wechsel des Kontextes (von der Schule im Stadtteil in die offene Kinder- und Jugendarbeit) werden neue Erkenntnisse generiert und pädagogische Ansätze weiterentwickelt. So zeigte sich, dass die Arbeit mit Kindern, die für den Umgang mit Diskriminierung gestärkt werden sollten, im „Zwangskontext Schule" (LI41) zu Schwierigkeiten führte. In der Folge suchte sich das Projekt mehr Kooperationen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, indem gezielt Kinder mit Diskriminierungserfahrungen angesprochen werden konnten.[28]

---

26 *„[Da] brauchst [du] irgendwie sehr kompetentes Personal für. […] Also haben wir im Eingangscasting nicht gefunden. Jemand, der rassismuskritisch ist und theaterpädagogisch fit. […] Und davon war niemand sowohl theaterpädagogisch als auch rassismuskritisch fit"* (LI55).

27 *„Und dort haben wir halt auch die Möglichkeit, […] Übungen anzupassen auf ihren Kontext. Das ist auch nochmal, ja, ein Anspruch im Projekt gewesen, immer so einen Kiezbezug herzustellen. Und wir haben uns Mühe gegeben in der Konzeption, aber natürlich haben die Teamenden nochmal viel bessere Möglichkeiten, das genau auf ihre Gruppe zuzuschneiden. Also wir hatten auch dann oft drei Versionen von einer Übung beziehungsweise [eine] Version für jede Schule"* (LI26).

28 *„Zum Beispiel, also wir haben am Anfang hauptsächlich in Schulen gearbeitet und haben dann gemerkt, dass das teilweise gar nicht so einfach ist, zu bestimmten Thematiken zu arbeiten, weil es eben gemischte Gruppen sind. […] Und dass das teilweise eben auch Diskriminierung reproduziert in unseren Angeboten und das schwierig aufzufangen ist […] Und das geht eben nur in einem kleineren Raum, in einem saferen Raum, in einem freiwilligen Raum"* (LI41).

Theoriebildung

Sofern die Projekte mit einem expliziten Theoriebezug arbeiten, können auch diese Teil der Weiterentwicklung sein. Das betrifft den Weg von der Theorie in die Praxis genauso wie umgekehrt von der Praxis in die Theorie.

So stellen Praxiserfahrungen verschiedener Maßnahmen einen wichtigen Beitrag für eine rassismuskritische Bildungsarbeit dar. Ausgehend von dem Wissen, dass es nicht den einen pädagogisch-didaktischen „Königsweg“ (Fereidooni & Hößl 2021: 7) gibt, verknüpfen Projekte zum Beispiel rassismuskritische Ansätze mit lerntheoretischen und/oder psychotherapeutischen Ansätzen.[29] Des Weiteren werden theoretische Annahmen im Projektverlauf modifiziert und neu entwickelt: Ein Projekt, das sich im Umgang mit Schüler*innen der Resilienzförderung im Sinne einer expliziten Antisemitismusprävention versuchte, hat die Workshops neu konzipiert und Bezüge zum Alltag hergestellt, da nach ihren Erfahrungen eine „Wertebildung im lebensweltlichen Bezug“ (LI10) bei den Schüler*innen mehr Wirkung zeigte.

Insgesamt wird der **Wert** einer **praktischen Erprobung** verschiedener **theoriegeleiteter Zugänge** hier sehr deutlich, da sich erst dabei zeigt, wie die theoretischen Bezugnahmen in der pädagogischen Praxis aussehen. **Andersrum** beschreiben Projekte auch, dass sie **durch** die **pädagogische Praxis** zu **theoretischen Auseinandersetzungen** und **Überarbeitungen** der ursprünglichen Konzepte gefunden haben. Das meint beispielsweise, wenn im Umgang mit den Zielgruppen deutlich wird, dass spezifische Empowerment-Formate für den pädagogischen Ansatz notwendig sind und daraus teaminterne Auseinandersetzungen mit den theoretischen Grundlagen von Empowerment entstehen und die Formate rekonzeptualisiert werden.

3.4.4 Rahmenbedingungen des Bundesprogramms

Bei der Reflexion und Fortentwicklung der pädagogischen Ansätze **spielen** die durch das **Bundesprogramm** vorgegebenen **Rahmenbedingungen** eine **entscheidende Rolle**, um **Änderungen** und **Anpassungen** vornehmen zu können und **Unterstützungsbedarfe** anzuzeigen.

Änderungen und Anpassungen

Insgesamt geben **zwei Drittel der Projekte** an, sich schon mit **Änderungsbedarfen** an das BAFzA gewendet zu haben. Über die Hälfte (60 %) der Projekte **bewerten** die **Rahmenbedingungen** für Änderungen in Hinblick auf die Ursprungskonzeption dabei **als günstig** oder **sehr günstig**.[30] Etwa ein Fünftel bewertet die Flexibilität mit teils-teils, nur eine kleine Gruppe (12 %) bewertet das Programm aufgrund ihrer Erfahrungen als nicht flexibel genug (siehe Abbildung 10).

Bei den Modellprojekten, die eher unzufrieden mit den Rahmenbedingungen sind, zeigt sich zum einen der **Wunsch** nach noch **eindeutigeren Vorgaben bzw. einer noch klareren Kommunikation mit BAFzA-Mitarbeitenden**, welche Änderungen wie angezeigt werden müssen. Zum anderen besteht eine **Unsicherheit** darüber, ob die angestrebten Änderungen **auch bewilligt** werden. Des Weiteren kritisieren einige Projekte den für sie hohen bürokratischen Aufwand bei Änderungsanträgen; dies betrifft insbesondere kleinere Projekte, die über geringe Stellenanteile verfügen.[31]

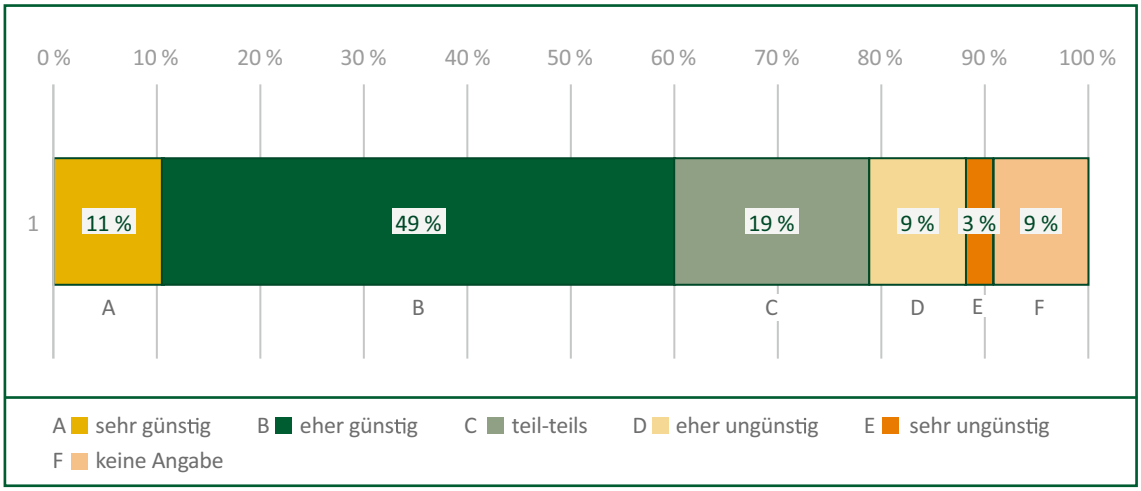
---

29 *„Vielleicht kann man das so sagen, wir kommen aus einer rassismuskritischen Theorie, aus einer postkolonial-rassismuskritischen Theorie, was das Verständnis von Rassismus angeht. Und versuchen diese Theorie zu ergänzen, komplementieren […] [um] systemische Theorie und Kognitionspsychologie“* (LI55).

