

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Demokratie **leben!**



Deutsches  
Jugendinstitut

## Abschlussbericht

Philipp Aue, Katrin Ehnert, Max Hemmann, Tobias Johann, Aline Rehse, Stella Rüger, Elisa Walter unter Mitarbeit von Hazal Bilgili und Nils Halbauer

# Bilanzierung und Nachhaltigkeit

Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024

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

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt das veröffentlichende Institut die Verantwortung.

# Impressum

© 2024 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstraße 2  
81541 München

Deutsches Jugendinstitut  
Außenstelle Halle  
Franckeplatz 1, Haus 12/13  
06110 Halle

**Datum der Veröffentlichung** Dezember 2024  
ISBN: 978-3-86379-549-8  
DOI: 10.36189/DJI202445

**Ansprechpartner:**  
Prof. Dr. Jens Pothmann  
**Telefon** +49 89 62306-210  
**E-Mail** [pothmann@dji.de](mailto:pothmann@dji.de)

# Inhalt

Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“	5
Kurzzusammenfassung	7
1 Einleitung	12
2 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage	15
3 Bilanzierung	18
3.1 Handlungsfeld „Demokratieförderung“	19
3.1.1 Beschreibung des Handlungsfeldes	19
3.1.2 Revision des Demokratieförderverständnisses	25
3.1.3 Zwischenfazit: Handlungsfeld	26
3.2 Erprobungsbereiche und Rahmenbedingungen der Modellprojektarbeit	27
3.2.1 Übergreifende Rahmenbedingungen	29
3.2.2 Kindertageseinrichtungen	30
3.2.3 Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter: Fokus Ganzttag/Hort	33
3.2.4 Weiterführende Schulen	35
3.2.5 Berufsbildungssystem	38
3.2.6 Kommunen und Verwaltung	40
3.2.7 Ländlicher Raum	43
3.2.8 Weitere relevante Erprobungsbereiche der Modellprojekte	45
3.2.9 Zwischenfazit: Erprobungsbereiche und Rahmenbedingungen	46
3.3 Zielgruppenerreichung	46
3.3.1 Zielgruppen, Zugangsstrategien und Ziele der Adressierung	47
3.3.2 Herausforderungen und Umgangsweisen in der Zielgruppenakquise	49
3.3.3 Exkurs: Inklusion	54
3.3.4 Zwischenfazit: Zielgruppenerreichung	56
3.4 Wirkungen auf Ebene von Zielgruppen und -institutionen	57
3.4.1 Pädagogische Fachkräfte(-teams)	60
3.4.2 Kommunale Akteur:innen	62
3.4.3 Jugendliche	63
3.4.4 Von Diskriminierung betroffene junge Menschen	65
3.4.5 Zwischenfazit: Wirkungen auf Ebene der Zielgruppen und -institutionen	66
3.5 Innovationen im Handlungsfeld	68
3.5.1 Innovationsleistungen demokratiefördernder Modellprojekte	69
3.5.2 Zwischenfazit: Demokratieförderung als Innovationsfeld	76
4 Nachhaltige Projektarbeit: Transfer- und Verstetigungsprozesse im Handlungsfeld	77

4.1	Verstetigungsmodi und -maßnahmen der Modellprojekte	79
4.1.1	Trägerbezogene Verstetigungsprozesse beim Projektträger	81
4.1.2	Personalbezogene Verstetigung im Projektträger	81
4.1.3	Wissensbezogene Verstetigung beim Projektträger	83
4.1.4	Angebotsbezogene Verstetigung beim Projektträger	84
4.1.5	Zwischenfazit zur internen Nachhaltigkeit: Verstetigungsmaßnahmen der Modellprojekte bei Projektträgern	85
4.2	Transfermodi und -maßnahmen der Modellprojekte	85
4.2.1	Unidirektionaler Transfermodus (Weitergabe von Projektwissen)	89
4.2.2	Interaktiver Transfermodus (Austausch von Projektwissen)	91
4.2.3	Systemischer Transfermodus (Anwendung von Projektwissen)	94
4.2.4	(Strukturelle) Rahmenbedingungen und transferbezogene Unterstützung durch Kompetenzzentren und -netzwerke	98
4.2.5	Zwischenfazit zur externen Nachhaltigkeit: Transfermaßnahmen für das Handlungsfeld	101
4.3	Fallbeispiele für Transferstrategien und -aktivitäten	101
4.3.1	Fallbeispiel Projekt Kauz	102
4.3.2	Fallbeispiel Projekt Luchs	104
4.3.3	Fallbeispiel Projekt Maus	107
4.3.4	Zusammenführung: Transfer als Koproduktion	110
4.4	Fazit: Nachhaltigkeit im Handlungsfeld	111
5	Fazit und Empfehlungen für künftige Demokratieförderung	112
6	Literaturverzeichnis	122
7	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	126
8	Abkürzungsverzeichnis	127
9	Anhang	128

# Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“

Das Programm „**Demokratie leben!**“ ist ein zentraler Bestandteil der Kinder- und Jugendpolitik sowie der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Es soll wichtige Impulse setzen, um Demokratie und Vielfalt zu fördern und extremistischen Tendenzen entgegenzuwirken. Die Grundlage des Programms bildet das Haushaltsgesetz, welches die Förderung innovativer, modellhafter Ansätze in diesen Bereichen vorschreibt. Dabei richtet sich „Demokratie leben!“ vorrangig an Kinder und Jugendliche, aber auch an weitere Zielgruppen wie junge Erwachsene und die breite Bevölkerung.



Bild: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben

## Zielsetzungen und Handlungsfelder

Im Mittelpunkt stehen drei Leitziele:

- **Demokratie stärken:** Durch innovative pädagogische Ansätze sollen demokratische Werte gefördert und verankert werden.
- **Vielfalt gestalten:** Das Programm setzt auf den Dialog und die Zusammenarbeit, um gesellschaftliche Vielfalt positiv zu gestalten.
- **Extremismus vorbeugen:** Präventive Maßnahmen und Unterstützungsangebote sollen extremistischen Ideologien entgegenwirken.

## Förderung und Struktur

Das Programm gliedert sich in zwei zentrale Förderbereiche: die Unterstützung **nachhaltiger Strukturen** und die Förderung von **Innovationen** durch **Modellprojekte** und den **Innovationsfonds**. Die Innovationsförderung umfasst zeitlich und thematisch begrenzte Projekte mit bundesweiter Relevanz, die neue Methoden und Ansätze zu den Leitzielen entwickeln und erproben. Parallel dazu werden mit den „**Partnerschaften für Demokratie**“ auf kommunaler Ebene, den **Landes-Demokratiezentren** mit ihren Beratungsangeboten auf Landesebene sowie 14 **Kompetenzzentren und Kompetenznetzwerke** auf Bundesebene langfristig nachhaltige Strukturen gefördert. Ziel ist es, sowohl lokal als auch bundesweit eine nachhaltige Wirkung zu erzielen.

### **Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“**

Das BMFSFJ förderte im Rahmen der zweiten Förderperiode (2020–2024) des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ insgesamt 34 Modellprojekte (MP) im Handlungsfeld „Demokratieförderung“.

Das Handlungsfeld untergliederte sich in zwei Themenfelder:

- Demokratieförderung im Kindesalter (10 MP),
- Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (24 MP).

Die zeitlich begrenzten MP haben einen Innovations- und Transferauftrag (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 13): Sie sollen Methoden und Konzepte der Demokratieförderung (weiter-)entwickeln, erproben und überprüfen. Diese Ergebnisse sollen auf andere Träger, Praxisfelder und Kontexte übertragbar sein (vgl. BMFSFJ 2019, S. 3). Auf diesem Weg will der Bund anregend auf Regelsysteme wirken, die in kommunaler oder föderaler Zuständigkeit liegen.<sup>1</sup> Dabei ist für MP typisch, dass sie in einem Experimentierraum agieren und nicht bereits erprobte und etablierte Projektkonzeptionen durchführen. Im Rahmen der Entwicklung und Erprobung neuer, innovativer Konzepte, Ansätze und Methoden machen MP vielseitige Lernerfahrungen und entwickeln das Handlungsfeld während der Programmlaufzeit weiter.

<sup>1</sup> Vergleiche ausführlich zum Auftrag und der Charakteristik von MP Greuel u.a. 2015; Brand u.a. 2021.

# Kurzzusammenfassung

Das BMFSFJ förderte im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ 2020–2024 insgesamt 34 Modellprojekte (MP) in einem neuen, eigenständigen Handlungsfeld „Demokratieförderung“. Das Handlungsfeld bestand aus den beiden Themenfeldern „Demokratieförderung im Kindesalter“ sowie „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“. Als Förderinstrument kennzeichnet MP ein spezifisch definierter Innovations- und Transferauftrag. Im Fall der geförderten MP bestand deren Zweck in der (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Überprüfung demokratiefördernder Methoden und Konzepte, die in verschiedene Zielsysteme übertragen werden sollten, insbesondere in die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung (wB) der MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ war die Untersuchung der im Handlungsfeld erzielten Erträge sowie Resultate der Projektarbeit. Außerdem galt es, zentrale Entwicklungen zu beschreiben und die Weiterentwicklung des Bundesprogramm zu unterstützen. Hierzu wurden regelmäßige Online-Befragungen und Interviews mit allen Projektmitarbeitenden als auch projektspezifische Wirkungsanalysen einzelner Projektmaßnahmen bei insgesamt zehn MP in beiden Themenfeldern durchgeführt (siehe Kap. 2).

Im vorliegenden Abschlussbericht stellen wir, die wB, unsere Erkenntnisse der fast fünfjährigen Evaluation der MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ dar. Dafür werfen wir im ersten Teil des Berichts (siehe Kap. 3) einen bilanzierenden Blick auf die Charakteristik des Handlungsfeldes, zentrale Rahmenbedingungen, die Zielgruppenerreichung, Wirkungen auf ausgewählte Zielgruppen sowie auf den Innovationsgehalt der MP-Arbeit. Im zweiten Teil (siehe Kap. 4) gehen wir intensiver auf unsere diesjährigen Schwerpunkte Transfer und Verstetigung ein.

## Zentrale Befunde in der Übersicht

### Teil 1 – Bilanzierung

Zu Beginn der zweiten Förderperiode von „Demokratie leben!“ (2020–2024) entwickelten wir für die geförderten MP eine dreigliedrige Arbeitsdefinition von „Demokratieförderung“ (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 21ff.). Demokratieförderung stellt demnach eine Verknüpfung aus (1) individueller Kompetenz- und Haltungsentwicklung, (2) Verfahrensentwicklung, (3) Struktursicherung und -entwicklung dar, gerahmt von grundlegenden Prinzipien der Sensibilisierung für Diskriminierung und Zugangsbarrieren und des Empowerments Diskriminierungs betroffener.<sup>2</sup> Diese erwies sich zur **Charakterisierung des Handlungsfeldes** als gut geeignet. Alle Ebenen unserer Begriffsdefinition von „Demokratieförderung“ wurden von den MP in der Praxis adressiert. Der Fokus der MP lag dabei auf der Förderung und Stärkung der (politischen) Partizipation junger Menschen. Neben der individuellen Kompetenz- und Haltungsentwicklung lagen Arbeitsschwerpunkte im Auf- und Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten, -verfahren und -formaten. „Demokratieförderung“

2 Eine ausführliche Darstellung der Begriffsdefinition findet sich im Anhang dieses Berichts auf Seite 134 sowie im 1. Bericht der wB (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 21ff.)

bot dafür einen (förder-)politischen Rahmen auf Bundesebene, der weder ausschließlich pädagogisch-präventiv ausgerichtet noch ausschließlich am Kompetenzerwerb einzelner Individuen orientiert war. Eine ausführliche Darstellung findet sich in → Kapitel 3.1, S. 19.

Die MP setzten ihre Projektkonzepte in unterschiedlichen **Erprobungsbereichen** um (z.B. Orte der Kinder- und Jugendarbeit, Kindertageseinrichtungen, alle Schulformen, Horte, kommunale Räume). Dabei trafen sie auf teils sehr ähnliche **Rahmenbedingungen**, die ihre Arbeit häufig stark beeinflussten. Auf gesellschaftlicher Ebene waren dies globale sowie nationale Einflüsse wie Krisen und Großereignisse (z.B. die Covid-19-Pandemie, der Ukrainekrieg oder die Eskalation im Nahen Osten). Auf institutioneller Ebene hatten fehlende Ressourcen, insbesondere in Form von zu wenig Personal, in vielen der Erprobungskontexte Folgen für die Umsetzung und Erprobung der MP-Konzepte. Mit den sie beeinflussenden Rahmenbedingungen gingen die geförderten Projekte sensibel und reflexiv um: Sie griffen sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf, thematisierten sie in ihren Angeboten bzw. konzipierten diese um und konnten mithilfe dieses Vorgehens ihre Projektziele der Erprobung bzw. (Weiter-)Entwicklung weitestgehend erreichen bzw. sich diesen annähern. Weitere spezifische Rahmenbedingungen und Ableitungen finden sich in → Kapitel 3.2, S. 27.

Die MP im Handlungsfeld adressierten eine Vielzahl unterschiedlicher **Zielgruppen und -institutionen**. Der Fokus lag auf Angeboten für Jugendliche, junge Erwachsene sowie Erwachsene, die in ihrer Rolle als Fachkräfte und Multiplikator:innen Demokratieerfahrungen für junge Menschen ermöglichten. Angebote für Kinder wurden vorrangig im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ umgesetzt. Adressiert wurden die Zielgruppen unter anderem in Institutionen wie Schulen verschiedener Typen, Kindertagesstätten und Kommunen. Die MP nutzten dabei unterschiedliche Strategien, um ihre Zielgruppen sowie Zielinstitutionen zu erreichen. Dazu gehörten sog. direkt bzw. vermittelt aufsuchende Strategien, bei denen die MP die Adressat:innen selbst bzw. mithilfe von Kooperationspartner:innen erreichten. Einzelne MP nutzten zudem sog. Komm-Strategien, die in Form offener Angebote und/oder aus direkten Anfragen von anvisierten Zielgruppen bestanden. Auch fanden sich Kombinationen von Komm- und Geh-Strategien, z.B. dadurch, dass MP Kontaktmöglichkeiten zu potenziellen Zielgruppen/-institutionen recherchierten, über welche sie gezielt auf Angebote aufmerksam machten und auf welche sich Zielgruppen/-institutionen dann aktiv bewerben konnten. Eine Präferenz der MP im Handlungsfeld lag auf vermittelnden Strategien. Die Zielgruppenakquise beeinflussenden Rahmenbedingungen waren insbesondere die Beschränkungen aufgrund der Covid-19-Pandemie sowie die Infrastrukturen der Durchführungskontexte. Eine ausführliche Darstellung findet sich in → Kapitel 3.3, S. 46.

Alle MP geben in der Online-Befragung an, ihre im Projekt gesteckten Ziele voll bzw. eher erreicht zu haben. Veränderungsprozesse bei den adressierten Zielgruppen bzw. Zielinstitutionen konnten gemäß der Selbsteinschätzungen 94% bzw. 87,8% der Projekte anstoßen. Vertiefende **Wirkungsanalysen** (Braun u.a. 2023; Braun u.a. 2024) einzelner Maßnahmen von MP, bspw. langfristig angelegte prozessbegleitende Angebote (u.a. Beratungen, Workshops) mit Teams in Kindertages-

einrichtungen (Kita) oder Mitarbeitenden der kommunalen Verwaltung sowie kurzzeitpädagogische Angebote der kritischen Auseinandersetzung mit Medien für Jugendliche und junge Erwachsene, zeigten bei allen Zielgruppen positive Veränderungen auf verschiedenen Ebenen (entsprechend unseres Begriffsverständnisses von Demokratieförderung, siehe Kap. 3.1). Größtenteils zeigten sich diese auf individueller Ebene, z.B. in Form von Wissenszuwachs und Sensibilisierung von Jugendlichen zu ihrer Mediennutzung oder in Form von Empowermenterfahrungen von Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrungen. Auf Verfahrens- und (weniger) Strukturebene konnten Impulssetzungen für Veränderungen in den (pädagogischen) Abläufen von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung oder in der Beteiligung von jungen Menschen im Sozialraum bewirkt werden. In der Gestaltung ihrer Aktivitäten griffen die MP häufig auf Prinzipien der sozialen Arbeit sowie politischen Bildung zurück. Einen hohen Stellenwert haben dabei die Subjekt- und Lebensweltorientierung und der Anspruch auf Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation und Gerechtigkeit, Unterstützung von Empowerment und Reflexivität. Großen Einfluss auf die Umsetzung der MP-Arbeit und die angestrebten Veränderungen hatten die Rahmenbedingungen der jeweiligen Erprobungsbereiche (siehe Kap. 3.2), in denen die MP agierten. Insbesondere für prozessbegleitende Maßnahmen stellte der Ressourcenmangel in den jeweiligen Kontexten eine große Herausforderung dar, indem die Prozesse bspw. verlangsamt bzw. verzögert wurden. Vertiefende Einblicke in wirkungsbezogene Erkenntnisse sind dargestellt in → Kapitel 3.4, S. 57.

Den MP ist es gelungen, mit ihrer Arbeit in verschiedenen Bereichen zahlreiche **Innovationen** hervorzubringen, trotz (und in Teilen auch wegen) der schwierigen Rahmenbedingungen in der zweiten Förderperiode von „Demokratie leben!“ (2020–2024), allen voran der Covid-19-Pandemie und deren Folgen. Dazu zählen unter anderem Innovationen im Bereich der Netzbildung, der Zugangserschließung zu bisher kaum erreichten Zielgruppen oder der (pädagogischen) Bearbeitung neuer Themen und Inhalte im Feld der Demokratieförderung. Die meisten MP sehen die Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte, Materialien und Methoden der Demokratieförderung als zentrale Innovationsdimensionen ihrer Arbeit. Weniger bedeutsam im Handlungsfeld war hingegen die Schaffung bzw. Implementierung neuer bzw. innovativer demokratischer Verfahren und Strukturen in Zielinstitutionen. Eine ausführliche Darstellung der Innovationsproduktion der MP im Handlungsfeld findet sich in → Kapitel 3.5, S. 68.

## Teil 2 – Nachhaltige Projektarbeit: Transfer- und Verstetigungsprozesse im Handlungsfeld

Transfer- und nachhaltigkeitsbezogene Aktivitäten spielten bei vielen MP schon frühzeitig im Projektverlauf eine Rolle. Für viele MP war eine personal- und angebotsbezogene **Verstetigung** das primäre und wichtigste Ziel am Ende der Programmförderung. Ein Großteil der umgesetzten Verstetigungsmaßnahmen zielte daher auf Neuakquise bzw. Suche nach neuen Förderern bzw. Fördermöglichkeiten. Für den **Transfer** ihrer Konzepte, Ansätze, Erfahrungen usw. adressierten die MP eine Vielzahl von Zielsystemen und nutzten unterschiedliche Formen des Transfers (unidirektional, interaktiv, systemisch). Ein wichtiger Gelingensfaktor für die teils komplexen Transferaktivitäten war der Einbezug der Transferpartner:innen in die Auswahl und Gestaltung passgenauer Transferaktivitäten. Die transferbezogene

Unterstützung der MP durch Angebote der Kompetenzzentren und -netzwerke innerhalb des Bundesprogramms nahm im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ nur einen Teil der MP in Anspruch. Vertiefte empirische Einblicke in die Praxiserfahrungen ausgewählter MP beim Transfer und zum Verständnis von Transfer als Koproduktionsprozess sind zu finden in → Kapitel 4, S. 77.

### **Zentrale Ableitungen und Empfehlungen in der Übersicht:**

#### **→ Kapitel 5, S. 112**

#### **Empfehlungen an den Programmgeber:**

- Wir empfehlen (weiterhin) eine Förderung von innovativen Maßnahmen im Bereich der struktur- und verfahrensorientierten Demokratieförderung in (politischen) sozialisationsrelevanten Kontexten. Eine Möglichkeit sind etwa Organisationsentwicklungsprozesse in Form von Prozessbegleitungen der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen oder von kommunalen Akteur:innen. Ein Fokus kann hierbei in einer verstärkten Förderung von institutionenübergreifenden, ganzheitlichen Maßnahmen liegen, indem mehrere relevante Akteur:innen der jeweiligen Kontexte adressiert werden (z.B. für demokratiefördernde Prozesse in (Ganztags-)Schulen bspw. Fachkräfte aus Schule, Hort, außerschulische Kooperationspartner:innen, auch Kinder sowie Eltern).
- Wir empfehlen weiterhin die Förderung von innovativen Maßnahmen, die bisher nicht effektiv erreichte Zielgruppen mit spezifisch zugeschnittenen Projektkonzepten adressieren, z.B. Familien, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. Wir empfehlen die Förderung von Maßnahmen, die Konzepte in Austauschräumen für die Thematisierung, Kontextualisierung und Bearbeitung von aktuellen (politischen) Krisen- und Konfliktereignissen und deren gesellschaftliche Konsequenzen (für Kinder und Jugendliche) erproben, z.B. in institutionellen, sozialräumlichen/kommunalen als auch digitalen Kontexten.
- Wir empfehlen zudem eine Förderung und Unterstützung von Projektvorhaben, die gezielt systemisch angelegte Transferprozesse umsetzen und langfristig zu einer Engagementstärkung der Träger beitragen.

#### **Empfehlungen an die Fachpraxis und zukünftige Projektträger des Bundesprogramms:**

**Auf Grundlage der empirischen Befunde aus der wB des Handlungsfelds seit Beginn der Förderung heben wir als Empfehlungen für die zukünftige Fachpraxis hervor, was sich in der MP-Arbeit als lohnend und hilfreich erwiesen hat oder hätte:**

- Projekte sollten sich bei der Erprobung neuer pädagogischer Ansätze in den jeweiligen Erprobungsbereichen auf wenige Einrichtungen (insbesondere mit, wenn möglich, frühzeitig sichtbaren Veränderungspotenzialen) und kommunale Räume fokussieren, um eigene Projektvorhaben, z.B. Prozessbegleitung, intensiv, adressatengangepasst und nachhaltig umsetzen zu können.
- Projekte sollten ausreichende Ressourcen für eine Bedarfserhebung innerhalb der ausgewählten Erprobungsbereiche einplanen.
- Projekten empfehlen wir eine frühzeitige Entscheidung für bzw. Abwägung einer adressaten- und bedarfsorientierten Zugangserschließung, die die eigenen Ressourcen kritisch reflektiert (siehe Kap. 3.3).

- Projekten empfehlen wir außerdem ausreichend Ressourcen für den Transfer der Erkenntnisse bereits in der Antragstellung einzuplanen. Hierzu gehört auch der Abschluss von Kooperationsvereinbarungen mit Transferpartner:innen.
- Für den Transfer empfehlen wir zudem eine Fokussierung auf wenige Zielsysteme und die dortigen Zielgruppen (z.B. kooperierende Bildungseinrichtungen, kommunale Träger) für den Transfer, insbesondere bei systemisch angelegten Transferaktivitäten.
- Übergreifend bewährte sich bei den MP ein hohes Maß an Bedarfs- und Zielgruppenorientierung sowie eine kontextsensible Flexibilität für die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Zielsystemen, in der Umsetzung der demokratiefördernden Maßnahmen als auch bei der Umsetzung von systemischen Transferprozessen.

# 1 Einleitung

In der zweiten Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (Laufzeit 2020–2024) förderte das BMFSFJ insgesamt 34 Modellprojekte<sup>3</sup> (MP) in einem neuen, eigenständigen Handlungsfeld „Demokratieförderung“. Das Handlungsfeld bestand aus den beiden Themenfeldern „Demokratieförderung im Kindesalter“ sowie „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“. Als Förderinstrument kennzeichnet MP ein spezifisch definierter Innovations- und Transferauftrag (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 13). Im Fall der geförderten MP bestand deren Zweck in der (Weiter-) Entwicklung, Erprobung und Überprüfung demokratiefördernder Methoden und Konzepte (vgl. BMFSFJ 2019, S. 3), die in verschiedene Zielsysteme übertragen werden sollten, insbesondere in die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe.

Als wissenschaftliche Begleitung (wB) untersuchten wir die geförderten Projekte und das Handlungsfeld „Demokratieförderung“. Die Begleitung und Bewertung der Erkenntnisse erfolgte nach wissenschaftlichen Kriterien und Verfahrensweisen. Wir führten vertiefte Schwerpunktanalysen zu ausgewählten Themen durch und fertigten Berichte mit Erkenntnissen und Empfehlungen für die Steuerung des Handlungsfelds „Demokratieförderung“ an. Unsere Erkenntnisse spiegelten wir den geförderten Projekten zurück, sodass sie für die Qualitätsentwicklung genutzt werden konnten. Darüber hinaus analysierten wir, wie die geförderten MP ihre Ziele erreichten und untersuchten, welche Leistungen sie hinsichtlich der Übertragung der in der Arbeit erlangten Erkenntnisse auf andere Bereiche erbrachten. In die Erstellung dieses Abschlussberichts sind Daten einbezogen, die bis zum zweiten Quartal 2024 erhoben wurden.

Der vorliegende Abschlussbericht nimmt im Vergleich zu den Schwerpunktberichten der Vorjahre (Ehnert u.a. 2021, Braun u.a. 2023, Braun u.a. 2024) eine stärker bilanzierende Perspektive ein. Widmeten sich die letzten drei Schwerpunktberichte der Implementierungs- und Umsetzungsphase, so resümieren und bündeln wir im vorliegenden Abschlussbericht alle Erkenntnisse über die Arbeit und Ergebnisse der begleiteten MP und bilanzieren die Entwicklung des Handlungsfelds „Demokratieförderung“.

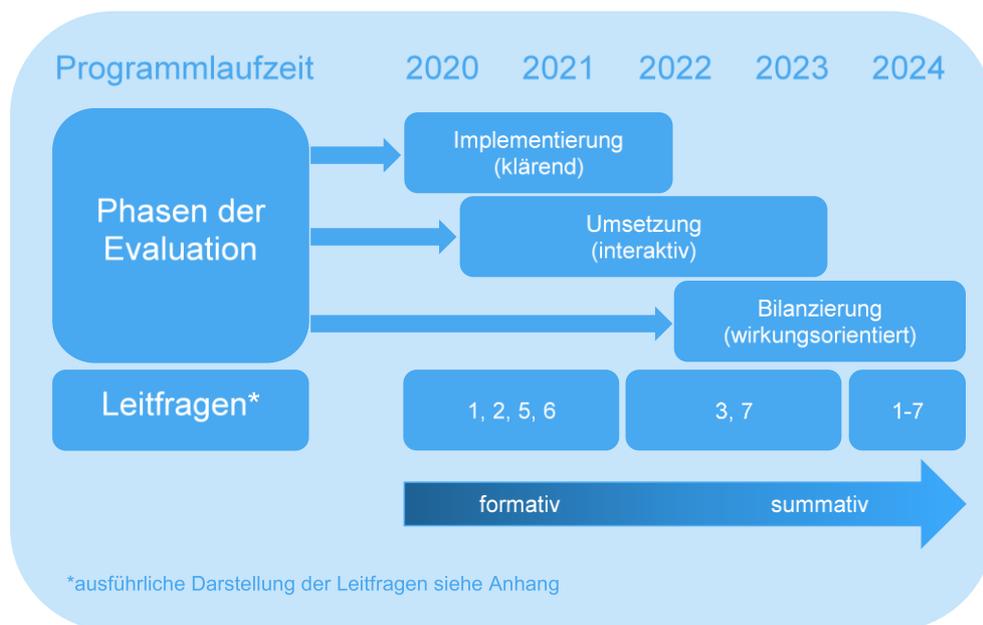
## **Phase im Evaluationsprozess**

Die Evaluation der Projektarbeit im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ erfolgt nach Maßgabe der Standards für Evaluation der DeGEval (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2017) und ist am umfangreichen und heterogenen Gegenstand MP orientiert. Im Prozess der Programmumsetzung evaluierten wir sowohl formativ als auch summativ. Summativ bedeutet hierbei, dass wir vor dem Hintergrund umfangreicher Leitfragen bilanzierend auf den Evaluationsgegenstand der MP blicken, die Entwicklungen und Erträge der Förderung sowie Resultate der Projektarbeit untersuchen und Schlussfolgerungen sowie Empfehlungen daraus ziehen. Im Sinne einer

<sup>3</sup> Davon wurde ein MP bis 31.12.2022 gefördert, weshalb im vorliegenden Bericht zumeist auf 33 Projekte Bezug genommen wird.

formativen Evaluation ist die Evaluation zudem auf die Prozesse der Projekt- bzw. Programmumsetzung gerichtet und trägt zur Weiterentwicklung des Programmbeereichs noch während der Laufzeit bei.<sup>4</sup> Der formative Schwerpunkt war vor allem in der ersten Hälfte der Förderlaufzeit im Rahmen von klärenden und interaktiven Evaluationsprozessen zentral und nimmt im Lauf der Programmumsetzung sukzessive zugunsten einer, vor allem im letzten Berichtsjahr, stärker summativ ausgerichteten Evaluation ab (vgl. Abb. 1.1).

**Abb. 1.1: Evaluationsdesign im Überblick**



Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung (Ehnert u.a. 2021)

### Leitfragen der wissenschaftlichen Begleitung und Aufbau des Berichts

Im Erkenntnisinteresse der Evaluation standen zu verschiedenen Zeitpunkten der Programmumsetzung unterschiedliche Leitfragen (vgl. Tab. D 1 im Anhang, S. 128f.), zu denen empirische Ergebnisse in jährlichen Schwerpunktberichten veröffentlicht wurden. Teilweise erstreckten sich die Leitfragen über einen längeren Zeitraum der Evaluation. Im vorliegenden Abschlussbericht werden alle sieben Leitfragen der wB aufgegriffen und auf Grundlage vorliegender quantitativer wie qualitativer empirischer Daten beantwortet (vgl. Tab. D 2 im Anhang, S. 130). Damit generieren wir Wissen über das Handlungsfeld „Demokratieförderung“, bewerten die Leistungen und Erträge der MP und tragen zur fachlichen Weiterentwicklung künftiger Programmförderungen bei. Die jeweiligen Bewertungskriterien unterscheiden sich je nach Fragestellung und werden daher in den jeweiligen Kapiteln expliziert.

4 Die von der wB für den Programmgeber formulierten Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Handlungsfelds „Demokratieförderung“ finden sich neben diesem Abschlussbericht auch in Ehnert u.a. 2020, Braun u.a. 2023, Braun u.a. 2024 sowie mit Blick auf das Gesamtprogramm in Jütz u.a. 2023.

Nachfolgend werden zunächst das multimethodische Erhebungs- und Auswertungskonzept expliziert und die Datengrundlagen des Abschlussberichts transparent gemacht (siehe Kap. 2). In Kapitel 3 erfolgt ein bilanzierender Gesamtblick auf die vergangenen fünf Jahre der Programmlaufzeit im Handlungsfeld. Zunächst wenden wir uns bilanzierend dem Handlungsfeld als Ganzes, dem Rahmenkonzept „Demokratieförderung“ sowie den geförderten Projektansätzen und -konzepten zu (siehe Kap. 3.1). In Kapitel 3.2 stellen wir Rahmenbedingungen und spezifische Umsetzungskontexte der MP sowie Herausforderungen für die Praxis vor. Kapitel 3.3 widmet sich Fragen der Zielgruppenerreichung und in einem Exkurs dem Thema Inklusion in der Projektarbeit. Anknüpfend daran bilanzieren wir in Kapitel 3.4 die Wirksamkeit der Arbeit der MP. Abschließend stehen in Kapitel 3.5 die hervorgebrachten Innovationen der MP-Arbeit im Zentrum.

Der zweite Teil des vorliegenden Abschlussberichts befasst sich in Kapitel 4 mit dem Thema Nachhaltigkeit. Dafür wird in Kapitel 4.1 eine konzeptionelle Unterscheidung von interner und externer Nachhaltigkeit vorgenommen. Im Anschluss daran werden in Kapitel 4.2 die Transferstrategien von drei ausgewählten MP als Fallbeispiele vertiefend dargestellt.

Der Abschlussbericht endet mit einem Fazit und Empfehlungen für den Programmgeber sowie die Fachpraxis im Feld der Demokratieförderung (siehe Kap. 5).

## 2 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Die folgenden Ergebnisse aus dem letzten Förderjahr der Modellprojekte (MP) basieren auf der Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden, deren Ergebnisse aufeinander bezogen wurden. Die Beantwortung aller sieben Leitfragen (vgl. Tab. D 1 im Anhang, S. 128f.) der wissenschaftlichen Begleitung (wB) im Abschlussbericht erfordert eine umfangreiche und aktuelle Datenbasis sowie ein aufeinander abgestimmtes Erhebungsdesign. Das methodische Vorgehen hatte zum Ziel, die MP während der Förderlaufzeit nicht zu überlasten und genau abzuwägen, zu welchen Fragen in welchem Setting und mit welcher Methode empirische Daten erhoben werden sollen.

Um eine umfassende bilanzierende Perspektive auf das Handlungsfeld zu gewährleisten, liegt der Fokus des Abschlussberichts auf aktuellen empirischen Daten aus Befragungen der MP im letzten Förderjahr. Den empirischen Kern des Abschlussberichts bilden eine qualitative sowie eine quantitative Vollerhebung unter den MP-Verantwortlichen (n=33 MP). Für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Transfer wurden zudem qualitative Daten bei drei MP erhoben und die Perspektiven ausgewählter Transferpartner:innen einbezogen. Darüber hinaus nutzten wir, im Zuge der Zusammenarbeit im Evaluationsverbund, Daten der standardisierten Online-Befragung der Gesamtevaluation 2023/2024,<sup>5</sup> um handlungs- und themenfeldspezifische Aussagen vornehmlich zur Zielgruppenadressierung durch die MP zu treffen. Auf diese Weise konnte unsere eigene standardisierte Vollerhebung 2024 eingekürzt und möglichen Überlastungen bei den MP entgegengewirkt werden.

Über diese aktuellen Daten hinausgehend fließen sämtliche Erkenntnisse und Befunde zum Handlungsfeld, die seit Förderbeginn 2020 durch uns erhoben und in den bisherigen drei Schwerpunktberichten veröffentlicht wurden (Braun u.a. 2024; Braun u.a. 2023; Ehnert u.a. 2021), in den Abschlussbericht ein. Insbesondere betrifft dies die Ergebnisse der beiden Wirkungsstudien, die für den Abschlussbericht in komprimierter Form aufbereitet wurden. Auch für die Auseinandersetzung mit den weiteren Fragestellungen dienen die Erkenntnisse und Befunde aus den vorhergehenden Förderjahren als wertvolle Ergänzung, Bewertungsgrundlage und wichtiges Korrektiv zu den Selbsteinschätzungen der MP zum Förderende. Alle in diesem Abschlussbericht dargestellten und zitierten Daten unterliegen der Anonymisierung

5 Die Befragung wurde Ende 2023 an alle Projektleitungen/-mitarbeitende der MP in den drei Handlungsfeldern Demokratieförderung, Extremismusprävention und Vielfaltgestaltung adressiert. In Folge von Absprachen mit der Gesamtevaluation konnten durch eine Verlängerung des Umfragezeitraums bis April 2024 im Handlungsfeld Demokratieförderung 30 von 33 MP für die Teilnahme gewonnen werden.

der MP und ihrer Mitarbeitenden. Nachfolgend stellen wir das methodische Vorgehen, mit dem die aktuellen empirischen Daten erhoben und ausgewertet wurden, ausführlicher vor.<sup>6</sup>

### **Quantitative Erhebungen**

Die quantitative Vollerhebung der wB wurde in Form einer standardisierten Online-Befragung (n=33 MP) unter Leitungskräften und Mitarbeitenden aller MP im Zeitraum von März bis Mai 2024 durchgeführt. Die Umsetzung der Datenerhebung erfolgte dabei mit Hilfe der Online-Umfrage-Applikation LimeSurvey. Einen inhaltlichen Schwerpunkt bildeten Abfragen zu interner und externer Nachhaltigkeit der MP-Arbeit. Dabei wurden Maßnahmen der MP erfragt, die zur Verstetigung und zum Transfer erprobter Ansätze und Angebote beitragen. Gleichzeitig wurden Zielkontexte für (Erprobung und) Transfer erfragt und diesbezüglich relevante Strukturen zur Unterstützung innerhalb des Bundesprogramms in den Blick genommen. Einen weiteren Schwerpunkt stellten thematisch unterschiedliche Abfragen dar, die zum Ziel hatten, verschiedene Aspekte der MP-Arbeit aus einer bilanzierenden Perspektive über die gesamte Förderperiode näher zu beleuchten. Dazu zählen v.a. Einschätzungen zu: Zielerreichung, Innovation, Demokratie(förder-)verständnissen und -strategien sowie unterschiedlichen Herausforderungen in der MP-Arbeit. Die Fragebogenkonstruktion zur Abfrage dieser Themen orientierte sich sowohl an unseren bisherigen Erkenntnissen zum Handlungsfeld und weiteren empirischen Bezügen, als auch an relevanten theoretischen Konzepten. Die vornehmlich deskriptiven Analysen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms Stata18 realisiert.

### **Qualitative Vollerhebung**

Die qualitative Vollerhebung erfolgte in Form von teilstrukturierten Leitfadeninterviews (Loosen 2016) mit allen MP in einem Format, an dem bis zu drei Personen aus den Projektteams teilnahmen. Die Interviews fanden im Erhebungszeitraum zwischen November 2023 und Februar 2024 statt und wurden größtenteils digital durchgeführt. Bei der Auswahl der Interviewten wurde darauf geachtet, dass diese sowohl zur Projektkonzeption als auch zu praktischen Durchführungserfahrungen aussagefähig waren und, wenn möglich – trotz einer gewissen Personalfuktuation im Handlungsfeld –, bereits seit Förderbeginn im MP arbeiten. Die thematischen Schwerpunkte des eingesetzten Interviewleitfadens entsprechen der Kapitelstruktur dieses Abschlussberichts (vgl. Tab. D 3 im Anhang, S. 131).

Zum einen fokussierten die Interviews auf eine Bilanzierung verschiedener Lernerfahrungen in der Projektarbeit, u.a. zur Zielgruppenerreichung, zu den Kontextbedingungen, der (pädagogischen) Fachlichkeit sowie zu Innovationspotenzialen in den Erträgen der MP. Zum anderen wurde das Thema Nachhaltigkeit in der Projektarbeit in den Interviews vertieft behandelt. Dazu zählen sowohl Maßnahmen und Strategien der MP für Transfer und Verstetigung als auch die Reflexion von bereits angestoßenen Transferprozessen. Die 60- bis 90-minütigen Interviews wur-

6 Die methodisch-methodologischen Grundlagen unserer Auseinandersetzung mit Wirkungen, die auf Arbeiten der wB im Handlungsfeld in die Jahre 2022 und 2023 zurückgehen, finden sich im entsprechenden Kapitel und sind den Ergebnissen vorangestellt.

den aufgezeichnet und transkribiert, mit der Software MAXQDA einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 69ff.) unterzogen sowie themengeleitet ausgewertet.

### **Gruppeninterviews zum Themenkomplex Nachhaltigkeit**

Bei drei ausgewählten MP führten wir im März und April 2024 digitale, leitfadengestützte Gruppeninterviews (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 118ff.) mit Projektmitarbeitenden und Transferpartner:innen, in denen als Themenschwerpunkt koproductive Transferprozesse im Fokus standen.<sup>7</sup> Die Gruppeninterviews bauten auf den gewonnenen Erkenntnissen der zuvor durchgeführten Leitfadeninterviews mit den drei MP zu deren Transferstrategien und -maßnahmen auf. In den Blick genommen wurden Aktivitäten, die einen Einblick in die Unterschiedlichkeit der nachhaltigkeitsbezogenen Aktivitäten im Handlungsfeld geben und Koproduktionsprozesse in den Blick rücken. Die inhaltlichen Schwerpunkte der leitfadengestützten Gruppeninterviews lagen unter anderem auf dem tiefergehenden Einblick in die jeweils komplexen Aktivitäten der MP, auf den Rollen der Beteiligten, auf dem koproductiven Moment der Transferaktivitäten und auf den Rahmenbedingungen für erfolgreichen Transfer in die jeweiligen Zielsysteme (vgl. Tab. D 4, im Anhang, S. 132). Die 60- bis 90-minütigen Gruppeninterviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet.

Der Einstieg in die Analyse der drei Gruppeninterviews erfolgte über eine induktive Kategorienbildung, um die notwendige Offenheit in der Analyse zu ermöglichen, bevor die Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse umgesetzt wurden (vgl. Mayring 2015, S. 85f.). Die Auswertungsergebnisse wurden anschließend in Form von drei Fallbeispielen für die Darstellung aufbereitet. Einen Überblick über die eingesetzten Erhebungsmethoden, die Datengrundlagen, die untersuchten MP und die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte der Erhebungen findet sich im Anhang dieses Abschlussberichts (vgl. Tab. D 2 im Anhang, S. 130).

7 Die Auswahl der drei vertieft untersuchten MP erfolgte mit dem Ziel einer möglichst starken Kontrastierbarkeit der durchgeführten Transferstrategien bzw. -aktivitäten sowie unter Berücksichtigung derer empirischer Relevanz für das Handlungsfeld.

### 3 Bilanzierung

Nach über fünfjähriger Laufzeit – die Phasen der Projekterstellung, Bedarfsanalyse, Interessensbekundung und Antragstellung mit eingefasst – blicken wir, die wissenschaftliche Begleitung (wB), bilanzierend auf das in dieser Förderperiode neu geschaffene Handlungsfeld „Demokratieförderung“. Die folgenden Leitfragen, die der wB des Handlungsfeldes in diesen Jahren zugrunde lagen, werden in den folgenden Abschnitten resümierend aufgegriffen:

- Welche Handlungslogiken verfolgen die Modellprojekte (MP) der beiden Themenfelder („Demokratieförderung im Kindesalter“ und „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“) in Bezug auf ihre Zielgruppen/-institutionen? (siehe Kap. 3.1)
- Welche Kontexte und Rahmenbedingungen sind für die Umsetzung der MP und die Themenfelder prägend? (siehe Kap. 3.2)
- Welche Zielgruppen, sozialisationsrelevanten Institutionen und sozialräumlichen Kontexte werden wie und warum von den MP adressiert? (siehe Kap. 3.3)
- Welche (un-)intendierten Veränderungen erzeugen die MP in ihrer Arbeit? (siehe Kap. 3.4)
- Was ist charakteristisch für das neue Handlungsfeld „Demokratieförderung“ und die beiden Themenfelder? (siehe Kap. 3.5)

Wir widmen uns zunächst bilanzierenden Befunden zum Handlungsfeld als Ganzes, zu den geförderten Projektansätzen und -konzepten. Im Zentrum stehen dabei Fragen nach der (Weiter-)Entwicklung des Begriffs „Demokratieförderung“, der konzeptionellen Ausdifferenzierung des Rahmenkonzepts „Demokratieförderung“ in der Praxis sowie den Handlungslogiken der MP (siehe Kap. 3.1). Im Anschluss daran stehen in Kapitel 3.2 die Rahmenbedingungen und spezifischen Kontexte demokratiefördernder MP-Arbeit im Zentrum. Die relevantesten Umsetzungskontexte der MP werden dabei zusammenfassend dargestellt, Herausforderungen für die Praxis skizziert und Empfehlungen für künftige Programmförderungen abgeleitet. Auch Befunde zum kontextsensiblen Umgang der MP mit den spezifischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit stellen wir vor. In Kapitel 3.3 sind Fragen der Zielgruppenerreichung zentral. Im Fokus steht dabei, welche Zielgruppen und -institutionen die MP warum und wie adressierten und auf welche diesbezüglichen Herausforderungen sie trafen. In einem Exkurs wenden wir uns dem Thema Inklusion und der Adressierung von Menschen mit Behinderung durch die MP zu. Anknüpfend an das Thema Zielgruppenerreichung widmen wir uns in Kapitel 3.4 einer bilanzierenden und zusammenfassenden Perspektive auf die Wirksamkeit der MP-Arbeit. Im Mittelpunkt stehen hierbei zwar Bewertungen von zielgruppenbezogenen Wirkungen, doch treffen wir mit Blick auf das Mehrkomponentenkonzept von Demokratieförderung auch begründete Aussagen über Wirkungen auf struktureller Ebene in den Zielsystemen. In Kapitel 3.5 wenden wir uns anschließend dem Thema Innovation zu. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit die entwickelten Ansätze, Konzepte und Methoden der MP auf struktureller, inhaltlicher und methodischer Ebene Innovationen hervorbringen und neue Zielgruppen erreicht wurden.

## 3.1 Handlungsfeld „Demokratieförderung“

Die Handlungsfeldbilanz umfasst im Folgenden zentral einen Überblick über Schwerpunkttaktivitäten, Zielsetzungen und Rahmenkonzepte im Handlungsfeld, eine (Re-)Konturierung des Arbeitsfeldverständnisses sowie eine abschließende Zusammenführung.

### 3.1.1 Beschreibung des Handlungsfeldes

#### **Schwerpunkttaktivitäten im Handlungsfeld**

Das BMFSFJ machte 2019 den Aus- und Aufbau von Beteiligungsstrukturen und -kompetenzen zum wesentlichen Förderbedarf zum Ausgangspunkt der Arbeit im Handlungsfeld. Inhaltliche Schwerpunkte des in zwei Themenfelder gegliederten Handlungsfeldes waren insbesondere: die Initiierung und der Ausbau von Partizipation und Mitbestimmung in Institutionen der Kinderbetreuung, in Familienzentren und (Ganztags-)Grundschulen (Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“) sowie die Ermunterung zu demokratischer Beteiligung und die (Weiter-)Entwicklung darauf ausgerichteter Strukturen und Verfahren (Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“) (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 17ff.). Entsprechend der breit formulierten Bedarfslage war das Handlungsfeld „Demokratieförderung“ von Beginn an thematisch und bezüglich der Arbeitsansätze und Zielgruppen der MP vielfältig aufgestellt (vgl. ebd.; Walter/Ehnert 2022, S. 13ff.; siehe auch Kap. 3.2 und 3.3). Eine erste Typisierung der MP des Handlungsfeldes erstellten wir 2020 zunächst grob entlang der drei Bereiche der von uns entwickelten Demokratieförderungsdefinition<sup>8</sup> (vgl. Walter/Ehnert 2023, S. 20ff.; Ehnert u.a. 2021, S. 23ff. sowie ausführlich im Anhang). Wir ordneten die als Schwerpunkte identifizierten Aktivitäten, verschränkt mit den Zielgruppen und -bereichen der MP, darin ein und reduzierten dabei die komplexe MP-Arbeit stark auf eine Hauptaktivität (vgl. Abb. 3.2).