30 *„Die Unterstützung [des Programms] läuft eigentlich schon gut, weil wir ja […] durch die finanzielle Unterstützung einfach die Möglichkeit haben, Dinge umzusetzen, präsent zu sein, alle[s] fortzuentwickeln“* (LI49).

31 *„Also im Prinzip ist da das Reporting im Rahmen von ‚Demokratie leben!‘ sehr umfangreich. Dafür, dass wir eigentlich daran gehalten werden, zu experimentieren und uns irgendwie frei in den Ansätzen zu bewegen. Und wenn noch ein Änderungsantrag dazukommt, dann sind wir eigentlich nur mit bürokratischen Vorgängen beschäftigt und haben eigentlich keine Zeit, irgendwas in der Praxis umzusetzen“* (KI40).

Abbildung 10 Rahmenbedingungen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“



© DeZIM

Lesebeispiel: 60 % der Modellprojekte bewerten die Rahmenbedingungen für konzeptionelle Änderungen im Bundesprogramm „Demokratie leben!" als günstig (49 %) oder sehr günstig (11 %). **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75.

Unterstützungsbedarfe

Um **Reflexionsprozesse** systematisch in den Projekten berücksichtigen und um sie fortentwickeln zu können, **bedarf** es ausreichender **zeitlicher** und **personeller Ressourcen**. Circa ein Viertel der Projekte gibt jedoch an, dass sie bei der Projektumsetzung nicht oder eher nicht ausreichend Zeit für die Reflexion haben. Zum einen gibt es hier zudem Bedarf nach **mehr Austausch** zu Projektinhalten/-konzeption **mit externen Akteur*innen**, zum Beispiel Wissenschaftler*innen, anderen Expert*innen und Fachkräften, zum anderen nach mehr **internem Austausch** und der **Vernetzung** mit Akteur*innen des Bundesprogramms, insbesondere mit anderen Modellprojekten und den Kompetenznetzwerken.

So ist es deutlich über die Hälfte der Modellprojekte, die sich mehr Austausch **mit anderen Projekten** aus dem Handlungsbereich Vielfaltgestaltung zur inhaltlichen Reflexion wünscht,[32] wobei Projekte aus dem Bereich „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft“ einen erhöhten Bedarf (74 %) formulieren. Der Bedarf übersteigt hier immer noch das Angebot, das über die Programmwebsite (bilaterale Kontaktaufnahme), die BAFzA-Fachforen, die Treffen der Kompetenznetzwerke und die Schwerpunktkonferenzen der wissenschaftlichen Begleitung bereits besteht (siehe Abbildung 11).[33]

Bestehende Austauschformate werden geschätzt und als unterstützend wahrgenommen, wie zum Beispiel der Austausch während der pandemiebedingten Umstellung auf digitale Methoden:

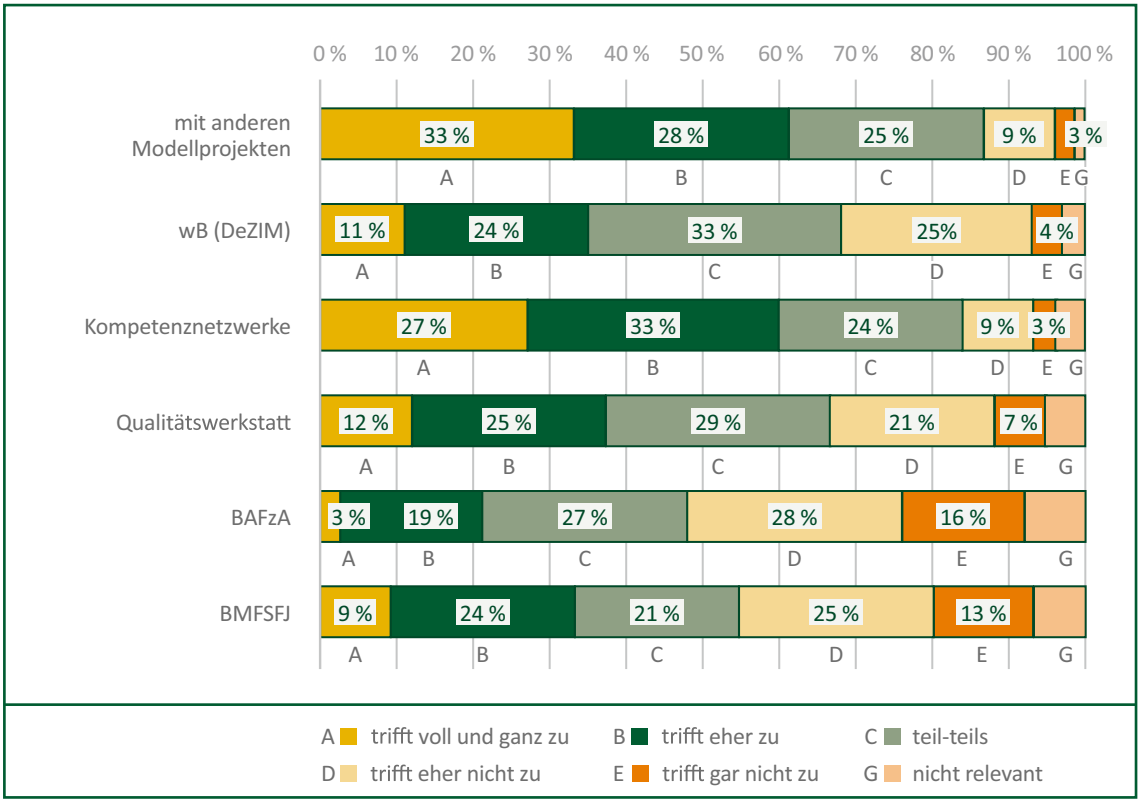
32 Zum verstärkten Austausch mit den Kompetenznetzwerken: *„ […] Ja unbedingt. Ich finde sogar, dass das die Aufgabe der Kompetenznetzwerke ist“* (FG3).

33 Formulierte Bedarfe bestehen zum Austausch mit *„[…] fachlich erfahrenen und aus Communitys kommende[n] intersektional arbeitende[n] (Modell-)Projekten“ (Survey 2022); für institutionalisierte Austauschtreffen „[…] zwischen Modellprojekten aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern“* (Survey 2022); zu *„[…] in der Praxis anwendbaren Methoden und zur Projektpraxis“* (LI54).

> *„Also mit Corona kam die Digitalisierung auf uns alle zu. Und da war es so, dass wir halt in engeren Austausch gegangen sind mit dem damals noch Kompetenzzentrum, jetzt Kompetenznetzwerk […].“* (FG3)

Für die Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze wird von den Projekten auch die **anlassbezogene Unterstützung der** gsub positiv hervorgehoben, wobei ein zusätzlicher Bedarf an Coaches/Supervisor*innen mit Rassismuserfahrungen und/oder machtkritischen Perspektiven besteht.

Abbildung 11 Wunsch nach inhaltlichem Austausch zur Reflexion mit Programmakteur*innen



© DeZIM

Lesebeispiel: 61 % der Modellprojekte wünschen sich mehr Austausch mit anderen Modellprojekten, um über Projektansätze zu reflektieren. Für 33 % von ihnen trifft dies voll und ganz zu, für 28 % trifft dies eher zu. **Quelle:** Survey 2022, eigene Darstellung. N = 75.

3.4.5 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen

Die Modellprojekte im Handlungsfeld haben verschiedenste Instrumente und Routinen entwickelt, die zur Reflexion der pädagogischen Ansätze genutzt werden. Die bei diesen Reflexionen gewonnenen Erkenntnisse werden zum einen genutzt, um die Konzepte bereits bestehender Projekte anzupassen und weiterzuentwickeln, zum anderen soll die Planung neuer Projekte direkt davon profitieren.

Best-Practice-Ansätze

- Die Modellprojekte im Handlungsfeld verfügen über eine erhebliche Bandbreite an eigenen Reflexionsroutinen und -instrumenten, die sie zur Fortentwicklung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen. Diese sind an die unterschiedlichen vorhandenen Ressourcen angepasst.
- Externe Reflexionsprozesse, zum Beispiel über die Kompetenznetzwerke, die gsub oder im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung, sind sehr nachgefragt und werden regelmäßig genutzt.
- Die Bereitschaft der Modellprojekte zur Anpassung und Weiterentwicklung ist hoch und findet auf allen Ebenen des pädagogischen Handelns statt – wie der Erreichung der Zielgruppe oder der Wirkungen und Angemessenheit der Materialien.
- Insbesondere Projekten, die trägerseitig über größere Ressourcen (z. B. Netzwerke, hauptamtliches Personal, Beiräte) verfügen oder die Reflexionsprozesse in der Projektkonzeption fest verankert haben, fällt es leichter, systematische Weiterentwicklungen und Anpassungen vorzunehmen.

Handlungsempfehlungen

- Fest eingeplante und mit Ressourcen hinterlegte Reflexionsprozesse sollten künftig Teil jedes durch das Bundesprogramm geförderten Modellprojekts sein.
- Kleinere Projekte und Träger, die über weniger eigene Ressourcen verfügen, könnten bei ihren Reflexionsprozessen und folgenden Weiterentwicklungen programmseitig noch stärker unterstützt werden, zum Beispiel durch die freiwilligen Angebote der gsub.
- In sehr breiten Themenfeldern – wie „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft“ – besteht ein höherer Bedarf an reflexivem Austausch. Eventuell wäre hier zu überlegen, ob zukünftig eine stärkere inhaltliche programmseitige Clusterung der sehr diversen Modellprojekte von Vorteil wäre.
- Eine institutionell angelegte Reflexion könnte auch durch einen weitergehenden Austausch mit den Kompetenznetzwerken erreicht werden. Bestehende themenfeldbezogene Austauschformate sollten ergänzt werden, um auf inhaltliche und anlassbezogene Bedarfe der Modellprojekte kooperativ reagieren zu können.
- Für die Reflexion und Weiterentwicklung besteht der Wunsch nach Austausch mit anderen Modellprojekten. Es wäre zu überlegen, ob weitere niedrigschwellige Austauschplattformen geschaffen werden könnten. Dazu wird bei der wissenschaftlichen Begleitung gerade ein offenes, vierteljährliches, virtuelles Vernetzungstreffen für interessierte Modellprojekte erprobt.
- Strukturierte Reflexionsprozesse könnten auch durch eine Anleitung zur Selbstevaluation gefördert werden. Das Angebot eines entsprechenden Kompetenztools wäre zukünftig entweder bei der gsub oder der wissenschaftlichen Begleitung zu verorten.
- Supervision ist ein sinnvolles Instrument zur Unterstützung von Reflexionsprozessen. Für das Handlungsfeld sollte dies insbesondere mit Expertise im Bereich Diversitätssensibilität sowie Macht- und Rassismuskritik verbunden werden.

3.5 Pädagogische Ansätze und Intersektionalität

Wie **Intersektionalität verhandelt** und wie das **pädagogisch umgesetzt** werden kann, **gewinnt** bei den Modellprojekten **zunehmend an Bedeutung**. Mit dem Konzept der Intersektionalität bzw. Mehrfachdiskriminierung kann eine umfassende Einbeziehung von Diskriminierungsverhältnissen in ihrer Komplexität und Gleichzeitigkeit (Combahee River Collective 1981; Crenshaw 1989; Winker & Degele 2009: 14–15) in die Arbeit der Modellprojekte erfolgen.[34] Durch das Aufnehmen verschiedener Strukturkategorien, darunter *race*, Geschlecht, Klasse, Nationalität, Be_Hinderung, Sexualität, Alter, werden so **Mehrfachdiskriminierungen** auf **Interaktions-** und **Institutionsebene sichtbar** und **bearbeitbar**.

Intersektionalität nimmt besonders in (mehrfach-)marginalisierten Communitys eine wichtige Rolle ein. Intersektionales Wissen wird hier als eine Widerstandspraxis verhandelt, indem durch eine **macht-** und **herrschaftskritische Reflexion bestehende Strukturen** kritisch hinterfragt, (mehrfach-) marginalisierte Perspektiven sichtbarer gemacht werden und entsprechende Personen sich soziale Handlungsmacht (wieder-)aneignen. Besonders in den vergangenen Jahren ist das Konzept der Intersektionalität auch für gesamtgesellschaftliche Debatten anschlussfähiger geworden.

3.5.1 Typen der Herangehensweise

In der Arbeit der Modellprojekte gibt es zwei Vorgehensweisen, das Thema Mehrfachdiskriminierung zu behandeln: einerseits die **Berücksichtigung mehrerer Diskriminierungsformen von Beginn** an, andererseits die **Schwerpunktsetzung auf ein Themenfeld mit Offenheit, im Projektverlauf** intersektionale Bezüge herzustellen. Es gibt aber auch Projekte, die Mehrfachdiskriminierung ganz **bewusst nicht berücksichtigen**.

Berücksichtigung mehrerer Diskriminierungsformen

In jedem Themenfeld gibt es sowohl Projekte, die **von Beginn an** wenige Diskriminierungsmerkmale behandeln, als auch Projekte, die **mehrere Merkmale thematisieren**. Im Durchschnitt behandeln Projekte fünf Diskriminierungsmerkmale. Davon werden diese insgesamt am häufigsten fokussiert: race (64 Modellprojekte); Religion/Weltanschauung (53 Modellprojekte); Kultur (47 Modellprojekte); Geschlecht (47 Modellprojekte); sozioökonomische Lage (38 Modellprojekte). Insbesondere in den **Handlungsfeldern „Einwanderungsgesellschaft“, „Islam- und Muslimfeindlichkeit“** sowie **„Rassismus“** werden mehrere Diskriminierungsformen berücksichtigt. Dabei sind zum Beispiel Zielgruppen angesprochen, die an der Intersektion *race*/Gender Diskriminierung erleben. Teils wird die Einbeziehung einer intersektionalen Perspektive in die Arbeit hier als unbedingt notwendig beschrieben.

Schwerpunktsetzung auf ein Themenfeld mit Offenheit im Projektverlauf

Andere Projekte setzen ihren Schwerpunkt auf **ein bestimmtes Themenfeld, sind aber offen** dafür, weitere Diskriminierungsformen in Verwobenheit mit dem eigenen Themenfeld zu berücksichtigen. Diese Projekte gehen auf die unterschiedlichen **Diskriminierungserfahrungen ihrer Teilnehmenden** ein und haben den Anspruch, diversitätssensibel mit diesen Erfahrungen umzugehen. Dieser Typ steht für eine grundsätzliche intersektionale Haltung und Reflexion in Bezug auf mögliche Erfahrungen von individueller, kollektiver und institutioneller Mehrfachdiskriminierung.

---

[34] Zum Überblick über das Konzept vgl. Weiberg et al. (2023a: 20–21); zu Vorgänger*innen in Deutschland mit Blick auf die Bewegung kritischer Migrant*innen vgl. FeMigra (1994), Gutiérrez Rodríguez (1996), Gelbin et al. (1999), mit Blick auf die afrodeutsche Bewegung vgl. Ayim (1995) sowie auf die Behinderten- und Lesbenbewegungen Weiberg et al. (2023a: 20ff.).