8 Wir verstehen Demokratieförderung als eine Verknüpfung der drei Bereiche: individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung, Verfahrensentwicklung, Struktursicherung und -entwicklung sowie querschnittlich dazu der Sensibilisierung für Diskriminierung und Zugangsbarrieren und des Empowerments Diskriminierungs betroffener.

**Abb. 3.2: Schwerpunktaktivitäten der Modellprojekte 2020**

		Schwerpunktaktivitäten der Modellprojekte				
		Individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung, Befähigung zur demokratischen Teilhabe	Auf- und Ausbau von Beteiligungsverfahren und -formaten für und mit junge(n) Menschen		Strukturentwicklung in Organisationen/ Institutionen	Gesamt
			Projekte, die keinen expliziten Empowerment-schwerpunkt haben	Empowerment junger, von Diskriminierung betroffener Menschen durch Beteiligung		
Hauptzielgruppe/-bereich	Strukturen/ Kontexte				5	5
	Gruppen		8	3		11
	Individuen	14				14
	Gesamt	14 (46,6%)	11 (36,6%)		5 (16,6%)	30 (100%)

\*Anm.: Im Jahr 2020 bestand das Handlungsfeld noch aus 30 MP. Wir ordneten selbst jedes MP des Handlungsfeldes genau einer Schwerpunktaktivität in Kombination mit einer Hauptzielgruppe bzw. einem Hauptzielbereich zu.

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Datengrundlage Dokumentenanalyse der Interessensbekundungen

Mit einer Selbsteinordnung und der Chance, neben einem Schwerpunkt weitere Aktivitätsbereiche zu benennen, ergibt sich 2024 ein differenzierteres Bild (vgl. Abb. 3.3).

**Abb. 3.3: Schwerpunktaktivitäten der Modellprojekte 2024**

		Schwerpunktaktivitäten der Modellprojekte				
		Individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung, Befähigung zur demokratischen Teilhabe	Auf- und Ausbau von Beteiligungsverfahren und -formaten für und mit junge(n) Menschen		Strukturentwicklung in Organisationen/ Institutionen	Gesamt
			Projekte, die keinen expliziten Empowerment-schwerpunkt haben	Empowerment junger, von Diskriminierung betroffener Menschen durch Beteiligung		
Hauptzielgruppe/-bereich	Strukturen/ Kontexte	16 (13,4%)	13 (10,9%)	4 (3,4%)	9 (7,6%)	42 (35,3%)
	Gruppen	15 (12,6%)	12 (10,1%)	7 (5,9%)	7 (5,9%)	41 (34,4%)
	Individuen	18 (15,1%)	10 (8,4%)	6 (5%)	2 (1,7%)	36 (30,3%)
	Gesamt		35 (29,4%)	17 (14,3%)		
		49 (41,2%)	52 (43,7%)		18 (15,1%)	119 (100%)

\*Anm.: In der Online-Befragung von 2024 wurden die MP dazu befragt, welche der Hauptzielgruppen/-bereiche sie mit ihren Angeboten adressieren sowie dazu, welche Schwerpunktaktivitäten sie mit ihren Adressat:innen umsetzen. Jede Zelle der Mehrfeldertafel spiegelt die absoluten und relativen Häufigkeiten wider, mit der die jeweiligen Antworten auf beide Fragen gemeinsam auftreten. Die orange markierten relativen Häufigkeiten beschreiben die prozentualen Anteile der o.g. Kombinationen gemessen an der Gesamtzahl aller Kombinationen, die sich aus den MP-Antworten insgesamt ergeben (119).

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Daten der Online-Befragung der MP 2023/2024

Es zeigt sich, dass die Einordnungen 2020 und die Selbsteinschätzungen 2024 in ihrer Gesamtheit nahe beieinanderliegen. Ein Schwerpunkt der MP-Arbeit im Handlungsfeld liegt auf der individuellen Kompetenz- und Haltungsentwicklung (2024: 41,2%, 2020: 46,6%), die sich aber – so die MP-Selbstverortung – auch auf die individuellen Kompetenzen im demokratischen Agieren als Teil einer Gruppe oder (zur Herstellung von bzw.) in demokratischen Strukturen richtet. Einen ebenso großen Schwerpunkt bilden der Auf- und Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten, -verfahren und -formaten (insgesamt 2024: 43,7%, 2020: 36,6%), darunter MP-Arbeit, die sich dezidiert um deren Auf- und Ausbau für und mit von Diskriminierung betroffenen Menschen richtet. Auch hier ist die Verteilung auf die Hauptzielgruppe/-bereiche relativ ausgeglichen. Ein geringerer Fokus wurde im Handlungsfeld auf die Arbeit an demokratischen Strukturen, z.B. in Organisationen oder Institutionen (2024: 15,1%, 2020: 16,6%) gesetzt. Hier lag auch der Schwerpunkt der Arbeit direkt im strukturellen Bereich bzw. strukturübergreifend mit größeren Arbeitseinheiten und kaum auf individueller Ebene.

### **Ziele der Modellprojekte im Handlungsfeld**

Am häufigsten orientieren die MP im Handlungsfeld ihre Arbeit dabei an den Zielen, „junge Menschen beim Herausbilden eines politischen Bewusstseins<sup>9</sup> (zu) begleiten“, „demokratische Entscheidungsfindung bzw. Konfliktaushandlung in Gruppenprozessen erfahrbar zu machen“ sowie „Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz z.B. für langwierige, demokratische Aushandlungsprozesse zu stärken“. Folgende Zielorientierungen werden im Handlungsfeld ferner am häufigsten genannt (Online-Befragung 2024)<sup>10</sup>:

- 9 Die benannten Ziele wurden durch die wB in der Online-Befragung 2024 abgefragt. Dahinter können je nach Zielgruppe – d.h. auch Altersgruppe – im jeweiligen MP ganz differenzierte Feinziele liegen, bspw. die Zielgruppen für demokratische Werte wie Freiheit, Gleichwertigkeit, Solidarität, Gemeinwohl, Pluralität, Diskriminierungsschutz zu sensibilisieren und/oder sie in ihrer Urteils-, Kritikfähigkeit, Reflexivität und Meinungsäußerung zu stärken.
- 10 Die MP waren gebeten, bei insgesamt 18 Zielformulierungen zu bestimmen, inwiefern sie diese verfolgen (trifft (eher) zu) oder nicht (trifft (eher) nicht zu). Sie beantworteten folgende Fragestellung: „Welche der folgenden Akzente bzw. Schwerpunkte setzen Sie mit Ihrer Projektarbeit bei den Zielgruppen bzw. Zielinstitutionen des MP um? Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Projektarbeit zu? In der Projektarbeit setzen wir darauf, ...“. Es bestand die Möglichkeit, in einem Freitextfeld eigene Zielformulierungen zu ergänzen. Die Zielformulierungen deckten ein breites Spektrum an Zielstellungen der verschiedenen Rahmenkonzepte ab (siehe folgende Darstellungen), die den MP als Orientierungskonzepte dienen können.

**Tab. 3.1: Zentrale Zielstellungen der Modellprojekte im Handlungsfeld**

Demokratieförderaktivitäten im Handlungsfeld „Demokratieförderung“	Absolute & relative Häufigkeiten* Trifft (eher) nicht zu	Absolute & relative Häufigkeiten* Trifft (eher) zu	Gesamtzahl gültiger Angaben
... junge Menschen beim Herausbilden eines politischen Bewusstseins zu begleiten.	3 (9,1%)	30 (90,9%)	33 (100%)
... demokratische Entscheidungsfindung bzw. Konflikt-aushandlung in Gruppenprozessen erfahrbar zu machen.	5 (15,2%)	28 (84,8%)	33 (100%)
... Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz zu stärken (z.B. für langwierige, demokratische Aushandlungsprozesse).	6 (18,2%)	27 (81,8%)	33 (100%)
... Zielgruppen für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Stereotype bzw. Zuschreibungen zu sensibilisieren.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)
... für Diskriminierung und Zugangsbarrieren in der Gesellschaft und in Institutionen zu sensibilisieren.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)
... junge Menschen für politisches Engagement zu motivieren, zu befähigen und sie darin zu begleiten, für ihre politischen Interessen und Positionen einzustehen und diese gegenüber Entscheidungsträger:innen einzufordern.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)
... Zielgruppen, offene, kreative Erfahrungsräume für die Entwicklung eigener Ideen und Angebote anzubieten, um politische Interessen und eigene Positionen zu erkunden und ihnen Ausdruck zu verleihen.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)

\*Anm.: Die relativen Häufigkeiten geben Zeilenprozente wieder, sie spiegeln für jedes der aufgeführten Items den prozentualen Anteil der MP-Antworten pro Kategorie in Relation zur Gesamtzahl aller insgesamt gegebenen MP-Antworten

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Daten der Online-Befragung 2024

Die Zielstellungen der MP unterscheiden sich zum Teil nach den Themenfeldern. Während die ersten fünf Zielstellungen für die MP-Arbeit des gesamten Handlungsfeldes bzw. für beide Themenfelder des Handlungsfeldes wegweisend sind, sind die beiden letztgenannten kennzeichnender für das Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (91,7%). Im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ sind diese beiden Ziele für knapp die Hälfte der MP

handlungsleitend (44,4%).<sup>11</sup> Entsprechend der Schwerpunktsetzung auf die Arbeit mit erwachsenen Zielgruppen ist für das gesamte Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ (100%) dagegen relevanter, bei pädagogischen Fachkräften die demokratische Grundhaltung als Teil des professionellen Selbstverständnisses zu stärken (Vergleich: Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ 69,6%). Außerdem arbeiten alle MP des Themenfelds darauf hin, dass erwachsene Zielgruppen ihre Stereotype und Zuschreibungen in Bezug auf junge Menschen reflektieren (Vergleich: Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ 52,2%). Quer zu den Themenfeldern streuen diejenigen Zielstellungen etwas stärker, die mit einer inhaltlichen bzw. kontextuellen Fokussierung der Projekte verknüpft sind und ergo nicht querschnittlich im Handlungsfeld verfolgt werden:

- „... mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien für junge Menschen in der Kommune zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln“ (eher MP der kommunalen Kinder- und Jugendbeteiligung).
- „... mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien in (Bildungs-)Organisationen und -einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln“ (eher MP, die in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen aktiv sind, tendenziell organisationsentwickelnd).
- „... Zielgruppen, Wissen über die Rolle von Medien in der Demokratie und ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit (digitalen) Medien zu vermitteln“ (eher MP mit Schwerpunkt digitale Medienbildung und Demokratieförderung).

### **Rahmenkonzepte der Modellprojektarbeit**

Die genannten Hauptzielstellungen spiegeln sich in den Rahmenkonzepten, die die MP ihrer Arbeit (am ehesten) zugrunde legen, wider. Am häufigsten orientieren sich die MP im Handlungsfeld am Konzept der (politischen) Partizipation (vgl. Tab. 3.2).<sup>12</sup>

11 Eine ausführliche Darstellung aller Ergebnisse aus der Online-Befragung 2024 findet sich im Anhang ab Seite 135, hier insbesondere Tab. D 6 und Abb. D 2.

12 Alle in der Online-Befragung angebotenen konzeptionellen Orientierungen sind, wie Demokratieförderung auch, keine feststehenden Begriffe. Sie befinden sich in stetiger Diskussion und Aushandlung und sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Auf welche konkreten Inhalte und Bezugspunkte sich die MP mit ihren Antworten beziehen, ist uns nicht bekannt. Mögliche Referenzen aus den übersättigten Fach- und Praxisdebatten können sein: (Politische) Partizipation (Wohnig/Zorn 2022 Teil 3), Politische Bildung (Sander/Pohl 2022), Demokratiebildung (Kenner/Lange 2018), Demokratiepädagogik (Beutel u.a. 2022), Demokratielernen (Himmelman 2007; Gloe 2022), Antidiskriminierungsarbeit (Drücker 2015), Empowerment (Chehata u.a. 2023; Madubuko 2021), Prävention (Allmendinger/Venohr 2016), Demokratieförderung (siehe nachfolgend sowie Walter/Ehnert 2023 und Ehnert u.a. 2021).

**Tab. 3.2: Rahmenkonzepte im Handlungsfeld Demokratieförderung**

Rahmenkonzepte im Handlungsfeld Demokratieförderung	Online-Befragung 2023/24 (N=33) Absolute Häufigkeit	Online-Befragung 2023/24 (N=33) Relative Häufigkeit in %*	Online-Befragung 2021/22 (N=34) Absolute Häufigkeit	Online-Befragung 2021/22 (N=34) Relative Häufigkeit in %*
Politische Bildung	7	11,1	13	13,1
Demokratiebildung	9	14,3	11	11,1
Demokratiepädagogik	8	12,7	7	7,1
Demokratielernen	6	9,5	8	8,1
Demokratieförderung	7	11,1	15	15,2
Prävention (z.B. Extremismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit)	4	6,4	7	7,1
Antidiskriminierungsarbeit, Empowerment von Diskriminierung Betroffener	7	11,1	14	14,1
(politische) Partizipation	15	23,8	24	24,2
Weiß nicht/keine Angabe	0	0	0	0
Gesamt	63	100,0	99	100,0

\*Anm.: Mehrfachnennungen möglich, daher geben die Prozentwerte die jeweiligen prozentualen Anteile der Nennungen einzelner Rahmenkonzepte an der Gesamtanzahl der Nennungen von Rahmenkonzepten an (und nicht den prozentualen Anteil aller MP, die ein bestimmtes Rahmenkonzept gewählt haben an der Gesamtzahl aller MP). In der Online-Befragung 2021/22 konnten sich die MP für insgesamt drei Rahmenkonzepte entscheiden. In der Online-Befragung 2023/24 nur noch für je zwei. Das könnte die Differenzen in den absoluten Häufigkeiten begründen. Ebenso könnten Abnahmen bei einzelnen Konzepten dadurch zustande gekommen sein. Allerdings können die Verschiebungen z.B. auch in der Ausrichtung der MP-Arbeit begründet sein.

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Daten der Online-Befragungen 2021/2022 und 2023/2024

Deutlich wird, dass die konzeptionellen Orientierungen im Feld der Demokratieförderung vielfältig sind, und dass nach der (politischen) Partizipation, insbesondere die theoretischen und praktischen Repertoires von Demokratiebildung und -pädagogik (zumindest 2023/24), Grundlagen für die MP-Arbeit darstellen. Politische Bildung, Demokratieförderung und Antidiskriminierungsarbeit bzw. Empowerment Diskriminierungsbetroffener waren in den beiden Befragungen (etwa) gleichermaßen bedeutsame Bezugspunkte für das Handlungsfeld. Prävention spielt demgegenüber eine nachrangige Rolle im Handlungsfeld. Dessen Praxis wird also überwiegend nicht als eine präventive konzipiert. Zwar kann die Praxis potenziell präventiv wirken, das Hervorbringen solcher Effekte ist aber offenbar nicht handlungsleitend.

Eine Analyse der Rahmenkonzepte (vgl. Tab. 3.2) in Verbindung mit den Demokratieförderaktivitäten (vgl. Tab. 3.1) ergab 2021 ein überraschend klares Bild über die Selbstverständnisse und Referenzen im Handlungsfeld (vgl. Rehse/Johann 2022, S. 5ff.). Denn nahezu alle MP, die sich als Politische Bildungsprojekte verstehen, wählten nicht den Ansatz der Demokratieförderung und umgekehrt. Demokratiebildung dagegen war für Projekte des jeweiligen Ansatzes ein kompatibles Konzept. Die Befunde zeigen zwar einerseits viele Gemeinsamkeiten in den Orientierungsrahmen der jeweiligen MP, weisen aber andererseits auch klare Akzente aus,<sup>13</sup> die die Annahme stützen, dass MP der Politischen Bildung vorrangig Kernanliegen auf Individualebene verfolgen, während MP der Demokratieförderung darüber hinaus auf die Veränderbarkeit von Strukturen und Verfahren hin arbeiten.

### 3.1.2 Revision des Demokratieförderverständnisses

Wie bis hierhin sichtbar wurde, hat sich unsere dreigliedrige Arbeitsdefinition für das Handlungsfeld „Demokratieförderung“ als nützlich erwiesen.<sup>14</sup> Sie hilft, das Demokratieförderverständnis zu erfassen und ins Verhältnis zu setzen. Nach fünfjähriger Begleitung zeigt sich: Mit dem Begriff „Demokratieförderung“ wurde kein neues Leit- oder Handlungskonzept in das breite Feld der Demokratiewerk und politischen Bildung (das über die Arbeit im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ hinausgeht) eingeführt. Stattdessen bildet der Begriff einen (förder-)politischen Rahmen auf Bundesebene, der spezifische Schwerpunkte für das neu formulierte Handlungsfeld setzt. Dieser ist weder pädagogisch-präventiv ausgerichtet noch zentral am Kompetenzerwerb einzelner Individuen orientiert (Lüders 2022). Er weist auf eine wertorientierte, an Partizipation, Sozialität, Gemeinwohl und Verantwortung ausgerichtete Arbeit.<sup>15</sup>

Lohnenswert wäre, den Begriff und die Argumentation vom Duktus der Wehrhaftigkeit zu befreien. Denn Demokratie mit ihren Grundwerten und -ideen muss nicht erst verteidigt werden, wenn sie erodiert, sie muss permanent aktiv hergestellt und gelebt werden (vgl. Massing 2020, S. 295). Dafür brauchen die Menschen, die in

13 Projekte der politischen Bildung akzentuieren in ihrer Arbeit vor allem die Motivation und Befähigung junger Menschen zu politischem Engagement, das Herausbilden eines politischen Bewusstseins und politischer Interessen sowie das Vermitteln von Wissen über politische Institutionen sowie über demokratische Verfahren und Prinzipien. Projekte der Demokratieförderung fokussieren in ihrer Arbeit stärker die Ausprägung von Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz als demokratische Kompetenz und die Gestaltung einer demokratischen Alltagskultur in pädagogischen Institutionen (vgl. Rehse/Johann 2022, S. 6).

14 Die gesamte Definition ist im Anhang auf Seite 134 noch einmal einsehbar.

15 Im Sinne einer politischen Erziehung, wie sie etwa Edwin Stiller skizziert (vgl. 2020, S. 110ff.). Als Akzente einer explizit politischen Erziehung nennt er u.a.: „Ermutigung, Ermunterung und Unterstützung beim Aufbau einer demokratischen Identität [... und] einer Bereitschaft zur aktiven Bürgerschaft, zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung und politischem und sozialem Engagement, Förderung personaler Kompetenzen [wie] Selbstreflexion, Subjektstärkung, Widerspruchs- und Widerstandsfähigkeit, Förderung personaler Kompetenzen [wie] Perspektivübernahme, Empathie, Anerkennung, Solidarität, Kooperation und Kollaboration, Förderung emotionaler Kompetenzen [wie] Emotionssensibilität, Empathie, Mitgefühl [und die] Förderung einer demokratischen Streitkultur: Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, Streitkultur [und] Fairness“ (Stiller 2020, S. 112). Alle diese Akzentuierungen politischer Erziehung sind eher gemeinschaftlich ausgerichtet – auch wenn sie sich zunächst auf die oder den einzelnen beziehen.

einer Demokratie leben, Kenntnis über und Kompetenzen zur Handhabung ihrer Instrumente und Rechte. Sie müssen (auch kollektiv) ihre Interessen formulieren, streiten und aushandeln, fundierte, kritische Entscheidungen treffen, umsetzen und verantworten – oder sich gegen ihre aktive Teilhabe entscheiden können (vgl. Blanck 2022, S. 299). Das genügt als legitimatorische Grundlage für die Förderung von Herstellung (und Erhalt) der Demokratie. Qualifizierung für die Demokratie und deren (wandelbare) Selbsterhaltung gehen Hand in Hand.

### 3.1.3 Zwischenfazit: Handlungsfeld

Welche Handlungslogiken also verfolgten die MP der beiden Themenfelder in Bezug auf ihre Zielgruppen/-institutionen? Im **Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“** wurden in der aktuellen Förderperiode insgesamt zehn MP gefördert. Es dominierten prozessbegleitende und organisationsentwickelnde Ansätze mit Fachkräften in (pädagogischen) Einrichtungen (Kindertageseinrichtungen (Kita), Familienzentren, Horte, Ganztagsgrundschulen), um strukturell Mitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder in sozialisationsrelevanten Einrichtungen zu verankern und so längerfristig Kindern ein Mitentscheiden und Erleben von Demokratie zu gewährleisten. Arbeit mit Kindern direkt fand im Themenfeld ebenfalls statt, hier wurden v.a. Beteiligungsverfahren entwickelt, Kinderrechte vermittelt, Interessen und Gefühle erkundet, um eigene Wünsche, Bedarfe, Beschwerden und Positionen äußern zu können (im Sinne eines Prozesses der Selbstermächtigung).

Auch im **Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“** war die Steigerung von (politischen) Partizipationsgelegenheiten zentrales Anliegen; die Handlungsansätze im (zeitweise) 24 MP umfassenden Themenfeld waren divers. (Kontextuelle) Schwerpunkte mit teils spezifischen Zielgruppen waren hier: der Ausbau und die Verankerung kommunaler Mitbestimmungsräume für und mit Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen und explizit für und mit von (rassistischer) Diskriminierung betroffenen Menschen; die Arbeit im digitalen Raum, um neue Debattenkulturen zu initiieren, zu streiten, Perspektivenvielfalt herzustellen und Meinungs austausch zu erleben sowie Fake News und Desinformationen zu erkennen, diesen zu widersprechen und stattdessen auf verifizierbare Informationen zurückzugreifen; die Steigerung von (individuellen) Mitgestaltungschancen im Übergangs- und Ausbildungssystem, teils explizit mit Menschen, die im Alltag behindert werden. Handlungsansätze im Bereich der sozialräumlich orientierten Arbeit zur Konfliktbeilegung waren eher randständig. Insgesamt war das Themenfeld stärker auf eine individuelle Kompetenz- und die kollektive Handlungsentwicklung orientiert als das Themenfeld Kindesalter.

Es liegen nun viele erprobte Handlungskonzepte und Kenntnisse über die nötigen Gelingensbedingungen vor, die bereits punktuell Eingang in Regelstrukturen fanden und/oder Diskurse mitgestalteten (siehe Kap. 4.2). Ebenso häufig wurden durch die MP-Arbeit bekannte strukturelle Hürden und Rahmenbedingungen (siehe Kap. 3.2) bestätigt, an denen wirksame modellhaft erarbeitete Konzepte kaum etwas ausrichten werden können (bspw. die Zusammenarbeit von Schule und Hort, den Fachkräftemangel im Betreuungs- und Ausbildungssektor sowie in der KJH) und die

politische Antworten benötigen. Diese und weitere Rahmenbedingungen werden im folgenden Kapitel 3.2 vertieft aufgegriffen.

## 3.2 Erprobungsbereiche und Rahmenbedingungen der Modellprojektarbeit

Die MP setzen ihre Projektkonzepte in vielfältigen Erprobungsbereichen<sup>16</sup> um. Mit Verweis auf Tab. 3.3 zeigt sich, dass die MP dabei einen Fokus auf schulische als auch außerschulische Bereiche, insbesondere der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit sowie -bildung, legen. Neben denen, die die MP als primär für ihre Arbeit auszeichnen, führen sie Angebote auch in weiteren Erprobungsbereichen durch. So realisieren MP, die bspw. originär in Grundschulen arbeiten, zusätzlich Teile ihres Konzeptes auch in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) oder in Einrichtungen der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung. Andere arbeiten vorrangig im Bereich kommunale Verwaltung und führen zudem auch Maßnahmen in Schulen und der offenen Kinder- und Jugendarbeit durch oder entwickeln Angebote im digitalen Raum. Neben der Frage, in welchen Erprobungsbereichen die MP aktiv sind, interessiert in diesem Kapitel, welche Rahmenbedingungen die MP-Arbeit darin prägen und wie sie diese in ihre Projektarbeit einbeziehen. Ein Augenmerk liegt hierbei insbesondere in der Erfassung von relevanten Herausforderungen und Umgangsweisen. Die Darstellung nimmt Bezug auf die im Projektverlauf gesammelten Erkenntnisse und insbesondere auf die Ergebnisse der Online-Befragung aus dem Jahr 2024 sowie die Abschlussinterviews mit allen MP (2023/2024).

In der Online-Erhebung 2024 wurden die MP abschließend nach allen Erprobungsbereichen, in denen sie ihre Angebote umsetzten, befragt. In Tab. 3.3 werden die am häufigsten genannten Bereiche (ab n=3) dargestellt.

<sup>16</sup> Als Erprobungsbereiche verstehen wir Zielbereiche von MP-Arbeit, vergleichbar mit der üblichen Bezeichnung von Handlungs- und Arbeitsfeldern. Mit dem Gebrauch des Handlungsfeld-Begriffs zur inhaltlichen Unterscheidung der MP-Bereiche in „Demokratie leben!“ entschieden wir uns für einen Alternativbegriff. Der Kontexte-Begriff wird im Bericht genutzt, um spezifische Zielbereiche zu beschreiben (siehe Kap. 3.4).

**Tab. 3.3: Häufigste Erprobungsbereiche der Modellprojekte (OB 2024)**

Zielbereiche der Erprobung	Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten (%)*
Familienzentren/Einrichtungen der Familienbildung	7	21,2
Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (z.B. Kitas, Krippen) (Alter: 0-6 Jahre)	4	12,1
Einrichtungen der Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder (z.B. Hort, offener/(teil-)gebundener Ganztags, (Nach-)Mittagsbetreuung)	6	18,2
Einrichtungen der Ganztagsbildung und -betreuung nach der Grundschule (Sekundarstufe I)	4	12,1
Grundschulen bis Klasse 4 bzw. 6	9	27,3
Allgemeinbildende Schulen ab Klasse 5 bzw. 7 (ohne Förderschulen)	14	42,4
Einrichtungen der Berufsbildung inklusive des Übergangssystems (z.B. BVJ)	13	39,4
Offene Kinder- und Jugendarbeit (z.B. Jugendzentren, -clubs), Mobile (Kinder- und) Jugendarbeit, Streetwork	17	51,5
Sonstige Bereiche, Einrichtungen/Träger der Kinder- und Jugendhilfe <sup>17</sup>	10	30,3
Einrichtungen/Träger der außerschulischen (historisch-)politischen, (inter-)kulturellen Kinder- und Jugendbildung (z.B. Bildungsstätten)	14	42,4
Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit (z.B. ökologische, konfessionelle Verbände, rettende/bergende Vereine)	8	24,2
Vereine außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (Sport, Kultur, Freizeit)	8	24,2
Einrichtungen für (junge) Menschen mit Behinderung	6	18,2
Migranten-(Selbst-)Organisationen, Neue Deutsche Organisationen <sup>18</sup>	3	9,1
Politik- und Verwaltungsorgane auf kommunaler Ebene	9	27,3
Medien, Presse	4	12,1
Digitale Räume, Internet	15	45,5

\*Relative Häufigkeiten beziehen sich auf die prozentualen Anteile der MP pro Erprobungsbereich an der Gesamtzahl von MP mit gültigen Angaben (n=33).

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Ergebnisse der Online-Befragung

17 Davon adressieren fünf MP ihre Zielgruppen innerhalb dieses Erprobungsbereichs in stationären Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung. Weitere Erprobungsbereiche sind z.B. Mutter-Kind-Einrichtungen sowie andere Träger der KJH.

18 MP, die mit M(S)O und NDO zusammenarbeiten, geben zudem an, Empowermentgruppen, Initiativen, Selbstorganisationen und Communities zu begleiten.

Weitere Umsetzungsfelder der MP sind u.a. Förderschulen Parteiljugend/Gewerkschaftsjugend, Museen, Geflüchtetenunterkünfte, künstlerische Einrichtungen (z.B. Theater), Unternehmen, Initiativen der Selbstorganisation von Jugendlichen, Queere Beratungsstellen für Jugendliche und öffentliche Straßenfeste.

In den folgenden Ausführungen beziehen wir uns auf eine Auswahl von Erprobungsbereichen, die in der Projektförderung zentrale Rollen spielten und auch für zukünftige demokratiefördernde Maßnahmen einen großen Stellenwert haben werden. Nach einer kurzen Darstellung bereichsübergreifender Rahmenbedingungen (siehe Kap. 3.2.1) gehen wir folgend näher auf die Erfahrungen der MP in Kindertagesstätten (siehe Kap. 3.2.2), Horten und Einrichtungen des (außer-)schulischen Ganztags (siehe Kap. 3.2.3), weiterführenden Schule (inkl. Ganztags ab Klasse 5) (siehe Kap. 3.2.4), Berufsschulen (siehe Kap. 3.2.5) sowie kommunalen Verwaltungsstrukturen (siehe Kap. 3.2.6) ein. In Kapitel 3.2.7 gehen wir mit der Beschreibung zentraler Rahmenbedingungen des ländlichen Raums zudem auf einen übergreifenden Erprobungsraum ein. Daran anschließend stellen wir in einem gemeinsamen Kapitel die vergleichsweise weniger ausführlich vorhandenen Informationen zum digitalen Raum und zu Einrichtungen der Behindertenhilfe als Arbeitsfelder der MP-Arbeit vor (siehe Kap. 3.2.8).

### 3.2.1 Übergreifende Rahmenbedingungen

Nahezu alle Erprobungsbereiche werden von übergreifenden Rahmenbedingungen beeinflusst, die insbesondere auf der gesellschaftlichen und sozialräumlichen Ebene zu verorten sind. Die plötzlichen **Ein- und Beschränkungen in Folge der Covid-19-Pandemie** verlangte von den MP eine enorme Flexibilität. Sie veränderten ihre Konzepte bzw. Abläufe, passten ihre (zumeist analogen) Angebote auf die Erfordernisse der Arbeit im digitalen Raum an und entwickelten neue Zugangswege zu den Zielgruppen (häufig auf digitalem Wege, siehe Kap. 3.3). Für die meisten MP bedeutete dies eine Verzögerung ihrer eigentlichen Projektarbeit. In Bezug auf die konkrete Arbeit beschreiben mehrere MP jedoch die derzeit weiterhin komplexen Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche, welche nun in den Bildungsinstitutionen aufgefangen werden müssen. So waren (und sind es häufig weiterhin) Schulen nach Ende des Lockdowns stark auf den (Wieder-)Aufbau der Strukturen der Einrichtungen und das Wiederherstellen der Leistungs- und Sozialfähigkeiten der Schüler:innen fokussiert. In den Bedarfen und Anfragen bei den MP werden die damit einhergehenden An- und Überforderungen des Personals sichtbar. So stieg die Nachfrage nach Angeboten zur Verbesserung des sozialen Miteinanders in der Klassengemeinschaft, zudem wird ein Bedarf an psychischer Begleitung der Schüler:innen geschildert.

In vielen Erprobungsbereichen (z.B. allen folgend dargestellten) fehlen flächendeckend günstige Voraussetzungen für demokratiefördernde Arbeit, weil die Ausgangslagen in den Zieleinrichtungen z.B. durch **personellen, finanziellen und**

**zeitlichen Ressourcenmangel** geprägt sind (vertiefende Informationen in den folgenden Darstellungen).<sup>19</sup> Dazu wirken sich **Faktoren des Sozialraums** auf die MP-Umsetzung aus. Ein MP spricht bspw. von unsicheren, teils von Gewalt bestimmten, antidemokratischen und diskriminierenden sozialräumlichen Verhältnissen, die das Sicherheitsempfinden der Zielgruppen beeinflussen. Diese und ähnliche Einflüsse müssen von den MP in ihre Angebote einbezogen werden (und werden es größtenteils auch). Zudem erfordert dies von den MP ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und/oder Beziehungs- und Vertrauensarbeit. Auch **gesamtgesellschaftliche Entwicklungen** wie Polykrisen bzw. Großereignisse, wie der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine oder der Angriff auf Israel und der sich anschließende Krieg im Gaza-Streifen, sind für die MP und ihre Angebote von großer Relevanz, zum einen für den Träger und die Frage nach Positionierung, zum anderen für die Präsenz und Bearbeitung aktueller Themen in den Angeboten. Die MP verweisen gleichzeitig aber auch auf eigene begrenzte Kompetenzen und Ressourcen (vertiefend hierzu siehe Kap. 3.2.4). Im Folgenden gehen wir nun auf die ausgewählten Erprobungsbereiche ein.

### 3.2.2 Kindertageseinrichtungen

In der Online-Befragung 2024 geben nur vier MP an, in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung für das Alter 0–6 Jahre (z.B. Kitas, Krippen) zu arbeiten. Und doch nehmen fünf MP in den Interviews auf diesen Bereich häufiger Bezug. Ein Grund hierfür liegt in der Adressierung der Fachkräfte in Kitas als direkte Zielgruppe ihrer Arbeit (siehe Kap. 3.3), während bspw. andere Arbeitsfelder der KJH<sup>20</sup> eher weitere Arbeitsfelder (meist per Nachfrage) darstellen, in denen nur vereinzelt Angebote umgesetzt werden. Kitas werden hauptsächlich im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ als Erprobungsbereiche von MP-Arbeit adressiert. Angebote richten sich an das pädagogische Personal der Einrichtungen. Zentrales Ziel der **Angebote in Kitas** ist die Anregung von Sensibilisierungsprozessen bei pädagogischen Fach- und Leitungskräften, welche die Perspektive auf Kinder und deren Kompetenzen in Bezug auf Teilhabe und Mitbestimmung im Alltag der Einrichtung stärkt. Gleichzeitig werden den Adressierten methodische Kompetenzen vermittelt, um ihnen die Umsetzung der Beteiligung der Kinder zu erleichtern. Die MP nutzen hierzu prozessbegleitende Workshops mit Teams, Beratungen und Fortbildungen mit einzelnen Mitarbeitenden bzw. Leitungskräften als Multiplizierende (hierzu Braun u.a. 2023). Für frühpädagogische Einrichtungen besteht in weiten Teilen bereits seit Jahren ein **Commitment und ein Engagement für demokratieför-**

19 Auch personelle Diskontinuitäten auf Seiten der Projektmitarbeitenden des MP beeinflussen diese Arbeit. Zeitliche Inflexibilitäten der Projektmitarbeitenden z.B. im Rahmen von MP, die vorrangig mit Ehrenamtlichen arbeiten (Studierende, Freiwillige mit begrenzten zeitlichen Ressourcen), erschweren einzelnen MP die Platzierung von Angeboten (insbesondere in Schulen).

20 Viele MP geben in unserer Online-Befragung an, Projektangebote im Erprobungsbereich der KJH durchzuführen. Dort arbeiten sie in sehr unterschiedlichen Kontexten. Bei den zwei häufigsten handelt es sich um die offene und mobile Kinder- und Jugendarbeit (z.B. Jugendzentren, Streetwork), in der 17 MP aktiv sind, und um Einrichtungen bzw. Träger der außerschulischen (historisch-)politischen, (inter-)kulturellen Kinder- und Jugendbildung (z.B. Bildungsstätten). In diesen sind 14 MP aktiv.

**dernde Veränderungen in Praxis, Wissenschaft und Politik.** So sind die Beteiligungsrechte von Kindern in Kitas gesetzlich vorgeschrieben (§§1, 8, 45 Abs. 2 SGB VIII) und werden durch Empfehlungen auf Bundesebene (BMFSFJ 2015, S. 14ff.) sowie Vorgaben zu frühkindlicher Demokratiebildung in den Bildungsplänen der Bundesländer angereichert.<sup>21</sup> Fortbildungs-/prozessbegleitende Konzepte wie die „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) unterstützen diese Entwicklungen in Kitas seit 20 Jahren. Und doch zeigt sich weiterhin ein großer Bedarf an Angeboten für Kitas mit dem Ziel, Partizipationsmöglichkeiten von Kindern zu steigern und zum Standard in der alltäglichen Arbeit werden zu lassen.

### **Zentrale Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Umgangsweisen**

Die Rahmenbedingungen, die in Kitas arbeitende MP vorfinden, liegen auf institutioneller als auch (ziel-)gruppenbezogener Ebene. So beschreiben sie ein grundsätzlich **hohes Interesse bei den Trägern, Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften** für eine stärkere Integration von Partizipation in ihren Alltag und ihre pädagogischen Konzepte. Gleichzeitig treffen mehrere MP auf Skepsis und Misstrauen, insbesondere aus Sorge vor einer verschärften Arbeitsbelastung sowie vor zu starken Veränderungen der Arbeitsweisen. Die MP treffen auf über Jahre **etablierte Strukturen und Alltagsroutinen**, die teils (und noch verschärft durch einen Personalmangel) in stark strukturierten, wenig partizipationsorientierten Tagesabläufen münden – in der Arbeit mit den Kindern, aber auch in der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und der Leitungskraft. Zusätzliche partizipative Prozesse erscheinen mitunter kaum vorstellbar und werden aus Sorge vor Mehrarbeit misstrauisch betrachtet oder gar abgelehnt.

Die MP setzten in diesen Fällen viel Energie in motivierende (häufig zeitaufwendige) Maßnahmen, welche die Vorbedingungen für die Entwicklung partizipativer Handlungskonzepte schaffen sollten und auf eine positive Haltung zu Partizipation von Kindern abzielten. Sie regten in den stark an den Möglichkeiten und Bedarfen der Einrichtungen angesetzten Angeboten Selbst- und Teamreflexionen an (z.B. zu Adultismus, Erfahrungen mit Partizipation, Strukturen und Zusammenarbeit in der Kita) und versuchten das Interesse für die Thematik zu gewinnen, indem die Chancen einer partizipativen Grundhaltung (auch oder gerade in herausfordernden organisatorischen Situationen) hervorgehoben wurden. MP berichteten hierbei von veränderten Haltungen der pädagogischen Fachkräfte (Entlastungsgefühle und Akzeptanz der Partizipation von Kindern).

Herausfordernd für diese Arbeitsprozesse der MP ist jedoch der starke Ressourcenmangel innerhalb der begleiteten Einrichtungen, der sich teils in schlechter materieller Ausstattung, aber insbesondere in **fehlendem Personal und häufigen Fluktuationserfahrungen** bemerkbar macht. Dies führt zu ungenügenden Betreuungsschlüsseln, Stress sowie physischer und psychischer Überlastung der Zielgruppen. Zusätzlich **fehlen Zeitfenster** für die Wahrnehmung von (ganztägigen) Fortbildungen.

21 „Allerdings variieren die 16 Pläne bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen – mit der Konsequenz, dass die konkrete Ausgestaltung demokratiepädagogischer Arbeit in den Einrichtungen uneinheitlich und unübersichtlich ist“ (Eberlein/Durand/Birnbacher 2021, S. 15).

gen oder für die Teilnahme des gesamten Teams an Workshops oder Organisationsentwicklungsprozessen/-beratungen. Die Alternative eines MP war die Angebotsdurchführung an Kita-Schließtagen oder Samstagen. Selten konnte daran das gesamte Team teilnehmen.

Der o.g. Ressourcenmangel bzw. fehlende Personalkontinuität erschwerten und verlängerten diese Prozesse, da selten eine kontinuierliche Arbeit mit dem gleichen Team möglich war und Personen immer wieder neu in Arbeitsprozesse aufgenommen werden mussten. Damit mussten die MP bereits mehr Zeit als in ihren Projektkonzeptionen vorgesehen für die Schaffung von Vorbedingungen für die eigentliche inhaltliche Arbeit investieren. Die intensive **Einbeziehung der Leitungskraft** in die Vorbereitung, Umsetzung und den Transfer in die Einrichtung heben alle MP hervor, da sie über ihr Verhalten Prozesse unterstützen, aber auch bremsen können, bspw. durch stark hierarchisches Auftreten, wie dies ein MP für eine Prozessbegleitung beschrieb.

Mehrere MP setzten daher auf zusätzliche prozessbegleitende Coachings bzw. Supervisionen für Leitungskräfte. Als Herausforderung und teils ungeklärt beschrieben mehrere MP die **Rolle der Eltern** in bzw. für ihre Projektarbeit (siehe Kap. 3.3). Zum einen seien Eltern seit der Covid-19-Pandemie weniger in Einrichtungen präsent, werden aber nach Ansicht eines MP auch vom pädagogischen Personal weniger mitgedacht. Damit konnten Informationen über die Projektarbeit nur erschwert an die Eltern weitergetragen werden. Zum anderen prägten kritische Perspektiven der Eltern auf Partizipation und die neuen partizipativen Handlungsabläufe in Kitas die erfolgreiche Umsetzung. Dabei sind Eltern ein ebenso zentraler Gelingensfaktor für die Etablierung partizipativer Strukturen und Handlungsabläufe in Kitas, auch bspw. durch eine stärkere partizipative Ausrichtung ihrer Erziehung (vgl. Hansen/Knauer/Redecker 2023). Stehen diese, wie es ein MP beschrieb, dem Prozess widerstrebend gegenüber oder arbeiten dem sogar entgegen, kann dies zu Motivationsverlusten bei den Fachkräften führen. Das MP gab an, seinen Fokus in diesen Fällen auf die Bestärkung der Fachkräfte zu legen.

Methodisch setzen alle MP, die in Kitas arbeiteten auf eine **standort- und bedarfsorientierte Ausrichtung der Angebote**. Dabei reflektierte ein MP seine Prozessbegleitungen teils als noch zu abstrakt. Um das ganze Team mitnehmen und insbesondere Transfer- und Implementationsprozesse anregen zu können, strebte es an, verstärkt auf konkrete Beispiele aus dem Alltag der begleiteten Einrichtung einzugehen. Dafür braucht es von Seiten der MP intensive vorgelagerte Feld- und Bedarfsanalysen, z.B. in Form von Hospitationen in den Einrichtungen, um die Arbeitsweise der pädagogischen Fachkräfte besser kennenzulernen und um diese in der Ausgestaltung der Projektmaßnahme mit aufzunehmen. Etwaige Prozesse müssen in der Projektplanung konkret erfasst werden. Gleiches gilt für ausreichend Zeitfenster zum Einüben von neuen Handlungsweisen und -methoden sowie den Transfer des Gelernten in den Alltag. Es reicht nicht aus, Handwerkszeug weiterzugeben. Vielmehr sollten (externe) Beratende den **Prozess der Aneignung weiterhin begleiten**. Dies reflektiert ein MP bei sich kritisch und nimmt dies als Lernfaktor aus der Begleitung mit (siehe hierzu auch Kap. 4.2.3).

Die MP würdigen das bereits existierende Engagement von pädagogischen Fach- und Leitungskräften aus Kitas sowie Kita-Trägern für demokratiefördernde Veränderungen, auch außerhalb des Bundesprogramms. Jedoch markieren sie **fehlende Austauschräume für Engagierte**, wie Arbeitskreise oder Fachforen, in denen sich sensibilisierte Erzieher:innen fachlich gegenseitig beraten, austauschen und ihre Arbeitserfahrungen reflektieren sowie gegenseitig stärken können (siehe hierzu auch Kap. 3.1.3). Die durch die Kompetenzzentren/-netzwerke oder auch das Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung (DuVK)-Projekt<sup>22</sup> geschaffenen Austauschmöglichkeiten, z.B. im Rahmen von Veranstaltungen wie Workshops oder Fachtagen, könnten eine Abhilfe schaffen, erreichen bisher aber noch selten Akteur:innen auch außerhalb der Programmförderung. Zudem könnten regionale Angebote die Vernetzung erleichtern.

### 3.2.3 Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter: Fokus Ganztag/Hort<sup>23</sup>

Politische Bildung und Demokratieförderung im Grundschulalter ist ein wachsendes Arbeitsfeld. Innerhalb des folgenden Abschnittes legen wir den Fokus auf den (außerschulischen) Ganztag sowie Horteinrichtungen, da sie relativ neue und in Zukunft zentrale Arbeitsfelder innerhalb des Handlungsfeldes darstellen.<sup>24</sup> Zudem sind diese Institutionen für Anbietende außerschulischer Angebote gut geeignet, um Kinder im Grundschulalter niedrigschwellig zu erreichen.<sup>25</sup> Im Handlungsfeld arbeiten nach Angaben unserer Online-Befragung insgesamt 15 MP im Grundschulbereich, davon sechs MP (jeweils drei MP pro Themenfeld) in Einrichtungen der Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder (z.B. Hort, Ganztag, (Nach-)Mittagsbetreuung). Von diesen Projekten arbeiten zwei MP in erster Linie mit Horten zusammen. Im Ganztagsbereich bieten die MP Angebote im offenen Ganztag (drei MP), im (teil-)gebundenen Ganztag (zwei MP), der (Nach-)Mittagsbetreuung (zwei MP) sowie der Übermittagsbetreuung (ein MP) an. Im Rahmen der Abschlussinterviews in diesem Jahr nahmen fünf der MP konkret Bezug auf die Rahmenbedingungen innerhalb dieser Arbeitsfelder. Ähnlich wie im Kontext Kita setzen die MP innerhalb ihrer **Angebote im Ganztag und Hort** einen starken Fokus auf prozessbegleitende Angebote für Fachkräfte und Teams der Einrichtungen, teils einrichtungsbezogen, teils institutionenübergreifend (Hort/Schule; Ganztagsbereich/Schule) angelegt. Ziel der Angebote ist es, für mehr Demokratie in den Einrichtungen und

22 Weitere Ergebnisse aus der wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes „DuVK“ finden sich in Stärck (2024)

23 Tiefere Einblicke in die Rahmenbedingungen im Ganztag und Hort finden sich in früheren Publikationen der wB: Peyerl/Züchner/Dotzert 2021; Braun u.a. 2023; Rehse/Rüger 2023.