Des Weiteren gibt es Projekte, für die erst **im Verlauf** weitere Diskriminierungsformen **relevant** werden und die daraufhin **Umgangsformen** damit **entwickeln**. Dazu gehören Projekte, die zu einem der Themenfelder arbeiten und beispielsweise merken, dass der Bildungshintergrund ihrer Zielgruppe in der Arbeit bedeutsam ist. Oder ein Projekt, das feststellt, dass es als rein männlich positioniertes Team Schwierigkeiten hat, weiblich positionierte Teilnehmer*innen anzusprechen. Einige Projekte reflektieren im Projektverlauf ihren themenfeldfokussierten Umgang und planen, intersektionale Bezüge zukünftig als Grundlage ihrer Projektarbeit zu etablieren.[35]

Schwerpunktsetzung auf das eigene Themenfeld ohne Einbeziehung

Einige Modellprojekte behandeln Diskriminierung vor allem **themenfeldbezogen**. Diese Projekte sehen intersektionale Herangehensweisen und/oder die Beschäftigung mit mehreren Diskriminierungsformen zum Beispiel als **ein Hindernis** in der Bearbeitung ihres eigenen Themenfeldes. Diese Wahrnehmung wird gestützt durch eine Hierarchisierung von Diskriminierungsformen in dem Sinne, dass bestimmte Formen der Diskriminierung „schlimmer" oder „schlechter" (LI16) seien als andere und für sich alleine stehen. Das Konzept der Intersektionalität würde hingegen die Verwobenheit und damit auch ihre gegenseitige Verstärkung voraussetzen.

Daneben gibt es Projekte, die Intersektionalität nicht negieren, aber sich bewusst gegen eine intersektionale Herangehensweise entscheiden oder es eher am Rande thematisieren, weil die Bearbeitung des **fokussierten Themenfeldes bereits** sehr **komplex** und **zeitintensiv** ist. Eine letzte Gruppe lehnt Intersektionalität ab, weil das **Konzept** als **zu akademisch** begriffen wird und Befürchtungen bestehen, mit ihm Projektteilnehmende und Mitarbeitende zu überfordern.[36]

Eine größere Kenntnis des Konzeptes, im Theoretischen wie im Praktischen, könnte hier zu einer positiveren Einschätzung und Berücksichtigung beitragen.

3.5.2 Umsetzung in den pädagogischen Ansätzen

Innerhalb der Modellprojekte existieren **unterschiedliche Verständnisse** davon, was **Intersektionalität bedeutet** und welchen **Einfluss** das Konzept **auf die eigene Arbeit** hat. Wir unterscheiden dabei zwischen der Einbeziehung von Intersektionalität als methodisch-konzeptionellem Zugang sowie von Intersektionalität als Repräsentation von Diversity bei den Mitarbeitenden.

Intersektionalität als methodisch-konzeptioneller Zugang

Konzeptionelle Grundlage: Modellprojekte nutzen hierbei eine **intersektionale Herangehensweise** als **allgemeine Grundlage** ihrer **praktischen** und **theoretischen Projektarbeit**. Sie berücksichtigen Intersektionalität auf unterschiedlichen Ebenen, wie zum Beispiel der Zielgruppenerreichung und -ansprache, der Organisation von Projektmaßnahmen, bei der Auswahl pädagogischer Methoden sowie bei Fragen von Sichtbarkeit und Repräsentation.[37]

---

35 *„Also, dass das im Grunde genommen eine der Grundlagen des Ganzen wird, dass das einfach sich fest verankert, dass man eben in allen Diskriminierungsformen ohne die andere, eine weitere nicht denken kann. Also das ist auf jeden Fall etwas, was so ein Learning war, so was- wo man noch vertiefen muss, ja"* (LI27).

36 Diese Einschätzung ist insbesondere deshalb interessant, weil die Idee von Intersektionalität lange vor und parallel zur Verwissenschaftlichung des Begriffs durch Crenshaw (1989) in unterschiedlichen sozialen Bewegungen – allen voran in der Schwarzen und migrantischen Frauenbewegung – genutzt wurde und wird.

37 Einige Modellprojekte beschreiben Intersektionalität als Möglichkeit, die eigene Projektarbeit weiterzudenken, oder setzen sich zum Ziel, Intersektionalität „zu leben" (LI66). Beispiele sind unter anderem das Prüfen der eigenen Arbeit hinsichtlich verschiedener diskriminierender Ausschlussmechanismen; das Vermeiden von erneuten Diskriminierungserfahrungen für Betroffene in Empowerment- und Sensibilisierungsangeboten oder der Abbau von Zugangsbarrieren für Menschen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten und Diskriminierungserfahrungen (u. a. einfache Sprache, geringe Kosten).

Diese Projekte verstehen Intersektionalität als eine **macht- und herrschaftskritische Reflexionsmöglichkeit** ihrer Arbeit, die **alle inhaltlichen, konzeptionellen** und **organisatorischen Prozesse** begleitet. Diese Reflexion ist nie abgeschlossen, sondern erfordert eine kontinuierliche selbstreflexive und kritische Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionalität und den angewandten pädagogischen Methoden und Konzepten.

Inhaltlich-methodischer Aspekt: Andere Modellprojekte behandeln **Intersektionalität primär** auf **inhaltlicher Ebene** der Projektarbeit. Dabei greifen sie auf ein in der politischen Bildung etabliertes und bewährtes **Methodenrepertoire** zur Intersektionalität zurück, wie beispielsweise die Methode „Power-Flower“ (LI62), die Bushaltestellenmethode oder die intersektionale Medienanalyse. Viele Projekte dieses Typs stellen im Rahmen von pädagogischen Angeboten Bezüge zu anderen Diskriminierungsformen her. Intersektionalität wird dabei in **zeitlich begrenzten Bildungsformaten** thematisiert und in Selbstreflexionsprozesse einbezogen.

Intersektionalität als Repräsentation von Diversity bei den Mitarbeitenden

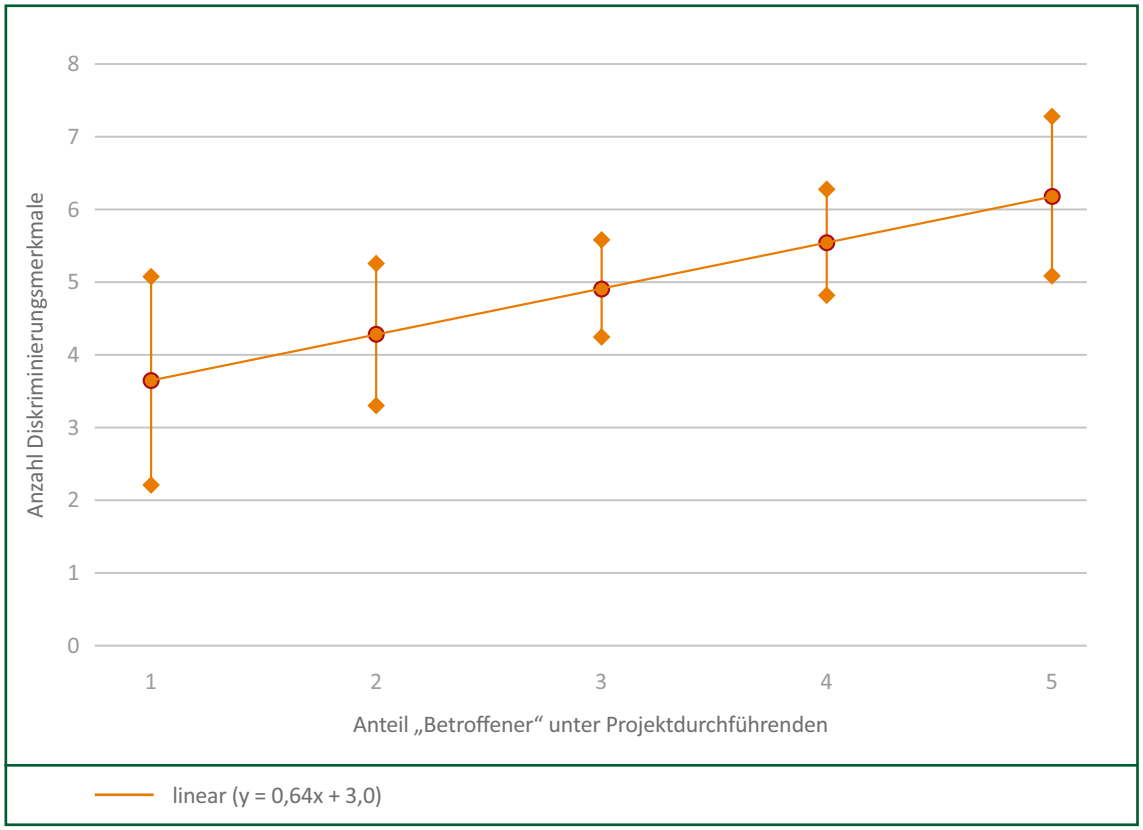
Konzeptionelle Grundlage: Modellprojekte verstehen Intersektionalität als **Berücksichtigung von Diversity-Aspekten** im **Projektteam**. Eine diverse Zusammensetzung des Teams – unabhängig davon, ob Hauptamtliche, Ehrenamtliche, Peers oder Multiplikator*innen – ist allen Modellprojekten ein wichtiges Anliegen, um **Expertise, Repräsentation** und **Erfahrungswissen** über die eigene Gruppe, über Diskriminierungsformen und das eigene Themenfeld hinaus zu generieren. Sofern intern nicht vorhanden, werden dafür externe Referent*innen und Berater*innen engagiert.