24 Die verbreitetsten Betreuungsformen sind Horte (Zuständigkeit: kommunale KJH) sowie offene bzw. (teil-)gebundene Ganztagsgrundschulen (Zuständigkeit: Bundesländer). Der offene Ganztag wird i.d.R. mit Horten gemeinsam bestritten und kann als Hybridform institutioneller Ko-Verantwortung betrachtet werden. Weitere Einblicke in rechtliche und institutionelle Regelungen, siehe 2. Handreichung der wB (vgl. Rehse/Rüger 2023, S. 10f.).

25 2021 besuchten rund 1,6 Millionen Kinder – etwa die Hälfte aller in Deutschland gemeldeten Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren – ein ganztagsschulisches und/oder ein Hortangebot, Tendenz steigend (vgl. BMFSFJ 2022, S. 41).

einen partizipativeren, diskriminierungsfreien Umgang mit den Kindern zu sensibilisieren, entsprechende Werte zu vermitteln und Handlungsweisen aufzuzeigen. Gleichzeitig zielen die MP darauf ab, Beteiligung und demokratiefördernde Themen in die Leitbilder und Einrichtungskonzepte zu verankern. Diese erfolgen in Form von Beratungen sowie Workshops mit einzelnen Vertretungen oder den gesamten Teams. Auch Angebote für Kinder werden von den MP umgesetzt (vgl. Braun u.a. 2023).

### **Zentrale Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Umgangsweisen**

Beeinflussende Rahmenbedingungen für demokratiefördernde Maßnahmen in den Horten und Ganztagsgrundschulen finden sich auf institutioneller sowie (ziel-)gruppenbezogener Ebene. Übergreifend verwiesen die MP in unseren Interviews weiterhin auf einen Bedarf an demokratischen Organisationsentwicklungsprozessen, möglichst mit allen Beteiligten, insbesondere Schulkolleg:innen und außerschulischen Akteur:innen (z.B. Verantwortliche für Ganztags, Hortpersonal), ähnlich den von ihnen umgesetzten Projektansätzen. Diese zielen darauf, gemeinsame Verständnisse, Begriffe und geteilte Haltungen in den Einrichtungen – etwa zu(m Lernen über) Demokratie und Partizipation oder zu antidiskriminierenden Haltungen – zu entwickeln. Ein MP verwies auf den Mangel eines gemeinsamen pädagogischen Leitbilds als Orientierung aller Beteiligten, was teils zu Konfliktlinien in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern führt. Es bedarf einer Etablierung, Stärkung und Sichtbarmachung von längerfristig angelegten Kooperationen zwischen allen Personen und Institutionen, die für die Kinder und ihre Bildung und Betreuung (mit-)verantwortlich sind. Dabei ist eine auf Augenhöhe angelegte Zusammenarbeit, die die unterschiedlichen Expertisen der jeweiligen Beteiligten anerkennt und in die gemeinsamen Arbeitsprozesse einbezieht, von zentraler Bedeutung. Unsere im Programmverlauf gesammelten Erkenntnisse weisen darüber hinaus auf einen hohen **Bedarf an Beratung und Begleitung der Veränderungsprozesse der Horte und Ganztagsgrundschulen** hin, um bspw. Beteiligungs- und Mitbestimmungsgremien sowie Beschwerdestellen bzw. -verfahren für Kinder zu etablieren und diese darüber zu stärken. Auch für (möglichst teamübergreifende) demokratische bzw. demokratiefördernde Organisationsentwicklungsprozesse sind langfristig angelegte prozessbegleitende Angebote in Form von bspw. Beratungen oder Team-Workshops von großer Relevanz. Denn nicht selten mussten die MP erst die Vorbedingungen für demokratiefördernde Veränderungen in den Einrichtungen schaffen, indem sie bspw. eine Beziehung zwischen den Teams aufbauen oder Konflikte unter den Beteiligten bearbeiten.

Von Seiten der Mitarbeitenden erhielten die MP ein klares Signal dafür, neue Impulse für ihre Arbeit erhalten zu wollen. Organisatorisch sind auch Zeitfenster für Fortbildungen und prozessbegleitende Angebote mit dem Kollegium während des Jahres zu finden (z.B. in der wöchentlichen Dienstberatung des Hortteams). Doch wie bereits für den Bereich Kita beschrieben, hemmten fehlende personelle, zeitliche, materielle und räumliche Ressourcen die Teilnahme- und Ausgestaltungsmöglichkeiten. Innerhalb der durch die MP begleiteten Hort- und Ganztageseinrichtungen waren ein hoher Krankenstand sowie Personalfuktuationen die Regel. Entsprechend nahmen die MP bei den erwachsenen Zielgruppen innerhalb der Einrichtungen (Lehrkräfte, Fachkräfte in Hort- und Ganztagsbereich) ein hohes Stresslevel und eine Überlastung wahr. Zeit- und Kommunikationsprobleme waren die Folge

(z.B. herausforderungsvolle Terminfindungsprozesse und Absprachen, fehlende Verbindlichkeiten/fehlende Absagen von Maßnahmen). Die MP reagierten mit hoher Flexibilität und einer situations- und bedarfsorientierten MP-Gestaltung, indem sie bspw. beharrlich bei Anfragen und Absprachen waren oder flexibler in ihrer Ausgestaltung agierten (z.B. nur zweistündige Kurzworkshops anboten). Ein MP berichtet zudem davon, aus der Prozessbegleitung in Ganztageeinrichtungen heraus Bedarfe der pädagogischen Fachkräfte ermittelt und daraus wiederum Fortbildungs- und Beratungsformate geschaffen zu haben. Wichtig hierbei war den MP, den gefühlten Stress und eine gefühlte zusätzliche Last bei den Teilnehmenden zu verringern, um eine Offenheit für Lern- und Veränderungsprozesse zu erreichen.

Gleichzeitig waren fachliche Voraussetzungen der unterschiedlichen Zielgruppen in diesen Erprobungsbereichen eine zentrale Rahmenbedingung für die Konzipierung und Ausgestaltung der Projektangebote. So verwiesen mehrere MP in den Interviews auf die Herausforderung, unterschiedliche fachliche Grundlagen, begriffliche und didaktische Verständnisse miteinander verzahnen zu müssen. Insbesondere MP mit institutionenübergreifenden Angeboten (z.B. Begleitung von Veränderungsprozessen in Hort und Grundschule, Ganztagsbereich und Grundschule) treffen in ihrer Arbeit auf teils sehr große Teams bzw. Personengruppen. Gerade Angebote wie Prozessbegleitungen sind mit einer Anzahl von z.B. 40 Personen nicht bzw. schwierig umsetzbar. Ein MP splittete daraufhin die Beratungs- und Bildungsangebote. Ein weiteres MP ermöglichte eine freiwillige Teilnahme an den Terminen. Damit trafen sie zwar nur noch einen Bruchteil des Teams (fünf von 25 Mitarbeitenden), konnten dafür jedoch von einer hohen Motivationslage bei den Teilnehmenden für die Themen und Prozesse ausgehen. Konzeptionell erhielten die Teilnehmenden einen Multiplikationsauftrag für das Gesamtteam im Rahmen interner Teamfortbildungen, dessen Verantwortlichkeit auf der Leitungsebene lag. Auch die Einführung einer Steuerungsgruppe in einem MP, zusammengesetzt aus Leitungsverantwortlichen und inhaltlich Interessierten als organisatorische, aber auch inhaltliche Brücke zwischen MP und dem Team, kann von uns als gewinnbringend und nachhaltig bewertet werden. Das MP, das mit diesem Element arbeitete, empfand die Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe als sehr produktiv. Unserer Einschätzung nach gelingt den MP die Zusammenarbeit mit Verantwortungstragenden, Interessierten und Freiwilligen sehr gut und in produktiver Form. Herausfordernd bleibt der Transfer in Einrichtungen mit großen Teams.

### 3.2.4 Weiterführende Schulen

Dem System Schule als ein zentraler Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen wird eine große Rolle im politischen Sozialisationsprozess von Heranwachsenden zugesprochen (BMFSFJ 2020b; KMK 2018; BMFSFJ 2017) Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe werden dabei als ein zentraler Baustein dieser Entwicklung verstanden. So sind diese sowohl in den Schulgesetzen der Bundesländer als auch im SGB VIII (§§11, 32, 79a, 81) schon lange vorgesehen.<sup>26</sup> Neben der Verortung von außerschulischen Angeboten im Ganztage, auch in weiterführenden

<sup>26</sup> Die Formen und Ausgestaltungsweisen werden darin jedoch nicht konkretisiert. Aktuell finden sich in den Bundesländern ein breites Spektrum von Richtlinien zur Zusammenarbeit (vgl. Voigt

Schulen, sind Kooperationen während der Unterrichtszeit, bspw. als Projekttag, vorgesehen. Im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ adressierten 13 MP, laut unserer Online-Befragung (2024), mit ihren Angeboten weiterführende Schulen. Vier MP arbeiteten an Einrichtungen mit Ganztagsbildung und -betreuung in der Sekundarstufe I.

Weiterführende Schulen wurden insbesondere im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ adressiert. Die **Angebote in weiterführenden Schulen** zielten auch hier auf eine Stärkung demokratischer bzw. partizipativer Verfahren und Strukturen in den Einrichtungen und entwickelten unterschiedliche Angebote auf individueller sowie gruppenbezogener Ebene. Neben prozessbegleitenden Formaten für Erwachsene, (zuvorderst Lehrkräfte) nutzten die MP v.a. (Online-)Fortbildungsangebote, um das pädagogische Personal für demokratiefördernde Themen zu stärken (z.B. zu Diskriminierung, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF), Beteiligungsformen und -methoden, Mediennutzungsverhalten, Desinformation). Andere Angebote zielten auf eine Stärkung der Selbst- und Mitbestimmungskompetenzen sowie auf eine themenbezogene Wissensaneignung von Schüler:innen (z.B. durch Fortbildungsformate für Klassen- und Schülersprecher:innen, direkte Unterstützung von Schülerselbstverwaltungsgremien, themenbezogene Projekte in Klassen). Dabei setzten die MP bspw. auf Projekttag oder Arbeitsgruppen (AG) im Ganztags und/oder entwickelten Materialien zu relevanten Themen, die von den Schüler:innen selbst, aber auch von Lehrkräften in ihrem Unterricht genutzt werden können.

### **Zentrale Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Umgangsweisen**

Die MP vermerkten in den Interviews einen **weiterhin großen Bedarf an thematischen und methodischen Qualifizierungen des Schulpersonals für Demokratie in der Schule**, bestenfalls fächerübergreifend und verpflichtend für alle (angehenden) Lehr- und Fachkräfte. Auch der weitere Bedarf an (extern unterstützter) demokratischer Schulentwicklung, um langfristig demokratiefördernde Konzepte und partizipative Strukturen in Schulen zu verankern und „echte“ Mitsprache und -gestaltung erleben zu können, wurde von den MP aufgeführt.

Die Angebote beeinflussenden Rahmenbedingungen finden sich weitestgehend auf institutioneller sowie (ziel-)gruppenbezogener Ebene. Herausfordernd sind die zu meist rigiden **schulischen und unterrichtlichen Prinzipien und Regelungen** (z.B. Schul- und Unterrichtspflicht, starre Unterrichtszeiten, Fächerkanon, Bewertungsdruck). Demokratiefördernde Projektangebote der MP, die eines hohen Maßes an freien Gestaltungsmöglichkeiten bedürfen und konzeptionell mit Prinzipien, wie Freiwilligkeit, Partizipation und Offenheit unterlegt sind, können vor diesem Hintergrund schnell an ihre Grenzen geraten. Um den Schüler:innen trotzdem Projektangebote zu eröffnen, die den genannten Prinzipien zumindest größtenteils folgen, nutzten sie Formate, die sich stark vom schulischen Setting abgrenzen und

u.a. 2018, S. 29). Das erschwert die optimale Ausgestaltung und Realisierung von Kooperationen, insbesondere für überregional bzw. bundesweit agierende MP, wie sie teilweise in „Demokratie leben!“ gefördert werden.

setzten einen starken Fokus auf eine vertrauensbildende Umsetzungsumgebung und -beziehung.

Auch in Schulen hemmte der **Mangel an Ressourcen** (insb. an Personal) die Arbeit der MP. Der hohe Personalmangel führt dazu, dass Lehrkräfte kaum den Alltag bewerkstelligen bekommen und sich überlastet fühlen. Es fehlt an Kapazitäten für die Organisation von externen Angeboten und für die eigene Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für die MP bedeutete dies weniger Anfragen von Seiten der Schulen bzw. Lehrkräfte nach Angeboten. Alle MP, die in diesem Erprobungsbereich arbeiteten, berichten von (insbesondere durch den Personal- und Zeitmangel entstehenden) **herausfordernder Zusammenarbeit mit den Schulen**, was sich vordergründig in Kommunikationsproblemen äußerte. Ansprechpartner:innen für außerschulische Angebote waren häufig überlastet oder fehlten gänzlich. Viele MP arbeiteten mit einzelnen (selbst überlasteten) engagierten Personen zusammen. Die Arbeit mehrerer MP war durch einen Wechsel bei den Ansprechpersonen geprägt, häufig ohne Übergabe, was zu Verzögerungen oder in Einzelfällen zum Abbruch führte. Mehrere MP beschrieben die Kommunikation als sehr einseitig bzw. nicht vorhanden. Die MP waren daraufhin gefordert, Beharrlichkeit und viel Engagement in die Aufrechterhaltung der Kommunikation zu legen (siehe auch Kap. 3.3). Dies wirkte sich auf alle Phasen der Projektarbeit aus. In der Phase der Angebotsentwicklung und -adressierung zeigten sich bei den MP Zugangsprobleme zu Schüler:innen. Zudem wurden Angebote für Lehrkräfte weniger häufig nachgefragt und mussten mit Betonung des Mehrwerts stärker angepriesen werden. Während der Projekteinführung und -umsetzung kam es zu Verzögerungen in der Absprache und Organisation der potenziell bedarfsgerecht ausgestalteten Angebote im Rahmen von Projekttagen/-wochen oder auch im Ganztage. Nach der Projektumsetzung stand das Personal seltener für Reflexionen bereit, und es fehlte den MP an Rückmeldungen, um die entwickelten Konzepte und Materialien anpassen zu können. Die Gefahr hinter diesen Erfahrungen ist eine weitere starke Verortung von Angeboten außerschulischer politischer und demokratiefördernder Bildung im Rahmen von Dienstleistungen. Hier bedarf es weiterhin eines Umdenkens und v.a. einer strukturellen Verankerung, z.B. in Form einer Koordinierungsstelle für Kooperationen, in der auch die Form(ate) der Zusammenarbeit geregelt ist (sind) (weiterführend hierzu bspw. Transferstelle politische Bildung 2019; Münderlein 2014; Chehata/Thimmel 2011).

Organisatorische Bedingungen der Schulen erschwerten zusätzlich die Arbeit der MP. Mehrere MP verweisen auf **fehlende Zeiträume für die Platzierung ihrer Angebote**. So gab es Zeiträume im Schuljahr, in denen sie nur wenige Anfragen erreichte, in anderen – insbesondere kurz vor den Ferien – ballten sich diese dafür. Zeitpunkte für Lehrkräfte-Angebote, z.B. Fortbildungen, sind besonders schwer zu ermitteln, denn innerhalb des Schuljahres haben die Lehrkräfte selten Kapazitäten, Ferien oder Wochenende mussten ebenso ausgespart werden. Auch längerfristige Formate mit Schüler:innen (z.B. über eine Woche) waren selten umsetzbar, weil Schulklassen dafür nicht freigestellt werden konnten. Angebote innerhalb des Unterrichts (z.B. in Form modellhafter Formate, Materialien) sind schwierig in die restriktiven Strukturen einzupflegen (z.B. fehlende Räume für Projektarbeit, 45/90-Minuten-Taktung, starre Lehrpläne). **Gesellschaftliche Ereignisse und Konflikte**

fürten bei mehreren MP zu einer erhöhten Nachfrage ihrer Angebote bzw. zu thematischen Anpassungswünschen. Einerseits schätzten die MP das Interesse an ihrer Expertise, andererseits führt der plötzliche Bedarf zu Ressourcenengpässen auf Seiten der MP. Nicht alle Anfragen konnten in diesen Zeitfenstern erfüllt werden (z.B. Beginn des Angriffskrieges in der Ukraine am 24. Februar 2022, Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023). Kritisch beschrieben die MP hier auch ihre Rolle als „Feuerwehr“ (Hafenecker 2019). Zeitgleich führten die Anfragen auch zu Herausforderungen bei MP mit klaren Kernthemen, wie bspw. Nachrichtenkompetenz, Desinformation, die aktuellen Ereignisse an diese Themen anzudocken, ohne sich dabei als Expert:innen in dem Fachgebiet darzustellen.

### 3.2.5 Berufsbildungssystem

In unserer Online-Befragung 2024 gaben 13 der 33 MP an, ihre Maßnahmen im Berufsbildungs- und Übergangssystem, d.h. der berufsschulischen Ausbildung, des Berufsvorbereitungssystems sowie den Übergang von der Berufsschule in die berufliche Praxis (vgl. Cedefop 2020; Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 22) zu erproben. Die im Rahmen von „Demokratie leben!“ (2020–2024) geförderten MP, die in diesem weiten Themengebiet arbeiten, arbeiten primär in der beruflichen Erstausbildung inkl. der berufsschulischen Ausbildung (auch für angehende pädagogische Fachkräfte und Förderberufsschulen), dem Berufsvorbereitungssystem sowie im Quartärbereich in der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Von den in der Onlinebefragung erreichten MP waren zehn MP aus dem Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ und drei MP aus dem Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“. Sie adressierten insbesondere Berufsschüler:innen und Auszubildende sowie mit ihrer Ausbildung betraute (pädagogischen) Fachkräfte. Die MP zielen dabei mit ihren **Angeboten im beruflichen Ausbildungssystem** auf die Beteiligungsstärkung junger Menschen sowie Haltungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse der entsprechenden Zielgruppen (junge Menschen sowie pädagogische Fachkräfte und weitere Multiplikator:innen). Die MP wollen damit soziale Kompetenzen junger Menschen sowie pädagogische Fachkräfte stärken, ihren Wissensschatz zu Themen wie Diskriminierung, GMF oder Mediennutzung vergrößern und/oder diversitätsorientierte Organisationsentwicklungsprozesse anstoßen und begleiten. Dazu führen sie bspw. Projekttag, Workshops und Kompetenztrainings mit jungen Menschen sowie prozess- und bedarfsorientierte Beratungen und Fortbildungen sowie Fachaustausche mit erwachsenen Zielgruppen durch, damit diese in ihren Haltungen und in ihren Handlungskompetenzen gestärkt werden und sich mehr an demokratischen Aushandlungsprozessen beteiligen.

#### **Zentrale Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Umgangsweisen**

Zu den nach unseren Daten prägendsten Rahmenbedingungen für MP-Arbeit im Erprobungsbereich von Berufsbildung inkl. Übergangssystem zählten insbesondere institutionelle, aber auch (ziel-)gruppenbezogene Rahmenbedingungen und Herausforderungen. Auf institutioneller Ebene stellen wir zunächst fest, dass der berufsschulische Sektor nach wie vor eine **Leerstelle für außerschulische Bildungsangebote** ist, wobei einzelne adressierte Institutionen dies selbst wahrnehmen und in der Folge proaktiv nach Anbietern wie den MP suchen. In unseren Interviewdaten

zeigten sich bspw. große Bedarfe und Nachfragen der Einrichtungen nach Medienkompetenztrainings und Themen der Antidiskriminierung. Die Rahmenlehrpläne in Berufsschulen und verwandten Einrichtungen beinhalten zwar vergleichbare Themen, teilweise auch als Prüfungsgegenstand für Auszubildende/Berufsschüler:innen, doch besteht seitens der Fach- und Lehrkräfte Unsicherheit im Umgang mit divergierenden Meinungen in den Berufsschulklassen sowie aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen und ein **hoher Fort- bzw. Weiterbildungsbedarf** (bspw. zur Mediennutzung und der Vermittlung von Medienkompetenz, was nicht Teil der Lehrpläne ist), um diese Themen gut zu vermitteln. Gleichzeitig wiesen die von den MP adressierten Einrichtungen unterschiedliche **infrastrukturelle Voraussetzungen** für die MP-Umsetzung auf, was sich etwa in der Größe von Seminarräumen niederschlug und Anpassungsleistungen der MP erforderte. Dort, wo günstigere Infrastrukturen existieren, etwa durch eine gute technische Ausstattung und klare Ansprechpersonen, konnten hingegen sogar Online-Angebote der MP realisiert werden. Weitere prägende Faktoren waren die zeitlichen Kapazitäten der verschiedenen Zielgruppen. Wir stoßen in unseren Daten auf **allseitige Zeitmängel** – bei Berufsschüler:innen etwa die Herausforderung, neben der Unterrichts- und Praktikumsphase noch an zusätzlichen Veranstaltungen zu partizipieren. Auf Seiten des Lehrkollegiums wirkte sich zudem, wie auch in Einrichtungen von Hort und im kommunalen Bereich, ein **Personalmangel und eine hohe Fluktuation** negativ auf die MP-Umsetzung aus. Die MP begegneten dem mit einem hohen Maß an Flexibilität bei der Umsetzung der Angebote. Verschiedene MP deuteten in unseren Interviews, aufgrund schwerfälliger Kommunikationen, Berufsschulen als eher träge, nicht-agile Organisationen, die außerschulischen Angeboten weniger aufgeschlossen gegenüberstehen und MP als außerschulische Dienstleister wahrnehmen würden. Die entsprechenden MP bezogen deshalb engagierte Multiplikator:innen aus den Einrichtungen in Kommunikationsflüsse mit ein. Eine weitere systemische Herausforderung betraf auch hier das Spannungsverhältnis zwischen der Einhaltung/Verwirklichung der Handlungsprinzipien ihrer Arbeit (orientiert an den Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, insb. Offenheit, Freiwilligkeitsprinzip, Partizipation, Beziehungsarbeit) und des von Berufsschüler:innen **wahrgenommenem Zwangs und Bewertungsdrucks** außerschulischer Bildungsangebote in Schulen selbst (siehe Kap. 3.2.4). Die MP begegneten diesem, indem sie Kommunikationsweisen auf Augenhöhe mit den Berufsschüler:innen wählten, andere Lernorte in ihre Konzeptionen einbezogen (z.B. Exkursionen zu anderen Orten) und mit spielerischen Methoden situationsangemessen Anpassungen vornahmen.

Auf Ebene der gruppen- bzw. subjektbezogenen Rahmenbedingungen, die sich maßgeblich auf die MP-Arbeit auswirkten, zählt nach unseren Analysen insbesondere die **Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft** (z.B. im Hinblick auf Schulabschluss und Bildungsniveau, Alter, Sprachfertigkeiten, Migrationshintergründe, kognitive und körperliche Beeinträchtigungen), was aus Sicht der MP noch einmal verstärkt in Berufsvorbereitungsklassen und Förderberufsschulen zum Tragen kam. So beschreiben MP einen hohen Anteil an rassistisch diskriminierten Personengruppen in Berufsvorbereitungsklassen, was sie in ihre konzeptionellen Vorbereitungen einbezogen. Unterschiede bei den Zielgruppen zeigten sich auch im Vorwissen, den praktischen Erfahrungen mit Demokratie sowie den Motivationslagen, sich mit dem Thema Demokratie auseinanderzusetzen. Aus Sicht der MP und der Lehrkräfte seien die Berufsschüler:innen oftmals demokratiemüde und

eher pessimistisch. Besteht vielerorts der Bedarf nach Angeboten, die enge Lebensweltbezüge zu den Zielgruppen aufweisen, so sind im berufsschulischen Bereich außerdem Aspekte der Identitätsbildung, Klassismus- und andere Diskriminierungserfahrungen, Gefühle des Abgehängtseins sowie Gerechtigkeitsvorstellungen und prekäre Arbeitsbedingungen brisanter und müssen von den MP bearbeitet bzw. aufgegriffen werden, auch im Vergleich zu weiterführenden Schulen. Die MP nahmen diese Themen in ihrer Angebotsgestaltung auf. Zudem regten sie intellektuelle wie emotionale Verarbeitungsprozesse (z.B. Entlastungsgefühle) an und verwiesen auf Unterstützungsstrukturen (z.B. Bürgergeld). Seitens der Lehrkräfte schildern MP ein grundlegendes Bewusstsein über die **thematischen Leerstellen im Berufsbildungsbereich** (u.a. zu Inklusion, Antidiskriminierung oder vorurteilsbewusster Bildung) und Offenheit für eine Auseinandersetzung. Gleichzeitig sind aus Sicht der MP die Jugendbilder vieler Lehrkräfte geprägt von abwertenden Zuschreibungen und fehlender Empathie. Die MP grenzten sich hiervon teilweise bewusst über die Verortung als außerschulische Träger ab und nahmen solidarische Haltungen mit von Diskriminierung betroffenen Schüler:innen ein, um die gesamte Schülerschaft gleich zu behandeln. Das führt zu einem Balanceakt in der Kommunikation mit Lehrkräften.

### 3.2.6 Kommunen und Verwaltung

In der Programmlaufzeit 2020–2024 erprobte ein Teil der MP die eigenen Angebote in Kommunen und Verwaltungsstrukturen und adressierte dazu sowohl Kinder und Jugendliche als auch politische Akteur:innen. So gaben neun der 33 MP in unserer Online-Befragung 2024 an, „Politik und Verwaltungsorgane auf kommunaler Ebene“ als Erprobungsbereiche bzw. Zielsysteme zu adressieren. Die MP, die sich hier verorten, erprobten ihre Angebote zugleich in einer Vielzahl weiterer Bereiche, wie in unterschiedlichen Schulformen, Einrichtungen der Ganztagsbetreuung und der offenen Kinder- und Jugendarbeit, im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, in Einrichtungen der Familienbildung, Vereinen, der Berufsbildung, im Rahmen verbandlicher Kinder- und Jugendarbeit oder in Gremien jugendlicher Selbstvertretung auf kommunaler Ebene, um so umfangreich und zielgruppenübergreifend kommunal demokratiefördernde Maßnahmen zu realisieren. Damit sind Kommunen als Erprobungsbereiche eng verwoben mit anderen Arbeitsfeldern der MP. In den Abschlussinterviews trafen elf MP Aussagen zu diesem Erprobungsbereich. Alle MP waren im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ verortet. Kommunen und Verwaltungsstrukturen spielten somit für Projekte im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ keine explizite Rolle, was mitunter an der Ausrichtung des Förderauftrags lag, in dem Kommunen nicht als Zielsysteme vorgesehen waren (BMFSFJ 2019).

Die MP zielen mit ihren Projektaktivitäten unter anderem auf Motivations- und Kompetenzsteigerungen aller Zielgruppen (Verwaltung, Entscheidungsträger:innen, Kinder und Jugendliche, von Diskriminierung Betroffene) sowie auf Haltungsentwicklungen kommunaler Akteur:innen oder die Ermöglichung, nachhaltige Umsetzung und langfristig personenunabhängige Etablierung von Kinder- und Jugendbeteiligung auf kommunaler Ebene. Dazu führen sie bspw. **Angebote in Kommunen** durch, die verschiedene Lernformate für unterschiedliche Zielgruppen (z.B.

Workshops für Jugendliche und Schüler:innen, Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulleiter:innen) und Begleitungsformate (z.B. Prozessbegleitungen in Steuerungsrunden oder Arbeitsgruppen, Begleitung von Gremiensitzungen, Beratungen im Rahmen vom Schulalltag) oder projektformige Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen umfasst. Damit visieren alle MP, die im kommunalen Raum arbeiten, letztlich die Beteiligungsstärkung von jungen Menschen, das Erfahrbarmachen von Selbstwirksamkeit in demokratischen Aushandlungsprozessen sowie den Abbau von Diskriminierungen an. Dabei adressierten bzw. erprobten sie in verschiedenen Zielsystemen ihre Angebote und trugen damit nicht nur dem Umstand Rechnung, dass für eine umfangreiche kommunale Jugendbildung verschiedene Zielsysteme und Akteur:innen im Sinne einer kommunalen Öffentlichkeit arbeitsteilig kooperieren müssen (Coelen 2020), sie orientierten sich dabei auch an zentralen Handlungsleitlinien für demokratiefördernde Professionalitäten (Oehler 2019) und Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung (BMFSFJ/DBJR 2023).

### **Zentrale Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Umgangsweisen**

Die relevantesten Rahmenbedingungen im Erprobungsbereich Kommunen und Verwaltungsstrukturen zeigten sich sowohl in unseren aktuellen Daten wie auch, im Rahmen unserer Wirkungsanalysen explorativ untersucht (Braun u.a. 2024), primär auf sozialräumlicher Ebene, betrafen daneben aber auch institutionelle sowie gruppenbezogene Kontextfaktoren. Das waren teilweise ermöglichende Rahmenbedingungen. So beschreibt ein MP eine gute intergenerationale Zusammenarbeit, in der die Weitergabe demokratischer Prinzipien in den Zielkontexten gut funktioniert. Andere MP sprachen von erleichterten Kontaktakquisen als Folge der gestiegenen Bekanntheit der eigenen Angebote durch ihre Arbeit in der Kommune. Erschwerend für die MP-Arbeit wirkte beispielweise der **Dualismus von Handlungssohnmacht und kommunaler Autonomie**. Viele Kommunen unterliegen einer Haushalts- und Fachaufsicht durch Landesverwaltungen (Holtkamp 2013) und werden durch politische Entscheidungen auf Landesebene zur Schuldenfreiheit angehalten, wodurch Mittel für zusätzliche MP-Angebote fehlen. Der kommunalen Autonomie (Vetter/Holtkamp 2008) begegneten die MP in ihrer Angebotsgestaltung insbesondere durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppen sowie institutionellen Eigenlogiken (z.B. Zuständigkeiten und Abläufe in Kommune und Verwaltung), des Verhältnisses von ehren- und hauptamtlichen kommunalen Akteur:innen bzw. Strukturen vor Ort (insbesondere in Hinblick auf motivationale und zeitliche Kapazitäten) sowie der finanziellen Haushaltslagen der Kommunen.

Die MP besitzen letztlich keine Weisungsbefugnis gegenüber den kommunalen Akteur:innen (vertiefend hierzu: Braun u.a. 2024). Dementsprechend reagierten die MP mit der notwendigen Sensibilität: Sie legten Wert auf **Beziehungs- und Überzeugungsarbeit**, investierten Zeit und Mühen in den Kontaktaufbau und bezogen, wenn nötig, höhere Entscheidungsebenen („Gatekeeper“) in ihre Angebotsplatzierung und Zielgruppenakquise ein (siehe Kap. 3.3). Dabei zeigten unsere Wirkungsanalysen (vgl. ebd.) sowie die Daten unserer Abschlussinterviews 2024, dass der Erfolg dieser Umgangsweisen je nach kommunaler Ausgangslage unterschiedlich ist. Die o.g. Aspekte sowie die zeitlichen und inhaltlichen Bedarfe kommunaler Akteur:innen (nach Wissen, Qualifikationsmaßnahmen oder Formaten) wurden von den MP in die eigenen Bemühungen einbezogen, damit die Erprobung der Ange-

bote gelang. Damit verbunden ist motivationale Arbeit: Wenn kommunale Akteur:innen noch nicht bereit sind, Kinder- und Jugendbeteiligung überhaupt zuzulassen (etwa, weil sie Kontrollverluste befürchten), müssen die MP zu allererst die Bereitschaft dieser Akteur:innen wecken und sie dazu bringen, ihre eigene Verantwortung zu reflektieren (vgl. Harm/Jaek 2013, S. 317, Roth 2022). MP schafften es dabei, Themen wie Kinder- und Jugendbeteiligung in Kommunen zu setzen, über Netzworkebildung an kommunalen Konzepten der Kinder- und Jugendbeteiligung mitzuwirken und so bspw. vom MP ausgebildete Koordinator:innen für Kinder- und Jugendbeteiligung in mehreren Kommunen zu etablieren.

Auch die **Präsenz antidemokratischer Strukturen und Akteur:innen** in Kommunen erschwert die Umsetzung von MP-Angeboten. Die MP bemerken nicht nur Akzeptanzprobleme von „externen Anbietern“ (insbesondere in ländlichen Räumen), sondern auch eine besondere Bedeutung von Sensibilität in der Angebotskonzeption: Sie müssen etwa die Bedürfnisse ihrer Zielgruppen in den Zielsystemen nach Sicherheit und Schutz vor Bedrohungen ernst nehmen und ein besonderes Augenmerk auf Beziehungs- und Vertrauensarbeit legen. Hohe Bekanntheitsgrade von kommunalen Akteur:innen erschweren bei Bedrohungslagen durch antidemokratische Akteur:innen die demokratiefördernde Arbeit. Ein MP berichtet hierbei z.B. von einer vorsichtigeren Zielgruppenansprache, die mehr Zeit und Aufwand erfordert. Ein anderes MP spricht Einschüchterungsversuche an, von denen eine Teilnehmerin des MP-Angebots im Nachgang betroffen war. In Kommunen, in denen eine hohe Dichte von Anbietern politischer bzw. demokratischer Bildung festzustellen ist, steigt zugleich das **Risiko der Redundanz** der MP-Angebote. Hier braucht es, wie auch in anderen Erprobungsbereichen, Zeit und Engagement, um die eigenen Konzepte entsprechend den Bedarfen vor Ort in Abgrenzung zu anderen Anbietern zu gestalten. Bedeutsam ist sowohl aus unserer Sicht als auch der MP, die dies erprobt haben, in diesen Fällen das Erstellen von **Bedarfsanalysen** im Vorfeld, um Dopplungen von Angeboten zu vermeiden sowie eine Passfähigkeit des Angebots mit den Bedarfen zu gewährleisten. Die Bedarfsanalysen haben dabei aus unserer Sicht einen Doppelcharakter: Sie nützen einer Analyse der regionalen Angebotslage und regionalen Bedarfen ebenso wie der Bedarfserfassung von konkreten Adressat:innen. Die MP nutzen diese zudem, um frühestmöglich in einen partizipativen Konzeptionsprozess der eigenen Angebote entsprechend der Bedarfe der Adressierten zu gehen (siehe Kap. 3.3).

Ein weiterer Rahmenfaktor demokratiefördernder Arbeit im kommunalen Erprobungsbereich ist die grundlegende **Diskrepanz zwischen der Systemlogik der Verwaltung und den Lebensrealitäten Jugendlicher**. Sie erschwert nicht nur Perspektivabgleiche zwischen den verschiedenen Zielgruppen, wodurch Erwachsenen notwendige Einblicke fehlen und junge Menschen kaum Möglichkeiten erhalten, an kommunalen Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden, sondern verhindert bspw. auch anfängliche Prozesse des „Community Organizing“ (Fischer/Heidmeier/Stok 2019).<sup>27</sup> Die MP müssen hierbei den Bedarfen beider Zielgruppen, denen der kommunalen, erwachsenen Akteur:innen und denen der jungen Menschen,

27 Der Idee nach erfolgt die Gemeinwohlgestaltung demnach durch die Zusammenführung „unterschiedliche[r] Kulturen und Personengruppen auf der Grundlage von deren Eigeninteressen“

nachkommen und ihre jeweiligen Lebensrealitäten in der Angebotskonzeption berücksichtigen. Das unternehmen die MP, indem sie möglichst flexibel mit inhaltlichen Akzentuierungen (z.B. nach Partizipationsbegriffen) und zeitlichen Möglichkeitsfenstern (z.B. wöchentliche Steuerungsgruppen oder (un-)regelmäßige Abendveranstaltungen bzw. Wochenendausflügen mit Workshops) ihrer Angebote agieren.

Unsere Ergebnisse der Abschlussinterviews weisen einerseits auf positive Ergebnisse hin, wie etwa, dass Jugendliche aus Sicht der Interviewten sprech- und handlungsfähiger zu sie betreffenden Veränderungen werden, dass Jugendbeiratsmitglieder Verantwortungsgefühle entwickelten oder kommunale Entscheidungsträger:innen für die Notwendigkeit sensibilisiert wurden, in einen direkten Austausch mit Kindern und Jugendlichen zu treten. In anderen Fällen sind kommunale Partizipationsprozesse gescheitert, entweder, weil die Resonanz auf Projektangebote von jungen Menschen sowie Vereinen/Verbänden zu gering war (z.B. wegen mangelndem Interesse an den Themen) oder sie Schwierigkeiten damit hatten, die komplexen Zuständigkeiten zwischen Ämtern, Verwaltungen und Entscheidungsträger:innen nachzuvollziehen.

### 3.2.7 Ländlicher Raum

Der ländliche Raum ist neben dem urbanen Raum ein zentraler Umsetzungsort für die MP-Angebote in unterschiedlichen (institutionellen) Erprobungsbereichen. Die Erprobung von MP-Angeboten im ländlichen Raum stellt sich zudem als Querschnittsaufgabe dar: Über 66% der geförderten MP arbeitete mindestens zur Hälfte im ländlichen Raum.<sup>28</sup> Davon sind sechs MP aus dem Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ und 15 aus dem Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“. Nur drei MP gaben an, gar nicht im ländlichen Raum zu arbeiten. Es zeigt sich, dass der ländliche Raum über unterschiedlichste Ansätze, Konzepte, Mittel und Ziele adressiert wird. Es werden vielfältige demokratiefördernde Aktivitäten erprobt, die nicht nur die Etablierung von Kinder-

(ebd., S. 161), was eine „demokratische und jederzeit transparente Entscheidungsfindung“ erfordere und den „Menschen vor Ort“ die Möglichkeit gebe, „ihre Anliegen eigenmächtig und selbstständig in kommunalpolitische Prozesse einzubringen“ (ebd.).

28 In der Online-Befragung 2023/2024 der Gesamtevaluation gaben sechs MP an, alle Maßnahmen im ländlichen Raum umzusetzen. Vier weitere Projekte gaben an, die Mehrheit ihrer Angebote dort durchzuführen und weitere elf MP, dass sie zumindest die Hälfte ihrer Maßnahmen im ländlichen Raum erproben. Im Rahmen einer Sekundäranalyse der quantitativen Ergebnisse der Online-Befragung der Gesamtevaluation und der Überprüfung unserer internen Fallstudien dokumente aller MP fiel eine Verzerrung in den quantitativen Daten auf, möglicherweise aufgrund eines sozial-erwünschten Antwortverhaltens der befragten MP: zwei MP aus Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend und jungen Erwachsenenalter“ trafen falsche Angaben. Sie gaben an, alle Maßnahmen im ländlichen Raum durchzuführen, obwohl diese entweder nur anteilig oder gar nicht in diesem Kontext erprobt werden. Der Unterschied zwischen den Ergebnissen der Primär- und Sekundäranalyse ist jedoch sehr gering: Statt 20% (sechs MP), die angegeben haben, alle Maßnahmen im ländlichen Raum durchzuführen, sind es nach unserer erneuten Analyse 13,3% (vier MP). Gleichzeitig steigt der Anteil der MP, die ihre Maßnahmen zur Hälfte im ländlichen Raum durchführen von 36,7% (elf MP) auf 40% (12 MP). Insgesamt verringert sich der Gesamtanteil an MP, die mindestens zur Hälfte im ländlichen Raum arbeiten, von 70% (21 MP) auf 66,6% (20 MP).

und Jugendbeteiligung im kommunalen Nahraum ermöglichen sollen (siehe hierzu Kap. 3.2.6), sondern bspw. auch Angebote, die Selbstwirksamkeitserfahrungen Jugendlicher ermöglichen sollen oder Wissensvermittlung zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge anvisieren. Darüber hinaus entwickelten MP bspw. Podiumsdiskussionen in ländlichen Räumen bzw. strukturschwachen Kleinstädten, um gesellschaftlichen Polarisierungsprozessen entgegenzuwirken und Diskursräume für bislang wenig engagierte Personengruppen zu öffnen.

### **Zentrale Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Umgangsweisen**

Zu den nach unseren Daten prägendsten Rahmenbedingungen für MP-Arbeit im ländlichen Raum zählen sozialräumliche Faktoren, institutionelle Rahmenbedingungen sowie gruppenbezogene Kontextfaktoren. Die bekannten Herausforderungen des ländlichen Raums (vgl. Brand u.a. 2020, S. 60; BMB 2019), geprägt von **demografischem Wandel, Fachkräfte- und Personalmängeln** in Kommunen und Mobilitätsproblemen von Kindern und Jugendlichen aufgrund **defizitärer Infrastrukturen**, trafen ebenso wie **finanzielle und räumliche Restriktionen** in ländlichen Erprobungsräumen auch für die MP-Arbeit zu. Beispielsweise gab ein MP an, dass Vergemeinschaftungsmöglichkeiten (wie Dorffeste oder soziale Events) sowie gemeinsame Treffpunkte für Kinder, Jugendliche und für ihre politische Sozialisation relevante erwachsene Akteur:innen fehlen. Diese wären aus unserer Sicht eine von vielen Vorbedingungen, etwa zur demokratisch-konstruktiven Problembewältigung oder zum Austausch über Mitbestimmungsanliegen, -möglichkeiten und -formen.

Auf sozialräumlicher Ebene stellt auch die **Nachrangigkeit demokratischer Bildung bzw. jugendpolitischen Engagements im ländlichen Raum** eine Herausforderung für die MP-Umsetzung dar (vgl. Braun u.a. 2024, S. 13). Vor diesem Hintergrund beschreibt ein MP es bspw. als Erfolg, das Thema „Jugendbeteiligung“ überhaupt in ländlichen Kommunen platziert zu haben. Die von uns im Rahmen der Abschlussinterviews befragten Projekte gaben außerdem an, dass in ländlichen Erprobungsregionen ein allgemeiner **Mangel an Angeboten demokratischer Bildung** bzw. demokratiefördernder Angebote festzustellen ist, bei gleichzeitig großem Bedarf an Wissensvermittlung zu Partizipation und Vielfalt sowie Netzwerkaufbau. So fehlten nicht selten flächendeckende kommunale Jugendhilfestrukturen. Daneben fehlt es an einer wahrnehmbaren gesellschaftlichen Diversität in ländlichen Regionen. Dadurch fehlt das gesellschaftliche Selbstverständnis von Diversität als Normalität, was insbesondere diversitätssensible Konzepte demokratiefördernder Aktivitäten herausfordert. Hinzu kommen teils demokratiefeindliche Grundhaltungen. Vor diesem Hintergrund bedarf es sowohl aus unserer Sicht als auch einzelner MP fallspezifischer Bedarfsanalysen der Ausgangssituation, um geeignete demokratiefördernde Konzepte zu entwickeln. Dabei müssen sowohl die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen als auch die der jeweiligen Fachkräfte und Entscheidungsträger:innen einbezogen werden.

Im Rahmen unserer Wirkungsanalysen zu kommunaler Kinder- und Jugendbeteiligung (vgl. Braun u.a. 2024) zeigten sich auch personen- bzw. gruppenbezogene Rahmenbedingungen, die demokratiefördernde Arbeit im ländlichen Raum erschweren. Dazu zählen zuvorderst defizitorientierte und **vorurteilsbehaftete Einstellungen erwachsener Zielgruppen** (Verwaltungsakteur:innen, politische Mandatsträger:innen, Sozialarbeit/Jugendpflege usw.) gegenüber Kindern und Jugendlichen. Die MP

setzten hieran an, sodass sich bei einigen Befragten über Wissensvermittlungs- und Sensibilisierungsangebote auch Reflexionsprozesse ihrer Haltungen zeigten (vgl. Braun u.a. 2024, S. 20). Die Ergebnisse unserer Abschlussinterviews deuten daneben auch darauf hin, dass es MP vereinzelt gelungen ist, demokratische Beteiligungsprozesse zwischen Jugendlichen und erwachsenen Entscheidungsträger:innen zu initiieren.

Auch wurden uns **Zugangsbarrieren** geschildert, die sich etwa in Skepsis gegenüber Akteur:innen „von außen“ niederschlagen und von den MP so aufgegriffen werden, dass sie Kontaktakquisen über direkte Face-to-face-Ansprachen realisieren und persönliche Kontakte aufbauen, um mit zentralen Gatekeepern in Austausch zu treten (siehe Kap. 3.3). In ihrer Projektumsetzung greifen die MP die vielfältigen, teils unzureichenden kommunalen Ausgangslagen und Rahmenbedingungen (z.B. Ressourcen, Offenheit, Infrastruktur) soweit möglich über flexible Projektkonzeptionen auf. Dabei setzen sie an den vielfältigen Bedarfen vor Ort an.

### 3.2.8 Weitere relevante Erprobungsbereiche der Modellprojekte

Neben den ausführlicher vorgestellten Kontexten geben wir abschließend einen kurzen Einblick in zwei weitere, in der Förderperiode intensiver bespielte Kontexte: der Kontext des digitalen Raums sowie Einrichtungen der Behindertenhilfe. Der digitale Raum zeigt sich als zentraler übergreifender Kontext. Die standardisierte Befragung der Gesamtevaluation (vgl. Kolke/Wilken/Zierold 2024) legt nahe, dass der digitale Raum von nahezu allen MP in ihre Arbeit einbezogen wird. Nur drei von 33 MP (9%) gaben an, dass ihre Arbeit gar nicht im digitalen Raum stattfindet. Gleichzeitig führten acht von 29 MP (27,6%) an, dass ihre Arbeit mindestens zur Hälfte im digitalen Raum stattfindet. Trotz dieser Relevanz liegen uns in den Daten der bilanzierenden Abschlussinterviews eher dürftige Aussagen vor, die eine tiefergehende Beschreibung der zentralen Herausforderungen und Umgangsweisen im letzten Förderjahr erschweren. Den digitalen Raum nutzen die MP auf sehr unterschiedliche Weise, häufig als Erprobungsraum für digitale Angebote wie Workshops, Beratungs- bzw. Prozessbegleitungssitzungen oder Angebotsplatzierung und -transfer (z.B. Materialien- und Methodenpräsentation, Verlinkung zu Publikationen), aber auch als Kommunikations-, Organisations- und Vernetzungsplattform (z.B. programmintern sowie zur Akquise von Teilnehmenden der Angebote, insbesondere während der Covid-19-Pandemie, siehe Kap. 3.3).