Innerhalb der Modellprojekte gibt es ein hohes Bewusstsein dafür, dass Repräsentation marginalisierter Perspektiven einen **positiven Einfluss auf** die **pädagogische Arbeit** hat. Auch die quantitativen Daten zeigen, dass ein signifikanter positiver Zusammenhang[38] zwischen dem Anteil der von Diskriminierung betroffenen Mitarbeiter*innen und der Berücksichtigung mehrerer Diskriminierungsmerkmale in der Projektarbeit besteht. Sprich, je heterogener die Teams sind, desto größer ist das Potenzial für intersektionales Arbeiten (siehe Abbildung 12).[39]

[38] Berechnet mit einer linearen Regression: $F(1,68) = 5.41$; $\beta = .63$; $t(68) = 2.33$; $p = .02$.

[39] *„Weil wir in der Arbeit tatsächlich merken, dass das auch gerade bei den Kindern und Jugendlichen etwas macht. Also wenn da ein komplett weißes Team einer Schulklasse gegenübersteht, die halt mehrheitlich nicht weiß ist, dann macht das halt schon einen Unterschied. Und wenn Kinder und Jugendliche Gemeinsamkeiten in den Menschen sehen, mit denen sie auch diese Themen bearbeiten sollen, hilft das auf jeden Fall. Und deshalb ist es uns wichtig, dass wir das in unserem Team abdecken“* (LI41).

Abbildung 12 **Zusammenhang zwischen „Betroffenen“ unter den Projektdurchführenden[40] und der Anzahl der im Projekt behandelten Diskriminierungsmerkmale**



Lesebeispiel: Wenn der Anteil der von Diskriminierung betroffenen Projektdurchführenden steigt, dann steigt auch die Anzahl der im Modellprojekt behandelten Diskriminierungsmerkmale. **Quelle:** Survey 2021 und 2022, eigene Darstellung der berechneten linearen Regression (Fehlerbalken stellen die 95%-Konfidenzintervalle dar).[41]

3.5.3 Handlungsfeldimmanente und externe Bezüge

Das Konzept der **Intersektionalität** setzt voraus, dass alle Diskriminierungsformen als miteinander verwoben und verschränkt zu verstehen sind (Crenshaw 1989, Winker & Degele 2009). Das Konzept ist deshalb auch **für alle Themenfelder** der **Vielfaltgestaltung relevant**. In der Modellprojektpraxis zeigt sich, dass die Beschäftigung mit weiteren Diskriminierungsformen innerhalb und außerhalb des eigenen Fokus bzw. Themenfeldes **davon abhängig ist**, inwieweit sich **thematisch offensichtliche Bezüge** zu diesen herstellen lassen. Diese Bezüge können aus (aktuellen) soziopolitischen Diskursen oder wissenschaftlichen Analysen abgeleitet werden.[42]

[40] In der auf der x-Achse dargestellten Variable wurde mithilfe einer Ordinalskala lediglich erhoben, zu welchem Anteil das Modellprojektteam aus „Betroffenen“ besteht. Die konkreten Diskriminierungsmerkmale, von denen die Projektdurchführenden „betroffen“ sind, sowie etwaige Einfach- oder Mehrfachdiskriminierungen wurden nicht erhoben.

[41] Die auf der x-Achse dargestellten Zahlenwerte entsprechen folgenden Antwortkategorien: 1 „ausschließlich ‚Nichtbetroffene‘ von Diskriminierung“, 2 „überwiegend ‚Nichtbetroffene‘ von Diskriminierung“, 3 „gleichermaßen ‚Nichtbetroffene‘ und ‚Betroffene‘“, 4 „überwiegend ‚Betroffene‘ von Diskriminierung“, 5 „ausschließlich ‚Betroffene‘ von Diskriminierung“.

[42] Beispielsweise der Zusammenhang zwischen Muslim- und Islamfeindlichkeit und Sexismus, sichtbar in öffentlichen Debatten um die Kölner Silvesternacht (Yurdakul et al. 2018; Dietze 2016) oder Diskussionen um das Tragen von Kopftüchern (Amir-Moazami 2007; Korteweg & Yurdakul 2016; Ludin & Abed 2015).

Intersektionale Bezüge innerhalb des Handlungsfeldes

Im Allgemeinen gehen die Modellprojekte deshalb von einer **generellen Übertragbarkeit** ihrer **pädagogischen Ansätze** und Methoden **in andere Themenfelder** aus, sofern die Spezifika der Diskriminierungsformen mitgedacht werden.[43] Denn die Mechanismen der unterschiedlichen Diskriminierungsformen weisen große Ähnlichkeiten auf. Sofern Modellprojekte Intersektionalität über das Theoretische hinaus als methodisch-konzeptionelles Praxistool verwenden, gelingt die Berücksichtigung intersektionaler Bezüge in der Regel besser, zum Beispiel, wenn Empowerment-Projekte im Themenfeld Rassismus auch von Ableismus betroffenen Personen die Teilhabe an pädagogischen Angeboten ermöglichen und dies auch von Beginn an zum elementaren Bestandteil der Projektkonzeption machen.

Intersektionale Bezüge ermöglichen es außerdem, **mehrfachmarginalisierte Gruppen innerhalb marginalisierter Gruppen** eines Themenfeldes **sichtbar** zu machen, um anschließend ihre Bedürfnisse in der Projektarbeit zu berücksichtigen und ihre Repräsentation zu gewährleisten. So können beispielsweise in der Arbeit mit Schwarzen Geflüchteten auch die Bedarfe von trans* Personen innerhalb dieser Gruppe berücksichtigt werden.

Intersektionale Bezüge außerhalb des Handlungsfeldes

Diskriminierungsphänomene außerhalb des Handlungsfeldes, die **bisher zu wenig beachtet** wurden, sind **Ableismus, Klassismus und Adultismus**, obwohl bei den Modellprojekten der Wunsch besteht, diese mitzuberücksichtigen und es teilweise auch Versuche der Berücksichtigung gibt. Gleichzeitig bietet „Demokratie leben!“ ihnen hier bisher noch nicht den nötigen Rahmen, um diese Phänomene weitergehend zu adressieren.

Ableismus: Die strukturelle Diskriminierung von Menschen mit (zugeschriebener) Be_Hinderung bzw. von Menschen, die behindert werden (IDA o.J.), ist für Modellprojekte schwieriger in der Umsetzung und wird dann eher thematisch hintangestellt. Gründe dafür sind unter anderem eine **fehlende Repräsentation im Projektteam**[44] sowie **(un-)sichtbare Barrieren**, die Menschen mit Be_Hinderung grundsätzlich den Zugang zu pädagogischen Angeboten erschweren (zum Beispiel fehlende be_hindertengerechte Räume).