Ein Bereich aus dem breiten Feld des Empowerments wird hier wegen seines Innovationsgehalts knapp hervorgehoben. Dies betrifft den Erprobungsbereich verschiedener Einrichtungen der Behindertenhilfe (z.B. Wohneinrichtungen und Werkstätten für Menschen mit Behinderungen<sup>29</sup>). Obwohl mehrere Projekte Menschen mit Behinderungen ansprechen (siehe Kap. 3.3), wurden Sondereinrichtungen der Lebensbereiche Wohnen, Ausbildung und Arbeiten für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen von nur zwei MP direkt adressiert. Die folgend genannten Bedingungen basieren vorrangig auf Erfahrungen der Bereiche Wohnen und Arbeiten. Hervorzuhebende Rahmenbedingungen sind insbesondere die starren, auf

29 Ausgenommen Förderschulen.

Schutz und Förderung ausgelegten Grundprinzipien der Einrichtungen, die durch die partizipationsorientierte Arbeit des MP in den Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderungen und den Organisationsentwicklungsmaßnahmen für Leitungs- und Fachkräfte irritiert wurden. Im Interview wird deutlich, dass das MP eine Veränderung der Strukturen und Praktiken in den Einrichtungen anvisierte, die weniger auf Fremdbestimmung, Ableismus, Machtungleichheit und Verkindlichung der (jungen) Erwachsenen ausgerichtet ist und die eine gestärkte und empowerte Zielgruppe alters- und fähigkeitsangemessen adressiert. Entsprechend groß war und ist die Skepsis auf Seiten von Einrichtungsträgern, -leitungen und -personal.

### 3.2.9 Zwischenfazit: Erprobungsbereiche und Rahmenbedingungen

Die Projektarbeit in den vorgestellten Erprobungsbereichen wurde durch viele Rahmenbedingungen beeinflusst. Übergreifend war die Projektarbeit insbesondere geprägt von einem Ressourcenmangel in den Zieleinrichtungen. Besonders der Personalmangel und die damit einhergehende hohe Arbeitsbelastung und Zeitknappheit der direkt als auch indirekt adressierten Erwachsenen erschwerten die Umsetzung der Konzepte. Auch langjährig etablierte und kaum partizipationsorientierte Organisationsstrukturen, Abläufe oder Einstellungsmuster von Zielgruppen prägten die MP-Arbeit. Diesen zu begegnen bzw. diese im Sinne demokratiefördernder Veränderungen auch aufzubrechen, ist den MP ein Anliegen. Dabei zeigt sich, dass ein Commitment für demokratiefördernde Veränderungen in frühpädagogische Einrichtungen weiter ausgeprägt ist als in anderen Bereichen, wie z.B. Hort oder Berufsschule, die vergleichsweise wenig erschlossene Räume demokratiefördernder Arbeit darstellen. Auch sozialräumliche Faktoren haben in den Erprobungsbereichen unterschiedliche Bedeutungen. Während die infrastrukturellen Voraussetzungen (z.B. räumliche Ressourcen, Mobilitätsaspekte) für demokratiefördernde Arbeit im urbanen Raum sehr gut sind, sind ländliche Räume weiterhin weitestgehend abgeschnitten. Neben einer schwierigen Verkehrsanbindung (insb. in Bezug auf den ÖPNV) spielen hier zudem fehlende zivilgesellschaftliche Strukturen bzw. politische Bildungsangebote (z.B. als Netzwerkpartner) eine Rolle. In urbanen Räumen hingegen finden sich mitunter Überangebote und Konkurrenzsituationen von Anbietern politischer Bildung. Die mannigfachen Rahmenbedingungen und Herausforderungen wurden von den MP reflektiert und in ihre Angebotsgestaltungen sowie Zielgruppenakquise (siehe Kap. 3.3) entsprechend ihrer eigenen Möglichkeiten einbezogen.

## 3.3 Zielgruppenerreichung

Als wB untersuchten wir nicht nur die Erprobungsbereiche und Rahmenbedingungen der MP-Arbeit sowie den Umgang der MP damit (siehe Kap. 3.2), sondern auch, welche Ergebnisse sich in der Zielgruppenerreichung der heterogenen MP-Landschaft im Laufe der Förderung ergeben haben und welche Herausforderungen in der Akquise auftraten. In diesem Kapitel stehen daher die folgenden Leitfragen im Fokus:

- Welche Zielgruppen, sozialisationsrelevanten Institutionen und sozialräumlichen Kontexte werden wie und warum von den MP adressiert?
- Welche Herausforderungen stellen sich in der Zugangserschließung?
- Welche spezifischen Herausforderungen stellen sich bei der Erreichung marginalisierter und/oder bisher kaum erreichter junger Menschen?

Unsere bisherigen Erkenntnisse werden im Folgenden gebündelt und angereichert durch Befunde der leitfadengestützten Abschlussinterviews mit allen MP sowie Daten einer standardisierten Online-Befragung, die 2023/2024 von der Gesamtevaluation erhoben und im Zuge der Zusammenarbeit im Evaluationsverbund auch von uns handlungsfeldbezogen ausgewertet wurde. Außerdem wurden Befunde aus unserer Online-Befragung 2024 eingebunden.

### 3.3.1 Zielgruppen, Zugangsstrategien und Ziele der Adressierung

Die Bestimmung der Zielgruppenerreichung lässt sich mittels der quantitativen Online-Befragungen anhand der folgenden Unterscheidungsmerkmale vorläufig beantworten: Alter, Bildungshintergrund sowie Zugehörigkeit zu bestimmten berufsrelevanten oder sozialen Gruppen.<sup>30</sup> Insbesondere das zuletzt genannte Unterscheidungsmerkmal ist – neben einer für die Themenfelder konstitutiven altersbezogenen Differenzierung – in der Zielgruppenbestimmung der Fördergrundsätze der MP bereits angelegt (BMFSFJ 2020a). Die MP adressieren alle im Förderaufruf benannten Zielgruppen. Bei einer nach Altersgruppen differenzierten Betrachtung zeigt sich, dass junge Erwachsene zwischen 19 und 27 Jahren die von den MP am häufigsten adressierte Gruppe darstellen (82,8%), während Familien am seltensten adressiert werden (37%). Rückt der Fokus der Zielgruppenbeschreibung auf die adressierten berufsrelevanten bzw. sozialen Gruppen, lässt sich eine Ausrichtung der MP-Angebote am häufigsten an Multiplikator:innen (86,7%), pädagogischen Fachkräften (76,7%) sowie Personen oder Gruppen, die wenig bis gar nicht an gesellschaftlichen und/oder politischen Prozessen teilhaben (77,8%), verzeichnen. Dabei gibt nur ein MP an, keine spezielle Zielgruppe zu adressieren, gefolgt vom Anteil der MP, deren Zielgruppe aus Personen oder Gruppen mit demokratie- bzw. menschenfeindlichen Orientierungen bzw. Einstellungen besteht – ihr Anteil beträgt 29,2%. Auffällig ist daneben, dass sich die Angebote im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ im Vergleich noch häufiger an Gefährdete bzw. Opfer von rechter, rassistischer, antisemitischer und anderer menschenfeindlicher Gewalt oder an Personen/Gruppen richten, die Gefahr laufen, demokratie- bzw. menschenfeindliche Orientierungen/Einstellungen zu entwickeln. In beiden Fällen liegen die Anteile der MP, welche mit ihren Angeboten

30 Ein Gesamtüberblick über die verschiedenen nachfolgend vorgestellten Punkte findet sich im Anhang in den Tab. D 7 bis Tab. D 12. In Tab. D 7 ist ein Überblick über von den MP adressierte Zielgruppen nach Bildungshintergrund, in Tab. D 8 ein Überblick über die adressierten Altersgruppen auf Handlungsfeld- sowie Themenfeldebene enthalten und in Tab. D 9 findet sich ein Überblick über die Adressierung berufsrelevanter bzw. sozialer Gruppen. Tab. D 10 im Anhang enthält einen Gesamtüberblick über die mit der Adressierung verbundenen Ziele der MP, Tab. D 11 und Tab. D 12 schließlich den quantitativen Überblick über Zugangsstrategien der MP.

diese Zielgruppen adressieren, mehr als doppelt so hoch wie im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ und deuten damit auf eine in Teilen themenfeldspezifisch stärker pädagogisch-präventive bzw. beratend-intervenierende Ausrichtung der Angebote hin. Bildungsbezogene Angaben der MP verdeutlichen darüber hinaus, dass Bildungshintergründe für die Zielgruppenadressierung im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ nicht von Relevanz sind. Die Angaben der MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ hingegen zeigen eine deutlichere Ausrichtung an Zielgruppen mit niedrigem bis mittlerem Bildungsniveau: Personen in Haupt- und Realschulbildungsgängen werden jeweils von (knapp) 60% der MP adressiert. Ferner erfolgt die Adressierung von Jugendlichen ohne Abschluss bzw. Auszubildenden doppelt bzw. drei Mal so häufig wie die Adressierung von Studierenden. Ob diese bildungsbezogene Ausrichtung im Themenfeld von den MP konzeptionell angelegt ist oder aber auf spezifische Herausforderungen bei Versuchen der Zielgruppenerreichung höherer Bildungsmilieus zurückgeht, kann mit den von uns erhobenen Daten empirisch nicht belegt werden, da die Angaben zu Herausforderungen der Zielgruppenerreichung im Rahmen der qualitativen Interviews keine bildungsbezogenen Schlüsse zulassen. In jedem Fall erscheint es aus Perspektive der MP, mit Verweis auf empirische Befundlagen, durchaus sinnvoll, niedrigere Bildungsmilieus vorrangig zu adressieren: So konnte Bödeker (vgl. 2012, S. 25–28) anhand von ALLBUS-Daten zeigen, dass geringere Bildung mit einem geringeren politischen Interesse und geringeren internen sowie externen politischen Wirksamkeitsüberzeugungen einhergeht, die wiederum in engem Zusammenhang zur politischen Partizipationsbereitschaft stehen. Darüber hinaus stellt Bildung eine Determinante unterschiedlicher Formen ausgeübter Partizipation dar (Mitgliedschaften in Parteien, Gewerkschaften, zivilgesellschaftlichen Organisationen; in geringerem Ausmaß Wahlbeteiligung) (vgl. ebd., S. 28–35). Dementsprechend kann eine vorrangige Adressierung von Zielgruppen mit niedrigem bis mittlerem Bildungsniveau als Vorhaben gedeutet werden, bei Bildungsbenachteiligten verstärkt demokratisches Engagement zu initiieren und politische Teilhabe zu ermöglichen.

Themenfeldübergreifende **Ziele der Adressierung** (siehe Kap. 3.2) liegen bspw. in der Wissens- und Methodenvermittlung. Themenfeldspezifisch ist die besondere Relevanz von thematischer Beratung sowie Beratung zu Reflexion und Rollenverständnissen im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ als Ziel der Adressierung hervorzuheben.

Anhand der quantitativen Befragungsdaten können zudem erste übergreifende Aussagen getroffen werden, mit welchen **Zugangsstrategien** die MP Kontakt zu den unterschiedlichen Zielgruppen herstellen. Diese lassen sich zu drei allgemeineren Vorgehensweisen zusammenfassen: Strategien, bei denen die MP Zielgruppen direkt aufsuchen („Geh-Struktur“), Strategien, bei denen sich die Zielgruppen an die MP wenden („Komm-Struktur“) sowie vermittelte Strategien des Zugangs (z.B. über Kooperationspartner:innen oder über Internet/Soziale Medien/Apps).

Die MP nutzen eine Vielzahl an Zugangsstrategien, wobei sich eine Präferenz der vermittelten Strategie über Multiplikator:innen in allen Altersgruppen andeutet. Je nach Altersgruppe geben 85,7% bis 100% der MP an, diesen Weg der Adressierung zu nutzen. Weitere Strategien zur Kontaktakquise wählten, mit Ausnahmen bei der

Adressierung von Kindern bis 12 Jahren, mindestens 50% der MP. Wenig überraschend erscheint, dass die Bedeutung von „Komm-Strukturen“ mit zunehmendem Alter der Adressierten ansteigt, bis zu einem Maximalwert in der ältesten Kohorte (85% der MP). Wird die Art und Weise der Adressierung differenziert nach berufsrelevanten bzw. sozialen Gruppen im Vergleich betrachtet, deutet sich insgesamt ebenfalls eine Präferenz von vermittelten Akquisestrategien an. Dabei wird der Zielgruppenzugang am häufigsten über Netzwerkpartner:innen und eigene Veranstaltungen des MP bzw. des Trägers hergestellt. Ehrenamtliche und Engagierte werden außerdem am häufigsten über Multiplikator:innen erreicht.<sup>31</sup> Auch wenn sie vergleichsweise nicht so häufig genutzt wurden, wie bspw. der Zugang über Netzwerkpartner:innen, so waren „Komm-Strukturen“ dennoch nicht selten. Entsprechend der MP-Angaben aus den qualitativen Interviews spielen, insbesondere für diese Ansätze, Ressourcen der Träger zur Erreichung der Zielgruppen genauso, wie für die Umsetzung der Angebote, eine zentrale Rolle. Als solche stießen wir in unseren Daten u.a. auf: Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden, technische Umsetzungsmöglichkeiten der MP, Vorerfahrungen und personelle Kapazitäten, Zeit und finanzielle Mittel, Netzwerke und (interne) Austauschmöglichkeiten, Trägerhistorien und Bekanntheit („Standing“), zuvor akquirierte Kontakte und etablierte Kooperationen.

### 3.3.2 Herausforderungen und Umgangsweisen in der Zielgruppenakquise

Im Folgenden beschreiben wir überblicksartig die Herausforderungen der Zielgruppenakquise, unterschieden nach Zielgruppen, die in den Abschlussinterviews benannt wurden sowie damit verbunden die Umgangsweisen bzw. Strategien der MP, erfolgreiche Zugänge herzustellen.

#### **Kinder und Jugendliche**

MP, die Kinder und Jugendliche adressieren, wendeten sich in der Regel zugleich weiteren Zielgruppen zu, wie Akteur:innen der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit verschiedener Institutionen (KJH, Schulen, außerschulischer Bildungsbereich) oder mit ihnen verbundene Multiplikator:innen.<sup>32</sup> Ihnen begegneten als Herausforderungen insbesondere erschwerende Rahmenbedingungen auf sozialräumlicher/gesellschaftlicher Ebene als auch gruppenbezogene Faktoren (siehe

31 Hinsichtlich dieser Aussage ist zu beachten, dass in der Abfrage keine direkt aufsuchenden Zugänge berücksichtigt wurden. Allerdings lassen offene Angaben in der Online-Befragung erahnen, dass aufsuchende Akquisestrategien bei diesen Zielgruppen ebenfalls genutzt wurden. Ansätze, bei denen sich die Zielgruppen an die MP wenden, wurden hingegen abgefragt. In der Online-Befragung der Gesamtevaluation 2023/2024 wurde die direkt aufsuchende Strategie („Geh-Struktur“) lediglich bei adressierten Altersgruppen abgefragt. In welchem Maß (Nicht-)Pädagogische Fachkräfte, zivilgesellschaftliche Initiativen/Netzwerke/Vereine und Verbände sowie Engagierte/Ehrenamtliche mit Hilfe dieser Strategie adressiert wurden, lässt sich den Daten daher nicht entnehmen.

32 In einem Fall schildert ein MP z.B. die bewährte Erfahrung, zuerst die eigenen Möglichkeiten der Projektmitarbeitenden zu identifizieren, um mit konkreten Angeboten in die Kontaktaufnahme zu Schulen zu treten (telefonisch, Social Media, mit Postkarten) und schließlich nach dem Treffen von Vereinbarungen mit den Schulen über eine Art Schulhofwerbung Schüler:innen direkt anzusprechen.

Kap. 3.2). Wie für alle MP prägend war auch die Adressierung von Kindern und Jugendlichen unter pandemischen Bedingungen äußerst herausfordernd. Diese erschwerten oder verunmöglichten mitunter sogar den Beziehungsaufbau zu den Zielgruppen. Da Gatekeeper in der Erreichung von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen, wirken sich auch Personalfluktuationen innerhalb der Zielinstitutionen und den MP selbst verschärfend auf die Erreichung von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Erprobungsbereichen aus. Darüber hinaus führten vorübergehende pandemiebedingte Schließungen von Schulen oder Einrichtungen der KJH zu übermäßiger Arbeitslast in den Zieleinrichtungen. Weiterhin erschwerten nach wie vor unsichere Fördermittel einen umfangreichen und langfristigen Kontaktaufbau. Auf gruppenbezogener Ebene begegnete den MP teilweise Skepsis gegenüber den MP-Angeboten und Umsetzenden. Dementsprechend waren die Motivationslagen in den Zielgruppen mitunter schwierig und bedurften einer besonderen Bearbeitung durch die MP. Dynamische Lebensrealitäten der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen als auch konflikthafte Ausgangslagen unter den verschiedenen Zielgruppen forderten die MP-Arbeit ebenfalls heraus, wenngleich viele MP den Zugang zu bzw. die Arbeit mit Schüler:innen grundsätzlich sehr schätzen.

Am häufigsten akquirierten MP, die Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren adressieren, ihre Zielgruppen über einen direkt aufsuchenden bzw. über einen vermittelt-aufsuchenden Ansatz. Wichtige Brückenpersonen im Zusammenhang vermittelt-aufsuchender Strategien waren vor allem Lehrkräfte, (Schul-)Sozialarbeitende, Leitungskräfte von (Bildungs-)Einrichtungen sowie kommunale Akteur:innen. Eine Blindakquise wurde dabei unterstützt durch die Kontaktvermittlung von Sozialverbänden bzw. Absprachen mit zuständigen (politischen) Entscheidungstragenden, um Maßnahmen so zu konzeptionieren, dass sie an bestehende Bildungsmaßnahmen gut anknüpfen können. Weitere MP berichten, auf projektförmig organisierte Kooperationsbeziehungen in den Zielinstitutionen mit (Schul-)Sozialarbeitenden zurückgegriffen zu haben, um Kinder und Jugendliche zu adressieren.

### **Junge Erwachsene im Übergangsalter**

Neben jungen Erwachsenen im Übergangsalter selbst (Auszubildende, Jugendauszubildendenvertretungen, FSJler:innen, (Lehramts- und Soziale Arbeit-)Studierende) adressierten MP gleichzeitig auch Gatekeeper wie Ausbilder:innen, Leitungskräfte von Unternehmen und berufsbildenden Einrichtungen sowie weitere mit der Ausbildung junger Menschen betraute Entscheidungspersonen. Den MP, die diese Zielgruppen adressieren, begegneten in ihrer Arbeit insbesondere gruppenbezogenen Herausforderungen wie geringe Engagementbereitschaft und mangelnde Flexibilität der verschiedenen Akteur:innen aufgrund institutioneller Restriktionen oder heterogener Motivationslagen und Skepsis. Die MP verweisen auf einen Legitimationsdruck von demokratiefördernden Angeboten in den Zielinstitutionen, weil insbesondere in Unternehmen oder Ausbildungseinrichtungen ein Spannungsfeld von Leistungsprinzip/Verwertbarkeit bzw. Nützlichkeit der Angebote und dem Freiwilligkeitsprinzip zur Teilnahme besteht. Gerade Entscheidungsträger:innen in Unternehmen bzw. Berufsschulen äußerten demnach Verwertbarkeitserwartungen an die MP-Angebote. Gleichzeitig bestanden teilweise ein Personalmangel in Unternehmen und dementsprechend Engpässe an Zeit. Des Weiteren berichten MP von pandemiebedingten Herausforderungen, welche u.a. die Engagementbereitschaft von

Adressierten beeinflusste, aber auch zu Qualitätseinbußen bei der Umsetzung von Angeboten führte.

Diesen Herausforderungen begegneten die MP sowohl mit einem aufsuchenden Zugang als auch über „Komm-Strukturen“. Teilweise fragten Berufsschulen die MP selbst aktiv an, teilweise gingen die MP nach der Lockerung der pandemischen Regelungen in die direkte Akquise (digital/telefonisch) von Lehrkräften. Berufsschüler:innen wurden in der Regel stets über die sie ausbildenden pädagogischen Fachkräfte erreicht. Die MP konzipierten ihre Angebote in einem partizipativen Prozess mit den Lehrkräften, was mitunter stabile Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften stärkte und/oder integrierten ihre Angebote über Landesinstitute in Rahmenlehrpläne der Berufsschulen. In anderen Fällen wurden pädagogische Fachkräfte und Auszubildende über Online-Angebote erreicht. Eine Bedingung, die hierbei zum erfolgreichen Zielgruppenzugang beitrug, ist die Passung der Angebote (Bedarfsorientierung). Auch trägt der Bedarf der Zielgruppen, also die in der Zielinstitution von den Zielgruppen erkannte Notwendigkeit nach MP-Angeboten, aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und relevanter Ereignisse zum erfolgreichen Zugang bei. In einem weiteren Fall von „Komm-Strukturen“ erhielt ein MP universitäre Kooperationsanfragen, die mit dem Ziel verbunden waren, Studierende besser auf die berufliche Praxis vorzubereiten.

### **(Pädagogische) Fachkräfte**

Neben der Hauptzielgruppe pädagogischer Fachkräfte in verschiedenen Zielinstitutionen (Kita und Schule etc.) adressierten MP hierbei zugleich Schul-, Kita- und Hortleitungen, freiberufliche pädagogische Fachkräfte, ehrenamtlich Tätige und angehende pädagogische Fachkräfte sowie vereinzelt nichtpädagogisches Personal in Schulen, Lehrerfortbildungszentren und weiteren Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Sie stießen dabei insbesondere auf zeitlichen Kapazitätsmangel der Zielgruppen und geringe Flexibilität infolge von Personalmangel bzw. -fluktuation, die die MP-Arbeit herausforderten (siehe Kap. 3.2). Des Weiteren begegneten den MP ein vielfältiger Bedarf nach praxis- und berufsnahen Angeboten mit adäquater methodischer Gestaltung (z.B. Vermittlung von Wissen in Form von Spielen statt Workshops) und Flexibilität hinsichtlich der Umsetzung. Zugleich gibt es eine Konkurrenz von Anbietern außerschulischer Bildung, was den Zugang zu den Zielgruppen schmälert. Teilweise stießen die MP in den Zieleinrichtungen auf Vorbehalte bei den pädagogischen Fachkräften gegenüber den Themenschwerpunkten der Angebote.

Die MP begegneten dem, indem sie die Zieleinrichtungen und -gruppen entweder direkt (z.B. schriftliche, telefonische, digitale Ansprache der Leitungskräfte) oder vermittelt (z.B. über eigene Netzwerke oder Multiplikator:innen wie kommunale Akteur:innen und Landesbildungszentren bzw. -institute für Bildung) aufsuchten. In Fällen, in denen die MP unmittelbar (schriftlich, telefonisch, digital) auf Schulakteur:innen zugegangen sind, hat sich in mehreren Fällen der Zugang über Leitungskräfte bewährt. In diesen Fällen fand nach der Kontaktaufnahme zu Leitungskräften eine Bedarfsermittlung bei pädagogischen Fachkräften statt und schließlich

erfolgte die Konzeptgestaltung, Zielgruppenansprache und Projektumsetzung.<sup>33</sup> In anderen Fällen erkannten Schulleitungen den Mehrwert und die Expertise der MP-Träger und öffneten sogar Möglichkeiten für Schulentwicklungsprozesse. Bei vermittelt aufsuchenden Zugangsstrategien nutzten die MP entweder eigene Netzwerke oder Multiplikator:innen, wie kommunale Akteur:innen und Landesbildungszentren bzw. -institute für Bildung. In allen Fällen mussten sich die MP auf die vielfältigen Bedarfslagen der Zielgruppen einlassen und ihre Konzepte dementsprechend ausgestalten. Vereinzelt fanden dabei im Zuge der Programmumsetzung auch Erweiterungen der anvisierten Zielgruppen statt.

### **Kommunale Akteur:innen sowie Behörden**

Im Erprobungsbereich „Kommune“ (siehe Kap. 3.2.6) adressierten die MP haupt- und ehrenamtlich auf kommunaler Ebene Tätige, lokale Entscheidungsträger:innen aus Verwaltung und Politik, aber auch Sozialarbeiter:innen, Kinder- und Jugendliche selbst sowie Behörden, wie die Polizei. Dabei sahen sich die MP nicht nur mit mangelnden zeitlichen Ressourcen und Motivationslagen konfrontiert. Die MP-Arbeit wurde zudem durch erhöhte Personalfluktuationen bzw. einen Mangel an Personal auf allen Seiten erschwert, insbesondere im ländlichen Raum, in welchem sich mobilitätsbedingte Einschränkungen abzeichnen. Hinzu kommen teilweise als geringfügig wahrgenommene Bekanntheitsgrade der Projekte oder Vorbehalte gegenüber gewerkschaftsnahen MP. Aufgrund dessen erschien die notwendige Beziehungsarbeit und die Herstellung wechselseitigen Vertrauens projektseitig herausforderungsvoll. Darüber hinaus verweisen einige MP in diesem Zusammenhang auf Herausforderungen durch zum Teil fehlende bzw. gering ausgeprägte Motivationslagen zur Kooperation bei der Umsetzung von Kinder- und Jugendbeteiligung auf Seiten kommunaler Akteur:innen (siehe Kap. 3.2.6).

Trotz der beschriebenen Herausforderungen sind die MP in der Lage, erfolgreiche Zielgruppenzugänge herzustellen. So werden Erstzugänge bei geringem Bekanntheitsgrad und im ländlichen Raum über direkt aufsuchende Akquisestrategien hergestellt, welche wiederum Begegnungsräume für unterschiedliche Zielgruppen eröffnen. Neben „Komm-Strukturen“ (z.B. Einladungen zu Veranstaltungen) werden auch vermittelte Strategien aufgegriffen: So wird die Zusammenarbeit mit kommunalen Entscheidungsträger:innen, in einem Fall durch das Hinzuziehen höherer Ebenen sowie Beziehungsarbeit, befördert. Weiterhin nutzten die MP Netzwerktreffen (z.B. von MSO) um Zielgruppen für MP-Angebote zu gewinnen oder luden kommunale Akteur:innen kontinuierlich zu Fachtagen oder Organisationstreffen (z.B. Strategiegespräche) ein.

### **Marginalisierte Personengruppen**

Zu den von MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ adressierten marginalisierten Personengruppen zählen BIPoC/rassifizierte Gruppen, Menschen mit Behinderung(en), sozialbenachteiligte Gruppen sowie (Vertreter:innen aus) Migranti-

<sup>33</sup> Allerdings haben MP hier unterschiedliche Erfahrungen gemacht. In Fällen, in denen sich die Leitungskräfte nicht kooperativ zeigten, war auch die Erreichung der pädagogischen Fachkräfteteams erschwert.

sche(n) (Selbst-)Organisationen. Daneben adressierten sie Erzieher:innen, Lehrkräfte sowie kommunale Entscheidungsträger:innen, da diese mitunter wichtige zugangsermöglichende Akteur:innen sind. Die MP stießen hierbei auf unterschiedliche Hürden, die sich zum einen auf sie selbst und ihre Außenwahrnehmung im Handlungsfeld, zum anderen auf die in diesem Feld situierten Zielgruppen beziehen. Letztgenanntes ist in etwa der Fall, wenn MP angeben, Schwierigkeiten bei der Zielgruppenerreichung aufgrund von Mobilitätsproblemen (z.B. bei analogen Angeboten für Menschen mit Behinderung) oder Sprachbarrieren zu haben. Weitere Herausforderungen lagen in apolitischen Tendenzen marginalisierter Jugendlicher sowie in Unklarheiten bei der Begriffsbestimmung von Marginalisierung oder im von Teilen der Zielgruppen geäußerten Bedürfnis, sich mit dem MP-Personal identifizieren zu können (vgl. auch Ehnert u.a. 2021, S. 27). Gerade im Empowermentbereich trägt aus Sicht der hier tätigen MP eine weniger institutionalisierte Trägerlandschaft und – abhängig vom konkreten Empowermentthema – teilweise ein geringerer Professionalisierungsgrad dazu bei, dass bereits etablierte Träger mit zuvor aufgebauten Netzwerkkontakten höhere Nachfragen von Einrichtungen und Zielgruppen erhielten. Die MP, die marginalisierte Personengruppen ansprachen, arbeiteten bspw. mit einer Kombination aus Netzwerkvermittlung, Face-to-face-Akquise und persönlichen Kontakten. Sie sprachen ihre Zielgruppen in der Regel direkt aufsuchend an. Auch identifikationsstiftende Figuren wurden nach Möglichkeit in die Kontaktaufnahme einbezogen. Die MP setzten dabei auf Vertrauens- und Beziehungsarbeit sowie personelle Kontinuitäten im Kontakt zu den Zielgruppen. Daneben widmeten sich die MP der Gestaltung der Angebote, soweit möglich entsprechend der Bedarfe der Zielgruppen (z.B. hinsichtlich Wertvorstellungen, Emotionen und Lebensweltbezug, Handlungsperspektiven schaffen, möglichst kostenneutral oder wenn möglich sogar mit finanzieller Entschädigung). Auch wurde ein Augenmerk auf eine zielgruppenadäquate Kommunikation, bspw. über Werbeclips, Social Media, Plakate und Flyer gelegt.

### **Sonstige Zielgruppen**

Zu weiteren Zielgruppen, die im Rahmen der MP-Umsetzung adressiert wurden, konnten Daten in den Abschlussinterviews gewonnen werden. Bei diesen handelt es sich um Eltern und Erziehungsberechtigte, die im Handlungsfeld sowohl Haupt- als auch Nebenzielgruppen von MP-Aktivitäten waren. Als Hauptzielgruppe wurden sie bspw. im Rahmen von Eltern-Kind-Gruppen in Kitas direkt adressiert oder auch von anderen MP als Neben-Zielgruppen im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen vermittelt anvisiert. In ersteren Fällen akquirierten MP Eltern und Erziehungsberechtigte etwa über Eltern-Kind-Einrichtungen und Ehrenamtsportale sowie eigene Apps, in anderen Fällen fungierten Einrichtungsleitungen als Gatekeeper. MP, die Eltern und Erziehungsberechtigte adressierten, begegneten mitunter schlechter Erreichbarkeit, Zeitnot und Skepsis gegenüber den MP-Anliegen.

Ferner handelt es sich um zivilgesellschaftliche Initiativen, Netzwerke sowie Vereine und Verbände. Diese wurden, wie auch die vorherigen Zielgruppen, am häufigsten über Netzwerkpartner:innen adressiert (92,6%), daneben aber auch über eigene Veranstaltungen (84,6%) unmittelbar aufsuchend angesprochen. Die Umsetzungserfahrungen der MP sind hierbei ambivalent. MP, die ehrenamtlich Aktive

adressierten, versuchten dies, neben digitalen Portalen, über Internet/Social Media und Apps (78,8%) primär über Gatekeeper und Netzwerkpartner:innen.

### 3.3.3 Exkurs: Inklusion

Als eines der leitenden Prinzipien des Bundesprogramms (BMFSFJ 2019) müssen sich die MP in ihren Anträgen und letztlich auch Projektumsetzungen zu Inklusion verhalten. Sie sind verpflichtet, sich mit den Bedingungen für eine inklusive Ausgestaltung ihres Konzeptes auseinanderzusetzen. Programmgeberseitig finden sich keine bzw. teils widersprüchliche Definitionen von Inklusion und damit keine festen Orientierungspunkte für eine entsprechende inklusive Konzipierung (Albrecht/Kolke i.E.). Bezugnehmend auf die Dreiteilung der Leitprinzipien im Bundesprogramm – Gender Mainstreaming, Diversity Mainstreaming und Inklusion – kann davon ausgegangen werden, dass – einem engen Verständnis von Inklusion folgend – zuvorderst die Adressierung von Menschen mit Behinderungen stärker in den Blick genommen werden soll. Im Handlungsfeld selbst zeigt sich ein Spektrum hinsichtlich des Inklusionsverständnisses selbst als auch dessen Umsetzung im Projekt. Insgesamt bemerken wir bei den MP ein eher weites Inklusionsverständnis, dass mehreren Heterogenitätsdimensionen als ausschließlich (dis-)ability unter Inklusion fasst und dementsprechend heterogen umgesetzt wird.

Der Blick ins Handlungsfeld zeigt: Eine direkte Adressierung der Zielgruppe „(junge) Menschen mit Behinderungen“ erfolgt in zwei MP (beide im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend und jungen Erwachsenenalter“) – als Teilnehmende in Workshops im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung sowie als Teilnehmende an Angeboten in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Viele MP sprechen eher davon, dass ihre **Angebote grundsätzlich für alle offen** sind. Dabei sind weitere Dimensionen von Heterogenität (z.B. Religion, soziale Herkunft, Geschlecht) ebenso von Relevanz, die über das enge Verständnis hinausgehen (vgl. Inklusion als enger sowie weiter Begriff, S. 55f.). Ein MP betont bspw. die Durchführung eines Angebotes extra für Mädchen. Gleichzeitig verweisen viele MP darauf, bisher auch wenige Anfragen bzw. Anmeldungen von Menschen mit Behinderungen für ihre Angebote erhalten zu haben. Einige MP betonen in den Interviews (entsprechend ihres Angebotes) die ohnehin diverse Zusammensetzung der Gruppen, ob in festen Gruppen wie Schulklassen oder auch in freiwilligen Anmeldungen zu Veranstaltungen (z.B. unterschiedliche soziale, ethnische Herkunft, Bildungserfahrungen, Alter, Gesundheitszustände). Auch junge Menschen mit Behinderungen seien dann in einigen Fällen Teil der Gruppen.

In der **Zielgruppenerreichung und Angebotsumsetzung** fällt auf, dass die MP einen inklusiven Blick **bedarfsorientiert und situationsangepasst** anwenden, d.h. entsprechend der Zusammensetzung der Gruppen ihre Methoden anpassen und Unterstützung durch z.B. Externe (Gebärdendolmetscher, Sprachunterstützung) oder durch Begleitende der Teilnehmenden suchen. Mehrere MP geben an, bei Bedarf selbst Fortbildungen zu machen (z.B. zu Förderschwerpunkten, einfacher Sprache). Die MP sprechen auch davon, Inklusion als Querschnittsthema mitzuführen und in der Gestaltung und/oder Umsetzung ihrer Angebote im Hinterkopf zu haben – dabei gehen sie jedoch unterschiedlich vor und der Großteil der MP verfolgt

dies nicht zielgerichtet. Einzelne MP bspw. stellen bei Veranstaltungsanmeldungen gezielt die Frage nach Unterstützungsbedarfen. Besonders sticht heraus, dass sich die MP stark mit einfacherer Sprache beschäftigen, insbesondere für die Gestaltung von (Bildungs-)Materialien. Für einige ist dies bereits ein etabliertes und zugrundeliegendes Prinzip und deshalb leicht umsetzbar, andere hadern noch damit. Auch die Abbildung einer diversen Gesellschaft sowie die Prüfung der Materialien auf Gendergerechtigkeit werden von den MP betont.

**Inklusion als Thema in Angeboten** findet sich häufig im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ im Rahmen von Sensibilisierungsangeboten für Fachkräfte (z.B. Fortbildung, Prozessbegleitung von Teams). Themen sind bspw. die Sensibilisierung für Zugangsbarrieren und Ausschluss in Einrichtungen und an Angeboten der Einrichtungen sowie für Bedarfe von Kindern (auch Eltern), um Partizipation und Selbstwirksamkeit zu ermöglichen und die Einrichtung zu einem demokratischen Ort für alle werden zu lassen. Ein MP hebt dabei hervor, Inklusion nicht zu einem extra Aufgabenpaket werden lassen zu wollen, sondern wie Partizipation als Arbeitsansatz zu etablieren. Auch betont ein MP, dass dessen Themen immer inklusive Werte beinhalten und die Mitarbeitenden in ihrer Arbeitsweise inklusive Haltungen/Werte weitertragen. Im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugendalter“ finden sich im präsenten Inklusionsverständnis der MP stärker Ausschlussdimensionen wie Rassismus, Armut, geschlechtliche Vielfalt. Die MP betonen jedoch deutlich, dass da „noch Luft nach oben“ sei. Barrieren werden teils von den MP auch bewusst in Kauf genommen, z.B. bei der Raumfrage (was ist finanzierbar und braucht es, um das Konzept umzusetzen), angebotenen Unterstützungsleistungen und bei der Gestaltung von Angeboten und Materialien und verweisen auf den Aufwand und die Kosten (z.B. für Untertitel in Videos). Häufig fehlen finanzielle und personelle Ressourcen und Kompetenzen im Team, um diese Barrieren bereits in Konzeptionsphasen abzubauen. Ein MP betont, dass die Finanzierung inklusionsfördernder Maßnahmen auch vom Bundesprogramm mitgedacht werden müsse, wenn der Fokus auf Inklusion stärker gesetzt werden soll.

In unseren Daten zeigt sich auch, dass die bisherige Beschäftigung der jeweiligen Träger der MP mit dem Thema Einfluss auf die Umsetzung von Inklusion nimmt. So sprechen einzelne MP davon, dass beim Träger selbst das Ziel verfolgt werde, Angebote von vornherein inklusiv und Umsetzungsorte bzw. ggf. eigene Bildungshäuser barrierefrei („inklusive“) zu gestalten. Für den Großteil der MP-Träger ist die Auseinandersetzung mit Inklusion jedoch bisher weniger zentral gewesen bzw. auch teils neu. Sie gehen häufig eher flexibel mit möglichen Herausforderungen und den Bedingungen um.

Zusammenfassend zeigt sich bei den MP ein **Inklusionsverständnis**, dass sich von einer eher eng auf Behinderung fokussierten Auslegung abgrenzt. Der Fokus liegt vielmehr auf einem weiten Verständnis von Inklusion, welches mehrere bzw. alle Heterogenitätsdimensionen einschließt.<sup>34</sup> Dieses ermöglicht den MP, einzelne Kategorien – unabhängig von der Dimension (dis-)ability – in den Fokus zu setzen, die

34 Den MP ist die Unterscheidung zwischen einem weiten und engen Verständnis von Inklusion bewusst. Sie üben jedoch selten Kritik an dem einen oder anderen. Lediglich ein MP kritisiert das enge Verständnis aufgrund der einengenden Perspektive auf die diverse Gruppe von Menschen

sie entsprechend ihrer Möglichkeiten Teilhabe besser gewährleisten können.<sup>35</sup> Gleichzeitig verstehen die MP Inklusion als Handlungsfrage, die sie als Anbietende in ihrer Arbeitsweise vermitteln (z.B. ressourcenorientiert, Stärken und Schwächen der Teilnehmenden ernst nehmen). Gerade für demokratiefördernde Angebote und Aktivitäten sollte aus unserer Perspektive eine inklusive Grundhaltung der Projektmitarbeitenden zentrale Bedingung für die Konzipierung und Umsetzung dieser sein. Ein Zusammenhang von Inklusion, verstanden als Teilhabe aller, und Partizipation (als Methode und Ziel) kann somit direkt gezogen werden. Auch einzelne MP nehmen hierzu Bezug, wie in folgendem Zitat eines MP aus dem Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ aus einem Abschlussinterview sichtbar ist:

„Partizipativ arbeiten bedeutet auch inklusiv arbeiten und jedes Kind da abzuholen, wie es seinen Fähigkeiten und seinem Entwicklungsstand entspricht und den Kindern die gleiche Chance mit einzuräumen, mitzubestimmen und Selbstwirksamkeit zu erfahren, egal ob Beeinträchtigungen, sozioökonomischer Hintergrund, fehlende Sprache, Artikulationsfähigkeiten.“

Das Leitprinzip Inklusion wird von den MP in ihren Konzepten und Aktivitäten somit sehr unterschiedlich in den Blick genommen und umgesetzt. Viele MP sind noch auf dem Weg, sich dieses „Feld“ zu erschließen, scheitern aber häufig an fehlenden Ressourcen (Finanzen und Kompetenzen) und bearbeiten Unterstützungsbedarfe nur bedarfsbezogen. Barrieren bei Adressat:innen zu erfragen und die Angebote für die (potenziellen) Teilnehmenden passend zu machen, kann eine barrierearme Ausgestaltung unterstützen. Auf längere Sicht braucht es jedoch einen präventiven Abbau von Barrieren, um grundsätzliche Teilhabe aller zu ermöglichen. Hierfür empfiehlt sich eine stärkere Initiierung von Austauschmöglichkeiten zur Umsetzung inklusiv ausgerichteter Angebote, z.B. mit MP, die bereits Expertise darin mitbringen. Zusätzlich sollten dafür notwendige (finanzielle und personelle) Ressourcen frühzeitig, am besten bereits im Projektantrag, eingeplant werden.

### 3.3.4 Zwischenfazit: Zielgruppenerreichung

Im Jahr 2020 haben wir zu Beginn der Förderung festgestellt, dass die Rahmenbedingungen unter der Covid-19-Pandemie die MP-Umsetzung stark beeinflussten (Ehnert u.a. 2021). Neben der Pandemie prägten vor allem die Infrastrukturen der Durchführungsbereiche (siehe Kap. 3.2) die Zielgruppenakquise. In unserer Online-Befragung 2024 gaben 18 von 33 MP an, dass ihre relevanten Zielgruppen generell schwierig zu erreichen waren. Daneben führten elf MP an, dass Abwehrhaltungen und Widerstände seitens ihrer erwachsenen Hauptzielgruppen die Umsetzung erschwerten. Die Selbstauskünfte der MP im Rahmen der qualitativen Interviews ergaben jedoch, dass alle im Handlungsfeld geförderten Projekte in der Lage waren,

mit Behinderung. Es betont den Wunsch nach intersektionaler Perspektive und einer Anerkennung von intersektionalen Diskriminierungserfahrungen.

35 Die Bundeszentrale für politische Bildung nutzt hier stärker „eine dritte Auffassung, [die] (...) Inklusion auf alle Lernenden [bezieht] und empfiehlt zugleich, vulnerable Gruppen zu identifizieren und besonders zu berücksichtigen“ (Kulke 2023).

geeignete Umgangsformen für die beschriebenen Herausforderungen bei der Zielgruppenakquise zu finden und dadurch erfolgreiche Zugänge zu den von ihnen anvisierten Zielgruppen sicherzustellen.

Ihre Zielgruppen wählten sie entsprechend ihrer Ziele in den MP-Konzeptionen und Arbeitsschwerpunkten sowie den Bedarfen im Feld (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 21ff.), aufgrund der Leitlinien des Förderaufrufs (BMFSFJ 2019) sowie den praktischen Umsetzungserfahrungen und ihrer sozialräumlichen Verortung im Verlauf der Programm- bzw. Projektumsetzung (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 36). Viele der von uns befragten MP nutzten eine Mischung verschiedener Zugangsstrategien (direkt/vermittelt aufsuchend, kommend, oder eine Komm-Geh-Struktur). Nicht selten sind die Zugänge dank einer „langfristigen Netzwerkarbeit der MP-Träger und dem Rückgriff auf persönliche Kontakte der MP-Mitarbeitenden“ (Ehnert u.a. 2021, S. 35) erfolgreich.

Eine Gemeinsamkeit aller MP zeigt sich in einer Präferenz vermittelter Strategien in der Adressierung aller Altersgruppen. Die MP im Handlungsfeld adressierten gemäß dem Förderaufruf eine Vielzahl unterschiedlicher Zielgruppen und -institutionen. Sie wählten dazu situations- und zielgruppenspezifische multiple Zugangswege, um das Verständnis für Demokratie, demokratische Bildungsprozesse und Organisationsentwicklungsprozesse anzuregen sowie demokratisches Engagement zu initiieren. Die anvisierten und erreichten Zielgruppen passen nicht nur sehr gut zum Förderaufruf des Handlungsfelds, die MP erreichten unseren Erkenntnissen nach sogar alle im Förderaufruf benannten Zielgruppen über verschiedene Wege, wenngleich Eltern sowie marginalisierte Personengruppen nach wie vor im Vergleich mit den anderen Zielgruppen eher randständig erreicht werden.

### 3.4 Wirkungen auf Ebene von Zielgruppen und -institutionen

Die Wirkungen der MP-Aktivitäten auf der Ebene von Zielgruppen und -institutionen werden im Folgenden in Hinblick auf folgende Fragestellungen diskutiert:

- Welche Veränderungen werden bei den (heranwachsenden) Adressat:innen sichtbar?
- Welche Veränderungen werden bei den Fachkräften bzw. den Funktionsträger:innen sichtbar?
- Welche Effekte hat dies in deren institutionellen und sozialräumlichen Kontexten? Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen gibt es für die vom MP intendierten Veränderungen?
- In welchem Verhältnis stehen intendierte und nicht intendierte Veränderungen?
- Inwiefern entsprechen sie den Zielsetzungen dieses Programmbereichs?

In der standardisierten Onlinebefragung der wB im Jahr 2024 wurden die geförderten MP im Handlungsfeld gebeten, Selbsteinschätzungen zu unterschiedlichen Aspekten der Erreichung ihrer Projektziele zu treffen. Neben einer allgemeinen Abfrage dazu, inwiefern die Projekte davon ausgehen, ihre selbst gesteckten Ziele erreicht zu haben, erhielten wir zudem Einschätzungen zu projektseitig angestoßenen

Veränderungsprozessen bei Zielinstitutionen. Alle 33 MP geben in der Onlinebefragung an, ihre im Projekt gesteckten Ziele voll bzw. eher erreicht zu haben. Veränderungsprozesse bei den adressierten Zielgruppen bzw. Zielinstitutionen konnten gemäß der Selbsteinschätzungen 94% bzw. 87,8% der Projekte anstoßen.

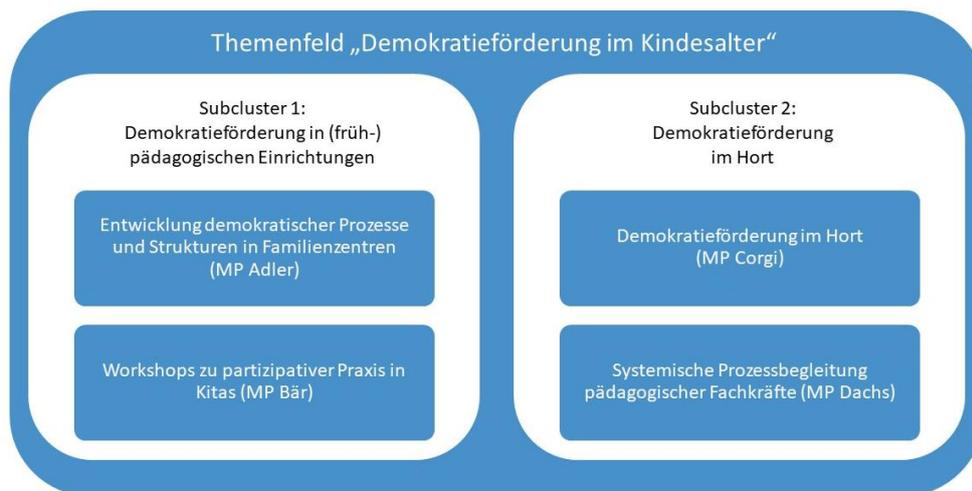
Auch wenn diese Ergebnisse erste allgemeine Hinweise auf die im Rahmen des Kapitels zu behandelnden, wirkungsbezogenen Fragestellungen liefern, so gilt es zu beachten, dass derartige Abfragen innerhalb quantitativer Erhebungen im Rahmen von Evaluationen aufgrund von sozialer Erwünschtheit mitunter wenig verlässliche Daten produzieren. Zur vertiefenden Analyse von Wirkungen auf der Ebene von Zielgruppen und -institutionen und damit zur Beantwortung der eingangs erwähnten Fragestellungen greifen wir aus diesem Grund auf Ergebnisse der in 2022 und 2023 durchgeführten und für das folgende Kapitel aufbereiteten Wirkungsanalysen zurück.<sup>36</sup> Das leitende Interesse unserer Auseinandersetzung mit Wirkungen bezog sich auf die Frage, ob und warum, in welchen Kontexten und in Bezug auf welche Zielgruppen bestimmte Strategien der Demokratieförderung wirksam sind. Angelehnt an die Realist Evaluation (Pawson/Tilley 1997) ist „demnach nicht ausschließlich handlungsleitend, ob die untersuchten MP wirken, sondern viel mehr bei wem unter welchen Umständen welche Wirkungen eintreten und warum“ (Braun u.a. 2023, S. 31). Wir verstehen Wirkungen als Veränderungen, die in Folge einer Leistung entstehen (vgl. Brand u.a. 2021, S. 175). Im Unterschied zu einschlägigen Arbeiten (z.B. Strobl/Lobermeier 2021) untersuchten wir Wirkungen jedoch nicht „als ein kausal auf eine Maßnahme rückführbaren Effekt“ (Widmer 2012, S. 42), sondern widmeten uns der Plausibilisierung von Wirkzusammenhängen gegenstandsangemessen als „Annäherungen an kausale Aussagen“ (Lüders/Haubrich 2006). Wirkungen begreifen wir als Ergebnisse von Koproduktionsprozessen (möglichst) aller Beteiligten an einer untersuchten Maßnahme/Intervention und rekonstruieren diese demnach anhand subjektiver und interindividueller Deutungsmuster und Handlungsstrategien (vgl. Klawe 2006, S. 126). Formulierten Wirkzusammenhänge „sind dementsprechend als modellhafte Annäherungen an tatsächliche Wirkungen zu verstehen und versuchen diese möglichst plausibel und nachvollziehbar abzubilden“ (Braun u.a. 2023, S. 32).

In den Wirkungsanalysen verbanden wir den Ansatz der Realist Evaluation mit dem der Clusterevaluation (vgl. Haubrich 2006, S. 120; Worthen/Schmitz 1997). Wir wählten zehn MP aus beiden Themenfeldern (Cluster) aus und bildeten Subcluster, bestehend aus jeweils zwei miteinander vergleichbaren MP. So entstanden zwei Subcluster mit je zwei MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ und drei Subcluster mit je zwei MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (vgl. Abb. 3.4 und Abb. 3.5). Subclusterbezogen wurden konkrete, vorab ausgewählte Aktivitäten der MP in Hinblick auf hervorgehobene Wirkungen miteinander verglichen. In der Datenerhebung und -auswertung

36 Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Ergebnissen bieten die zwei Schwerpunktberichte zu durchgeführten multiperspektivischen Wirkungsanalysen (vgl. Braun u.a. 2023; Braun u.a. 2024). Hier finden sich auch tiefergehende methodisch-methodologische Ausführungen zur Umsetzung der Wirkungsanalysen sowie Ergebnisse der 2023 umgesetzten quantitativen Vorher-Nachher-Befragung, die mit einem MP durchgeführt wurde (vgl. Braun u.a. 2024, S. 28–31).

verfolgten wir einen konsequent multiperspektivischen Evaluationsansatz und bezogen Deutungsweisen unterschiedlicher Stakeholder (Adressat:innen, MP, Kontextakteur:innen) ein. Es kamen verschiedene, vorrangig qualitative, Methoden zum Einsatz. Neben Interviews mit MP-Mitarbeitenden, Teilnehmenden und Kontextakteur:innen führten wir teilnehmende Beobachtungen bei ausgewählten Aktivitäten durch. Bei einem MP setzten wir zudem eine standardisierte Vorher-Nachher-Befragung bei den Adressat:innen des untersuchten Angebots um.

**Abb. 3.4: Clusterbildung im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“**



Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Abb. 3.5: Clusterbildung im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend und jungen Erwachsenenalter“**



Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

Dieses multimethodische Vorgehen ermöglichte uns tiefgehende Einblicke in die ausgewählten Aktivitäten. Anhand der Interviews mit verschiedenen Stakeholdern

konnten wir Wirkungen multiperspektivisch rekonstruieren und auch widersprüchliche Einschätzungen zueinander in ein Verhältnis setzen. Die teilnehmenden Beobachtungen lieferten zudem wertvolle Einblicke in die konkrete Umsetzung der Aktivitäten und ermöglichten Erkenntnisse, die über die Selbsteinschätzung der verschiedenen Stakeholder hinausgehen.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mittels strukturierter qualitativer Inhaltsanalyse und unter Verwendung eines Kategorienschemas. Dieses folgt dem Schema Kontext-Mechanismus-Outcome (KMO-Konfiguration), wurde deduktiv um die Kategorie „Aktivität“ erweitert und induktiv weiter ausdifferenziert (AKMO-Konfiguration). Einzelne Sequenzen aus dem Material wurden zudem angelehnt an die Dokumentarische Methode ausgewertet (vgl. Braun u.a. 2023, S. 32ff.).

Nachfolgend werden die Ergebnisse in Hinblick auf Zielgruppen und -institutionen der MP gebündelt. Im Fokus stehen Veränderungen bei pädagogischen Fachkräften, kommunalen Akteur:innen, Jugendlichen sowie von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dargestellt werden insbesondere Veränderungen auf individueller und Verfahrensebene sowie ausgewählte unintendierte Wirkungen der MP-Arbeit.

### 3.4.1 Pädagogische Fachkräfte(-teams)

Unsere Aussagen zu Wirkungen der MP-Arbeit auf der Ebene von pädagogischen Fachkräften bzw. Fachkräfteteams beziehen sich auf verschiedene institutionelle Kontexte. Die Fachkräfte sind in einem Familienzentrum, einer Kita sowie zwei Horteinrichtungen beschäftigt und haben an den Angeboten von vier MP teilgenommen.<sup>37</sup> Mit ihren Angeboten adressieren die MP Fachkräfte (-teams) und bieten ihnen längerfristig angelegte, bedarfsgerecht an die Einrichtungen angepasste, Prozessbegleitungen durch MP-Mitarbeitende. Die Prozessbegleitungen erstrecken sich auf Zeitfenster zwischen eineinhalb bis drei Jahre, in denen mehrere Termine – teils mehrstündige (Beratungs-)Termine, teils Tagesseminare – mit den Fachkräften abgehalten werden. Die Angebote bewegen sich in einem ähnlichen Spektrum an Zielstellungen und Inhalten. Im Familienzentrum und der Kita sollen sie unter anderem zur (Weiter-)Entwicklung und Gestaltung von demokratiefördernden Prozessen in den Einrichtungen und zu deren Öffnung für mehr Beteiligung von Kindern und Familien im Einrichtungsalltag beitragen. Die MP-Mitarbeitenden arbeiten mit den Fachkräften gemeinsam zu Themen, wie Partizipation, Macht in der pädagogischen Praxis, Selbstreflexion, Haltungs- und Teamarbeit sowie verschiedenen demokratiebezogenen Themen und Handlungsmethoden. Die Angebote im Hort zielen unter anderem auf die Stärkung von Partizipation und demokratischen Handlungskompetenzen, auf die Steigerung der Wertschätzung für Demokratieförderung bei Fachkräften sowie den dazu erforderlichen fachlichen Kompetenzerwerb und die langfristige Initiierung der notwendigen Strukturen in

<sup>37</sup> Eine Ausdifferenzierung der Ergebnisse zu Wirkungen auf der Ebene von pädagogischen Fachkräften bzw. Fachkräfteteams und eine stärkere Rückbindung an diese Kontexte findet sich in den Vorstellungen der Subcluster (vgl. Braun u.a. 2023, S. 35–73).

den Einrichtungen ab. Inhaltlich stehen dazu Themen wie professionelles pädagogisches Handeln, die Sensibilisierung für Kinderperspektiven, Konfliktlösung, Beziehungsarbeit und Arbeitsorganisation im Fokus. Behandelt werden auch verschiedene Themen politischer Bildung.

Das Familienzentrum, die Kindertageseinrichtung und die zwei Horte als Kontexte, in denen die MP ihre Angebote gestalten, teilen viele für die MP-Arbeit herausfordernde Kontextbedingungen. Unter anderen besteht für die pädagogischen Fachkräfte aufgrund von Personal-, Raum- und Zeitmangel eine prekäre Arbeitssituation (siehe hierzu Kap. 3.2.2, 3.2.3).

Die pädagogischen Fachkräfteteams aller Einrichtungen bewerten das prozessbegleitende Angebot positiv und setzen es unter anderem mit der Verbesserung des Teamklimas, der Steigerung der Arbeitszufriedenheit, der Schaffung von im Alltag fehlenden Reflexionsanlässen und der Erfahrung von Wertschätzung in Verbindung. Veränderungen durch die Teilnahme an der Prozessbegleitung im Familienzentrum und der Kindertageseinrichtung zeigen sich vor allem auf der Individual-ebene der Fachkräfte. Die Veränderungen beziehen sich auf den Wissenserwerb zu Demokratie und Partizipation, Sensibilisierung und Haltungsveränderungen in Hinblick auf Zusammenarbeit und Partizipation, die Stärkung von Selbstbewusstsein und -bestimmung. Darüber hinaus zeigen sich (erste) Veränderungen von Handlungs- und Verfahrensweisen, die einrichtungsbezogene Routinen aufbrechen und Zusammenarbeit als entlastendes Moment nutzbar machen. Dabei bleiben teils jedoch hierarchische Verantwortlichkeiten bestehen. Obwohl die Einsicht und der Wille zur Gestaltung partizipativer Prozesse vorhanden sind, fällt die konkrete Umsetzung schwer. Insbesondere in der Kindertageseinrichtung wirkt sich die Angebotskonzeption des MP positiv aus. Das Wissensmanagement durch das MP, konkrete Vereinbarungen und die Erstellung eines Manifests sichern die künftige Weiterarbeit der Fachkräfte ab. Ähnliche Veränderungen zeigen sich auch bei den Fachkräften, die im Hort beschäftigt sind. Es wirkt sich jedoch gesondert aus, dass die Angebote der MP vor allem eine Kompensations- und Unterstützungsfunktion angesichts der herausforderungsvollen Kontextbedingungen aufweisen. Die Angebote eröffnen den Raum für fachlichen Austausch und Reflexionsprozesse, der im Einrichtungsalltag nicht vorhanden ist. Die MP müssen erst die Arbeitsgrundlage für die Umsetzung ihrer demokratiefördernden Aktivitäten schaffen, sodass in einem der zwei Horteinrichtungen die primäre (unintendierte) Veränderung in der Schaffung der Kompensationsstruktur besteht. Teils stehen dadurch Arbeitsorganisation und die Auseinandersetzung mit sozialen Kompetenzen im Fokus, demokratische Werthaltungen der Fachkräfte werden eher beiläufig adressiert. Dass die Fachkräfte Bestandteile des MP-Angebots im Hort unter diesen Bedingungen auch nach der Zusammenarbeit mit dem MP fortführen können, erscheint unwahrscheinlich.

Die beschriebenen Veränderungen bei den Fachkräften der vier Einrichtungen resultieren aus Veränderungsprozessen, die (miteinander verbunden) auf kognitiv-reflexiver, affektiv-motivationaler und praktisch-instrumenteller Ebene erfolgen. So tragen die MP-Aktivitäten durch ihren Außenblick, durch Wissensvermittlung und Impulse zu Irritationsmomenten und Lernprozessen auf kognitiv-reflexiver Ebene bei. Auf affektiv-motivationaler Ebene entstehen dadurch Öffnungsprozesse und Haltungsveränderungen gegenüber einer partizipativen Zusammenarbeit in den

Einrichtungen. Diese stellen relevante Voraussetzungen für Veränderungsprozesse auf praktisch-instrumenteller Ebene dar, wie die eigenständige Anwendung von Methoden.

### 3.4.2 Kommunale Akteur:innen

Die kommunalen Akteur:innen, die als Zielgruppe der MP-Arbeit im Folgenden im Fokus stehen, haben an den langfristig angelegten, begleitenden und beratenden Angeboten von zwei MP teilgenommen.<sup>38</sup> Beide MP bieten Begleitprozesse zur Stärkung von Kinder- und Jugendbeteiligung im ländlichen Raum an und adressieren neben Kindern und Jugendlichen selbst auch kommunale (ehrenamtliche) Entscheidungsträger:innen bzw. Verwaltungsangestellte und Sozialarbeiter:innen. Die MP-Arbeit setzt insbesondere an der Haltung der kommunalen Akteur:innen zu Partizipation an und soll Handlungsoptionen stärken und Reflexionsprozesse anregen. Ein MP begleitet und berät eine Steuerungsgruppe, bestehend aus drei bis vier kommunalen Akteur:innen. Die Steuerungsgruppe fungiert als Organisationsgremium für (projektbezogene) Kinder- und Jugendarbeit sowie zur Kinder- und Jugendbeteiligung und soll als Plattform für Kommunikation und zur Unterstützung der Akteur:innen durch das MP dienen. Das zweite MP bietet (fortbildende) Beratung und Begleitung von (hauptsächlich) ehrenamtlichen Gemeindevertreter:innen (GV-Mitgliedern) aus insgesamt elf Amtsgemeinden einer Kommune in einer Arbeitsgruppe für Jugendbeteiligung an. Beeinflusst wird die Arbeit von verschiedenen herausfordernden Kontextfaktoren, wie bspw. der bisherigen Vernachlässigung demokratischer Bildung bzw. jugendpolitischen Engagements im ländlichen Raum und dem Mangel an Ressourcen (siehe hierzu Kap. 3.2.6, 3.2.7).

Veränderungen zeigen sich nicht nur auf der Ebene der kommunalen Akteur:innen, sondern teilweise auch auf der Ebene des Sozialraums. Zu den Veränderungen zählen (zwischen den MP unterschiedlich stark gewichtet und intensiviert) der Wissenserwerb zu Kinder- und Jugendbeteiligung, eine angestoßene Haltungsreflexion und Sensibilisierung für die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen, Veränderungen der Handlungsweisen im Umgang mit diesen, Anstöße zur Öffnung der jeweiligen kommunalen Gremien sowie die Anregung und Etablierung einer Plattform für Austausch und Vernetzung. Die Etablierung der Steuerungsgruppe kann als Fundament für den Prozess der Stärkung von Kinder- und Jugendbeteiligung angesehen werden. Als (Zwischen-)Stand der MP-Arbeit zeigt sich jedoch auch, dass seitens der MP eher mittelbare Anstöße erfolgen und insbesondere die herausfordernden Kontextfaktoren mögliche Veränderungen untergraben. Die MP-Arbeit kann zwar als dauerhafte Erprobung geeigneter Formate zur nachhaltigen Verankerung von Beteiligungsstrukturen verstanden werden. Die Institutionalisierung bleibt bisher jedoch aus, sodass sich der Wirkungsradius primär auf die aktiv Teilnehmenden beschränkt. Im Vergleich der MP zeigen sich unterschiedliche unintendierte Veränderungen. In einem Fall zeichnet sich ein Spannungsfeld ab zwischen der angestrebten Entlastung der kommunalen Akteur:innen und der Schaffung von mög-

38 Eine ausführlichere Darstellung der Wirkungen auf der Ebene von kommunalen Akteur:innen findet sich im entsprechenden Schwerpunktbericht (vgl. Braun u.a. 2024, S. 11–26).

lichen Abhängigkeitsverhältnissen zum MP, indem die Verantwortung für den Prozess nicht dezidiert an kommunale Akteur:innen abgegeben wird, was die eigenständige Fortführung der angeleiteten Prozesse erschwert. Im zweiten Fall zeigen sich unintendierte Veränderungen anhand von Lerneffekten auf Seiten der MP-Mitarbeitenden, die aus der MP-Arbeit resultieren.

Die beschriebenen Veränderungen bei kommunalen Akteur:innen stehen mit Veränderungsprozessen auf kognitiv-reflexiver, affektiv-motivationaler und praktisch-instrumenteller Ebene in Verbindung. Reflexiv-kognitive Prozesse der Wissensaneignung über Kinder- und Jugendbeteiligung werden vor allem durch Inputs der MP angestoßen. Die MP-Umsetzung in der vorhandenen Funktion kann eine intrinsische Motivation wecken, vorhandener Skepsis entgegenwirken und einen Beitrag zur Öffnung und Haltungsveränderung auf affektiv-motivationaler Ebene leisten. Beratungen bei konkreten Projekten durch das MP, die Klärung organisatorischer Fragen oder auch das Ausprobieren von Beteiligungsformaten und -methoden trägt auf praktisch-instrumenteller Ebene zur Veränderung von Handlungsweisen bei.

### 3.4.3 Jugendliche

Die Jugendlichen, für die wir nachfolgend Wirkungen der MP-Arbeit vorstellen, haben an pädagogischen Angeboten zur politischen Medienbildung und (digitalen) Medienkompetenzförderung von zwei MP teilgenommen.<sup>39</sup> Die MP setzen ihre Angebote als kurzzeitpädagogische Workshops um, mit denen Jugendliche für die Risiken (digitaler) Desinformation sensibilisiert und in ihrer Medienkompetenz gestärkt werden sollen. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur demokratischen Handlungsfähigkeit Jugendlicher geleistet werden. Beide MP verfolgen Peer-Education-Ansätze und qualifizieren junge Menschen (z.B. Studierende) als Teamende für die eigenständige Durchführung der Workshops. Die MP arbeiten bedarfsorientiert und bestimmen die Zeitfenster der Workshops und Themen in Absprache mit den Institutionen, in denen diese stattfinden. Im fünfständigen Workshop des einen MP stand das Thema Journalismus und Desinformation im Fokus. Mit ihm wurden Schüler:innen einer weiterführenden Schule im Alter von 13 bis 15 Jahren adressiert. Der Schwerpunkt des Workshops des zweiten MP lag auf digitalen Themen wie KI, Algorithmen und Big Data. Teilgenommen haben Jugendliche im Rahmen einer Seminarwoche für Bundesfreiwilligendienstleistende. In der Umsetzung zeichnen sich beide Workshops durch eine methodisch abwechslungsreiche Gestaltung aus und fußen auf einer zurückhaltenden Rolle der Teamenden, um dialogische Arbeitsmodi und Austausch zwischen Jugendlichen zu ermöglichen. In einem der zwei Workshops konnte der dialogische Arbeitsmodus nur eingeschränkt umgesetzt werden, was auf einen eingeschränkten Handlungsraum der pädagogisch nicht ausreichend geschulten Teamenden zurückverweist.

In den Umsetzungskontexten wirken sich jeweils unterschiedliche Faktoren aus. Im Kontext Schule wird das MP-Angebot maßgeblich von institutionellen, gruppen-

<sup>39</sup> Die folgenden Inhalte werden im entsprechenden Schwerpunktbericht ausführlicher dargestellt (vgl. Braun u.a. 2024, S. 26–44).

und subjektbezogenen Kontextfaktoren, wie der ungünstigen Ressourcenausstattung im schulischen Kontext und der sich negativ auswirkenden Gruppendynamik in der Klasse, beeinflusst (siehe hierzu auch Kap. 3.2.4). Die Gruppe der Freiwilligendienstleistenden kennzeichnet eine herkunfts-, bildungs- und altersbezogene Diversität. Zudem weist die Gruppe ein (außergewöhnlich) großes, thematisches Vorwissen auf. Das Interesse der Gruppe und die aus ihm resultierende Atmosphäre wirkten sich positiv auf die Durchführung des Workshops aus.

Veränderungen bei den Schüler:innen zeigen sich in Form von Wissenserwerb, der Reflexion ihrer Mediennutzung und einer Sensibilisierung für das von Desinformationen ausgehende Gefahrenpotenzial. Die Schüler:innen haben handlungspraktisches Wissen zum Erkennen von Desinformation erworben und praktisch erprobt. Es zeigt sich jedoch, dass sie zwar das Gefahrennarrativ des MP über Desinformationen aufgreifen, die Gefahr aber nicht benennen, erklären und mit Demokratie in Bezug setzen können. Eine Sensibilisierung für die politische Dimension von Desinformation im Workshop hat nicht im angestrebten Umfang stattgefunden. Die jugendlichen Bundesfreiwilligendienstleistenden zeigen ebenfalls Veränderungen auf Haltungs-, Wissens- und Handlungsebene. Sie sind unter anderem sensibilisiert für das generelle Gefahrenpotenzial von Desinformationen, haben ihr thematisches Vorwissen vertieft bzw. verfestigt und sehen das kritische Hinterfragen von Nachrichtenmeldungen als Daueraufgabe an. Im Unterschied zu den Schüler:innen nehmen sie sich jedoch weniger als Gefährdete von Desinformationen, sondern eher als aufklärende Multiplikator:innen im Umgang mit diesen wahr. Unintendierte Veränderungen rufen die MP-Angebote bei der Fach- und der Lehrkraft hervor, die die Gruppe der Freiwilligendienstleistenden bzw. die Schüler:innen von institutioneller Seite betreuen. Bei diesen ist ein Wissenszuwachs in Hinblick auf die Mediennutzung junger Menschen bzw. die Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires feststellbar.

Hervorgerufen werden die Veränderungen bei den Jugendlichen durch miteinander in Verbindung stehenden Wirkmechanismen auf reflexiv-kognitiver, affektiv-motivationaler und praktisch-instrumenteller Ebene. Bei den Schüler:innen sind auf affektiv-motivationaler Ebene insbesondere die mit dem Faktor Spaß verbundene Zufriedenheit mit dem Workshop-Angebot sowie die aktivierenden Lernmethoden relevant. Das kognitiv-reflexive Lernen ist hingegen eng mit einer praktisch-instrumentellen Ebene verbunden, insofern Wissensbestände vermittelt und dann an einem Beispiel praktisch erprobt werden. Auch wenn das MP die Schaffung von Aufmerksamkeit als zentrale Gelingensbedingung für den Workshop darstellt, zeigt sich bei dieser Zielgruppe, dass dies aufgrund des bereits vorhandenen Interesses nicht aktiv nötig ist. Es zeigt sich, dass dem spielerisch-ausprobierenden Zugang eine besondere Bedeutung zukommt. Er wirkt sich auf praktisch-instrumenteller Ebene angsthemmend aus und ermöglicht Verbindungsmöglichkeiten zur alltäglichen Lebenswelt, die Selbstreflexion und Verortung des eigenen Kenntnisstandes sowie produktive Irritationsmomente. Die wissensvermittelnden Impulse der Teamenden führen zudem auf kognitiv-reflexiver Ebene dazu, die Workshop-Themen für die Jugendlichen zugänglich zu machen und die Auseinandersetzung damit anzuregen.

### 3.4.4 Von Diskriminierung betroffene junge Menschen

Die von Diskriminierung betroffenen jungen Menschen, um die es im Folgenden geht, haben an der längerfristig angelegten und begleitenden Arbeit von zwei MP teilgenommen.<sup>40</sup> Die MP adressieren muslimisch positionierte Jugendliche und BIPoC (Black, Indigenous and People of Colour) mit unterschiedlich gelagerten Aktivitäten. Eines dieser MP richtet sich an (angehende) Medienschaffende und bietet ihnen ein bedarfsorientiertes Fortbildungsprogramm, in dessen Rahmen sie sich (begleitet durch Mentor:innen) mit ihrem jeweiligen Arbeitsschwerpunkt auseinandersetzen können. Das zweite MP eröffnet den Teilnehmenden Arbeitsgruppen zu selbstgewählten Themenschwerpunkten. Ziel ist hier, gemeinsam ‚Produkte‘ (zum Beispiel Broschüren, Video-Clips, etc.) zu erstellen, die in einer Transferphase im Kontakt zu Akteur:innen aus Politik und Gesellschaft zum Einsatz kommen. Beide MP zielen darauf ab, Zusammenarbeit und Austausch in diskriminierungssensiblen Safer Spaces<sup>41</sup> zu gewährleisten, Partizipation und Beziehungsarbeit in den Fokus zu stellen und die Arbeit an eigenen Projekten und Interessensgebieten zu ermöglichen. Die MP-Arbeit hat das Ziel, die Teilnehmenden darin zu stärken, in Medien und Politik Perspektiven einbringen zu können, die dort bisher fehlen oder unterrepräsentiert sind. Die in den MP erarbeiteten Inhalte sollen Multiplikationseffekte bewirken und zu mehr Sichtbarkeit von (muslimischer) Vielfalt in den eigenen Communities, den (sozialen) Medien und der Bundespolitik führen. Einerseits werden so individuelle und kollektive demokratische Kompetenzen junger, über rassistische Ausschlüsse marginalisierte Menschen gefördert und deren Teilhabemöglichkeiten und -optionen gestärkt. Andererseits wird deren Wirken in eher ausschließenden, wenig diversifizierenden Strukturen gestärkt. Damit findet in unterschiedlichem Maße Demokratieförderung in allen drei Bereichen (individuell, verfahrenstechnisch, strukturell, vgl. Walter/Ehnert 2022, S. 8ff.) statt.

Je nach MP-Schwerpunkt unterscheiden sich die Kontextfaktoren zwar in ihrer Spezifik, projektübergreifend stellt die Normalität von (antimuslimischem) Rassismus aber einen zentralen gesellschaftlich-politischen Kontextfaktor dar. Damit einhergehend kommt den fehlenden Schutzräumen, den schweren Zugängen von BIPoC zu deutschen Medienlandschaften und ihrer fehlenden expliziten Förderung sowie dem pauschalisierenden mehrheitsgesellschaftlichen Blick auf ‚die Muslime‘ und ‚den Islam‘ und der Nicht-Anerkennung des Engagements der Zielgruppe eine besondere Bedeutung zu. Diese Aspekte stellen zentrale Faktoren für die Relevanz der Gestaltung und Umsetzung der Angebote der zwei MP dar. Auf gruppenbezogener Ebene spielt die Heterogenität der jungen Menschen eine große Rolle. Die Teilnehmenden des Ausbildungsprogramms und der Arbeitsgruppen teilen Diskriminierungserfahrungen als verbindendes Element. Darüber hinaus sind die Teilnehmendengruppen aber durchaus heterogen, was die Zusammenarbeit und den Austausch befördert. Im Kontext des Ausbildungsprogramms für Medienschaffende spielt es

40 Umfassender werden die folgenden Inhalte im Kapitel des zugehörigen Schwerpunktberichts vorgestellt (vgl. Braun u.a. 2024, S. 44–59).

41 Bei Safer Spaces handelt es sich um geschlossene und geschützte Räumen, in denen die Beteiligten nicht mit Diskriminierungs- oder Ausschlusserfahrungen rechnen müssen (vgl. Madubuko 2021, S. 159–160).

eine besondere Rolle, dass dieses an eine bekannte GmbH angebunden ist. Dies ist unter anderem nützlich für die Gewinnung von Teilnehmenden.

Insgesamt werden beide MP-Angebote von den Teilnehmenden äußerst positiv wahrgenommen. Bei ihnen zeigen sich – begründet in ihrer Heterogenität, den unterschiedlichen Bedarfen und den Mitgestaltungsmöglichkeiten in den Projektkontexten – verschiedene Veränderungen. Sie machen Selbstwirksamkeits- und Selbstermächtigungserfahrungen, weisen praktische Lernerfahrungen zu verschiedenen Themen auf, können sich längerfristig vernetzen und Ideen für neue Projekte entwickeln. Durch die Teilnahme am Ausbildungsprogramm für Medienschaffende erhalten die jungen Menschen Unterstützung dabei, beruflich Fuß zu fassen und berufliche Sichtbarkeit zu erlangen. Die Teilnahme an den Arbeitsgruppen steigert bei einigen Teilnehmenden die Engagementbereitschaft, bspw. für die Fortführung der Auseinandersetzung mit den Themen nach dem Ende der Arbeitsgruppen. Andere Teilnehmende fühlen sich bestärkt darin, sich zukünftig parteipolitisch zu engagieren. Die geschilderten Veränderungen weisen aus unserer Sicht ein großes Potenzial in Hinblick auf Veränderungen in der Medienbranche und anderen mehrheitsgesellschaftlich dominierten Räumen auf. Unintendierte Veränderungen, die aus der MP-Arbeit resultieren, zeigen sich an einem der zwei MP. Bei ihnen handelt es sich um Wissenszuwachs und Bestärkung der MP-Mitarbeitenden und um Transfer der ‚Produkte‘, der bereits vor der anvisierten Transferphase durch den Kontakt mit Kontaktautor:innen beginnt.

Die beschriebenen Veränderungen bei den jungen Menschen mit Diskriminierungserfahrungen sind auf Wirkmechanismen auf kognitiv-reflexiver, affektiv-motivationaler und praktisch-instrumenteller Ebene zurückzuführen. Übergreifend kommt den eröffneten Safer Spaces und der spezifischen Qualität der Zusammenarbeit in beiden Angeboten eine besondere Bedeutung auf affektiv-motivationaler Ebene zu. Die Teilnehmenden fühlen sich in diesen Räumen, die im Kontrast zu mehrheitsgesellschaftlichen Räumen stehen, erkannt, angenommen und verstehen einander. Dies ermöglicht ihnen verschiedene Lerneffekte auf praktisch-instrumenteller Ebene sowie Wissenszuwachs und das Kennenlernen der Sichtweisen anderer auf reflexiv-kognitiver Ebene. In beiden Projektkontexten entstehen somit spezifische Mechanismen aus dem Zusammenspiel dieser Punkte. Im Kontext des Ausbildungsprogramms spielt zudem das Vorhandensein von Expert:innen und Vorbildern eine spezifische Rolle. In den Arbeitsgruppen zeigt sich ein Zusammenspiel aus dem Gemeinschaftsgefühl, das zu Engagement führt und dem Ziel, in den gesellschaftlichen Diskurs einzutreten. Es ist affektiv-motivational äußerst bedeutsam, gemeinsam ‚auf etwas hinzuarbeiten‘.

### **3.4.5 Zwischenfazit: Wirkungen auf Ebene der Zielgruppen und -institutionen**

Die bei den Zielgruppen hervorgerufenen und aus der MP-Arbeit resultierenden Veränderungen verdeutlichen die Unterschiedlichkeit der MP, ihrer thematischen Schwerpunkte und Ansätze im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ und in den Themenfeldern „Demokratieförderung im Kindesalter“ und „Demokratieförderung

im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“. Sie spiegeln einen Großteil der unterschiedlichen Demokratieförderbedarfe wider, die die MP bearbeiten (siehe hierzu Kap. 3.1, 3.2, 3.3). Wie anhand der zielgruppenbezogenen Vorstellungen der Wirkungen deutlich wurde, greifen die MP in der Praxis je nach Arbeitskontext auf unterschiedliche fachliche Prinzipien und Standards zurück, insbesondere aus der sozialen Arbeit (KJH, OKJA) sowie politischen Bildung, um ihre Aktivitäten zu gestalten und Veränderungen bei den Zielgruppen und in den -kontexten hervorzurufen. Zu nennen wäre hier eine starke Personen-/Subjekt- und Lebensweltorientierung, ein Anspruch auf Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation und Gerechtigkeit, Unterstützung von Empowerment und Reflexivität.

Bei den Zielgruppen können multiple Veränderungen und Wirkmechanismen auf verschiedenen Ebenen identifiziert werden. So tragen die MP-Angebote in den identifizierten Wirkausschnitten unter anderem dazu bei, relevante Impulse für erste Veränderungen in den (pädagogischen) Prozessen im Familienzentrum, der Kita und dem Hort zu setzen. Als Voraussetzung dafür können die Veränderungen auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte angesehen werden. In Hinblick auf Kinder- und Jugendbeteiligung regen die MP Veränderungen auf der Ebene kommunaler Akteur:innen und teils auch auf der Ebene des Sozialraums an. Darüber hinaus tragen die MP (durch das Angebot kurzzeitpädagogischer Workshops zur Medienkompetenzstärkung) bei Jugendlichen zum Wissenserwerb, zur Reflexion und Sensibilisierung in Hinblick auf die eigene Mediennutzung bei. Von Diskriminierung betroffene junge Menschen machen durch die Teilnahme an den MP-Angeboten wertvolle Empowermenterfahrungen. Diesen Erfahrungen kann große Bedeutung in Hinblick auf die Steigerung ihrer gesellschaftlichen Partizipation(-smöglichkeiten) und die stärkere Beteiligung an gesellschaftlichen Diskursen zugesprochen werden.

Wie die Ergebnisse zeigen, führen die MP-Angebote, bezogen auf die Zielsetzungen des Handlungsfeldes „Demokratieförderung“, nicht nur zu intendierten, sondern auch zu unintendierten Veränderungen. Im Vergleich zwischen ihnen überwiegen die intendierten jedoch deutlich. Zugleich können größere Teile der unintendierten Veränderungen als ‚positive Nebeneffekte‘ der MP-Arbeit gefasst werden, wie beispielhaft der Wissenserwerb von Kontextakteur:innen sowie der Transfer vor der Transferphase eines MP zeigen.

Die Ergebnisse verdeutlichen auch, wie sich je nach MP-Angebot unterschiedliche Kontextfaktoren förder- oder hinderlich auf die Umsetzung der MP-Arbeit und die angestrebten Veränderungen bei den Zielgruppen und in den Institutionen auswirken. Anhand des Umgangs der MP mit diesen Kontextfaktoren zeigen sich nicht nur weitere Erprobungs- und Fortentwicklungsbedarfe der Angebote angesichts der vorherrschenden Kontextbedingungen. Die MP-Praxis und die von ihr hervorgerufenen Veränderungen gegenüber vorherrschender Kontextbedingungen offenbaren auch wichtige Lernerfahrungen, die aus unserer Sicht beim künftigen Auf- und Ausbau der demokratischen Gestaltung von Regelstrukturen und ihren Angeboten einbezogen werden sollten (siehe hierzu Kap. 5).

## 3.5 Innovationen im Handlungsfeld

MP haben im Rahmen ihrer zeitlich begrenzten Förderung im Kern einen Innovations- sowie einen Transferauftrag<sup>42</sup> (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 13): Sie sollen demokratiefördernde Methoden und Konzepte (weiter-)entwickeln und erproben, die auf andere Träger, Praxisfelder und Kontexte übertragbar sind (vgl. BMFSFJ 2019, S. 3). Der Programmgeber hat zu Förderbeginn den Innovationsauftrag an die MP mit Blick auf die Zielstellungen des Handlungsfelds sowie der beiden Themenfelder konkretisiert. Demnach sind alle MP dazu angehalten, innovative (pädagogische) Ansätze und Konzepte zu entwickeln, die ihre Zielgruppen zu Partizipation und zum Erleben und Mitgestalten von demokratischen Aushandlungsprozessen ermuntern und/oder die strukturellen und verfahrenstechnischen Voraussetzungen dafür schaffen sollen (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 56). Im folgenden Kapitel gehen wir mit einem bilanzierenden Blick auf Innovationsleistungen ein, die von den MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ in dieser Förderperiode hervorgebracht wurden. Anschließend an die in Kapitel 3.1 formulierte Handlungsfeldcharakteristik steht dabei die Frage im Mittelpunkt: Inwieweit sind die entwickelten Ansätze der MP innovativ (z.B. auf struktureller, inhaltlicher und methodischer Ebene)?

### **Besondere Rahmenbedingungen für Innovationsproduktion**

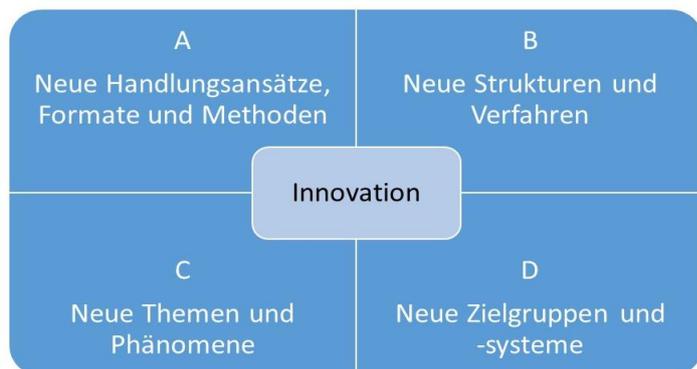
Innovation ist für die MP-Durchführenden nie vollständig planbar und von den spezifischen Kontextbedingungen der Praxisfelder abhängig (siehe Kap. 3.2). Hervorzuheben ist die Covid-19-Pandemie und die mit ihr einhergehenden Einschränkungen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Diese prägten den Großteil der zweiten Förderperiode des Bundesprogramms von Beginn an. Die MP stellten sich diesen besonderen Herausforderungen und nutzten die hinderliche Ausgangslage sukzessive als neuartigen Erprobungskorridor, nicht nur, aber verstärkt auch im digitalen Raum (Pelzer/Johann 2021).

### **Innovationsdimensionen und Bewertungskriterien der wissenschaftlichen Begleitung**

Die hier vertretene Perspektive auf Innovation folgt dem bilanzierenden Fokus dieses Abschlussberichts. Die untersuchten Innovationen sind demnach primär Resultate der MP-Arbeit, wofür nicht ausschlaggebend ist, dass eine erprobte Konzeptidee in der Fachpraxis noch nie in ähnlicher Form da gewesen sein muss. Wir betrachten im Kern vier unterschiedliche Dimensionen von Innovationsleistungen der MP, die von uns auch als Bewertungskriterien herangezogen werden (vgl. Abb. 3.6):

42 Die Rolle und die Umsetzung des Transferauftrages werden in Kapitel 4 vertieft.

**Abb. 3.6: Dimensionen von Innovation**



Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

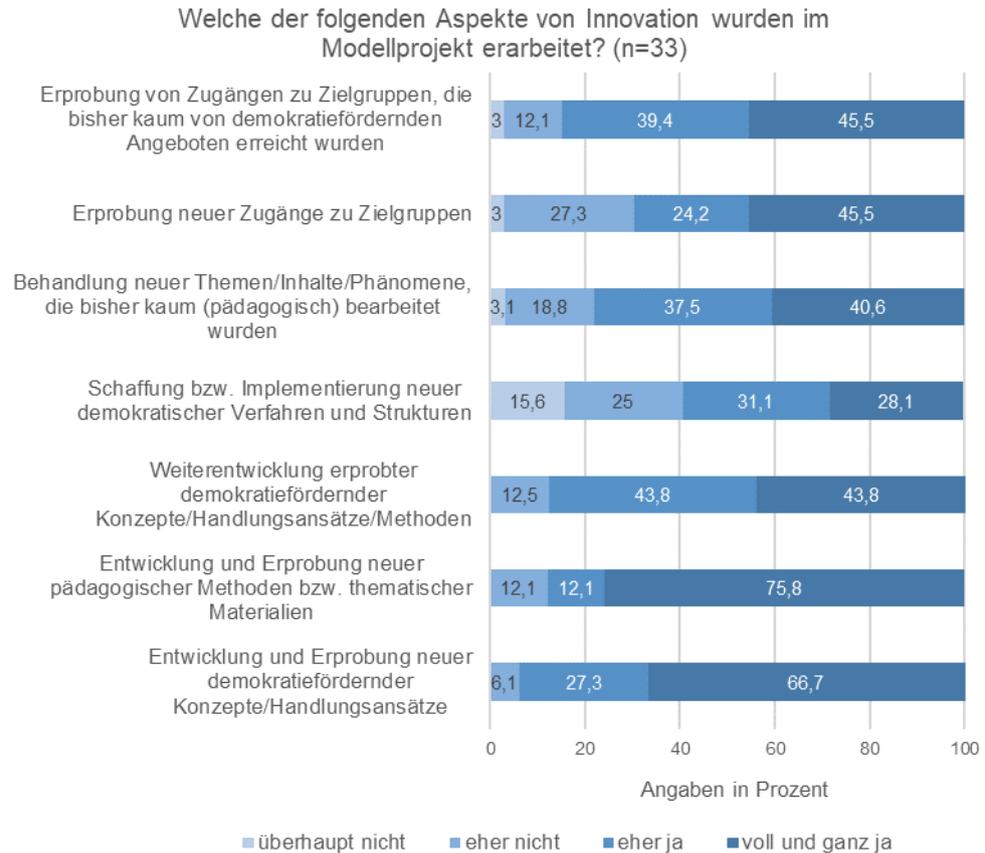
Im ersten Schwerpunktbericht 2020 nahmen wir bereits eine vorläufige Einordnung der Innovationspotenziale des Handlungsfelds nach diesen vier Dimensionen vor (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 61f.). Demnach schätzen wir auf Basis erster Analysen der Projektkonzepte vor allem die Entwicklung neuer Strukturen und Verfahren der Beteiligung sowie die Erprobung neuer Zielgruppenzugänge als Bereiche mit hohem Innovationspotenzial im Handlungsfeld ein. Diese Einordnung wird im Folgenden einer empirischen Revision auf Basis unserer aktuellen Forschungsdaten unterzogen (Online-Befragung 2024, Abschlussinterviews mit Projektmitarbeitenden). Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen und Befunde ordnen wir die Selbsteinschätzungen der MP zu den Innovationsleistungen ihrer Arbeit kritisch ein und bewerten sie.

### 3.5.1 Innovationsleistungen demokratiefördernder Modellprojekte

Zunächst ist festzustellen, dass ein Teil der MP den Innovationsauftrag auch als ‚Innovationsdruck‘ wahrnimmt und als Herausforderung für die Projektarbeit, da er bei begrenzten Projektressourcen in Spannung zu den Nachhaltigkeitszielen der MP geraten kann und Umsetzende sich gezwungen sehen, Priorisierungen vorzunehmen. Vereinzelt geben MP an, die Balance zwischen erprobenden und nachhaltigkeitsorientierten Maßnahmen in der Praxis mitunter nur schwer halten zu können und (zumindest phasenweise) Priorisierungen zugunsten des einen oder anderen Auftragsziels notwendig seien. Vereinzelt wird von MP auch kritisch in Frage gestellt, inwiefern im Feld der ‚Demokratieförderung‘ überhaupt Themen, Inhalte und Phänomene pädagogisch noch gänzlich unbearbeitet sein können. Da aus Sicht der MP auch aktuelle Themen wie Desinformation und Verschwörungstheorien als Phänomene bereits sehr lange existieren, widmen sich viele MP ihrem Selbstverständnis nach in erster Linie der Weiterentwicklung, Anpassung und Aktualisierung etablierter Konzepte, insbesondere aus der politischen Bildung und Demokratiebildung. Dennoch birgt das junge Handlungsfeld aus unserer Sicht beträchtliche Potenziale in allen vier aufgeführten Innovationsdimensionen und findet dafür auch außerhalb des Bundesprogramms fachliche Anerkennung. Abb. 3.6 gibt einen quan-

titativen Überblick auf die o.g. Innovationsbereiche des Handlungsfelds, die im Folgenden auf Basis qualitativer Befunde (auf Grundlage der Abschlussinterviews mit den Projektmitarbeitenden) vertieft werden.

**Abb. 3.7: Innovationsbereiche im Handlungsfeld**



Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

### **Innovationsbereich A: Neue Handlungsansätze, Praxisformate und Methoden**

Laut unserer Online-Befragung wurden von fast allen MP (94%, 31 v. 33 MP) neue demokratiefördernde Konzepte und Handlungsansätze entwickelt und erprobt. Auch die Entwicklung und Erprobung neuer pädagogischer Methoden bzw. thematischer Materialien stellte für den überwiegenden Teil der MP (87,9%) einen bedeutsamen Innovationsbereich dar. Einen etwas kleineren aber noch immer sehr hohen Stellenwert im Handlungsfeld (87,6% der MP) hat für die MP die Weiterentwicklung von bereits erprobten demokratiefördernden Konzepten, Handlungsansätzen und Methoden, z.B. durch Adaption für neue Kontexte oder andere Zielgruppen.