Klassismus: Im Bereich der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Status bzw. ihrer (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Herkunft (IDA o.J.) gibt es vereinzelt **Ansätze**, dies im Rahmen von pädagogischen Angeboten zu reflektieren und/oder diesbezügliche Zugangsbarrieren für „Betroffene“ abzubauen. So beschreiben einige Projekte, dass sie versuchen, durch **Leichte Sprache** ein breites Publikum anzusprechen oder durch **kostenlose** bzw. **solidarische Eintrittspreise** den Zugang zu ihren Angeboten zu vereinfachen.

---

43 Teils gibt es Unterschiede je nach Themenfeld: In „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft“ besteht zum Beispiel im Bereich der Wissensvermittlung viel Spielraum, um die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Diskriminierungsformen zu thematisieren. Im Themenfeld „Antisemitismus“ wird die Übertragung von Konzepten als schwieriger bewertet, weil das dahinterstehende Machtverhältnis spezifischer ist als bei anderen Formen.

44 *„[…] Es gibt keine [Diskriminierungsform], auf die wir jetzt extra nicht eingehen. Aber was uns aufgefallen ist, was wir eigentlich gerne mehr behandeln würden, aber bisher noch nicht gemacht haben, ist halt so Ableismus, weil wir das Gefühl haben, dass es da eine Notwendigkeit gibt. Aber wir bei uns im Team halt keine eigene Perspektive haben“* (LI 41).

Adultismus wird von den Modellprojekten **bisher kaum** in ihrer pädagogischen Arbeit **fokussiert**, auch wenn Projekte mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.[45] Dabei ist die Reflexion dieses Machtverhältnis sehr wichtig, vor allem, wenn der Anspruch besteht, Diskriminierungsphänomene intersektional in ihrer Komplexität zu begreifen und zu dekonstruieren. Zwei der interviewten Projekte berichten allerdings, dass sie das Thema mit aufgenommen haben, weil es im Verlauf der Projektdurchführung durch die Zielgruppe in den Fokus gekommen ist.

3.5.4 Intersektionalität als Erfolgskriterium und Herausforderung pädagogischer Ansätze

Die Berücksichtigung intersektionaler Diskriminierung kann in Projekten erheblich zu deren Erfolg beitragen. Umgekehrt kann sie aber auch die Durchführung der Modellprojektarbeit vor große Herausforderungen stellen.

Intersektionalität als Erfolgskriterium

Kooperationen und Bündnisarbeit: Eine themenfeldübergreifende und/oder intersektional ausgerichtete Projektarbeit **fördert die Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten** zwischen den Modellprojekten, aber auch innerhalb des jeweiligen Trägers. Innerhalb der Modellprojekte zirkuliert große Expertise zu den eigenen Themenfeldern, aber auch zu Aspekten intersektionaler Projektdurchführung, die bisher erst begrenzt aufgegriffen wird.

Durch die Einbeziehung der intersektionalen Perspektiven können auch **Allianzen zwischen** verschiedenen **marginalisierten Einzelpersonen** und **Communitys gestärkt** werden. Diese Allianzen zeigen sich inhaltlich, indem beispielsweise in Empowerment-Angeboten verschiedene Widerstandsgeschichten marginalisierter Gruppen miteinander in Beziehung gesetzt werden. So kann voneinander gelernt und auf bestehendes Wissen zurückgegriffen werden, das in unterschiedlichen Kontexten bereits Anwendung gefunden hat.

Eine themenfeldübergreifende intersektionale Arbeit kann auch sinnvoll sein, um Allianzen interpersonell zu fördern und zu verstetigen.

Höhere Wirksamkeit: Insgesamt stellen intersektional arbeitende Modellprojekte fest, dass die **Anerkennung** der **Heterogenität** und **Erfahrungsvielfalt** der Teilnehmer*innen **maßgeblich** zum **Erfolg** ihrer Projektarbeit beiträgt. Eine intersektionale Betrachtungsweise des eigenen Themenfeldes ermöglicht eine **tiefere Auseinandersetzung** mit **Macht-** und **Herrschaftsstrukturen, erweitert** die **Reflexionsmöglichkeiten** und **stärkt** die **Themenvielfalt** insgesamt.[46]

Der Anspruch, Intersektionalität methodisch-konzeptionell in die Projektarbeit einfließen zu lassen, **fördert** nach Angabe einiger Modellprojekte außerdem die **Möglichkeit von Teilhabe**. Die Reflexion verschiedener diskriminierender Ausschlussmechanismen bei der Organisation, Planung und Durchführung von Projektmaßnahmen erhöht die Zugänglichkeit, indem Teilnehmer*innen sich angesprochen und gesehen fühlen.

---

45 Adultismus – abgeleitet vom englischen Wort „adult“ (Erwachsene*r) – beschreibt die vermeintliche Höherwertigkeit von Erwachsenen gegenüber Kindern. Adultismus kennzeichnet „eine gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsstruktur, die durch Traditionen, Gesetze und soziale Institutionen“ produziert wird (Ritz 2008: 2).

46 Die Projekte legten zum Beispiel die Themen für Fortbildungsmodule erst im Projektverlauf fest, um die Interessen und intersektionalen Bezüge der Teilnehmenden einfließen zu lassen. Andere stellten fest, dass die Offenheit in pädagogischen Settings für unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen, die aus der Gruppe selbst kommen, ein breiteres und tieferes Verständnis für Diskriminierungsmechanismen förderte. Teils entsteht die intersektionale Ausrichtung des Projektangebots auch aus dem Wunsch, Diskriminierung auch innerhalb von Communitys und marginalisierten Gruppen thematisierbar zu machen.

Herausforderungen von Intersektionalität

Fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen: Bisher sind in den Modellprojekten **kaum ausreichende zeitliche** und **finanzielle Ressourcen** für eine tiefergehende intersektionale Arbeit vorhanden.

Eine **Herausforderung** in diesem Zusammenhang ist **der Abbau** von **sichtbaren** und **unsichtbaren Barrieren**. So ist zum Beispiel die Umsetzung von Projektmaßnahmen in Leichter Sprache sehr aufwendig oder die Sprachmittlung (Gebärdendolmetscher*innen, Übersetzung) kann nicht für jede Maßnahme angefragt werden. Auch geeignete barrierearme/-freie Räume für Menschen mit Rollstühlen bzw. Gehhilfen zu finden, ist schwierig bzw. sehr kosten- und zeitintensiv.[47]

Fehlende Expertise und Umsetzung: Eine weitere Herausforderung ist, dass bei den Modellprojekten zwar eine fundierte Expertise zum eigenen Bereich besteht, **teilweise** aber **Wissen über** andere **Themenfelder, Diskriminierungsformen** oder **Intersektionalität** im Allgemeinen fehlt. Deshalb wird es oft als nicht sinnvoll angesehen, die Projekte intersektional aufzustellen. Zudem besteht die Angst, dass Projekte **überkomplex** werden oder man der inhaltlichen Komplexität des eigenen Themenfeldes nicht mehr gerecht werden kann.[48] Auch können bei interdisziplinärer und intersektionaler Arbeit durch die unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen **unauflösbare pädagogische Spannungen** entstehen.

Insgesamt ist **Intersektionalität** äußerst **voraussetzungsvoll** und sollte sowohl mit Blick auf die Projektdurchführenden wie die Zielgruppen nur dann als „Label“ genutzt werden, wenn dies auch mit Expertise über das Konzept und einer pädagogischen Umsetzung im eigenen Kontext hinterlegt werden kann.

3.5.5 Zwischenfazit: Best Practices und Empfehlungen

Intersektional zu arbeiten, bietet auf verschiedenen Ebenen einen Gewinn für den Bereich „Vielfaltgestaltung". Allerdings erfordert dies erhebliche organisatorische, zeitliche und finanzielle, als auch personelle Ressourcen, um die eigene pädagogische Arbeit entsprechend zu reflektieren und umsetzen zu können.