Der Schwerpunkt der Innovationsentwicklung im methodisch-didaktischen Bereich lag im Handlungsfeld auf der (Weiter-)Entwicklung und Erprobung neuer (pädagogischer) Handlungsansätze. Während sich ein Teil der MP dabei der Erpro-

bung gänzlich neuer Ansätze widmete, entwickelten andere bereits bestehende Ansätze weiter oder erprobten die Übertragung modifizierter Ansätze in neue Kontexte. Innovative (pädagogische) Handlungsansätze, die im Handlungsfeld zum Teil erstmals erprobt wurden, sind sehr unterschiedlich und zielen unter anderem auf demokratisch-systemische Schulentwicklung, Wissenschafts-Praxis-Transfer in post-migrantische Communities oder die Schaffung von Dialogräumen für junge Menschen mit Behinderung und Politiker:innen. Auch verschiedene neue Ansätze zur politischen Medienbildung, die Journalist:innen und Medienschaffende in die pädagogische Praxis einbeziehen, wurden von MP erprobt. Deutlich häufiger fokussierten MP auf die fachliche Weiterentwicklung von bereits erprobten Handlungsansätzen. Ein deutlicher Schwerpunkt lag, wie bereits zu Förderbeginn von den MP anvisiert, auf der Stärkung von politischer Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe junger Menschen. Die fachliche Weiterentwicklung besteht oftmals in der Verschränkung mehrerer erfolgreich erprobter Konzepte. Miteinander von den MP kombiniert wurden u.a. Konzepte der (außer-)schulischen Demokratiebildung mit kommunalen Beteiligungsprozessen für marginalisierte Jugendliche oder mit traumapädagogischen Ansätzen im Kontext rechter Gewalttaten. Auch neue Projektansätze für von rassistischer Diskriminierung Betroffene, die Empowerment und Community Bildung-Ansätze mit Kunst- oder Medienpädagogik sowie mit sensvermittelnder politischer Bildung verknüpfen, bergen methodisch-didaktische Innovationspotenziale. Schließlich schafften MP Innovation auch durch Adaption und Übertragung von erfolgreichen Ansätzen und Konzepten in neue Kontexte. Dazu zählen insbesondere die bisher kaum von demokratiefördernden Angeboten erschlossenen Räume Hort und Ganztagsgrundschule, für die partizipations- und diversitätsorientierte Ansätze von MP vor allem im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ adaptiert wurden.

Ein Fokus der MP bei der **Entwicklung und Erprobung von neuen Praxisformaten** lag auf einer längerfristigen Durchführungsdauer. Dazu zählen zum einen pädagogische Langzeitangebote für junge Menschen (z.B. Dialog- und Debattenformate mit Lokalpolitiker:innen), langfristige Begegnungsformate für junge Muslim:innen und Jesid:innen sowie politische Rollenspiele oder die gemeinsame Erarbeitung von empowernden Podcasts. Zum anderen wurden langfristig angelegte Praxisformate zur Zusammenarbeit mit Fachkräften oder kommunalen Entscheidungsträger:innen erprobt (z.B. in Arbeitsgruppen zu Kinder- und Jugendbeteiligung oder zu neuen Facetten muslimfeindlicher Diskriminierung). Darüber hinaus erprobten MP auch neue digitale Praxisformate zur Arbeit mit Multiplikator:innen sowie passgenaue, da flexibel adaptierbare Angebotsbausteine für die spezifischen Anforderungen im schulischen Ganztagsbereich.

Insbesondere die pädagogische Praxis mit jungen Menschen, aber auch die demokratiefördernde Arbeit mit Fachkräften bergen Innovationspotenziale zur **Entwicklung neuer methodisch-didaktischer Vorgehensweisen**, die an den Bedarfen der Adressat:innen ansetzen. Neue von den MP erprobte Methoden setzen etwa die Emotionalität als Ressource für den pädagogischen Umgang mit antisemitischen Situationen im Bildungskontext ein oder klären spielerisch über demokratiegefährdende Phänomene wie organisierte Kriminalität auf. Weitere innovative didaktisch-methodische Zugänge unterstützen jungen Menschen mit Behinderungen bei der

demokratischen Konfliktlösung oder sensibilisieren junge Menschen mit Rollenspielen für Klassismus und sozioökonomisch begründete Diskriminierung.

Ein wichtiger Innovationsbereich für das Handlungsfeld stellt die **Digitalisierung weiterer Teile der MP-Praxis** dar. Auch nach Ende der phasenweisen Übertragung sämtlicher Angebote in digitale Räume, aufgrund der pandemischen Ausnahmelage, haben vielen MP digitale Formate als neuen Bestandteil ihres Portfolios beibehalten. Angebote in digitalen Räumen sind zu einer selbstverständlichen Option für die interne Arbeitsorganisation der MP, aber auch für die Adressierung bestimmter, vor allem medienaffiner Zielgruppen geworden. Für MP, die Demokratieförderung mit Ansätzen der politischen Medienbildung kombinieren, birgt zudem die erfolgreiche Erprobung von digitalen Tools (Soft- und Hardware) im Rahmen von Präsenz- und Hybridveranstaltungen große Innovationspotenziale. In Folge der Covid-19-Pandemie ist die Entwicklung und Erprobung von digitalen Tools und Methoden zu einem Schwerpunkt der digitalen Innovationsentwicklung im Handlungsfeld geworden. Dazu zählen vor allem technologische Innovationen wie moderierte Online-Audio-Debatten mit Expert:innen aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Politik, Apps zur Einbindung von Eltern in die pädagogische Arbeit der Kita, Serious Games und digitale Lernspiele oder die Entwicklung von Online-Plattformen für landespezifische Demokratiebildung.

Auch die **Etablierung neuer Arbeitsweisen und fachlicher Orientierungsprinzipien** im Rahmen der Durchführung der Projektangebote birgt Innovationspotenzial. Empirische Beispiele hierfür liefert ein MP, das Bildungsmaterialien konsequent partizipativ gemeinsam mit Jugendlichen entwickelt, ein anderes MP, das mehrsprachige Angebote in Grenzregionen anbietet sowie ein weiteres MP, das eine umfassende Bedarfs- und Erlebnisorientierung bei Angeboten für junge Menschen mit Behinderungen zu fachlichen Standards der eigenen Praxis gemacht hat.

### **Innovationsbereich B: Neue Strukturen und Verfahren**

Im direkten Vergleich zu den anderen Innovationsbereichen nimmt die **Schaffung, Anregung und/oder Weiterentwicklung von demokratiefördernden Strukturen und Verfahren** im Handlungsfeld einen etwas geringeren Stellenwert ein. Der Einschätzung, dass mit ihrer Arbeit neue demokratische Verfahren und Strukturen geschaffen bzw. implementiert wurden (z.B. in pädagogische Einrichtungen), stimmen insgesamt 57,6% der MP voll und ganz bzw. eher zu. Für 24,2% der MP trifft dies eher nicht zu und für weitere 15,2% hat die Schaffung und Implementierung von neuen demokratischen Verfahren und Strukturen überhaupt keine Relevanz für die eigene Projektpraxis. Auffällig ist zudem, dass im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ sieben der neun befragten MP diesen Innovationsbereich bespielen, während dies im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ nur 12 der 24 befragten MP tun. Welche neuen Strukturen und Verfahren die MP mit ihrer Arbeit konkret angeregt haben, zeigen die folgenden Befunde aus der qualitativen Analyse der Abschlussinterviews mit den Projektumsetzenden.

Die **Entwicklung neuer demokratiefördernder Strukturen anzuregen**, ist ein ertragreicher Innovationsbereich der MP, insbesondere wenn es in den strukturschwachen Umsetzungskontexten an kooperationsbereiten Partner:innen mangelt.

Die Kontexte, in denen neue Strukturen durch die Arbeit der MP entstanden, sind dabei sehr unterschiedlich und reichen von der Revitalisierung dörflicher Vergemeinschaftungsstrukturen im ländlichen Raum bis zur Schaffung von institutionalisierten Dialogräumen für junge Menschen mit Behinderungen und politische Entscheidungsträger:innen. Ein weiterer relevanter Kontext für strukturelle Innovation ist die regionale Verankerung von Kinder- und Jugendbeteiligung in ländlichen Räumen, einerseits indem MP Arbeitsgemeinschaften mit Verwaltung und Jugendarbeit initiieren, andererseits indem sie eine (möglichst dauerhafte) Verantwortungsübernahme der zuständigen Jugendbotschafter:innen und -beauftragten anregen (Braun u.a. 2024).

Verschiedenen MP ist es gelungen, im Rahmen ihrer Arbeit die **Bildung von neuen Vernetzungsstrukturen anzuregen**. Netzworkebildung fand auf sehr unterschiedlichen Ebenen und eingebettet in heterogene Projektansätze statt. Am häufigsten entstanden Netzwerke, in denen sich von MP qualifizierte Multiplikator:innen austauschen und Praxiserfahrungen teilen können. Im Rahmen von Empowermentformaten dient Netzworkebildung auch dem Community-Aufbau von Menschen mit Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrung, die so aus der Vereinzelung treten und zu demokratisch handlungsmächtigen Akteur:innen werden. Einem MP ist es dabei gelungen, verschiedene Alterskohorten der im Projektangebot empowernten und qualifizierten jungen Erwachsenen systematisch zu vernetzen, um eine kontinuierliche Wissens- und Erfahrungsweitergabe an andere marginalisierte junge Menschen zu ermöglichen. In einem anderen MP entstand ein ganz anderer Vernetzungsansatz, der systemübergreifend und kontinuierlich Schüler:innen einer Berufsfachschule mit angehenden Lehrkräften sowie Kita-Fachkräften und deren Leitungen in gemeinsamen demokratiefördernden Formaten, wie Workshops, Hospitationen und Exkursionen zusammenbringt.

Den MP ist es gelungen, **neue partizipative Verfahren in Institutionen** (u.a. Kommune, Schule, pädagogische Einrichtungen) zur Stärkung von Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen (z.T. auch von Eltern) anzuregen, etwa in Form von institutionalisierten Beschwerdeverfahren. Eine besondere Form der strukturellen Innovation im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ sind ganzheitliche Handlungsansätze der Organisationsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen (z.B. Schule, Kita). Den MP ist es hierbei gelungen, die Einrichtungen bei der Ausarbeitung von demokratischen Leitbildern zu unterstützen, eine partizipativere Praxis und Haltung der Fachkräfte im Arbeitsalltag anzuregen. Ein MP war gemeinsam mit einer Universität auch an der Erarbeitung von demokratiebildenden Schulentwicklungsinstrumenten beteiligt. Ebenfalls als Innovationsleistung im Handlungsfeld zu beurteilen sind Projektansätze, die im Rahmen einer demokratiefördernden Organisationsentwicklung mit begleiteten Grundschulen partizipative Verfahren bereits systematisch ab der ersten Klassenstufe mitführen.

Die **Mitarbeit bei der Weiterentwicklung von fachlichen Standards** hat im Handlungsfeld „Demokratieförderung“, das sich stark an etablierten Orientierungsrahmen der Politischen Bildung (z.B. Lebensweltorientierung, Beutelsbacher Konsens) orientiert, für viele MP keinen zentralen Stellenwert. Dennoch ist es bemerkenswert, dass auch in diesem Innovationsbereich einige MP an der Erarbeitung von Fachstandards zu neuen Spezialthemen beteiligt waren.

### **Innovationsbereich C: Neue Themen und Phänomene**

Im Rahmen unserer Online-Befragung gaben rund drei Viertel der MP (75,8%) an, **neue und bisher noch kaum (pädagogisch) bearbeitete Themen, Inhalte und Phänomene der Demokratieförderung** mit ihren Angeboten aufzugreifen und bearbeitet zu haben. Für 18,2% der MP spielte das Angebot von neuen Themen eher keine, für ein MP überhaupt keine Rolle. Auffällig ist zudem, dass für acht der neun befragten MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ dieser Innovationsbereich von Relevanz ist, während dies im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ nur bei 17 von 24 MP der Fall ist. Mit diesen Befunden sind unsere eher zurückhaltenden Einschätzungen des inhaltlichen Innovationspotenzials des Handlungsfelds zu Beginn der Förderperiode zu revidieren (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 61f.). Ein vertiefender Blick in die qualitativen Befunde liefert zudem ein differenziertes Bild der großen Vielfalt an thematischen Neuentwicklungen der MP.

Das Handlungsfeld „Demokratieförderung“ schafft einen Erprobungsraum, in dem MP **beständig neue Themen für demokratische und politische Bildungsangebote bearbeiten**. Die Projektangebote reagieren dabei auf sich wandelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen und orientieren sich oftmals an der lokalen Bewältigung von globalen Großkrisen. In Projektangeboten thematisiert wurden unter anderem demokratische Gestaltungsmöglichkeiten des Klimawandels auf kommunaler Ebene oder der Umgang mit sozialen Konflikten im Kontext von Flucht und Migration in Folge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine (Johann 2023). Auch (Kriegs-)Propaganda und neue Facetten von (digitaler) Desinformation sowie Exiljournalismus und Pressefreiheit wurden von MP-Angeboten aufgegriffen. Ebenfalls neu und mit dezidiert demokratiebildnerischer Perspektive wurden im Handlungsfeld lebensweltnahe Themen junger Menschen, wie Schönheitsideale, Bodyshaming oder nachhaltige Ernährungsweisen thematisiert. Auch aktuelle Fachdiskurse rund um den Themenkomplex Adultismus/Childismus in der pädagogischen Praxis sowie das Thema Kinderrechte im digitalen Raum wurden von MP in demokratiefördernde Angebote zum Gegenstand gemacht. Das für das gesamte Handlungsfeld zentrale Thema der Teilhabeförderung wurde mit Fokussierungen auf Teamkulturen und Alltagspartizipation in pädagogischen Einrichtungen um neue Facetten erweitert.

Auch mit der wachsenden Distanz bestimmter Bevölkerungsteile zur Idee des demokratischen Zusammenlebens beschäftigen sich MP und erprobten **neue Umgangsweisen mit dem Phänomen „Demokratieskepsis“**. Im ländlichen Raum erprobten MP, wie durch Auseinandersetzung mit der lokalen Dorfgeschichte Engagementpotenziale bei demokratiedistanten Personengruppen freigelegt werden können, ohne ihnen pauschal bestimmte Marginalisierungserfahrungen zuzuschreiben. Im Rahmen von Bildungsangeboten mit Jugendlichen wurde von MP darüber hinaus auch eine kritische Auseinandersetzung mit aktuell im Diskurs sehr dominanten populistischen Bildern und Narrativen (z.B. „Ökodiktatur“) angeregt.

Die von mehreren MP entwickelten Handlungsansätze der politischen Medienbildung bieten hohe Innovationspotenziale zur Bearbeitung **neuer digitaler Themen und Phänomene** im Feld der Demokratieförderung. Die MP greifen digitale The-

men dabei gleichermaßen mit pädagogisch-präventiver sowie mit chancenorientierter Perspektive auf. Dazu zählen zum einen der demokratische Umgang mit den gesellschaftlichen Herausforderungen durch künstliche Intelligenz, Big Data und digitale Desinformation, zum anderen die Sichtbarmachung von Potenzialen und Möglichkeiten, die demokratische Online-Partizipation und Social-Media-Aktivismus für junge Menschen bergen.

Auch **Prekarität, Armut und soziale Ungleichheit sowie Klassismus als sozioökonomisch begründete Ausgrenzung** wurden im Rahmen demokratiefördernder Projektangebote als relevante Themen zur Stärkung des demokratischen Zusammenlebens von einigen MP bearbeitet, insbesondere in davon besonders betroffenen Kontexten wie z.B. Berufsschulen. Damit einhergehend wurde von MP auch das Thema Mobbing unter Jugendlichen und dessen Wechselwirkungen mit Diskriminierung kritisch-pädagogisch bearbeitet.

Anlassbezogen und aufgrund der besonderen Relevanz für die in den MP jeweils adressierten Zielgruppen thematisierten einige Bildungsangebote der MP auch Phänomene aus den Handlungsfeldern „Vielfaltgestaltung“ und „Extremismusprävention“ und stellten hierbei den Bezug zum Handlungsfeld „Demokratieförderung“ her. Einige Bildungsangebote befassten sich etwa mit **neu aufschlagenden demokratiegefährdenden Phänomenen, insbesondere aus dem Kontext Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit**. Dazu zählen insbesondere aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus und Rassismus (speziell nach dem von der Hamas verübten Terrorangriff vom 07.10.2023) sowie auf geschlechtliche oder sexuelle Vielfalt bezogene Diskriminierung und der Themenkomplex Verschwörungserzählungen (z.B. in Online-, Pop- und Jugendkulturen). Eher vereinzelt wurden von den MP auch extremismuspräventiv orientierte Angebote durchgeführt, z.B. Fachkräftefortbildungen zu aktuellen Entwicklungen im Bereich Rechtsextremismus. Ein MP widmete sich zudem der Bearbeitung eines für die pädagogische Regelpraxis gänzlich neuen demokratiegefährdenden Phänomenkomplexes, der mafiös organisierten Kriminalität und territorialen Dominanz entsprechender Gruppierungen als belastende Herausforderung für das demokratische Gemeinwesen in betroffenen Sozialräumen. Diesem MP ist es gelungen, das Thema auf die gemeinsame Agenda von Kommunalpolitik, Verwaltung und Jugendarbeit zu setzen, Fachwissen zu vermitteln und bei den zuständigen Akteur:innen eine diskriminierungssensible Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen.

#### **Innovationsbereich D: Neue Zielgruppen/-systeme und Zielgruppenzugänge**

Im Rahmen unserer Online-Befragung geben 84,9% der MP an, dass sie Zugänge zu bisher kaum von demokratiefördernden Angeboten erreichten Zielgruppen erprobt haben. Mit Blick auf die eingeschlagenen Wege zur Zugangserschließung geben 69,7% der MP an, auch dezidiert neue Zugänge zu ihren Zielgruppen erprobt zu haben, während dies für 27,3% der MP weniger stark im Fokus stand.

Von den MP wurden **Zugänge zu neuen Kontexten** und bisher für demokratiefördernde Bildungsarbeit eher „unerschlossene[n] Arbeitsfelder[n]“ (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 479) erprobt und erfolgreich hergestellt. Mehreren MP ist es gelungen, den Hort- und Ganztags(grundschul-)bereich themenfeldübergreifend als neuen

Raum für demokratiefördernde Angebote zu erschließen. Dies gilt für die insbesondere im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ adressierte Zielgruppe der Kinder im Grundschulalter, mit denen 29,4% der MP arbeiteten sowie für Einrichtungen der Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder, z.B. Hort und außerschulischer Ganztag.

Einem Teil der MP ist es gelungen, **neue bisher kaum erreichte Zielgruppen für die Teilnahme an demokratiefördernden Angeboten** zu gewinnen. Dazu zählen so unterschiedliche Zielgruppen wie junge Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, junge Geflüchtete, deviante und von organisierter Gewalt betroffene junge Menschen und deren Familien, jesidische Menschen in Deutschland oder sich in digitalen Räumen konstituierende Jugendgruppen. Darüber hinaus fokussierte ein Teil der MP darauf, mit gezielten Angeboten Zielgruppen zu adressieren, die zum demokratischen Zusammenleben eine gewisse innere Distanz aufgebaut haben. Mitunter ist es MP dabei gelungen, Jugendliche und junge Erwachsene, die sich (bisher noch) nicht zivilgesellschaftlich engagiert oder an demokratischen Prozessen beteiligt haben, erstmals zur Teilnahme an demokratiefördernden Angeboten zu motivieren, darunter auch bisher überzeugte Nichtwähler:innen.

Mit mehrsprachig konzipierten Projektangeboten ist es einzelnen MP gelungen, auch **neue, nicht deutsche Zielgruppen** (z.B. junge ukrainische Geflüchtete) zu erreichen sowie in Grenzgebieten der Bundesrepublik eine inklusivere demokratiefördernde Praxis zu ermöglichen, z.B. in Form partizipationsorientierter Eltern-Kind-Arbeit in bilingualen Kitas.

### 3.5.2 Zwischenfazit: Demokratieförderung als Innovationsfeld

Im Vergleich zu unserer ersten konzeptionellen Einschätzung zu Förderbeginn (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 61f.) ist zu konstatieren, dass im Handlungsfeld in allen vier skizzierten Innovationsbereichen – neue Handlungsansätze, Formate und Methoden (A), neue Strukturen und Verfahren (B), neue Themen und Phänomene (C), neue Zielgruppen und -systeme (D) – auf vielfältige Weise Neues entstanden ist. Dazu tragen zum einen die vier nachträglich in die Förderung aufgenommenen MP bei, die neue Themen und Ansätze ins Handlungsfeld einbrachten, zum anderen die enorme Kreativität und das Engagement der MP, die sich nicht zuletzt den erschwerten Bedingungen unter der Covid-19-Pandemie stellten und ihren Auftrag zur Schaffung von Experimentierräumen in vollem Umfang nachkamen. Dabei nahmen Innovationen im Bereich digitaler Demokratieförderung zwar einen hohen Stellenwert im Handlungsfeld ein, schmälern aber nicht die erfolgreiche Erprobung neuer (pädagogischer) Handlungsansätze und Methoden für klassische Präsenzformate. Mit Blick auf die vom Programmgeber formulierten Zielsetzungen des Handlungsfelds ist aus unserer Sicht besonders hervorzuheben, dass es vielen MP gelungen ist, die Implementierung neuer demokratischer Strukturen und Verfahren in pädagogischen Einrichtungen und Kommunen anzuregen, was eine zentrale Säule im Mehrebenenkonzept von Demokratieförderung (siehe Kap. 3.1) widerspiegelt. Dieser empirische Schwerpunkt der Innovationsproduktion im Handlungsfeld auf Verfahren und Strukturen der Beteiligung, deckt sich auch mit den ersten konzeptionellen Einschätzungen zu Förderbeginn.

## 4 Nachhaltige Projektarbeit: Transfer- und Verstetigungsprozesse im Handlungsfeld

Das folgende Kapitel wendet sich dem Thema Nachhaltigkeit der geförderten Projektmaßnahmen im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ zu und setzt sich vertieft mit dem Transferauftrag der Modellprojekte (MP) auseinander. Mit und nach der Entwicklung und Erprobung innovativer Konzepte, Formate und Methoden im Handlungsfeld gilt es für die MP, ihre Ergebnisse und Erfahrungen auf andere Träger, Praxisfelder bzw. Kontexte zu übertragen (vgl. BMFSFJ 2019, S. 3). Es geht darum, geeignete Strategien für den Transfer ihrer Konzepte und Angebote in die Regelpraxis zu entwickeln (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 26f.). Der Transferauftrag bedeutet für MP von Förderbeginn an, dafür Sorge zu tragen, dass ihre zeitlich befristeten Projektmaßnahmen möglichst nachhaltig angelegt sind. Nach dem Projektende sollen die Praxispartner der MP (z.B. in Kindertagesstätten (Kita), Berufsschulen oder Kommunen) in die Lage versetzt sein, die in ihrem Bereich angeregten Veränderungsprozesse bzw. die erprobten (Weiter-)Entwicklungen eigenständig fortzuführen.

In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt eine konzeptionelle Bestimmung von Nachhaltigkeit im Projektkontext vorgenommen. In einem zweiten Schritt werden empirische Befunde zu den verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit (Verstetigung und Transfer), zu relevanten Zielsystemen und nicht zuletzt zu Herausforderungen bzw. (strukturellen) Rahmenbedingungen für Transfer im Handlungsfeld vorgestellt.

Eine zentrale Herausforderung und Limitation für die Untersuchung von Nachhaltigkeit noch während der Projektlaufzeit ergibt sich durch die zeitliche Synchronität von Evaluation und Projektförderung und dem formativ begleitenden Evaluationsansatz. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung (wB) ist es, in der Durchführungsphase des laufenden Programms empirisch begründete Erkenntnisse zur Nachhaltigkeit von geförderten Projektmaßnahmen zusammenzutragen. Für das Handlungsfeld bilanzieren (summative Evaluation) lassen sich vor allem Hinweise auf Nachhaltigkeitspotenziale, die sich bereits innerhalb des Förderzeitraums abzeichnen.

Die Leitfragen für dieses Kapitel lauten:

- Was bedeutet nachhaltige Demokratieförderung im Projektkontext und wie sieht sie aus?
- Wie können MP im Rahmen des Transferauftrags zur Nachhaltigkeit ihrer Aktivitäten beitragen?

Nach der konzeptionellen Rahmung von Nachhaltigkeit für den Kontext der Projektarbeit im folgenden Kapitel werden beide Leitfragen weiter konkretisiert und verfeinert.

### **Konzeptionelle Rahmung: Nachhaltigkeit in der Modellprojektarbeit**

Zur konzeptionellen Bestimmung von Nachhaltigkeit bedarf es einer Konkretisierung für den spezifischen Kontext der MP-Arbeit im Handlungsfeld „Demokratieförderung“.43 Unserem entwickelten Mehrebenenkonzept von Demokratieförderung folgend (Ehnert u.a. 2021, siehe Kap. 3.1) weisen demokratiefördernde MP, die gezielt struktur- bzw. verfahrensbezogene Problemlösungen erproben und somit über die individuelle Ebene der Zielgruppen hinausgehen, bereits ein inhärentes Nachhaltigkeitspotenzial auf. Voraussetzung dafür ist eine (möglichst) ganzheitliche Projektkonzeption, welche die jeweiligen institutionellen Erprobungs- und Übertragungskontexte berücksichtigt und (möglichst) alle von den jeweiligen Projektmaßnahmen Betroffenen partizipativ einbezieht (vgl. Rehse/Johann 2024, S. 8).

Den Ausführungen von Stockmann folgend lässt sich Nachhaltigkeit im Allgemeinen zunächst verstehen als „Fortdauer (...) von Projekten und Programmen, wenn die Unterstützung durch einen externen Geber beendet ist“ (Stockmann 1992, S. 20f.). Bezogen auf die Arbeit von MP, die nicht eigenständig (gesellschaftliche) Probleme lösen, sondern mittels erprobender Interventionen die „Problemlösungskapazität“ in Bezug auf eine spezifische Thematik in den Zielsystemen steigern (vgl. Stockmann 1992, S. 17) sollen, hat dies zur Folge, dass nach Ende der Projektlaufzeit Akteur:innen in den Zielsystemen in die Lage versetzt worden sein sollten, selbstständig, auf Dauer und aus eigener Kraft die definierten Problemlagen zu bewältigen. Dies setzt neben einer grundsätzlichen Aufnahmefähigkeit vor allem eine hinreichende Ressourcenausstattung in den Regelstrukturen voraus, die nicht im Einflussbereich der MP liegt.

Um auf Ebene der Projektpraxis die angewandten Maßnahmen und Strategien zur Absicherung der Ergebnisse der MP analysieren zu können, greifen wir auf Stockmanns bewährte Leitunterscheidung zwischen interner und externer Nachhaltigkeit zurück (vgl. Stockmann 1996). Mit **interner Nachhaltigkeit** werden Prozesse zur Verstetigung von „Problemlösefähigkeit“ im Projektträger bezeichnet. Diese bezieht sich auf Ideen, Konzepte, entwickelte Verfahren oder Lernerfahrungen bei Trägern, die nach der Förderung der MP erhalten bleiben. Mit **externer Nachhaltigkeit** werden dagegen Prozesse des Transfers von „Problemlösefähigkeit“ in die Regelstrukturen bezeichnet. Diese umfassen die Übertragung von Konzepten und Erfahrungen, die sich am Ende der Projektförderung innerhalb vorhandener Regelstrukturen dauerhaft etablieren. MP können somit Nachhaltigkeit im Sinne einer möglichst stabilen Problemlösekapazität in ihren Zielsystemen sowohl via Transfer in die Zielsysteme, als auch via Verstetigungsprozessen im Projektträger anregen.

Die Leitunterscheidung von interner und externer Nachhaltigkeit aufgreifend werden im Folgenden auf empirischer Basis quantitativer und qualitativer Daten der wB transfer- und verstetigungsorientierte Aktivitäten der MP untersucht. Dafür werden zunächst in zwei Teilkapiteln die empirisch auftretenden Verstetigungsmodi und -maßnahmen der MP (siehe Kap. 4.1) sowie Modi und Maßnahmen des Transfers (siehe Kap. 4.2) ausführlich dargestellt. Drei empirische Fallbeispiele vertiefen

43 Die folgenden konzeptionellen Ausführungen wurden jüngst in unserer 3. Handreichung für die Fachpraxis zum Thema noch ausführlicher dargestellt (Rehse/Johann 2024).

zusätzlich ausgewählte Transferstrategien und -aktivitäten unter Berücksichtigung der Perspektiven beteiligter Transferpartner:innen (siehe Kap. 4.3).

Das Kapitel geht dabei vier weiterführenden Evaluationsfragen auf den Grund, die in den folgenden Teilkapiteln beantwortet werden:

- Welche internen Nachhaltigkeitsaktivitäten (Verstetigung) verfolgen die MP im eigenen Projektträger? Welche Herausforderungen treten auf? Welche Gelingensbedingungen lassen sich für erfolgreiche Verstetigungsprozesse ableiten? (siehe Kap. 4.1)
- Welche Zielsysteme nehmen MP für ihre transferbezogenen Aktivitäten in den Fokus? (siehe Kap. 4.2.1)
- Welche trägerexternen Nachhaltigkeitsaktivitäten (Transfer) verfolgen die MP zur Weitergabe von Lernerfahrungen und Ergebnissen? Welche Herausforderungen treten auf? Welche Gelingensbedingungen lassen sich für erfolgreiche Transferprozesse ableiten? (siehe Kap. 4.2.2 und 4.3.3)
- Inwiefern beeinflussen strukturellen Rahmenbedingungen die Transferaktivitäten der MP? (siehe Kap. 4.2.4)
- Wie gestalten (ausgewählte) MP Transfer als Koproduktionsprozesse gemeinsam mit Transferpartner:innen? (siehe Kap. 4.3)

## 4.1 Verstetigungsmodi und -maßnahmen der Modellprojekte

Das folgende Kapitel widmet sich der internen Nachhaltigkeit, d.h. der Verstetigung der Arbeit der MP nach Förderende. Dafür arbeiten wir empiriebasiert heraus, welche trägerinternen Nachhaltigkeitsaktivitäten die MP zur dauerhaften Verankerung von Ergebnissen und Lernerfahrungen im eigenen Träger umgesetzt haben.

Ausgehend von den empirischen Befunden der standardisierten Online-Befragungen 2023 und 2024 gehen wir von vier analytisch unterscheidbaren Modi von Verstetigung im Handlungsfeld aus, die sich aus zum Teil unterschiedlichen Aktivitäten zum Erhalt von Ergebnissen und Lernerfahrungen der MP zusammensetzen (siehe Tab. 4.4).

**Tab. 4.4: Verstetigungsaktivitäten, getrennt nach Modi der Verstetigung – relative und absolute Häufigkeiten der MP-Antworten im Handlungsfeld**

Modus der Verstetigung	Maßnahmen zur Übertragen von Inhalten des Projekts innerhalb des eigenen Trägers bzw. zum Weiterführen von Inhalten im eigenen Träger (Verstetigung)	Gültige Prozepte (& absolute Häufigkeiten)
trägerbezogen	Aus unserem Projekt sind neue Verfahren bzw. Strukturen innerhalb der Trägerorganisation entstanden bzw. angepasst worden, die nach Projektende fortbestehen (z.B. neues Leitbild, neue Abteilung/Arbeitseinheit etc.).	46,9 (15/32)
personalbezogen	Auch nach Projektende wird es eine informierte Ansprechperson zu Projekthinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen geben.	66,7 (22/32)
	Innerhalb des Trägers finden Weiterqualifizierungen von nicht am Projekt beteiligten Mitarbeitenden des Trägers zu Modellprojekt-Maßnahmen statt.	43,8 (14/32)
wissensbezogen	Innerhalb des Trägers werden regelmäßig Inhalte, Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts ausgetauscht bzw. weitergegeben.	90,6 (29/32)
	Beim Träger wurden Inhalte und/oder Methoden des Projekts auch in andere Maßnahmen übernommen.	78,1 (25/32)
	Aus dem Projekt sind konkrete Vorhaben für neue (Modell-)Projekte des Trägers entstanden.	75,0 (24/32)
angebotsbezogen	Das Projekt bzw. Teile davon werden nach Projektende durch den Träger selbst fortgeführt.	46,9 (15/32)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Online-Befragungen der MP 2024

Im Folgenden dargestellt werden empirische Befunde zu **trägerbezogener, personalbezogener, wissensbezogener** Verstetigung sowie zum analytischen Idealtypus einer **angebotsbezogenen** Verstetigung, d.h. der Fortführung des gesamten MP im Träger nach Ende der Programmförderung. In der Empirie finden sich diese vier analytischen Modi nie in Reinform, die MP verfolgen in der Regel verstetigungsorientierte Aktivitäten im Rahmen verschiedener oder in hybrider Form miteinander verschränkter Modi (z.B. Weiterqualifizierung des nicht am MP beteiligten Trägerpersonals, Weiterbeschäftigung von Projektmitarbeitenden beim Träger).

#### 4.1.1 Trägerbezogene Verstetigungsprozesse beim Projektträger

Mit dem Modus der trägerbezogenen Verstetigung bezeichnen wir die Anregung von strukturellen Veränderungsprozessen bei Trägern durch MP. Im Rahmen der standardisierten Online-Befragung geben 46,9% der MP (n=33) an, dass im Rahmen ihrer Arbeit (neue) Verfahren bzw. Strukturen bei ihrem Träger entstanden sind, die nach Förderende bestehen bleiben werden (z.B. neues Leitbild, neue Abteilung, neue Arbeitseinheit etc.).

Werden von MP nachhaltige Veränderungen der eigenen Trägerstrukturen angeregt, betrifft dies in der Regel die **Stärkung und strukturelle Verankerung der Partizipation junger Menschen**, z.B. über die Einführung von neuen Gremien oder Fachstellen. Einem MP gelang es sogar durch die Bildung eines Jugendbeirats beim eigenen Projektträger eine dauerhaft durch Jugendliche selbstverwaltete Struktureinheit zu schaffen. Als hilfreich für die Anregung trägerbezogener Verstetigungsprozesse erwiesen sich deren synergetische Einbettung in ohnehin bestehende Transformationsprozesse der Träger.

Die Implementation der von MP erarbeiteten Verfahren, Maßnahmen und Arbeitsweisen innerhalb ihrer Träger trägt zur **Qualitätssicherung und Professionalisierung** bei. Als Beispiel sind hier MP mit einem Arbeitsschwerpunkt auf Inklusion zu nennen, die auf eine dauerhafte und professionalisierte Verankerung von Inklusion auf allen Ebenen der Trägerstruktur über mehr Personal, Infrastruktur, Ressourcen und entsprechende Konzepte hinarbeiten. Ein MP erarbeitete ein Schutzkonzept zum Umgang mit sexualisierter Gewalt in der (politischen) Bildungsarbeit, das innerhalb der (bundesweiten) Strukturen des Trägers verstetigt werden und somit zur Professionalisierung der Arbeit des Trägers in diesem Bereich beitragen konnte.

Mitunter gelingt es MP auch, **Veränderungen im Selbstbild des Trägers anzuregen**. Indem MP das Leitungspersonal ihrer Träger für bestimmte Themen sensibilisieren, konnte z.B. der trägerweite Stellenwert von partizipativen Entscheidungsfindungsprozessen oder die Offenheit für pädagogische Arbeit mit digitalen Medien nachhaltig gestärkt werden. **Andere Träger begreifen sich aufgrund der Arbeit des MP nun stärker** als politische Akteur:innen mit Verantwortung für demokratische Strukturentwicklung in ländlichen Räumen.

#### 4.1.2 Personalbezogene Verstetigung im Projektträger

Auch auf personalbezogener Ebene können MP innerhalb ihres Trägers auf Prozesse der Verstetigung hinarbeiten. Bei 66,7% der MP (n=33) wird laut unserer Online-Befragung nach Förderende aller Voraussicht nach mindestens eine informierte Ansprechperson zu Projektinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen im Träger erhalten bleiben.

Die **Weiterbeschäftigung des in den MP tätigen Personals beim Träger** gilt vielen MP als Garant für den Erhalt von Lernerfahrungen, Expertise und Wissen. Für fast alle Träger im Handlungsfeld stellt der personelle Erhalt des MP-Teams über das Förderende hinaus jedoch eine große Herausforderung dar. Gerade für kleinere Träger droht mit dem Ende der Programmlaufzeit mitunter der Verlust von

fachlicher Expertise und handlungspraktischem Erfahrungswissen, da eine Finanzierung der Personalstellen aus Eigenmitteln in der Regel nicht möglich ist. Die Projektleitungskräfte bzw. Kernteams im Träger zu halten, hat für viele MP mit Blick auf personelle Verstetigung Priorität. Für MP, die bei kleineren Trägern angesiedelt sind, ist das (erweiterte) MP-Team teilweise bereits nahezu deckungsgleich mit dem Trägerpersonal. Dies erleichtert zwar eine unmittelbare Verstetigung von Wissen und Lernerfahrungen. Beim förderbedingten Wegbrechen der Personalstellen des MP-Teams kann dies jedoch leicht einen existenziellen Einschnitt bedeuten. Eine Weiterbeschäftigungsperspektive für einzelne Mitarbeitende vor Ort zu schaffen, ist vor allem den MP ein Anliegen, die in ländlichen Räumen die so dringend benötigte (personelle) Kontinuität des demokratiefördernden Angebots vor Ort weiter gewährleisten wollen. Daher fokussieren viele Träger als priorisierte Verstetigungsstrategie auf die Akquise neuer Fördermittelgeber, was zum Erhebungszeitraum bisher jedoch nur wenigen bereits gelungen ist. Dennoch hat es ein MP geschafft, Veränderungen in seiner Trägerstruktur anzuregen, die eine Weiterbeschäftigung des MP-Teams im Träger und somit personelle, inhaltliche und angebotsbezogene Kontinuität ermöglichte.

Neben Bemühungen zur personellen Verstetigung des MP-Teams finden sich zum Erhebungszeitraum auch vereinzelte Beispiele für den **Erhalt von ehrenamtlichen oder freiberuflichen Mitarbeitenden bei den Trägern**. Bei zwei Trägern bleiben die in den MP aufgebauten Netzwerk-Pools an qualifizierten Honorarkräften und ehrenamtlichen Referent:innen erhalten, die für die weitere Durchführung von Projektangeboten eingesetzt werden können. Eine besondere Form der personellen Verstetigung im Handlungsfeld ist in MP vorzufinden, denen es im Zuge der mehrjährigen Projektarbeit gelungen ist, Teilnehmende ihrer (langzeitpädagogischen) Angebote als Honorarkräfte für Workshops und Projekttag zu gewinnen und den jungen Erwachsenen so einen (beruflichen) Einstieg in die politische Bildungsarbeit zu bieten.

Darüber hinaus führen 43,8% der Träger laut Online-Befragung bereits **Weiterqualifizierungen von nicht am Projekt beteiligten Mitarbeitenden** zu den Projektmaßnahmen durch oder planen dies noch bis zum Förderende. Über die Durchführung von internen Weiterbildungen oder fachlichen Austauschformaten schulen diese MP das restliche Trägerpersonal zur Weiterarbeit mit den Projekthemen, -methoden und Handlungsansätzen (z.B. zur Empowermentarbeit). Auch hier lässt sich feststellen, dass es MP bei kleineren Trägern, bei denen das MP-Team bereits einen beträchtlichen Teil des Trägerpersonals ausmacht, leichter gelingt, Kolleg:innen weiterzubilden und ihr Erfahrungswissen personell innerhalb des Trägers zu verstetigen.

### 4.1.3 Wissensbezogene Verstetigung beim Projektträger

Projektmaßnahmen, die dazu beitragen sollen, das gesammelte Praxiswissen, die erarbeiteten Inhalte und Ergebnisse der MP in ihren Trägern zu erhalten, sind oftmals vergleichsweise niedrigschwellig und finden sich daher im Modus wissensbezogener Verstetigung im Handlungsfeld empirisch am häufigsten. Die **regelmäßige Weitergabe von Projekthinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen innerhalb des Trägers** sowie der interne Austausch darüber finden laut Online-Befragung bis zum Förderende bei 90,6% der MP statt. Von den MP werden Praxiswissen und Lernerfahrungen dokumentiert und im Sinne der Qualitätssicherung trägerintern weitergegeben. Dazu zählen u.a. Erfahrungen aus der konkreten pädagogischen Praxis (z.B. zu politischer Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern), der Zugangserschließung zu neuen Arbeitskontexten (z.B. der beruflichen Bildung) oder für unerfahrenere Träger auch die gesammelte Expertise zu den Rahmenbedingungen der Förderpraxis von MP an sich.

Viele Träger planen darüber hinaus, die **von den MP bearbeiteten Themen und Arbeitsfelder auch zukünftig in deren Regelangeboten oder im Rahmen von neuen Projekten zu berücksichtigen** oder sogar zu intensivieren. Darunter fällt die Verstetigung vieler Kernthemen der MP, wie Demokratiebildung, Politische Bildung, Empowerment, außerschulische Jugendarbeit, aber auch die Intensivierung von akut relevanten Themen wie Antisemitismus. Einige Träger planen auch, die durch die MP teils erstmals im Träger bespielten Kontexte, wie Berufsschulen, Ganztage, Schülervertretungen sowie digitale und/oder ländliche Räume im Rahmen ihrer Regelpraxis weiterhin zu adressieren.

Wesentlich für den Erhalt von Wissen in den Trägerstrukturen ist die **Fortführung von lokalen, regionalen und zum Teil sogar bundesweiten Kooperations- und Netzwerkkontakten**, die im Zuge der Projektarbeit sukzessive aufgebaut wurden. Diese Kontakte, (z.B. zu anderen zivilgesellschaftlichen Akteur:innen, migrantischen Communities, politischen Strukturen und Entscheidungsträger:innen oder kooperierenden Bildungseinrichtungen) bleiben bei den Trägern auch im Falle eines Verlusts des MP-Personals zum Ende der Förderung – zumindest in Teilen – erhalten. Auch von den MP über Social-Media-Kanäle aufgebaute Netzwerke zu (potenziellen) Adressat:innen bleiben den Trägern nach dem Förderende erhalten und können im Rahmen neuer Angebote genutzt werden. Für einen dauerhaften Erhalt von Netzwerkkontakten bedarf es in bestimmten Kontexten (z.B. der Arbeitswelt und Berufsbildung) dennoch einer stärkeren personellen Kontinuität, die nur durch Institutionalisierung von Kooperationsbeziehungen jenseits temporärer Projekte zu realisieren ist. Insbesondere Unternehmen zeigen den Projektträgern gegenüber oftmals nur wenig Verständnis für den förderbedingten Wegfall von Angeboten und Ressourcen.

In der Online-Befragung geben 78,1% der MP an, dass bis zum Ende der Förderlaufzeit **Projekthinhalte und -methoden in andere Trägermaßnahmen einfließen und darin übernommen werden**. Manche Träger verstehen sich in diesem Zusammenhang als eine Art Transferstelle, die auch nach Laufzeitende des MP darin entwickelte Praxismaterialien auf ihren Websites anbieten (z.B. Podcasts), direkt

an Interessierte weitergeben (z.B. Handreichungen) oder im Falle von Methodenboxen oder digitalen Tools verleihen. Andere – vor allem größere Träger – schaffen wiederum eine systematische Form der Wissens- und Methodenweitergabe in die eigenen Trägerstrukturen hinein, z.B. in Fort- und Weiterbildungen für das Trägerpersonal. Gerade für jüngere Träger ist der Erhalt von im MP entstandenen Materialien und digitaler Infrastruktur (z.B. Social-Media-Kanäle, multimediales Equipment) eine wichtige materielle Grundlage zur weiteren Arbeit mit bestimmten Ansätzen, z.B. für digitale Angebote der politischen Medienbildung.

Bei genau 75% der MP ist laut Online-Befragung davon auszugehen, dass bis zum Förderende auf Grundlage jetziger Lernerfahrungen **neue konkrete (Modell-)Projektvorhaben des Trägers entstanden** sein werden. Zwei Träger haben bereits zum Erhebungszeitpunkt damit begonnen konkrete Folgeprojekte im Rahmen einer programmexternen Förderung zu konzipieren. Auf diese Weise können Träger erfolgreiche demokratiefördernde Ansätze zu Community Building und politischer Medienbildung in ihrem Angebot erhalten und diese fachlich weiterentwickeln.

#### 4.1.4 Angebotsbezogene Verstetigung beim Projektträger

Der angebotsbezogene Modus der Verstetigung kann als theoretische „Idealform“ betrachtet werden, sollte es den MP gelingen, das gesamte Projektangebot nach Förderende dauerhaft im Träger zu erhalten. In der Online-Befragung geben 46,9% der MP an, dass sie davon ausgehen, dass **bis zum Förderende das gesamte MP bzw. einzelne Projektmaßnahmen durch den Träger fortgeführt** werden. Dieser Befund wird durch die qualitativen Daten stärker differenziert, wobei die damit verbundenen Herausforderungen für die Träger deutlich werden.

Die unmittelbare Fortführung von in der Regel nur bestimmten Teilen der MP-Angebote im Träger bedarf nach Förderende einer neuen Finanzierungsquelle. Für einen großen Teil der Träger hat somit die **Akquise neuer finanzieller Fördermittel** für den internen Erhalt der MP-Angebote oberste Priorität. Gerade für kleinere Träger besteht ohne neue Fördermittel keine Möglichkeit, erfolgreich erprobte Projektangebote im Rahmen der eigenen Regelpraxis fortzuführen. Für viele dieser MP stellt dies eine große Herausforderung im letzten Förderjahr da, weswegen sich deren Verstetigungsbemühungen mitunter auch in Gänze auf die Bemühungen um neue Finanzierungsquellen beschränken. Zum Erhebungszeitraum ist es einem Teil der MP bereits gelungen, Mittel neuer bzw. externer Geldgeber zu akquirieren (z.B. Landesfördermittel) oder in Einzelfällen auch mit einer trägerinternen Finanzierung die Fortführung bestimmter Projektangebote selbst zu stemmen. Dies gelingt jedoch bisher vor allem MP, die bei größeren und erfahreneren Trägern bzw. bei Trägerverbundstrukturen angesiedelt sind. Einzelne MP schaffen darüber hinaus **Modi der institutionellen Re-Finanzierung fortgeführter Angebote durch deren Adressat:innen**, z.B. über Teilnahmegebühren. Mit räumlicher Infrastruktur ausgestattete Träger (z.B. Bildungsstätten) sind für die systematische Implementation von erprobten MP-Angeboten in ihre Regelangebote von Vorteil.

#### 4.1.5 Zwischenfazit zur internen Nachhaltigkeit: Verstetigungsmaßnahmen der Modellprojekte bei Projekträgern

Mit Blick auf die Nachhaltigkeit von MP-Arbeit spielen trägerinterne Verstetigungsmaßnahmen eine nicht zu unterschätzende Rolle im Handlungsfeld. Obgleich die wenigsten MP sich auf komplexere Verstetigungsstrategien fokussieren, finden sich im Handlungsfeld vereinzelt auch empirische Beispiele für ein intendiertes Zusammenwirken einzelner Projektmaßnahmen, die im Ergebnis zu einer Fortführung des MP-Angebots im Träger führen. Darüber hinaus lassen sich im Rahmen von Verstetigungsprozessen auch Innovationspotenziale der Projektarbeit identifizieren, die zur Demokratisierung der eigenen Trägerstrukturen beitragen. Mehreren Projekträgern ist es gelungen, vorangetrieben durch MP, sukzessive interne Teilhabebarrieren abzubauen und ihre Infrastruktur inklusiver zu gestalten. Ein MP bspw. kann einem initiierten Jugendbeteiligungsgremium dauerhaft einen Teil der Trägerräumlichkeiten zur Verfügung stellen, die von den Jugendlichen selbstverwaltet werden. Zugleich übernimmt das Jugendgremium für den Träger eine Art Fachbeiratsfunktion. Durch die Etablierung dieses Gremiums beim Träger hat das MP Beratungsprozesse durch die beteiligten Jugendlichen für andere Träger angestoßen, die ebenfalls an einer Implementierung von vergleichbaren Jugendbeteiligungsgremien interessiert sind. Aus unserer Sicht ist dies ein besonders gelungenes Beispiel für eine (zunächst nicht konzeptionell intendierte) Modellwirkung einer vom MP für den eigenen Projekträger angeregten strukturellen Innovation im Rahmen eines Verstetigungs- bzw. Transferprozesses.

## 4.2 Transfermodi und -maßnahmen der Modellprojekte

Dieses Kapitel widmet sich der externen Nachhaltigkeit bzw. dem Transfer. In der Praxis von MP – so auch im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ – stehen zur Gewährleistung der Nachhaltigkeit der eigenen Arbeit oftmals transferorientierte Maßnahmen im Zentrum. MP versuchen auf unterschiedlichen Wegen die von ihnen entwickelten und erprobten Angebote auf andere Träger und Zielsysteme zu übertragen. Sie streben danach, passende Transferstrategien zu entwickeln und setzen transferbezogene Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen um. Im Folgenden werden zunächst die relevanten Zielsysteme für Transferprozesse im Handlungsfeld vorgestellt sowie ein integratives Transferkonzept für diesen Kontext vorgeschlagen. Im Anschluss werden empirische Befunde zu Transferaktivitäten im Handlungsfeld präsentiert und eingeordnet sowie Transferstrategien von drei ausgewählten MP unter Einbezug der Perspektiven ihrer Transferpartner:innen vertieft.

## Zielsysteme des Transfers im Handlungsfeld

Die Zielsysteme, in die MP ihre Lernerfahrungen, Ergebnisse und erprobten Materialien übertragen, weisen eine außerordentliche Vielfalt auf und reichen von der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) über das Bildungssystem bis zur Kommunalpolitik. Darin spiegelt sich zum einen die Heterogenität der Zielgruppen und -institutionen sowie der Arbeitsansätze im Rahmen der Erprobungs- und Durchführungsphase der MP wider. Zum anderen macht diese Vielfalt deutlich, dass zur Bewertung von Transferprozessen im Handlungsfeld ein hohes Maß an Kontextsensibilität erforderlich ist, das die jeweiligen Rahmenbedingungen der sehr unterschiedlichen Zielsysteme reflektiert (siehe hierzu Kap. 3.2).

### Die Regelstrukturen der KJH bilden das relevanteste und empirisch häufigste Zielsystem des Transfers im Handlungsfeld „Demokratieförderung“.

Jedes dritte MP transferiert seine Ergebnisse und Lernerfahrungen in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der mobilen Jugendarbeit und des Streetworks (33,3%, n=33). Weitere 9,1% der MP, insbesondere im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“, übertragen ihre Ergebnisse auf Kitas (9,1%). Mehr als jedes fünfte MP (21,2%) gibt in unserer Online-Befragung außerdem an, weitere Bereiche, wie Einrichtungen/Träger der KJH im Rahmen von Transferprozessen zu erreichen.

Aufgrund des hohen Bedarfs an Fortbildungen und Bildungsmaterialien bei Lehrkräften adressieren viele demokratiefördernde MP im Transferprozess auch **Schulen und andere Einrichtungen des Bildungssystems**. Fast jedes vierte MP überträgt seine Ergebnisse zu allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 5 bzw. 7 (24,2%), 6,2% der MP adressieren im Transfer Grundschulen bis Klasse 4 bzw. 6, ein MP gezielt auch Förderschulen. Einrichtungen der Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder (z.B. Hort oder gebundener Ganztags) sind für 12,1% der MP relevante Zielinstitutionen für Transfer. Noch häufiger werden Einrichtungen und andere Träger der außerschulischen (historisch-) politischen und kulturellen Kinder- und Jugendbildung (z.B. Bildungsstätten) adressiert (27,3%).

Jedes dritte MP im Handlungsfeld betrachtet auch die **Kommunalpolitik sowie Verwaltungsstrukturen** als relevantes Zielsystem für seine Transferprozesse (33,3% der MP). Fast jedes fünfte MP im Handlungsfeld adressiert Strukturen des **Übergangssystems und Einrichtungen der Berufsbildung** (z.B. Berufsvorbereitendes Jahr) im Rahmen seiner Transferaktivitäten (24,2% der MP).

Die Transferforschung unterscheidet im Allgemeinen verschiedene Modi von Transferprozessen, etwa einer passiven Übertragung von Wissen (Dissemination) und einer aktiven Auseinandersetzung mit bzw. Anwendung von Wissen in der Praxis (Implementation, Anwendung). Das in der Praxis lange vorherrschende Verständnis von Transfer als linearer Prozess zwischen Sender und Empfänger (unidirektionaler Modus) hat sich in den letzten Jahren zunehmend gewandelt. Interaktive bzw. systemisch angelegte Transfermaßnahmen fokussieren auf Prozesse des Wissensaustauschs im Rahmen von Kooperationen bzw. Vernetzung der Beteiligten (vgl. Blatter/Schelle 2022, S. 8ff.; Ward 2020). Insbesondere systemisch angelegte Transferprozesse können demnach als durchaus komplexe kooperative Akte zur Ko-Konstruktion neuen Wissens verstanden werden, die verschiedene Akteur:innen

mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedarfen und Zielsetzungen involvieren. In Anlehnung an Blatter/Schelle (vgl. 2022, S. 8f.) und Ward (2020) schlagen wir ein **integratives Transferkonzept** für das Handlungsfeld vor (vgl. Rehse/Johann 2024, S. 14ff.), dass die Transferaktivitäten der MP in drei analytische Modi unterteilt: den **unidirektionalen** Modus der Weitergabe, den **interaktiven** Modus des Austauschs sowie den **systemischen** Modus der Anwendung von Transferprodukten. Diese drei Modi sind idealtypisch zu verstehen und dienen als Heuristik zur Analyse von Transferprozessen im Handlungsfeld. Empirisch treten sie in der Regel in hybrider Form verschiedener miteinander kombinierter bzw. verschränkter Transfermaßnahmen auf, die zum Teil auch anteilig mehreren Modi zugeordnet werden können.

Im Folgenden werden auf Basis unserer quantitativen und qualitativen Befunde die konkreten Transfermaßnahmen der MP für jeden der drei Transfermodi vertiefend dargestellt. Dabei werden Unterschiede in der Intensität, Rolle und Funktion von MP und Transferpartner:innen ebenso berücksichtigt, wie Unterschiede in den Ergebnissen und die jeweilige Kontextspezifik. Tab. 4.5 gibt zunächst einen Überblick über die empirische Häufigkeit einzelner transferbezogener Aktivitäten der MP im Handlungsfeld.

**Tab. 4.5: Transferaktivitäten der MP im Handlungsfeld**

Transfermodus	Maßnahmen zur Übertragung von Projekthaltungen und -erfahrungen an andere Träger bzw. zur Weiterführung durch andere Träger (Transferaktivitäten)	Gültige Prozente (und absolute Häufigkeiten)
Unidirektional	(Zwischen-)Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts wurden bereits veröffentlicht (z.B. über Vorträge, Handreichungen, (Spiel-)Materialien, (Fach-)Publikationen, die Beteiligung an Fachtagen).	90,9 (30/33)
Interaktiv	Unser Projekt bietet Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen in der Projektlaufzeit (z.B. Workshops, Fortbildungen, Schulungen) für haupt-, neben- und ehrenamtliche pädagogische Fachkräfte (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrkräfte, Berater:innen) an.	78,8 (26/33)
	Unser Projekt hat eigene Fachveranstaltungen zur Verbreitung von Projekthaltungen, -erfahrungen und -ergebnissen organisiert und durchgeführt.	66,7 (22/33)
	Projekthaltungen und -ergebnisse werden bereits über die Gremienarbeit des Trägers verbreitet.	60,6 (20/33)
	Die durch die Projektmaßnahmen initiierten Netzwerk- bzw. Kommunikationsstrukturen werden durch unser Projekt in die Lage versetzt, nach Projektende eigenständig fortzubestehen.	45,5 (15/33)
	Unser Projekt hat einen eigenen Projektbeirat eingerichtet, der Projekthaltungen, -erfahrungen und -ergebnisse nach außen weiterträgt.	6,1 (2/33)
Systemisch	Unser Projekt arbeitet mit Institutionen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder ähnlichen Einrichtungen zusammen und unterstützt bzw. begleitet diese fachlich innerhalb der Projektlaufzeit.	57,6 (19/33)
	Maßnahmen oder Teile von Maßnahmen werden bereits durch andere Träger fortgeführt.	36,4 (12/33)
	Unser Projekt nutzt Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder ähnlichen Einrichtungen, um Maßnahmen bzw. Teile von Maßnahmen des Projekts durch andere Träger fortführen zu lassen.	33,3 (11/33)
	Unser Projekt hat an der (Weiter-)Entwicklung fachlicher Standards mitgewirkt, z.B. innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe bzw. im Themenfeld.	33,3 (11/33)
	Für die Weiterführung von (Teil-)Maßnahmen finden Coachings bzw. Beratungen zur Übernahme in anderen Trägern bzw. bei Kooperationspartnern statt.	30,3 (10/33)
	Unser Projekt arbeitet mit Institutionen der Fachkräfteaus- und -weiterbildung zusammen und gestaltet konzeptionell (Ausbildungs-)Curricula, z.B. der Sozialen Arbeit, des Lehramtsstudiums, mit.	27,3 (9/33)
	Projektmaßnahmen und -zielsetzung wurden auf Anregung unseres Projektes in die kommunale Jugendhilfeplanung bzw. in die Landesjugendhilfeplanung übernommen.	6,1 (2/33)
Sonstige	Aus unserem Projekt sind konkrete Vorhaben für neue Projekte und Aktivitäten außerhalb des Trägers entstanden.	60,6 (20/33)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung, Online-Befragungen der MP 2024

## 4.2.1 Unidirektionaler Transfermodus (Weitergabe von Projektwissen)

Zum Ende der Projektlaufzeit werden von MP zentrale Erkenntnisse und Lernerfahrungen sowie erfolgreich erprobte Konzepte dokumentiert, aufbereitet und über verschiedene Publikationsformate in den jeweiligen Zielsystemen in Umlauf gebracht, um sie bekannt zu machen und deren Anwendung anzuregen. Diese Form der linearen Verbreitung von Transferprodukten – von den MP hin zu den Zielsystemen – kennzeichnet den **unidirektionalen Transfermodus**. Die Akteur:innen in den Zielsystemen übernehmen dabei zunächst eine passive Rolle als Empfangende von transferiertem Wissen (vgl. Blatter/Schelle 2022, S. 8), die MP eine aktive Rolle als Übermittelnde.

### Empirische Relevanz im Handlungsfeld

Für fast alle untersuchten MP spielen verschiedene unidirektionale Transfermaßnahmen eine tragende Rolle in ihren Nachhaltigkeitskonzepten. So geben 90,9% der MP zum Erhebungszeitpunkt an, bereits (Zwischen-)Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts veröffentlicht zu haben (z.B. über Vorträge, Handreichungen, (Spiel-)Materialien, (Fach-)Publikationen oder die Beteiligung an Fachtagen). Insbesondere Abschlusspublikationen zum Ende der Laufzeit dienen den MP als zentrales Transferprodukt zur Dokumentation ihrer Arbeit und landes- oder bundesweiten Dissemination ihrer Ergebnisse in die Fläche.

Die **Transferprodukte** der MP adressieren unterschiedliche Zielsysteme (Fachpraxis, Wissenschaft, interessierte Öffentlichkeit) und sind demnach in Form und Ausgestaltung sehr verschieden.

Von nach wie vor hoher Relevanz im Handlungsfeld sind klassische **textbasierte Fachpublikationen** wie Handbücher und Buchreihen, wissenschaftliche Beiträge in Sammelbänden und Fachzeitschriften, Handreichungen für pädagogische Fachkräfte sowie Konzept- und Methodenpapiere zur autodidaktischen Aneignung erprobter MP-Konzepte. Von den MP und ihren Trägern werden im Rahmen ihrer Öffentlichkeitsarbeit regelmäßig auch Pressemitteilungen sowie Newsletter (z.B. für Eltern im Hort oder für politische Entscheidungsträger:innen in der Kommune) eingesetzt. Gerade in ländlichen Durchführungsregionen sind lokale Tageszeitungen noch immer ein wichtiges Transfermedium für MP, z.B. zur Etablierung von angeregten Netzwerkstrukturen zur Kinder- und Jugendbeteiligung. Viele Transferprodukte werden dabei vorrangig in digitaler Form aufbereitet und auf projekt- oder trägereigenen Websites sowie auf Online-Plattformen zur Verfügung gestellt, die von der Fachpraxis bundesweit genutzt werden (u.a. IDA-Mediathek, Kinderrechte-Portal, Politischbilden.de). Die MP gehen davon aus, dass digital angebotene Transfermaterialien für Akteur:innen in den Zielsystemen niedrigschwellig abgerufen werden können und zugleich dauerhaft sichtbar bleiben. Besonders relevant sind digitale Transferprodukte für medienbezogene Projektkonzepte (z.B. zur politischen Medienbildung mit Kindern). Viele MP nutzen insbesondere Social Media als zentrale Schnittstelle für Öffentlichkeitsarbeit, Zielgruppenbindung und den Transfer ihrer Ergebnisse. Diese Plattformen bieten Möglichkeiten, niedrigschwellig multimediale Transferprodukte generieren zu können, z.B. videobasierte Kurzformate bei TikTok oder Instagram.

Jenseits von textbasierten Publikationen entwickeln die MP auch **weitere Praxis-materialien** wie Methodenkisten zur Ausleihe für pädagogische Einrichtungen, mobile Formate wie (Wander-)Ausstellungen oder künstlerisch aufbereitete Transferprodukte, wie ein mehrsprachiger Kurzfilm. Im digitalen Bereich sind darüber hinaus von MP eigene Tools entwickelt, erprobt und den Regelstrukturen zur Verfügung gestellt worden (z.B. eine App für pädagogisch begleitete Formate digitaler demokratischer Deliberation).

### **Gelingensbedingungen und Herausforderungen unidirektionaler Transferprozesse**

Zunächst empfiehlt es sich, Projektergebnisse vor der Dissemination möglichst **zielgruppenorientiert** aufzubereiten. Um **Transfermaterialien möglichst inklusiv zu gestalten**, sollten MP darauf achten, dass z.B. vorgestellte Methoden auch für Adressat:innen der Transferpartner:innen, wie jüngere Kinder oder Menschen mit Behinderung nachvollziehbar sind. Dazu zählt eine verständliche und praxisnahe Sprache zur breiteren Adressierung der Primär- und Sekundärzielgruppen, mitunter sind die Verwendung von „einfacher Sprache“ oder mehrsprachige Materialien zu erwägen. Um Transfermaterialien möglichst unmittelbar in Anwendung bringen zu können, sollten MP diese für Fachkräfte in den Regelstrukturen **selbsterklärend** gestalten. Dafür erweisen sich **partizipative Formate zur gemeinsamen Materialentwicklung** mit verschiedenen Zielgruppen (z.B. mit Lehrkräften, Schüler:innen) als zielführend. Transfermaterialien können so bereits frühzeitig und umfassend von Zielgruppen getestet werden. Dabei empfiehlt es sich, stets den Mehraufwand für die Transferpartner:innen einzukalkulieren und wenn möglich **auf bewährte Kooperationsbeziehungen zurückzugreifen** und diese frühzeitig über eine mögliche Beteiligung an entstehenden Kosten (z.B. für Druckerzeugnisse) zu informieren. Die spezifischen Rahmenbedingungen in vielen Zielsystemen erfordern eine **kontextsensible Anpassung der Transferprodukte** an die Bedarfe konkreter Transferpartner:innen. Eine breit angelegte Dissemination von standardisierten Transfermaterialien ist in der Regel nicht zielführend, wenn sich die Übertragung nicht nur auf inhaltlichen „Basics“ beschränken will.

Eine große Herausforderung für MP bei unidirektionalen Transferprozessen ist, dass diese in der Regel keinen Einblick darüber erhalten, wie und inwiefern ihre Konzepte und Methoden in den Zielsystemen in Anwendung gebracht werden. Zum Teil sind für Akteur:innen in den Zielsystemen, aufgrund mangelnder fachlicher Qualifikationen, pädagogischer Erfahrungen oder thematischer Expertise komplexe Transfermaterialien der MP nicht unmittelbar umzusetzen. Oftmals besteht weitergehender **Begleitungs- bzw. Schulungsbedarf der Transferpartner:innen zur Praxisanwendung der Konzepte**. Je fachlich voraussetzungsreicher die Transfermaterialien für die Regelpraxis sind, desto eher benötigen die empfangenden Akteur:innen zusätzliche Einführung oder Coachings durch die MP.

Ein Teil der Projektumsetzenden zeigt sich generell skeptisch, ob ihre veröffentlichten Materialien von der Regelpraxis wie intendiert aufgenommen werden und vertritt auch bezüglich einer gänzlich unbegleiteten Veröffentlichung von Materialien auf Online-Plattformen sehr ambivalente Haltungen. Eine konstruktive Umgangsweise mit dieser Herausforderung liegt bspw. in der Erstellung von multimedialen pädagogischen Begleitmaterialien zu den Transferprodukten (z.B. Erklär- und

Anleitungsvideos zu bestimmten Methoden) und einer zweiten die Durchführung ergänzender interaktiver Transfermaßnahmen, z.B. einem methodenbasierten Fortbildungsangebot für Fachkräfte.

#### 4.2.2 Interaktiver Transfermodus (Austausch von Projektwissen)

Die MP setzen auch verschiedene Transfermaßnahmen um, die Akteur:innen aus den Zielsystemen in einer aktiv mitgestaltenden, mitunter sogar in einer steuernden Rolle im Transferprozess einbeziehen. Die MP nehmen dabei auch eine lernende, sich das Praxiswissen der Adressat:innen aktiv aneignende Rolle ein. Projektmaßnahmen im **interaktiven Transfermodus** initiieren eine produktive dialogische Wechselbeziehung zwischen MP und Akteur:innen der Zielsysteme, die gemeinsam im Rahmen eines kommunikativen Austauschs von Wissen und Erfahrungen beider Seiten die Transferprozesse gestalten. Im interaktiven Transfermodus ist eine intensive Beziehungsarbeit beider Transferpartner:innen oftmals ein ausschlaggebender Faktor für erfolgreiche Übertragungsprozesse (vgl. Blatter/Schelle 2022, S. 8). Empirisch entstehen interaktive Phasen des Wissenstransfers zum Teil aus den Resonanzen der Zielsysteme auf empfangene Transferprodukte, z.B. fachliches Feedback zu einzelnen MP-Materialien. Mit interaktiv konzipierten Transfermaßnahmen wollen MP möglichst regelmäßige Gelegenheiten und Räume für einen fachlichen Austausch und die Begleitung angeregter Prozesse schaffen. Diese sollen den Adressat:innen und Transferpartner:innen eine hinreichende Offenheit für die eigenständige Weiterarbeit bieten. Von MP durchgeführte Qualifizierungsmaßnahmen, wie Fort- und Weiterbildungen von (pädagogischen) Fachkräften und (kommunalen) Entscheidungsträger:innen leisten zudem einen Beitrag zur Professionalisierung der Regelpraxis, z.B. mit Blick auf inklusive, partizipative und diskriminierungssensible Arbeitsweisen. Ein Teil der im interaktiven Transfermodus gestalteten Projektaktivitäten dient als konzeptioneller Zwischenschritt hin zu einer intendiert systemischen Verankerung der Projektinhalte im Zielsystem.

#### **Empirische Relevanz im Handlungsfeld**

Empirisch finden sich im Handlungsfeld transferorientierte Projektaktivitäten, die sich dem interaktiven Modus zuordnen lassen, etwas seltener, als auf Dissemination ausgerichtete Maßnahmen (siehe Kap. 4.2.1). Ein Grund dafür ist der ungleich höhere Ressourcenbedarf, der mit interaktiven Transferprozessen einhergeht (unterschiedliche Ansatzpunkte, Prozessbeteiligte, Intensitäten und Handlungsebenen).

Allen voran führen MP verschiedene **dialogisch angelegte Qualifizierungsformate für (pädagogische) Fachkräfte** durch. Zum Erhebungszeitpunkt gaben 78,8% der untersuchten MP an, bereits Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. thematische Workshops, Fortbildungen, Schulungen) für haupt-, neben- und ehrenamtliche pädagogische Fachkräfte (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrkräfte, Berater:innen) umgesetzt zu haben. Im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ gaben dies sogar alle geförderten MP an. Im Rahmen dieser Formate werden Transfermaterialien mit Teilnehmenden ausführlich besprochen, für ihre Arbeitsfelder adaptiert und die Praxiswendung durch das MP angeleitet. Ein MP unterstützt bei Bedarf durch Hospitationen den Einsatz der selbst angeeigneten Projektmethoden. Durch eine sich anschließende gemeinsame Reflexion sollen sich

die pädagogische Qualität der erprobten Angebote verbessern und die Fachkräfte an Handlungssicherheit gewinnen.

Eine weitere relevante Transfermaßnahme ist die **Durchführung eigener Fachveranstaltungen** gemeinsam mit ausgewählten Kooperationspartner:innen, z.B. Abschlusskonferenzen, Jahrestagungen mit Input- und Workshop-Formaten sowie Transferwerkstätten. Zum Erhebungszeitpunkt geben zwei Drittel (66,7%) der MP an, bereits eigene Fachveranstaltungen zur Verbreitung von Projekthinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen organisiert und durchgeführt zu haben. Solche Formate adressieren je nach Transferkonzept der MP entweder die interessierte (Fach-)Öffentlichkeit oder ein gezieltes Teilpublikum, darunter insbesondere Entscheidungsträger:innen und Leitungskräfte für die KJH auf kommunaler Ebene, Leitungskräfte aus Horten, Kitas, Kinder- und Jugendfreizeitstätten aber auch aus dem Feld schulischer Bildung (z.B. über Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung) sowie der Berufsbildung. Viele MP beteiligen sich außerdem aktiv an **externen Fachveranstaltungen** und bringen dort transferorientiert eigene Impulse in Form von Ergebnispräsentationen und Workshops ein. Einzelne MP-Verantwortliche wirken auch an akademischen Fachdiskursen über Vorträge mit wissenschaftlich aufbereiteten Praxisbefunden auf internationalen Wissenschaftskonferenzen mit, z.B. zum Thema Demokratieverziehung.

Bestimmte Zielinstitutionen (z.B. Jugendämter, Jugendhilfeausschüsse, kommunale Entscheidungsträger:innen) werden von MP **mit internen Ergebnisvorstellungen und -diskussionen** oder spezifisch auf ihre Bedarfe **zugeschnittenen Einzelcoachings und Beratungsformaten** zu herausfordernden Projektthemen geschult und für die eigenständige Fortführung von gemeinsam initiierten Transferprozessen nach Projektende vorbereitet.

Die aktive **Beteiligung an regionalen, landes- oder bundesweiten Netzwerktreffen** (darunter auch die Kompetenzzentren und -netzwerke des Bundesprogramms) bieten den MP im Rahmen eines regelmäßigen Fachaustauschs ebenfalls zahlreiche Transfergelegenheiten. Darüber hinaus beteiligt sich ein Teil der MP auch regelmäßig an **fachpolitischer Gremienarbeit** (u.a. in landesweiten Arbeitskreisen, Familienförderplan), welche ebenfalls Möglichkeiten zur Dissemination der Projektergebnisse über verschiedene Multiplikator:innen in Entscheidungspositionen bietet. Zum Erhebungszeitpunkt haben 60,6% der MP bereits Projekthinhalte und -ergebnisse über Gremienarbeit des Trägers verbreitet. Über Gremienarbeit können MP so einen Beitrag zum Relevanzerhalt ihrer Inhalte im Zielsystem leisten. Zur Teilhabe an solchen Gremien förderlich ist die Bekanntheit und Einbindung des Projektträgers in fachliche Netzwerke und bundesverbandliche Strukturen. Darüber hinaus geben zwei MP (6,1%) an, mit einem eigenen Projektbeirat ein neues Gremium im Träger eingerichtet zu haben, welches Projekthinhalte, -erfahrungen und -ergebnisse nach außen weiterträgt.

Ein Teil der MP strebt danach, mit transferorientierten Maßnahmen die **Schaffung von sich selbsttragenden Strukturen** in den Zielsystemen anzuregen. Zum Zeitpunkt der Erhebung geben 45,5% der untersuchten MP an, mit ihren Projektmaßnahmen bereits Netzwerk- bzw. Kommunikationsstrukturen initiiert zu haben, die

durch das MP in die Lage versetzt wurden, nach Projektende eigenständig fortzubestehen. Dazu zählt etwa die Etablierung von Jugendbeteiligungsstrukturen in ländlichen Kommunen und Landkreisen, wie z.B. Arbeitsgemeinschaften, die relevante Akteur:innen dauerhaft in Kooperation bringen (vgl. Braun u.a. 2024, S. 11ff.).

**In dialogischen Transferprozessen werden von MP teilweise auch junge Menschen aktiv beteiligt** und deren Perspektiven etwa bei der Gestaltung von Transferprodukten einbezogen. Ein MP erarbeitete in einem langzeitpädagogischen Format gemeinsam mit jungen Menschen eine Wanderausstellung, die im Nachgang in verschiedenen Bildungseinrichtungen und öffentlichen Orten gezeigt und von pädagogischen MP-Angeboten flankiert wurde. Ein anderes MP begleitete eine Arbeitsgruppe von Jugendlichen, die sich kritisch mit Rassismus und Diskriminierung an ihrer Schule auseinandersetzte. Aus Eigeninitiative dieser Arbeitsgruppe heraus wurde, fachlich begleitet, von dem MP ein diskriminierungskritisches Workshop-Konzept für das siebte Schuljahr entwickelt, das Schüler:innen höherer Klassenstufen seitdem selbstständig an der Schule durchführen. Ein MP hat zudem im Rahmen eines Verstetigungsprozesses die Einführung eines Jugendbeirat-Gremiums im Projektträger angeregt, das sich auch bei der Verbreitung von Projektergebnissen außerhalb des Trägers beteiligt.

## **Gelingensbedingungen und Herausforderungen interaktiver Transferprozesse**

Als zentrale Gelingensbedingung ist ein **kontinuierliches Engagement der kooperierenden Akteur:innen** in den Zielsystemen essentiell. Beteiligte Transferpartner:innen benötigen dafür neben einer **Offenheit und grundsätzlicher Aufnahmebereitschaft** in jedem Fall **ausreichend personelle Ressourcen**. Auch auf Seiten der Projektumsetzenden ist eine offene Haltung und ein **Selbstverständnis als Lernende** im Rahmen von transferorientierten Maßnahmen von zentraler Bedeutung. Auch in dialogischen Austauschformaten ist zudem auf eine **verständliche Sprache und didaktische Aufbereitung** komplexer Zusammenhänge und Projektergebnisse zu achten, insbesondere bei der **Kooperation mit (politischen) Entscheidungsträger:innen**. Deren Beteiligung bei Fachtagen oder der Gremienarbeit erhöht oftmals die Disseminationsreichweite der Transferprodukte und öffnet Zugänge für systemisch angelegte Transferprozesse. Um Akteur:innen in den Zielsystemen auch längerfristig für interaktive Transferprozesse zu gewinnen, ist intensive Netzwerkarbeit der Projektträger oftmals ein entscheidender Faktor. Ein gewisses **Standing des Projektträgers in der Fachöffentlichkeit** erleichtert MP, interaktive Transferformate in den Zielinstitutionen zu platzieren und durchführen zu können. Auf bestehende **Netzwerkkontakte oder eine fachverbandliche Einbindung des Trägers** zurückgreifen zu können, sind zudem bedeutsame Ressourcen in interaktiven Transferprozessen. Dafür braucht es verlässliche Personalressourcen, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Transferpartner:innen in überregionalen Netzwerkverbänden gewährleisten. Die verstärkte Nutzung von digitalen Austauschplattformen im Handlungsfeld im Zuge der Covid-19-Pandemie erwies sich in diesem Zusammenhang als äußerst hilfreiche, kostengünstige und effektive Alternative zu organisatorisch aufwändigeren und kostenintensiven Präsenztreffen.

### **4.2.3 Systemischer Transfermodus (Anwendung von Projektwissen)**

Komplexere Transferaktivitäten von MP zielen darauf ab, ihre Ergebnisse und erprobten Handlungsweisen nicht nur zu übertragen, sondern in ihren jeweiligen Zielsystemen in praktische Anwendung zu bringen z.B. in Form einer dauerhaften Implementierung und alltäglichen Anwendung von modellhaft erprobten Beteiligungsverfahren in pädagogischen Einrichtungen. Somit soll gewährleistet werden, dass die Transferimpulse in den Zielsystemen auch demokratische Veränderungsprozesse anregen. Im **systemischen Transfermodus** wird demnach der Koproduktionscharakter von Wissen im Rahmen von Transferprozessen (vgl. Rehse/Johann 2024, S. 13f.) nicht nur als bloßer Austausch zwischen Transferierenden und Empfangenden verstanden. Dieser Koproduktionscharakter wird auch in einem Wechselverhältnis zu den sie prägenden und von ihnen zugleich mitgeprägten Strukturen und Institutionen betrachtet. Um übertragendes Wissen zu etablieren und Transferprodukte dauerhaft in Praxisanwendung zu bringen, bedarf es demnach einer Aktivierung und Vernetzung möglichst aller relevanten Akteur:innen im jeweiligen Zielsystem (vgl. Blatter/Schelle 2022, S. 8f.).

Systemische Transferprozesse verlaufen nicht linear, sondern lassen sich als wechselseitiger Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Transfer zwischen MP und Akteur:innen der Zielsysteme verstehen. Im Gegensatz zu interaktiven bzw. dialogischen Transferkonzepten beinhalten sie in der Regel sehr unterschiedliche Formate und Maßnahmen mit verschiedenen Beteiligten, die sich demnach nur schwer miteinander vergleichen lassen. Gemeinsames Ziel ist die Praxisanwendung und möglichst dauerhafte Implementierung in den Zielsystemen. Damit soll langfristig eine systemische Veränderung im Sinne einer Professionalisierung der Regelpraxis in den Zielsystemen angeregt werden. Häufig setzen MP dafür auf langfristige Begleitprozesse von Organisationen, wie z.B. (pädagogischen) Einrichtungen. In zeitintensiven Austauschphasen können so gemeinsam systemrelevante Transferprodukte (z.B. Fachstandards, Qualitätskriterien) entwickelt und in Anwendung gebracht werden.

### **Empirische Relevanz im Handlungsfeld**

Empirisch zeigen sich auch systemisch angelegte Transferaktivitäten im Handlungsfeld in unterschiedlichen Ausprägungen und werden etwas seltener umgesetzt als solche im interaktiven oder unidirektionalen Transfermodus. In Bezug auf systemische Transfermaßnahmen zeigt sich eine weite Verbreitung längerfristiger Formate **demokratischer Organisationsentwicklung durch fachliche Begleitung von pädagogischen bzw. Bildungseinrichtungen** (z.B. Kitas, Berufsschulen, Hochschulen) **oder spezifischen Sozialräumen** (z.B. ländliche Kommunen und Landkreise, strukturschwache Stadtteile) **unter Einbeziehung möglichst aller dort beschäftigten Zielgruppen** (z.B. angehende Fachkräfte, Lehrkräftekollegien, Fachkräfteteams). In der Online-Befragung geben 57,6% der MP an, zum Erhebungszeitpunkt bereits mit Einrichtungen der KJH oder ähnlichen Einrichtungen zusammengearbeitet, diese unterstützt bzw. fachlich begleitet zu haben. Für diese Formate elementar sind, neben der partizipativen Prozessbegleitung, auch sukzessive Workshop- und Fortbildungseinheiten mit festen Anteilen von Wissensvermittlung, Reflexion und der Bestärkung demokratischer Haltungen.<sup>44</sup> Langfristigen fachlichen Prozessbegleitungen von ganzen Einrichtungsteams wird von den MP eine deutlich effektivere Anregung von institutionellen Veränderungen im Zielsystem attestiert, als die Qualifizierungsformate für einzelne Fachkräfte leisten können. Im Idealfall bleiben im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen initiierte demokratische Verfahrensweisen in den Institutionen erhalten, werden fortgeführt und tragen sich nach Ende der Projektförderung selbstständig weiter. Zum Erhebungszeitpunkt hat ein Drittel (33,3%) der MP bereits eigene Kooperationen mit Einrichtungen der KJH oder ähnlichen Einrichtungen genutzt, um bestimmte Teile ihrer Maßnahmen durch andere Träger fortführen zu lassen.

Ein Teil der von den MP durchgeführten Qualifizierungsformate für (angehende) Fachkräfte und junge Erwachsene widmen sich gezielt deren **Ausbildung als Multiplikator:innen** („Train-the-Trainer“-Konzepte). Im Gegensatz zu dialogisch konzipierten Fort- und Weiterbildungen liegt beim Wissenstransfer hier der Fokus auf der unmittelbaren Anwendung in der Praxis sowie der selbstständigen Weitergabe

<sup>44</sup> Beispielhaft hierfür ist die Beschreibung von Wirkungen der Projektmaßnahmen bei pädagogischen Fachkräften, siehe Kapitel 3.3.

und Anleitung weiterer Multiplikator:innen in den Zielsystemen. Von den untersuchten MP geben im Rahmen der Online-Befragung 30,3% an, Coachings bzw. Beratungen bei anderen Trägern bzw. Kooperationspartner:innen durchgeführt zu haben, mit dem Ziel einer Übernahme und Weiterführung von (Teil-)Maßnahmen der MP. Bei insgesamt 36,4% der MP wurden zum Erhebungszeitpunkt bereits Teile der Projektmaßnahmen durch andere Träger fortgeführt.

Noch stärker auf das gesamte Zielsystem ausgerichtet sind **Projektmaßnahmen zur strukturellen Verankerung der Ergebnisse in (Ausbildungs-)Curricula**, v.a. von Hochschulen, Universitäten und Berufsschulen. Zum Erhebungszeitpunkt der Online-Befragung gaben 27,3% der MP an, mit Institutionen der Fachkräfteaus- und -weiterbildung zusammenzuarbeiten und konzeptionell (Ausbildungs-)Curricula mitzugestalten. In der Regel kooperieren MP dafür sehr eng mit den Bildungseinrichtungen, nehmen dabei eine fachlich beratende Rolle ein und versuchen erfolgreich, erprobte Methoden und innovative Projektthemen dauerhaft in die Ausbildung angehender Fach- und Lehrkräfte einfließen zu lassen. Eine konzeptionell im Projektantrag angelegte Kooperation mit Hochschulen bereits in der Phase der gemeinsamen Innovationsentwicklung erleichtert für MP den späteren Zugang für fachliche Beratungsprozesse. An Berufsschulen empfiehlt sich eine systematische Einbindung engagierter Fachlehrkräfte, um eine Übertragung der Projektmaßnahmen und deren Anwendung in die jeweiligen Fachbereiche anzuregen und zugleich im Idealfall nach Projektende eine prozessverantwortliche Person in der Einrichtung zu erhalten. Einem MP ist es zudem gelungen, für seine Fortbildungsangebote eine rechtliche Anerkennung durch das zuständige Bundesland zu erhalten, die teilnehmenden Fachkräften im öffentlichen Dienst einen Aufstieg in die nächst höhere Tarifgruppe ermöglicht. Diese vom MP erwirkte Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingung schafft neue Anreize zur Teilnahme am Qualifizierungsangebot.

Ein Teil der Projektmaßnahmen, zielt auf systemischer Ebene auf eine systemverändernde Modellwirkung in den Regelstrukturen der KJH. Dazu zählen die **Mitwirkung bei der Entwicklung von Fachstandards** im Umgang mit neuen Themen im fachlichen Feld der Demokratieförderung sowie die Beratung von Entscheidungsträger:innen in Kommune und Verwaltung zur **Implementierung dieser Inhalte in die Strukturen der KJH** (z.B. im Jugendhilfeausschuss). Zum Erhebungszeitpunkt hat ein Drittel (33,3%) der untersuchten MP bereits an der (Weiter-)Entwicklung fachlicher Standards (z.B. innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe) mitgewirkt. Zwei MP (6,1%) geben an, dass auf ihre fachliche Anregung hin bereits Teile der Projektmaßnahmen und -zielsetzung von der kommunalen bzw. Landesjugendhilfeplanung übernommen wurden. Einem MP ist es darüber hinaus gelungen, einen Teil seiner erprobten Angebote im europaweiten Bildungs- und Austauschprogramms Erasmus+ zu implementieren und so eine **internationale Dissemination** anzuregen.

Die dargestellten systemischen Transferprozesse der MP sind komplex und beinhalten in der Regel immer auch einen Anteil an unidirektional bzw. dialogisch konzipierten Maßnahmen. Empirisch lassen sich zum Teil auch „wellenförmige“ Transferprozesse feststellen, indem aus einer initialen Transferaktivität des MP sukzessive, auf Wunsch der Adressat:innen, weitere folgen und in das Zielsystem hineinwirken. Beispielsweise konstituierte sich im Nachgang eines durchgeführten MP-

Fachtags eine neue Netzwerkstruktur für kollegialen Austausch zwischen beteiligten Trägern, aus der wiederum Fortbildungsanfragen an das MP zur Qualifikation von Fachkräften und -teams herangetragen wurden.

### **Gelingsbedingungen und mögliche Herausforderungen systemischer Transferprozesse**

Systemische Transferprozesse erfordern **den Einbezug und Rückhalt von möglichst vielen verschiedenen Beteiligten** (z.B. ganzer pädagogischer Teams) und die Berücksichtigung ihrer Perspektiven in den angestoßenen Veränderungsprozessen. Entsprechend ist eine weitsichtige Prozessplanung von Projektbeginn an unerlässlich. Die MP nehmen dabei eine übergeordnete Perspektive auf das gesamte Zielsystem der Transferprozesse ein, fokussieren auf eine träger- und institutionenübergreifende demokratische Qualitätsentwicklung und reflektieren dabei stets in besonderem Maße die Rolle und Perspektiven der Kinder- bzw. Jugendlichen im jeweiligen Zielsystem.

Systemische Transferprozesse gestalten sich in der Praxis oftmals sehr langwierig, sind voraussetzungsreich und benötigen **hinreichend Ressourcen bei Transferpartner:innen in den Zielsystemen**, d.h. genügend Zeit, verfügbares Personal und eine gesicherte Finanzierung. Es empfiehlt sich dafür zum einen, frühzeitig mit potenziellen Geldgebern in Kontakt zu treten zur finanziellen Unterstützung der Implementierung und Fortführung der Projektmaßnahmen in den Zielinstitutionen (z.B. mit Landesministerien). Zum anderen bedeutet das für MP, **hinreichend Zeit für Transferphasen** einzuplanen und frühzeitig – im Idealfall bereits zu Projektbeginn – mit potenziellen Zielinstitutionen (z.B. Schulen) Kontakt aufzunehmen und **verbindliche Kooperationsvereinbarungen zu schließen**, die möglichst viele Akteursgruppen in der Institution einbeziehen. Bereits zu Beginn einer systemischen Transferkooperation – etwa mit dem Ziel einer Verankerung der Inhalte in Ausbildungscurricula – sind oftmals sehr intensive Prozessklärungsphasen mit den Zielinstitutionen notwendig, für die alle Beteiligten Ressourcen und vor allem Ausdauer benötigen. MP müssen dabei eine gewisse **Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen institutionellen Eigenlogiken** ihrer Zielsysteme (z.B. Schule) mitbringen.

Systemische Transferprozesse können scheitern, wenn die Implementation neuer Konzepte von den Praxisakteur:innen als ressourcenintensives „Add-On“ zu ihrem Arbeitsalltag empfunden wird. Daher sollte **die eigenständige Fortführung von Projektangeboten in Form innovativer Problemlösungen in den Zielsystemen (bestenfalls) nicht mehr Ressourcen benötigen, als in der bestehenden Regelpraxis aufgewendet werden**. Darüber hinaus benötigen systemische Transferprozesse, die strukturelle Veränderungen anstoßen wollen, einen starken Rückhalt von Akteur:innen in Entscheidungspositionen, die insbesondere in fragilen Implementierungsphasen Prozesse stützen. In den Zielinstitutionen empfiehlt es sich daher, möglichst frühzeitig Entscheidungsträger:innen gezielt zu adressieren und einzubinden, z.B. ist für die Übernahme von Projektinhalten in die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte eine frühzeitige Einbindung durch Schulleitungen essentiell.

Systemische Transferprozesse erfordern von den MP **alle relevanten Zielgruppen im Rahmen der Zielinstitutionen mitzudenken** und die auf sie bezogenen unterschiedlichen Transfermaßnahmen miteinander zu verbinden. Setzen MP konzeptionell auf eine Trennung von Erprobungs- und Transferphase, gestaltete es sich als hilfreich, auch kooperierende Einrichtungen aus der Erprobungsphase mit Fortbildungsangeboten zur eigenständigen Weiterführung der Projektangebote nach Förderende zu motivieren. Bei der transferorientierten Projektarbeit mit den Zielinstitutionen empfiehlt es sich, möglichst kontextsensibel passende Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen sich die Zielgruppen freiwillig für Veränderungsprozesse öffnen. Dazu tragen z.B. **bedarfsorientierte Wechsel von Anwendungs-, Beratungs- und Reflexionsphasen** bei. Um transferierte Projektinhalte im Zielsystem über die Zieleinrichtungen hinaus weiter in Dissemination zu bringen, setzen MP mitunter sehr gewinnbringend auf eine **Einbindung der Letztadressat:innen in die Transferprozesse**, beteiligen etwa junge Menschen an Präsentationen von Projektergebnissen politischer Entscheidungsträger:innen zu kommunaler Kinder- und Jugendbeteiligung oder binden junge Menschen mit Behinderung als Fürsprecher:innen in eigener Sache in Transfermaßnahmen ein. Eine **strukturelle Anbindung des Projektträgers oder von Teilen des Trägerpersonal in den jeweiligen Zielsystemen** sowie enge Netzwerkkontakte (z.B. zur Landespolitik) erleichtern die Zugängerschließung und sind für systemische Transferprozesse förderlich (z.B. im Rahmen der Mitwirkung bei Gesetzgebungsverfahren zur Jugendbeteiligung). Schließlich bieten auch die **Strukturen des Bundesprogramms für MP nutzbare Ressourcen für systemische Transferprozesse**. So war ein MP bei der Initiierung einer Partnerschaft für Demokratie in einer Kommune in der Durchführungsregion beteiligt, die das MP zu einem späteren Zeitpunkt bei Transfermaßnahmen in kommunale Strukturen unterstützte.

#### 4.2.4 (Strukturelle) Rahmenbedingungen und transferbezogene Unterstützung durch Kompetenzzentren und -netzwerke

Das Gelingen von Transferprozessen hängt neben den gewählten Transfermodi und der konkreten Ausgestaltung der Transferaktivitäten durch die MP auch stark von den (strukturellen) Rahmenbedingungen in den jeweiligen Zielsystemen ab. Für das Handlungsfeld „Demokratieförderung“ waren themenfeldübergreifend folgende Rahmenbedingungen für Transferprozesse relevant:

**Ressourcenmangel bzw. -bedarf in vielen Zielsystemen:** Die MP machen in vielen ihrer Zielsysteme die Erfahrung, dass es an den benötigten finanziellen, personellen und infrastrukturellen Ressourcen fehlt, um ihre Konzepte nach Ende der Förderung nachhaltig implementieren und eigenständig weiterführen zu können (Beschreibung der Kontexte, siehe Kap. 3.2). In der Online-Befragung stimmen 71% (n=31) der MP der Aussage (eher) zu, dass den Kooperationspartner:innen im Transferprozess die, zur Übernahme von im Projekt erprobten Inhalten und Erfahrungen, finanziellen, personellen und zeitlichen Kapazitäten fehlen. Budgetkürzungen und mangelnde Ressourcenausstattung, hohe Personalfuktuation und regelmäßige Leitungswechsel in pädagogischen Einrichtungen sowie ein Mangel an materiellen Ressourcen und räumlicher Infrastruktur in vielen Regelstrukturen – allen voran Hort- und Ganztagsgrundschule (Braun u.a. 2023) – erschweren den MP die

Übertragung ihrer erfolgreich erprobten Konzepte. Auch Schulen und andere Bildungseinrichtungen kennzeichnet ein systemischer Zeitmangel, auf den MP mit hoher zeitlicher Flexibilität und Anpassungsbereitschaft reagieren müssen. Die derzeit angespannte Haushaltslage vieler Kommunen stellt wiederum für die Fortführung von MP-Angeboten in kommunal geförderten Regelstrukturen eine zum Teil sehr hohe Hürde dar.

**Fehlende passende (Regel-)Strukturen, in die MP transferieren könnten:** Ein Teil der MP adressiert Zielsysteme, in denen nicht nur wenig (personelle) Ressourcen bereitstehen, sondern in denen schlichtweg zu wenig andere Träger und Institutionen vorhanden sind, an die Ergebnisse der MP transferiert werden können. Das betrifft insbesondere strukturschwache und ländliche Räume, in denen es an kooperierenden Transferakteur:innen mangelt.