Best-Practice-Ansätze

- Intersektionales Arbeiten gelingt dort besonders gut, wo dies als Lernprozess und dynamisches Konzept begriffen wird. Je nach Kontext, Zeit und Ort braucht es ein kreatives Methodenrepertoire sowie multiple Herangehensweisen und Blickwinkel, um die Reflexionen über verwobene Diskriminierungsformen – auch jenseits der ursprünglichen Projektkonzeption – anzuregen und diese abzubauen.
- Förderlich für eine intersektionale Projektarbeit sind vielfältige Perspektiven und einschlägige Expertisen innerhalb heterogen aufgestellter Projektteams. Auf diese Weise gelingt es Modellprojekten, Mehrfachdiskriminierung im Blick zu behalten, etwaige Lücken im Projekt in Hinblick auf diskriminierende Ausschlüsse zu identifizieren und durch Reflexion Veränderungsprozesse in der Projektarbeit umzusetzen.

[47] So geben einige Projekte an, intersektionale Bezüge in ihre pädagogische Arbeit einzubeziehen, würde den „Rahmen sprengen“ (LI58) oder wäre „zu viel“ (LI16). Ein anderes Projekt gibt an, dass auf inhaltlicher Ebene oft nicht die Zeit zur Verfügung steht, die es braucht, um mit Teilnehmer*innen über andere Diskriminierungsformen und ihre Verwobenheit zu sprechen. Befürchtet wird auch, dass intersektionales Arbeiten vom eigenen Themenfeld ablenkt bzw. dass es für die eigene Arbeit keinen Mehrwert bietet.

[48] Selbst wenn Teilnehmende weitere Diskriminierungsformen thematisieren, fehlt Projektmitarbeitenden teilweise das Wissen, mit dieser Situation adäquat umzugehen. Befürchtet wird auch eine Verwässerung von Diskriminierungsmechanismen durch intersektionale Bezüge, indem eine „Ach-jede*r-ist-irgendwie-betroffen“-Mentalität entstehe, unter der insbesondere die Sensibilisierung für eigene Privilegien leiden würde (LI55).

- Als hilfreich für (zu) homogene Teams hat sich bewährt, externe Referent*innen und Berater*innen in die Projektarbeit einzubeziehen. Wichtig ist, dass möglichst bereits bei der Projektkonzeption eine Vielfalt im Team repräsentiert ist und nicht nur punktuell von extern (und unter prekären Beschäftigungsverhältnissen) hinzugezogen wird, auch um eine Instrumentalisierung der marginalisierten Mitarbeitenden zu vermeiden.
- In Modellprojekten und dazugehörigen Trägern besteht ein umfangreiches Wissen zu unterschiedlichen Diskriminierungsformen und zur Umsetzung intersektionaler Projektarbeit. Durch Vernetzung konnten von diesem Wissen insbesondere diejenigen Projekte profitieren, die bisher wenig oder gar nicht intersektional gearbeitet haben.

Handlungsempfehlungen

- Intersektionalität spielt in der Vielfaltgestaltung eine wichtige Rolle und sollte systematisch in der theoretischen Reflexion und der praktischen Umsetzung der Modellprojekte berücksichtigt werden. Es wird empfohlen, Intersektionalität in zukünftigen Ausschreibungen programmatisch auszubauen.
- Zudem könnten Projekte bereits aktuell dazu ermuntert werden, noch stärker auf bestehende Expertisen und Praxistools zuzugreifen (u. a. Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik i-Päd[49], Portal Intersektionalität, Handreichungen IDA e. V.[50], Methodenhandbücher einschlägiger Projekte) sowie ihre Materialien dahingehend zu überprüfen, ob sie auch mehrfachmarginalisierte Personen innerhalb vulnerabler Gruppen ansprechen (z. B. trans* Mädchen und/oder geflüchtete Mädchen).
- Intersektionales Arbeiten erfordert erhebliche Expertise. Um diese auf- und auszubauen, könnten laufende (und zukünftige) Projekte durch begleitende Fortbildungen, Schulungen, Beratungs- und Supervisionsangebote noch stärker unterstützt werden.
- In zukünftigen Projektkonzeptionen sollte fördermittelgeberseitig darauf geachtet werden, dass Projekte benennen, welche (Mehrfach-)Diskriminierungsachsen sie in Bezug auf ihr eigenes Themenfeld fokussieren möchten (auch, um nicht in die Überforderung zu kommen).
- Dazu sollten weitere Diskriminierungsformen stärker in das Programm integriert werden. Hier sind insbesondere (Cis-)Sexismus, Klassismus, Ableismus und Adultismus zu nennen, um zielgruppengerecht und gesellschaftliche Ist-Zustände berücksichtigend zu Diskriminierungsformen zu arbeiten.
- Projektseitig müssen (über die Projektlaufzeit hinweg) Ressourcen angefragt werden können, um intersektionales Arbeiten zu gewährleisten, zum Beispiel für den Abbau von sichtbaren und unsichtbaren Zugangsbarrieren, aber auch für institutionalisierte Räume zur Selbstreflexion und konstruktiven Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Ansätze.
- Um weitere intersektionale Vernetzung und den Transfer von Wissen zu fördern, wäre auch zu überlegen, ob sich Projekte nicht mehreren Themenfeldern und Kompetenznetzwerken zuordnen könnten.
- Ferner wäre es hilfreich, über die Themenfelder und Kompetenznetzwerke hinaus Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten zu stärken, damit einzelne Modellprojekte bei Bedarf voneinander lernen können. Dazu sollte das Bundesprogramm die bereits vorhandenen Strukturen wie die Vielfalt-Mediathek, in der Methoden, pädagogische Ansätze und (Erfahrungs-)Wissen geteilt werden können, auf Basis einer Bedarfsanalyse stärker ausbauen und etablieren.

49 i-paed-berlin.de/

50 www.idaev.de/

LITERATURVERZEICHNIS

- **Amir-Moazami, Schirin (2007):** Politisierte Religion. Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich. Bielefeld: transcript Verlag.
- **Ayim, May (1995):** Blues in Schwarzweiß. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- **BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2020):** Kulturelle Bildung. Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. Was? Wo? Wer? BKJ. Online verfügbar unter: https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/wissensbasis/beitrag/kulturelle-bildung/, zuletzt, zuletzt geprüft am 20.09.2022.
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019):** Förderaufruf für Modellprojekte im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads_Dokumente/Foerderung/Richtlinie_zur_Foerderung_von_Projekten_der_Demokratiefoerderung_der_Vielfaltgestaltung_und_zur_Extremismuspraevention.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2019.
- **Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (2015):** Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- **Capellmann, Laura und Gloystein, Dietlind (2017):** Reflexion. In: Frohn, Julia (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter: http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar, zuletzt geprüft am 08.02.2023.
- **Combahee River Collective (1981):** A black feminist statement. In: Moraga, Cherrie und Anzaldúa, Gloria (Hg.): This bridge called my back. Writings by radical women of color. New York: Women of Colour Press, S. 210–218.
- **Crenshaw, Kimberlé (1989):** Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: University of Chicago Legal Forum 1989 (1), S. 139–167.
- **Dietze, Gabriele (2016):** Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht. In: movements 2(1), S. 177–185.
- **FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994):** Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: Eichhorn, Cornelia und Grimm, Sabine (Hg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik, S. 49–63.
- **Fereidooni, Karim und Hößl, Stefan (2021):** Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen ‚Königsweges‘. Eine Hinführung. In: Fereidooni, Karim und Hößl, Stefan (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 7–12.
- **Gelbin, Cathy S.; Konuk, Kader und Piesche, Peggy (1999):** Vorwort der Herausgeberinnen. In: Gelbin, Cathy S.; Konuk, Kader und Piesche, Peggy (Hg.): AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 9–17.
- **GesBiT (Gesellschaft für Bildung und Teilhabe mbH) (2019):** Arbeitshilfe. Strategische Fördermittelakquise und Kofinanzierung. Qualitätswerkstatt Modellprojekte im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. GesBIT.
- **Giesecke, Hermann (2015):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Göhlich, Michael (2011):** Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner und Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 138–152.

- **Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996):** Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau, nicht gleich Frau … Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Fischer, Ute Luise; Kampshof, Marita; Keil, Susanne und Schmitt, Mathilde (Hg.): Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–190.
- **Hafeneger, Benno (2015):** Jugendbildung. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193383/jugendbildung/, zuletzt geprüft am 23.09.2022.
- **Heyer, Robert (2010):** Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Harring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlfs, Carsten und Palentien, Christian (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 408–421.
- **Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) (2020):** Klassismus. IDA Glossar, IDA e. V.. Online verfügbar unter: https://www.idaev.de/recherche-tools/glossar, zuletzt geprüft am 12.10.2022.
- **Kaddor, Lamya; Fischer, Henriette und Pfaff, Nicolle (2020):** Module für die pädagogische Arbeit gegen Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW).
- **Kade, Jochen; Helsper, Werner; Lüders, Christian; Egloff, Birte; Radtke, Frank-Olaf und Thole, Werner (Hg.) (2011):** Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- **Kanter, Elisabeth Moss (1977):** Some effects of proportions on group life. Skewed sex ratios and responses to token women. In: American Journal of Sociology 82(5), S. 965–990.
- **Killguss, Hans-Peter; Meier, Marcus und Werner, Sebastian (Hg.) (2020):** Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- **Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe und Matuschek, Ingo (2009):** Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Knoblauch, Hubert (2001):** Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. Sozialer Sinn 2(1), S. 123–141.
- **Koller, Hans-Christoph (2020):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- **Korteweg, Anna C. und Yurdakul, Gökçe (2016):** Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen. Bielefeld: transcript Verlag.
- **Kuckartz, Udo (2014):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Kümper, Michal und Harms, Susanna (2010):** Chancen und Grenzen von jüdisch-nichtjüdischen Begegnungen als pädagogischer Ansatz gegen Antisemitismus. In: Stender, Wolfram; Follert, Guido und Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265–286.
- **Lapp, Michaela (2010):** Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In: Lösch, Bettina und Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung 54. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 377–388.
- **Ludin, Fereshta und Abed, Sandra (2015):** Enthüllung der Fereshta Ludin. Die mit dem Kopftuch. Berlin: Levante Verlag.
- **Mai, Hanna (2018):** Zur irritierenden Präsenz und positionierten Professionalität von Pädagog*innen of Color. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten und Mohseni, Maryam (Hg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–191.
- **Pietraß, Manuela; Fromme, Johannes; Grell, Petra und Hug, Theo (2018):** Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

- **Rahner, Judith (2021):** Praxishandbuch Resilienz in der Jugendarbeit. Widerstandsfähigkeit gegen Extremismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Riegel, Christine (2016):** Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- **Ritz, Manuela (2008):** Kindsein ist kein Kinderspiel. Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. Online verfügbar unter: https://amyna.de/amyna-medien/dokumente/prog/Kind-sein_ist_kein_Kinderspiel.pdf, zuletzt geprüft am 25.10.2022.
- **Scharathow, Wiebke (2011):** Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit. Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 12–24.
- **Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf und Mecheril, Paul (2011):** Rassismuskritik. In: Melter, Claus und Mecherli, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Reihe Politik und Bildung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–12.
- **Sommer, Moritz und Ratzmann, Nora (2022):** Bedrohte Zivilgesellschaft. Ergebnisse einer Pilotstudie unter den Modellprojekten im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. DeZIM Research Notes 10, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- **Susman, Krista (2022):** Die Psychologie des virtuellen Raums. Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, S. 44–45.
- **Weiberg, Mirjam; Kleist, J. Olaf; Dermitzaki, Dimitra; Goldbach, Alina; Hamdan, Nuriani; Hirseland, Aline-Sophia; Konyali, Ali; Mai, Hanna; Naqshband, Saboura; Oghalai, Bahar und Sträter, Till (2023a):** Zielgruppenorientierung und Zielgruppenerreichung in der Demokratieförderung: 1. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung” im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des BMFSFJ, 01.01.2020–31.12.2020. DeZIM Project Report 5, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- **Weiberg, Mirjam; Kleist, J. Olaf; Albrecht, Yvonne; Al-Hashash, Samah; Bostancı, Seyran; Aline-Sophia; Konyali, Ali; Juds, Laura; Mai, Hanna; Naqshband, Saboura; Ramadan, Ebtisam und Sträter, Till (2023b):** Arbeit in der Demokratieförderung mit „Betroffenen“ von Diskriminierung: Vielfaltgestaltung im Bundesprogramm „Demokratie leben!". 2. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung” im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des BMFSFJ, 01.01.2021–31.12.2021. DeZIM Project Report 8, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- **Winker, Gabriele und Degele, Nina (2009):** Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.
- **Wohnig, Alexander (2020):** Subjektorientierung und Lebensweltbezug als Kern politischer Bildung. Profession Politische Bildung. Online verfügbar unter: https://profession-politischebildung.de/grundlagen/subjektorientierung/.
- **Yurdakul, Gökçe; Korteweg, Anna C. und Hamann, Ulrike (2018):** Symbolische und materielle Grenzziehungen. Geschlecht und ‚Rasse‘ im Diskurs über Gewalt und Fluchtbewegungen in Kanada und Deutschland. In: Attia, Iman und Popal, Mariam (Hg.): BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus. Münster: Unrast Verlag, S. 276–296.
- **Zick, Andreas; Küpper, Beate und Krause, Daniela (2016):** Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz.

IMPRESSUM

Herausgeber

DeZIM Institut

Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V.
Mauerstraße 76
10117 Berlin
+49 (0)30 200 754 130
presse@dezim-institut.de
www.dezim-institut.de

Autor*innen

Dr. Mirjam Weiberg, Dr. J. Olaf Kleist, Dr. Yvonne Albrecht, Dr. Seyran Bostancı, Samah Al-Hashash, Aline-Sophia Hirseland, Laura Juds, Prof. Dr. Ali Konyali, Dr. Hanna Mai, Saboura Naqshband, Brenda Otufowora, Dr. Andrea Prytula, Dr. Ebtisam Ramadan, Anja Schöll und Till Sträter

Redaktion

Maren Seidler

Lektorat

Mandy Ganske-Zapf, Tamina Kutscher

Layout und Covergestaltung

neonfisch.de

Satz

Saskia Heyder

Druck

Umweltdruck Berlin GmbH

ISBN

978-3-948289-79-9

Zitiervorschlag

Weiberg, Mirjam; Kleist, J. Olaf; Albrecht, Yvonne; Bostancı, Seyran; Al-Hashash, Samah; Hirseland, Aline-Sophia; Juds, Laura; Konyali, Ali; Mai, Hanna; Naqshband, Saboura; Otufowora, Brenda; Prytula, Andrea; Ramadan, Ebtisam; Schöll, Anja und Sträter, Till (2024): Pädagogische Ansätze und Methoden in der Demokratieförderung. Vielfaltgestaltung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. DeZIM Project Report 10, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).

DeZIM Project Reports geben die Auffassung der Autor*innen wieder.
© Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V., 2024. Alle Rechte vorbehalten.

Das Deutsche Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) ist eine Forschungseinrichtung, die durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert wird. Es forscht zu den Themenfeldern Integration und Migration, Konsens und Konflikt sowie gesellschaftliche Teilhabe und Rassismus. Das DeZIM stützt sich auf zwei Säulen: das DeZIM-Institut und die DeZIM-Forschungsgemeinschaft. Es wurde 2017 gegründet und hat seinen Sitz in Berlin-Mitte.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Diese Studie wurde im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

Gefördert vom

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie leben!