**Offene Haltung in Zielsystemen für gelingende Transferprozesse essentiell:** Akteur:innen aus den Zielsystemen, die an Transferprozessen beteiligt sind, brauchen für deren Gelingen eine offene und mutige Haltung und die Bereitschaft, sich auf neue Methoden und Verfahren sowie nicht in Gänze planbare Prozesse einzulassen. Außerdem sind Kritikfähigkeit und eine konstruktive Fehlerkultur förderlich für erfolgreiche Transferprozesse. Für den Transfer von Empowerment- und Powersharing-Ansätzen ist es zudem essentiell, dass die Transferpartner:innen bereits eine grundlegende Diskriminierungssensibilität mitbringen und dazu bereit sind, einen Teil der mit ihren Privilegien verbundenen Entscheidungsmacht abzugeben.

**Verantwortungsübernahme durch (leitende) Hauptamtliche in Zielsystemen notwendig:** Von MP angestoßene langfristige Transferprozesse erfordern eine kontinuierliche Weiterarbeit und Prozessbegleitung, um nicht im Sand zu verlaufen. Diese können feste und verlässliche Verantwortungsträger:innen – wenn möglich in leitender Position – in den Zielsystemen gewährleisten, die begonnene Prozesse weiter vorantreiben und dafür dauerhaft hauptamtliche Ansprechpersonen bleiben.

**Transferbezogene Kooperation zwischen Bundesprogrammen und Landesprogrammen stärken:** Auch spezifische förderrechtliche Rahmenbedingungen, wie die Übernahme einer Kofinanzierung durch Transferpartner, oftmals aus verschiedenen Landesprogrammen der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention, stellt mitunter eine Herausforderung dar, gerade für kleinere Projektträger. Hier ist mittelfristig von Seiten der Programmgebenden über Möglichkeiten einer Verbesserung der Kooperationsbeziehungen zwischen geförderten Trägern und Projekten in Bundesprogramm und in Landesprogrammen nachzudenken, z.B. über institutionalisierte Austauschformate für alle Akteur:innen im jeweiligen Arbeitsfeld.

## **Transferbezogene Unterstützung durch Kompetenzzentren und -netzwerke**

Im Rahmen der Online-Befragung stimmen 61,3% der MP (n=31) der Aussage zu bzw. eher zu, dass angeregte Transferprozesse von dem MP nicht alleine bewerkstelligt werden können. Neben den benötigten Ressourcen auf Seiten der Transferpartner:innen können unter bestimmten Bedingungen auch transferbezogene Unterstützungsangebote weiterer Akteur:innen eine wichtige Ressource für MP darstellen. Im Bundesprogramm sind vor allem die **Kompetenzzentren und -netzwerke** für die transferbezogene Unterstützung von MP relevant (vgl. Heinze u.a. 2022, S. 54f.). Dazu zählen unter anderem die Ausrichtung von Vernetzungsformaten für MP mit im Themenfeld tätigen Akteur:innen außerhalb des Bundesprogramms sowie Beratung und Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit.<sup>45</sup>

Von 28 MP liegen gültige Angaben aus unserer Online-Befragung zur Zusammenarbeit mit Kompetenzzentren und -netzwerken im Rahmen von Transferprozessen vor. Die MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ nahmen laut Online-Befragung transferunterstützende Angebote von elf verschiedenen Kompetenzzentren und -netzwerken in Anspruch. Als besonders transferrelevant erwiesen sich die Unterstützung durch die dem Handlungsfeld strukturell zugeordneten Kompetenzzentren und -netzwerke „Schulische und außerschulisch Bildung“ (12 MP) und „Frühkindliche Bildung und Bildung in der Primarstufe“ (sechs MP) sowie die Transferangebote „Hass im Netz“ (vier MP).

Mit Blick auf die Zufriedenheit der MP mit der Zusammenarbeit zeigt sich ein eher ambivalentes Bild. Mit der transferbezogenen Unterstützungsleistung durch die Kompetenzzentren und -netzwerke ist ein Drittel der MP (32%, n=28) eher bzw. sehr zufrieden, wohingegen sich rund ein Fünftel (21,5%) der befragten MP eher oder sogar sehr unzufrieden mit der Unterstützungsleistung zeigt. Von den befragten MP geben 17,9% (n=28) trotz kontinuierlicher Maßnahmen zur Adressierung und Kontaktaufnahme seitens der Kompetenzzentren und -netzwerke (z.B. durch Newsletter) an, dass ihnen die Transferangebote der Kompetenzzentren und -netzwerke zum Erhebungszeitpunkt nicht bekannt waren, diese dementsprechend auch nicht genutzt wurden. Weiteren 14,3% der MP waren die Unterstützungsangebote der Kompetenzzentren und -netzwerke zwar bekannt, doch wurden bewusst nicht in Anspruch genommen.

Bei einer offenen Abfrage in der Online-Befragung geben die MP vertiefte Einblicke in die konkrete transferbezogene Zusammenarbeit mit den Kompetenzzentren und -netzwerken. Demnach beteiligen sich MP an regelmäßigen Fachaustausch- und Netzwerktreffen der Kompetenzzentren und -netzwerke und nutzen deren Kanäle zur Verbreitung ihrer Ergebnisse und Transfermaterialien. Darüber hinaus werden MP in Fachveranstaltungen eingebunden und/oder es beteiligen sich Vertreter:innen der Kompetenzzentren und -netzwerke an Beiräten der MP. Mitunter werden Kompetenzzentren und -netzwerke von den MP aber auch als konkurrierende Trä-

<sup>45</sup> Ein MP gab im Rahmen der Online-Befragung außerdem an, bei der Verbreitung seiner Projektergebnisse durch die Öffentlichkeitsarbeit des Begleitprojekts „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ unterstützt worden zu sein (Stärck 2024).

ger aufgefasst. Vereinzelt wird die Sinnhaftigkeit einer Unterstützung der Transferprozesse der MP durch die Kompetenzzentren und -netzwerke in Frage gestellt. So stößt auch das digitale Plattformangebot der Kompetenzzentren und -netzwerke bei einem Teil der MP eher auf Skepsis, wenn diese ihre Transfermaterialien nicht ohne eigene fachliche Begleitung herausgeben wollen.

#### **4.2.5 Zwischenfazit zur externen Nachhaltigkeit: Transfermaßnahmen für das Handlungsfeld**

Für MP wird in der Regel spätestens zum Ende der Förderlaufzeit das Thema Transfer akut. Je komplexer die Transferkonzepte der MP gestaltet sind – insbesondere im interaktiven und systemischen Transfermodus –, desto eher neigen die MP dazu, den damit verbundenen Ressourcenaufwand zu unterschätzen. Im letzten Jahr der Förderlaufzeit wurden daher bei vielen MP die Ressourcen zur Durchführung vollumfänglicher Transfermaßnahmen knapp. Ganze 71,9% (n=32) der MP stimmen in der Online-Befragung der Aussage (eher) zu, dass die Vorbereitung und Umsetzung des Transferauftrags mehr Ressourcen erfordert als ursprünglich von Ihnen dafür vorgesehen wurde. Gründe hierfür können eine nicht hinreichende Beantragung und Unterschätzung des Ressourcenbedarfs für Transferprozesse zu Förderstart sein. Demnach sind bei der Beurteilung der vielfältigen, kreativen und in Teilen auch bereits erfolgreichen Transfermaßnahmen und -strategien im Handlungsfeld aus Sicht der wB auch die Rahmenbedingungen für eine externe Nachhaltigkeit der Projektarbeit einzubeziehen. Die MP setzen dabei Maßnahmen im Rahmen sehr unterschiedlicher Transfermodi um, deren Gelingen auf ihr jeweiliges Gegenüber – die Transferpartner:innen in den Regelstrukturen – angewiesen sind, mitunter auch von der Unterstützung durch externe Dritte profitieren können. Programminterne transferorientierte Unterstützungsangebote, die MP von den Kompetenzzentren und -netzwerken zukommen, konnten nur für einen Teil des Handlungsfelds Transferprozesse unterstützen. Hier bedarf es perspektivisch einer intensiveren und stärker bedarfsbezogenen ausgerichteten Kooperation der beiden Programmbereiche.

### **4.3 Fallbeispiele für Transferstrategien und -aktivitäten**

Das folgende Kapitel vertieft drei spezifische und für das Handlungsfeld relevante Transferstrategien bzw. -aktivitäten in Form von Fallbeispielen (zur Begründung der Fallauswahl siehe Kap. 2). Grundlage für die Fallbeispiele sind Gruppeninterviews mit drei MP, deren Aktivitäten theoretisch den bereits vorgestellten interaktiven und systemischen Transfermodi zugeordnet werden können (siehe Kap. 4.2.2 und 4.2.3), sich in der Praxis aber als Hybridformen aus beiden Modi zeigen (vgl. Tab. 4.6). In die Gruppeninterviews wurden neben den Projektmitarbeitenden auch relevante Transferpartner:innen einbezogen und unter anderem zu den strukturellen Rahmen- und Gelingensbedingungen einer nachhaltigen Übertragung der Projektkonzepte in die jeweiligen Zielsysteme befragt (siehe Kap. 3.3). Durch den Einbezug mehrerer Perspektiven trägt dieses Vorgehen dem Koproduktionscharakter von Transferprozessen Rechnung. Die drei ausgewählten MP werden als Fälle zunächst portraitiert, bevor übergreifende Punkte in einer Zusammenführung herausgestellt werden.

**Tab. 4.6: Untersuchte Fallbeispiele für Transferprozesse im Überblick**

	Hybridformen (interaktiv – systemisch)	Hybridformen (interaktiv – systemisch)	Hybridformen (interaktiv – systemisch)
MP	Projekt Kauz	Projekt Luchs	Projekt Maus
Zielsystem	Wissenschaft, Lehrer:innenbildung	Ausbildungssystem pädagogischer Fachkräfte	(engagierte) Zivilgesellschaft
Koproduktionsprozess von Transfer	Transfer von Projektergebnissen in universitäre Ausbildung	Transfer durch Mitarbeit an der Entwicklung von Qualitätskriterien	Transfer eines erprobten Projektkonzepts in neuen (Arbeits-)Kontext

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

### 4.3.1 Fallbeispiel Projekt Kauz

Das MP Kauz erprobt demokratiefördernde Konzepte im schulischen und kommunalen Kontext. Anliegen des MP ist es, mittels demokratischer Organisationsentwicklungsprozesse die verschiedenen am Schulleben beteiligten Akteur:innen für demokratisches Engagement zu gewinnen und zu qualifizieren. Dafür entwickelt und erprobt das MP vielfältige Angebote. Die ausgewählte Transferaktivität des Projekts Kauz bezieht sich auf das Zielsystem Wissenschaft, speziell die universitäre Lehrerbildung, und zielt auf den Transfer von Projektergebnissen in die universitäre Ausbildung ab.

An dem Gruppeninterview nahm neben dem Projektmitarbeiter (MPMA\_K1) und dem Transferpartner:innen (TP\_K) auch eine ehemalige Projektmitarbeiterin (MPMA\_K2) teil.

#### Ausgewählte Transferaktivität

MP Kauz setzt eine Transferaktivität um, die sich als Transfer der Erfahrungen und Ergebnisse der MP-Arbeit in das Wissenschaftssystem verstehen lässt. Bereits während der Konzeptentwicklung bahnte das MP den Kontakt zu einem einschlägigen Vertreter der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Demokratiebildung und Politikdidaktik als Transferpartner an. Seitdem arbeiten MP und Transferpartner im Rahmen einer eigenen wB des MP zusammen. Der Transferpartner führt Datenerhebungen und -auswertungen sowie Ergebnispräsentationen durch und arbeitet bei Publikationen und Veranstaltungen mit dem MP zusammen. Die Ergebnisse und Praxiseinblicke nutzt der Transferpartner im universitären Kontext, z.B. in Lehrveranstaltungen der Lehramtsausbildung.

#### Zentrale Charakteristika der Transferaktivität

Der beschriebenen Transferaktivität liegt ein geteiltes Verständnis zwischen dem Projektmitarbeiter (MPMA\_K1) und dem Transferpartner (TP\_K) zugrunde. Beide sprechen sowohl der MP-Arbeit im lokalen Projektkontext eine große Bedeutung zu, verfolgen jedoch auch das Ziel, durch Transfer darüber hinaus ‚zu wirken‘, also Inhalte über den lokalen Kontext hinaus an eine möglichst breit gefasste Zielgruppe

zu vermitteln. Es wird als „Grundanliegen“ der MP-Arbeit verstanden, zu „versuchen vernetzt zu arbeiten“ (MPMA\_K1) beziehungsweise als „Kernaufgabe (...) so viele Leute wie möglich irgendwie [zu] erreichen“ (TP\_K). Sowohl der Projektmitarbeiter als auch die ehemalige Projektmitarbeiterin (MPMA\_K2) sprechen der Multiprofessionalität und der bestehenden Expertise des MP-Teams, z.B. in schulischer und außerschulischer Demokratiebildung oder im medienpädagogischen Bereich, in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zu. Sie werden als sehr förderliche Voraussetzungen für Vernetzung und Transfer in verschiedene Kontexte angesehen.

Ob das Zustandekommen der Transferaktivität das Ergebnis einer MP-seitig verfolgten Strategie darstellt, wird unterschiedlich eingeordnet. Von Seiten des MP wird die gelingende Anbahnung des Transfers als Zufallsprodukt gerahmt. Miteinander in Austausch zu kommen und auf dieser Grundlage längerfristig zusammenzuarbeiten, hat sich in der frühen Phase der Beantragung des MP auf einer gemeinsam besuchten Veranstaltung „eigentlich zufällig ergeben“ (MPMA\_K1). Der Kontaktaufnahme zum Transferpartner lag keine konkrete Strategie mit einer Zielstellung zugrunde. Demgegenüber betont der Projektmitarbeiter jedoch die Notwendigkeit, Transfer auf der Ebene der eigenen Organisation „strategisch [zu] denken“ (MPMA\_K1). Auf dieser Ebene steht ein strategisches Vorgehen sehr wohl im Fokus, was mit der Vorstellung des Transfers als Grundanliegen der MP-Arbeit in Verbindung gesetzt werden kann. Somit ist es naheliegend, dass MP-seitig weniger die einzelne Transferanbahnung strategisch gedacht, sondern von einer transferoffenen Grundhaltung und Sensibilisierung für das Ergreifen von sich eröffnenden Transfermöglichkeiten gesprochen wird.<sup>46</sup> Daran ist anschlussfähig, dass der Transferpartner von einer „implizite[n] Strategie“ (TP\_K) in Hinblick auf die Gestaltung der konkreten Transferaktivität spricht. Diese sieht er darin, dass das MP viel Wert auf eine gute zwischenmenschliche Ebene, viel Austausch von Beginn an und den Abgleich von Konzepten legt. Es ging darum, „eine gemeinsame Sprache“ (TP\_K) zu entwickeln und Aushandlungsprozesse zu starten.<sup>47</sup> Diese Beziehungsebene spielt auch deshalb eine besondere Rolle, weil Transferaktivitäten von allen Interviewten als Ressourcen erfordernde Arbeit gerahmt werden.

46 Der Projektmitarbeiter stellt diese Verschränkung von Zufall und Grundhaltung, bezogen auf Transferaktivitäten mit Akteur:innen aus dem wissenschaftlichen Bereich, wie folgt dar: „da muss man aber auch, sage ich jetzt mal aufgeschlossen sein dafür und irgendwie das denken können. Und ich glaube, diese Verknüpfung zu den Universitäten, die ist schon auch sehr wichtig, ja. Und da den Mut zu haben, irgendwie da den Kontakt herzustellen, dann auch jemanden zu finden, der sozusagen soweit dann auch in Tuchfühlung gehen will mit der Praxis, das macht ja auch Arbeit“ (MPMA\_K1).

47 Der Transferpartner verdeutlicht, dass beide Seiten mit unterschiedlichen Standpunkten in diesen Aushandlungsprozess gehen und das ‚Finden einer gemeinsamen Sprache‘ wörtlich zu nehmen ist: „Und das tatsächlich auch in einer Sprache tun, die sehr nah an den Leuten der Praxis irgendwie andockt. Also [Name MPMA\_K1] hat mich immer ermahnt, nicht so theoretisch, nicht sozusagen verkopft, sondern was heißt es für die Praxis runter gebrochen, damit die Leute das tatsächlich sehr, ja, in ihren Alltag letztlich irgendwo integrieren können und was damit irgendwie anfangen können, wo ich manchmal sage, na ja, aber wir brauchen ja schon vielleicht irgendwie das Zurücktreten und die Reflektion und die Selbstvergewisserung und das Klarwerden über eigene Konzepte so. Und dann wieder einen Schritt vorwärts zu gehen und zu sagen, ok, aber was heißt das übersetzt für die alltägliche Praxis vor Ort?“ (TP\_K).

Zusammenfassend kann die Transferaktivität als Win-win-Situation für beide Parteien verstanden werden. Sie füllt wechselseitige Leerstellen im eigenen Arbeitskontext. Dabei handelt es sich aus Sicht des Projektmitarbeiters um wertvolle Einblicke in diesen „ganzen demokratiepädagogischen Diskurs, Diskurs der politischen Bildung“ (MPMA\_K1), die für das MP alleine „aus der Praxis“ (MPMA\_K1) nicht zu erlangen sind. Für den Transferpartner bieten die Materialien und Ergebnisse aus den Datenerhebungen Möglichkeiten, Studierenden Einblicke in die schulische Praxis zu geben. Dadurch wird es nicht nur möglich, dem Wunsch Studierender nachzukommen, denn diese „lechzen (...) häufig danach, sozusagen tatsächlich Berichte aus der Praxis zu bekommen“ (TP\_K). Es eröffnen sich auch Optionen für die Auseinandersetzung mit eigenen thematischen Setzungen gemeinsam mit den Studierenden. Das heißt, obwohl bestimmte Punkte zwischen MP und Transferpartner ausgehandelt werden, bestehen Räume der Verwirklichung eigener Interessen.

### **Strukturelle Rahmenbedingungen**

Perspektivübergreifend weisen die im schulischen Kontext vorherrschenden strukturellen Rahmenbedingungen eine große Bedeutung für die Transferaktivität und deren Gestaltung auf. Die drei Interviewten betonen ähnliche Aspekte: Der Projektmitarbeiter weist darauf hin, dass Schulen eine gewisse Trägheit aufweisen, sich den eigenen Möglichkeiten nicht bewusst sind und Ermutigung brauchen, um sich auf demokratische Schulentwicklungsprozesse einzulassen. Darüber hinaus bestehe in der Lehramtsausbildung ein Mangel an Demokratiebildung für zukünftige Lehrer:innen. Aus Sicht der ehemaligen Projektmitarbeiterin wird noch häufig hinterfragt, inwiefern schulische Kontexte und demokratische Strukturen zusammengedacht und Schulen als Orte verstanden werden, in denen Jugendarbeit geleistet wird. Der Transferpartner betont die Individualität von Schulen und die daraus resultierende Notwendigkeit, die jeweils vorliegende Ausgangslage zu eruieren und eine individuelle Begleitung zu gewährleisten, um demokratische Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Diese Einschätzungen der Rahmenbedingungen im schulischen Kontext und im Lehramtsstudium stehen eng mit dem geteilten Ziel von Projektmitarbeiter und Transferpartner in Relation, Inhalte über den lokalen Kontext hinaus an eine möglichst breit gefasste Zielgruppe zu vermitteln.<sup>48</sup>

#### **4.3.2 Fallbeispiel Projekt Luchs**

Ziel der Arbeit von MP Luchs ist es, Demokratie in Bildungseinrichtungen für Kinder und für (angehende) pädagogische Fachkräfte erfahr- und erlebbar zu machen. Das MP begleitet organisations- und gruppenbezogene Entwicklungsprozesse im

48 Deutlich wird dies anhand ähnlicher Aussagen zur erforderlichen Reichweite von Aktivitäten im schulischen Kontext. Der Transferpartner führt aus: „Also ich meine, das ist ja auch ein großer Punkt, den wir auch immer stark machen, zu sagen, es geht jetzt halt darum, eigentlich auch mehr, also eigentlich Lehrer:innen aus allen Fächern zu erreichen, oder Lehramtsstudierende, die sozusagen für alle Fächer studieren, weil Demokratiebildung eben ja eine Aufgabe von allen Lehrer:innen ist, sowie es ja im KMK-Beschluss irgendwie steht, wie es in allen Landesverfassungen irgendwie steht“ (TP\_K). Der Projektmitarbeiter positioniert sich ähnlich: „aber man muss Demokratiebildung da einfach nochmal viel stärker verankern. Und das ist auch nicht bloß so ein, das ist jetzt irgendwie on top noch ein Thema, weil ich glaube, das ist ein sehr grundlegendes Thema für Bildungsqualität an Schulen“ (MPMA\_K1).

Bereich der Kindertagesbetreuung und des entsprechenden Ausbildungssystems. Das Ausbildungssystem ist auch das Zielsystem der ausgewählten Transferaktivität von MP Luchs. Der Transfer erfolgt durch die Mitarbeit des MP an der Entwicklung von Qualitätskriterien für die Ausbildung von Erzieher:innen.

Am Gruppeninterview nahmen eine Projektmitarbeiterin (MPMA\_L) und die Transferpartnerin (TP\_L) teil.

### **Ausgewählte Transferaktivität**

Bei der ausgewählten Transferaktivität des MP Luchs handelt es sich um die Zusammenarbeit des MP mit der Transferpartnerin im Rahmen einer Arbeitsgruppe auf kommunaler Ebene, in der Qualitätskriterien für die Gestaltung der Ausbildung von Erzieher:innen ausgearbeitet werden. Die Arbeitsgruppe wurde von Seiten der Institution der Transferpartnerin, dem Jugendamt der Kommune, ins Leben gerufen. Das MP kam im Verlauf der Durchführung dazu. In der Arbeitsgruppe sind verschiedene Akteur:innen aus dem Ausbildungssektor vertreten, die sich mehrmals im Jahr in der Gesamtgruppe treffen und darüber hinaus in Kleingruppen zu verschiedenen Themen arbeiten. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe sollen aus Sicht der Transferpartnerin die Kommunikation zwischen Berufsfachschulen und Trägern von Kindertageseinrichtungen verbessern. In der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur:innen sollen Qualitätskriterien geschaffen werden, die sich positiv auf die Qualität der Ausbildung von Erzieher:innen sowie die Qualifikation neu ausgebildeter Fachkräfte auswirken.

### **Zentrale Charakteristika der Transferaktivität**

Kennzeichnend für die Transferaktivität des MP Luchs ist, dass zwischen dem MP und der Transferpartnerin eine klare Aufgabenverteilung vorhanden ist. Diese steht mit der Initiierung der Zusammenarbeit in Verbindung. Die Beteiligung des MP an der Arbeitsgruppe resultiert aus dessen Initiative. Die Projektmitarbeitenden identifizierten eine Schnittstelle zu ihrer eigenen Arbeit und boten der Transferpartnerin (beziehungsweise deren Vorgänger:in) an, sich prozessbegleitend zu beteiligen. In der Folge übernahm das MP die Prozessbegleitung der Arbeitsgruppe. Damit gestaltete es eine Aufgabe aus, die zuvor die Transferpartnerin übernommen hat. Im Interview sprechen sich die Projektmitarbeitende und die Transferpartnerin unterschiedliche Rollen und Aufgaben zu: Die MP-Mitarbeitende nimmt die Rolle der Prozessbegleitung ein und moderiert nach vorherigen Absprachen mit der Transferpartnerin die Sitzungen der Arbeitsgruppe. Sie sieht sich in der methodischen Verantwortung, bspw. Multiperspektivität in der Zusammenarbeit zu ermöglichen und einen „beteiligungsorientierten Prozessblick“ (MPMA\_L) zu wahren.<sup>49</sup> Die Verantwortung für die Setzung inhaltlicher Themen, bspw. für einzelne Treffen der Arbeitsgruppen, sieht sie nicht als eigene Aufgabe. Die Transferpartnerin hingegen

49 Die Projektmitarbeiterin beschreibt dies ausführlicher wie folgt: „wir sind da eingestiegen, dass wir das methodisch unterstützen, also dass wir gucken, inwieweit können wir in solchen großen Prozessen mit so vielen verschiedenen Beteiligten, vor allen Dingen die Perspektiven aller irgendwie beleuchten, wie kann man das methodisch so umsetzen, dass auch wirklich die Perspektiven sichtbar werden, und, genau, eher mit so einem beteiligungsorientierten Prozessblick sind wir da in der Rolle würde ich sagen. Wir moderieren das und beraten uns im Grunde vorher ganz oft, bevor das umgesetzt wird mit [Name TP\_L]“ (MPMA\_L).

hat die Steuerung der Arbeitsgruppe inne und spricht sich eine Überblicksfunktion zu. Ihr obliegt die Verhältnissetzung zwischen Offenheit gegenüber den Bedarfen und Themensetzungen der Teilnehmenden an der Arbeitsgruppe und gegenüber den Inhalten aus den Kleingruppen auf der einen und der Notwendigkeit einer Koordination im Sinne der Zielerreichung auf der anderen Seite. Aus Sicht der Transferpartnerin umfassen ihre Aufgaben jedoch nicht die Kontrolle anderer Beteiligter. Sie will inhaltlich nicht die Prozessrichtung vorgeben und versteht sich nicht als „Alleinreiter[in]“ (TP\_L). Es handle sich um eine strategische Funktion, mit der vor allem einhergeht, „das Ganze (...) on top auf eine offizielle Ebene“ (TP\_L) zu bringen und damit die Zielerreichung der Arbeitsgruppe zu befördern. Diese Wahrnehmung spiegelt sich in ihrer Aussage wider, auch gegenüber den Fachschulen eine steuernde Rolle einzunehmen und sich dafür einzusetzen, dass die Ergebnisse der Arbeitsgruppe in der Praxis umgesetzt werden.

Anhand der Aussagen von MP-Mitarbeiterin und Transferpartnerin wird deutlich, dass deren Zusammenarbeit und die vorgenommene Rollenaufteilung für beide Seiten einen großen Mehrwert haben. Zugleich zeigen sich perspektivisch Möglichkeiten für das MP, sich auch auf einer inhaltlichen Ebene stärker einzubringen. Aus Sicht des MP könnte stärker in den Blick genommen werden, inwieweit die entwickelten Qualitätskriterien „vielfaltsfest oder demokratiefest“ (MPMA\_L) sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine frühere Beteiligung des MP an der Arbeitsgruppe das Ziel, vielfältige Perspektiven einzubeziehen, vermutlich gestärkt hätte. Explizit geht es dabei um den Einbezug von Auszubildenden, der im Prozess bisher nicht erfolgt ist. Das MP sensibilisiert für den Einbezug von deren Perspektiven und schafft Möglichkeiten der Kompensation. Auch von der Transferpartnerin wird dies wertgeschätzt.

Für die Steuerung der Arbeitsgruppen spricht die Transferpartnerin der Beteiligung des MP eine Art der Signalwirkung an die Teilnehmenden zu. Obwohl die Steuerung, wie beschrieben, aus strategischen Gründen der Transferpartnerin obliegt, signalisiere die Prozessbegleitung durch das MP den Teilnehmenden, dass ein externer Blick einbezogen wird.<sup>50</sup> Insofern scheint es sich bei dieser Darstellung der Steuerungsfunktion auch nicht um ein widersprüchliches Moment zu handeln. Die Transferpartnerin nimmt aufgrund ihrer institutionellen Zugehörigkeit eine strategische Steuerungsfunktion im Sinne der Zielerreichung ein. Die Steuerungsfunktion des Prozesses entlang der Bedarfe der Teilnehmenden ist jedoch eine mit dem MP geteilte Rolle, in der jeder Beteiligte eine Aufgabe hat.

### **Strukturelle Rahmenbedingungen**

Die relevanten strukturellen Rahmenbedingungen für das Gelingen des Transferprozesses werden im Interview vor allem von Seiten der Transferpartnerin ausgeführt. Potenziell kann das Interview damit als Raum verstanden werden, in dem sich

50 Die Transferpartnerin setzt dies auch mit der Signalisierung von Wertschätzung in Verbindung: „Und eben dadurch, dass es einfach über eine externe Moderation passiert und eben auch nochmal so eine andere Art der Prozessbeteiligung, habe ich das auch als sehr wertschätzend für die Fachschulen und die Träger empfunden. Also auch die haben das sehr positiv rückgemeldet, dass das eben nicht so ein jugendamtsgesteuertes Instrument ist, ne, sondern dass man sich da einfach selber auch rausnimmt und auch einen anderen Blick haben kann“ (TP\_L).

die beschriebene Rollenverteilung widerspiegelt. Deutlich wird, dass es einen großen Bedarf an den in der Arbeitsgruppe zu formulierenden Kriterien im Ausbildungssystem für pädagogische Fachkräfte gibt. Die Transferpartnerin spricht von einer unübersichtlichen Praxis im Bereich der Ausbildung und von fehlenden Ressourcen für die Begleitung von pädagogischen Fachkräften in der Ausbildung im Einrichtungsaltag. Zudem stehen sich die Wirtschaftlichkeit der Fachschulen und die notwendige Eignungsprüfung angehender pädagogischer Fachkräfte entgegen. Es brauche darüber hinaus, so die Transferpartnerin, eine Auseinandersetzung mit den Fragen der Anwesenheitspflicht und des Beziehungsaufbaus zu den Schüler:innen im fachschulischen Kontext. Neben diesen strukturellen Bedingungen im Ausbildungssystem, die die Notwendigkeit der Arbeitsgruppe nahelegen, spricht die Transferpartnerin bezogen auf die eigene Institution, das Jugendamt, vom „Los der Verwaltung“ (TP\_L). Dieses setzt die Transferpartnerin mit der Tatsache in Verbindung, dass die eigenen, vor allem zeitlichen Ressourcen für die Umsetzung der Arbeitsgruppe begrenzt und getaktet sind. Die Umsetzung und die dafür aufgewendeten Ressourcen müssen mit vielen weiteren Aufgaben vereinbart werden. Die Transferpartnerin äußert den Wunsch, für die Arbeitsgruppen mehr Zeit aufwenden zu können, und beschreibt die Schwierigkeit, sich immer wieder neu in die behandelten Themen hineindenken zu müssen. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, welche relevante Funktion das MP mit der Prozessbegleitung übernimmt.

### 4.3.3 Fallbeispiel Projekt Maus

Im Fokus der Arbeit von MP Maus stehen die Stärkung der politischen Beteiligung von jungen Menschen mit Diskriminierungserfahrungen für kommunale Beteiligung und die Sensibilisierung kommunaler Akteur:innen für Diskriminierungs- und Ausschlussprozesse. Das MP verfolgt Empowerment als Querschnittsaufgabe, die eine bedarfs- und prozessorientierte sowie ergebnisoffene Arbeitsweise erfordert. Bei der ausgewählten Transferaktivität des MP Maus steht der Transfer eines vom MP bereits erprobten Projektkonzepts in einen neuen Arbeitskontext im Fokus. Der Transfer zielt darauf, Personen, die sich zivilgesellschaftlich engagieren möchten, für die Arbeit mit diesem Konzept im neuen Kontext auszubilden und in der Anfangsphase zu begleiten.

An dem Gruppeninterview haben zwei Projektmitarbeitende (MPMA\_M1 und MPMA\_M2) teilgenommen, wobei eine der zwei Projektmitarbeitenden (MPMA\_M2) aufgrund der vertieften Einblicke und der personellen Zuständigkeit für die fokussierte Aktivität hinzugezogen wurde.

#### **Ausgewählte Transferaktivität**

Bei der fokussierten Transferaktivität des MP Maus handelt es sich um ein Fortbildungsangebot, in dem ein bereits erprobtes Konzept des MP zu Trauma-Erfahrungen Anwendung findet. Das Angebot richtet sich an ukrainische Geflüchtete und bietet diesen die Möglichkeit, sich für die eigene Arbeit mit dem Konzept ausbilden zu lassen. Das Angebot besteht aus mehreren aufeinanderfolgenden Sitzungen, in denen die Teilnehmenden das Konzept und seine Bestandteile kennenlernen. Gemeinsam mit dem MP adaptieren sie die Inhalte für den eigenen Arbeitskontext und die Zielgruppe. Dabei unterstützt das MP sowohl in der Adaptionsphase als auch

zu Beginn der Anwendung im neuen Kontext supervisorisch. Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, die erlernten Inhalte in eigenen Gruppen zur Anwendung zu bringen. Für die Finanzierung des Angebots hat das MP eine Stiftung gewonnen, die die Transferaktivität durch eine Spende unterstützt und dadurch die Finanzierung sicherstellt. Es handelt sich somit um eine Aktivität, die in Hinblick auf Nachhaltigkeit sowohl als Transferaktivität als auch als Verstetigungsprozess auf der Ebene des Trägers für die Dauer der Finanzierung gefasst werden kann. Spezifisch für die Transferaktivität des MP Maus ist zudem, dass der Transfer nicht in eines der vorgestellten Zielsysteme (siehe hierzu Kap. 4.2) erfolgt. Das MP zielt ausgehend von Empowerment-Ansätzen darauf, im Rahmen der Aktivität (marginalisierte) Menschen anzusprechen, die noch nicht zivilgesellschaftlich engagiert sind, sich aber engagieren möchten. Diese Personen, wie bspw. ukrainische Geflüchtete, die erst kurz in Deutschland leben, erreicht das MP nicht in Zielsystemen.

### **Zentrale Charakteristika der Transferaktivität**

Die Umsetzung der Transferaktivität des MP Maus steht eng mit der externen Finanzierungsmöglichkeit in Verbindung. Beide Projektmitarbeitende betonen, dass für den Gewinn der Unterstützung durch die Stiftung nicht nur das inhaltliche Konzept und die Fokussierung auf die Zielgruppe der ukrainischen Geflüchteten überzeugt hat. Ausschlaggebend war zudem, dass das Angebot im Rahmen der Arbeit des MP bereits erprobt wurde und eine erfolgreiche Umsetzung demonstriert werden konnte. In diesem Zusammenhang spricht eine Projektmitarbeitende von einem strategischen Moment, Interesse auf der Gegenseite, die die Finanzierung ermöglicht, antizipieren zu können. Es geht um die „Fähigkeit, strategisch sehen zu können“ (MPMA\_M2), welches Konzept, beziehungsweise welche Erfahrung auf Interesse stößt, um „dann zur richtigen Zeit die richtigen Menschen an[zu]sprechen, [zu] überzeugen, halt auch mit Erfahrungen punkten [zu] können“ (MPMA2\_M2). Im Fall der Finanzierung der Aktivität durch eine Spende an den Träger eröffnen sich dem MP vergleichsweise große Freiheitsgrade für den Mitteleinsatz und die Gestaltung des Angebots. Im Rahmen der Transferaktivität war u.a. möglich, die ukrainischen Geflüchteten für die bedarfsorientierte Arbeit mit dem Konzept in ihren eigenen Gruppen auszubilden.

Für die gelingende Umsetzung der Aktivität waren verschiedene Aspekte relevant: Anders als sonst in der MP-Arbeit, in der die Projektmitarbeitenden bestehende Zugänge zu verschiedenen Communities nutzen können, war das MP in der Umsetzung auf die Gewinnung von Schlüsselpersonen und deren Unterstützung bei der Erreichung der Zielgruppe angewiesen. Dabei spielte es auch eine Rolle, diese über bestehende Kontakte zu gewinnen, „[so]dass Schlüsselpersonen quasi über die Bande gespielt [wurden]“ (MPMA\_M2). Schlussendlich unterstützten Schlüsselpersonen aus dem Umfeld des MP, teils selbst Ukrainer:innen, die Vermittlung der Zugänge zur ukrainischen Community und zu den potenziellen Teilnehmenden am Fortbildungsangebot. Insgesamt bewerten die Projektmitarbeitenden diese Vorgehensweise sehr positiv. Zudem ist die supervisorische Begleitung der Teilnehmenden in der Adaptionsphase des Konzepts und zu Beginn der Anwendung im neuen Kontext aus Sicht der Projektmitarbeitenden zentral für das Gelingen der Transferaktivität. Eine der zwei interviewten Projektmitarbeitenden steht den Teilnehmenden begleitend zur Seite und kann Erfahrungen aus der MP-Arbeit und aus Super-

visionen anderer Teilnehmender einbringen.<sup>51</sup> Hierbei komme es aus der Perspektive der zuständigen Projektmitarbeitenden insbesondere darauf an, Teilnehmende nicht mit ‚rezeptartigen‘ Vorschlägen alleine zu lassen.<sup>52</sup> Für die supervisorische Begleitung sei deshalb entscheidend, dass es MP-seitig personelle Kontinuität und gezielte Zuständigkeiten gibt, sodass Wissen und Erfahrungen bestmöglich weitergegeben werden können.

Relevant sind diese Aspekte in Hinblick auf die Frage, was aus Perspektive der Projektmitarbeitenden gelingender Transfer bedeutet und welche Diskussionspunkte sich bezogen auf Transferprozessen zeigen: Im Anschluss an die von den Projektmitarbeitenden im Interview hervorgehobene, große Bedeutung von Adaption und Begleitung ist die Übertragbarkeit des Konzepts kein Vorgehen, „was von A nach B läuft“ (MPMA\_M1) oder als „nahtlose Übertragung“ (MPMA\_M1) funktioniert. Die Übertragbarkeit zu gewährleisten, bedarf einer engen Begleitung durch das MP, bis hin zur erfolgreichen Anwendung im neuen Kontext. Damit einhergehend bedarf es aus der Perspektive der Projektmitarbeitenden einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Modi und Medien von Transfer und insbesondere die Abkehr von publikationsbezogenen Formaten zugunsten kreativer Formate. Dies müsse mit der Frage verbunden werden, wie man zu transferierende Inhalte „spannend, kurzweilig überbringt“ (MPMA\_M2) und jeweilige Projektspezifika berücksichtigen kann.

### **Strukturelle Rahmenbedingungen**

Eine relevante, übergeordnete Rahmenbedingung für die Transferaktivität des MP Maus machen die Projektmitarbeitenden auf gesellschaftspolitischer Ebene aus. Sie nehmen eine zunehmende Offenheit für die Arbeit zu Traumatisierungen und Empowerment wahr. Damit einhergehend setze sich in verschiedenen Kontexten zunehmend die Annahme durch, dass Empowerment und Ressourcenstärkung marginalisierter Gruppen notwendige Methoden und Ziele für Demokratieförderung sind, gleichwohl dieser Zusammenhang aus Sicht des MP teils noch erklärungsbedürftig sei. Eine spezifische Rahmenbedingung für die Transferaktivität stellt der Ukraine-Krieg dar, aus dem neue Notwendigkeiten der Auseinandersetzung mit Traumatisierungen resultieren, sich aber auch neue Möglichkeiten der Finanzierung entsprechender Vorhaben entwickeln. Das MP ist vor diesem Hintergrund mit seinem bereits erprobten Konzept auf Zuspruch gestoßen und konnte die Stiftung für

51 Die Projektmitarbeitende beschreibt die Relevanz der Supervision wie folgt: „diese supervisorische oder diese fachberaterische Begleitung, das ist halt schon auch ein Ergebnis aus unserem Projekt, also diese Adaption an die jeweiligen Kontexte, sei es jetzt lokal in der Organisation mit der bestimmten Zielgruppe, es ist halt unsere Erfahrung, da ist es oft hilfreich, ein Gegenüber zu haben, was unterstützt. Dann konzeptionell mitzudenken, schneller erkennen, auch mit der Außenperspektive, hört mal, ich glaube, ihr habt da gerade, ihr seid gerade an einem schwierigen Punkt, ich glaube, das ist gerade eine Herausforderung. Probiert es doch mal da. Bei einer anderen Gruppe hat das funktioniert. Also auch dieses Wissen quasi über Fachberatung wiederum an andere zu übertragen, war glaube ich auch eine Form von Transfer, die wir genutzt haben“ (MPMA\_M2).

52 Die Weitergabe von ‚Rezepten‘ wird im Interview als Abgrenzungspunkt genannt: „Also, es ist wirklich komplex und ganz oft werden Konzepte entwickelt und all diese Fragen, ja, sind Menschen alleine und dann neigen sie dazu, so allgemeine Rezepte zu übernehmen, die manchmal sehr kontraproduktiv sind“ (MPMA\_M2).

die finanzielle Unterstützung gewinnen. Die Finanzierung in Form der Spende eröffnet, wie die Projektmitarbeitenden deutlich machen, andere das Gelingen des Transfers fördernde Gestaltungsspielräume, als es die Finanzierung über Fördermittel tun würde.

#### 4.3.4 Zusammenführung: Transfer als Koproduktion

Die drei Fallbeispiele verdeutlichen, dass die MP hier komplexe und im Vergleich äußerst differente Transferaktivitäten als Hybridformen aus interaktiven und systemischen Transfermodi realisieren. Darüber hinaus zeigen die Fallbeispiele, welche Initiativen die MP ergreifen, um gemeinsam mit den Transferpartner:innen Transferaktivitäten zu realisieren. Initiativen ergreifen zu können, heißt dabei nicht nur, sich eröffnende Möglichkeiten antizipieren zu können, sondern auch, die erforderlichen Ressourcen, bspw. auf der Ebene der Mitarbeitenden, zur Verfügung zu haben und einsetzen zu können.

An den Fallbeispielen zeigt sich zudem die Notwendigkeit, Transfer, insbesondere im interaktiven und systemischen Modus, konsequent als Koproduktionsprozess zu begreifen. Dies umfasst auch, die Bedeutung der jeweiligen Transferpartner:innen für die Gestaltung von Transfer anzuerkennen. In der Zusammenarbeit mit den Transferpartner:innen eröffnen sich den MP verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten für den Transfer ihrer Erkenntnisse und Erfahrungen. Die Fallbeispiele machen darüber hinaus sichtbar, dass die Transferpartner:innen in den Koproduktionsprozessen verschiedene Strukturierungen einbringen. Dementsprechend zeigen sich an den drei Fallbeispielen Koproduktionsprozesse, in denen beide Seiten eigene Schwerpunkte setzen und wechselseitig Leerstellen füllen (Projekt Kauz), in denen das MP eine spezifische, vorab geklärte Funktion übernimmt (Projekt Luchs) oder in denen vergleichsweise große Freiheitsgrade für die Umsetzung von Transfer bestehen, die das MP nutzen kann (Projekt Maus).

Die Komplexität von Transferprozessen wird angesichts dieser Punkte insbesondere dann deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass die drei Fallbeispiele einzelne Transferaktivitäten der MP in den Blick rücken. Über die gesamte Förderdauer sind dies nicht die einzigen Transferaktivitäten, die die MP verfolgen. Es ist davon auszugehen, dass MP zeitgleich in unterschiedliche Koproduktionsprozesse mit mehreren Transferpartner:innen involviert sind.

## 4.4 Fazit: Nachhaltigkeit im Handlungsfeld

Die MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ setzen zur Gewährleistung der internen und externen Nachhaltigkeit ihrer Arbeit zahlreiche Maßnahmen der Verstärkung beim eigenen Träger (siehe Kap. 4.1) und des Wissenstransfers in die Zielsysteme des Handlungsfeldes (siehe Kap. 4.2) um. Das Gelingen von Transferprozessen ist nicht nur kontextspezifisch von den jeweiligen Rahmenbedingungen in den Zielsystemen (siehe Kap. 4.2.5), sondern auch vom gewählten Transfermodus abhängig. Demnach sollten die Ermittlung von Bedarfen in den Zielsystemen sowie die Antizipation von Herausforderungen Ausgangspunkt der MP zur Ausgestaltung eines Transferkonzepts sein. Vor allem interaktive und systemisch angelegte Transferprozesse einer gemeinsamen Erarbeitung von Wissen und Materialien im Rahmen von Kooperationen bedeuten für alle Beteiligten einen längerfristigen und ressourcenintensiven Austausch, der frühzeitig geplant und strukturiert werden muss. Davon ausgehend, dass es sich bei Transfer um einen Koprozessionsprozess handelt, kommt dabei auch den jeweils beteiligten Transferpartner:innen eine große Bedeutung zu (siehe Kap. 4.3). Schließlich bieten in komplexen Transferprozessen auch sich eher zufällig ergebende Konstellationen Chancen für unintendierte Dissemination oder Zugangserschließung zu Transferpartner:innen, die MP ursprünglich gar nicht adressieren wollten.

Da MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ sehr unterschiedliche Ziel- und Regelsysteme adressieren mit unterschiedlichen Eigenlogiken und einer Vielzahl von Beteiligten, wird deutlich, dass es kein standardisiertes Patentrezept für gelingenden Transfer geben kann. Empirisch verschränken MP in der Regel bedarfsorientiert mehrere Transfermaßnahmen, die sich zwei oder allen drei verschiedenen Modi zuordnen lassen, zu hybriden Transferstrategien, z.B. die Organisation von Fachveranstaltungen, bei denen Publikationsformate vorgestellt und verteilt werden (unidirektionaler und interaktiver Modus) oder Langzeitbegleitungen von pädagogischen Einrichtungen, die Fortbildungseinheiten beinhalten und in die Durchführung eines Fachtags münden (interaktiver und systemischer Modus). Auffällig ist die sehr unterschiedliche Intensität mit der die untersuchten MP Transferprozesse verfolgen, von sehr komplexen, frühzeitigen und systemisch angelegten Transferkonzepten bis hin zu vorwiegend unidirektional konzipierten Disseminationsstrategien zum Förderende (z.B. von Abschlusspublikationen). Transferprozesse entstehen sowohl aufgrund von An- bzw. Nachfragen nach den Projektangeboten aus Regelstrukturen, als auch auf gezielte Initiative der Projekte hin. In der Regel können MP angestoßene Prozesse in den Zielinstitutionen nach der Zusammenarbeit jedoch nicht weiter fachlich begleiten und mögliche Komplikationen auffangen. Dies kann für die Zielgruppen zum Problem werden, bspw. als Folge angestoßener Empowermentprozesse in noch wenig diskriminierungssensiblen Zielinstitutionen. Wenn in deren Folge schnelle Veränderungsforderungen und Bedarfe artikuliert werden, können daraus institutionsinterne Konflikte entstehen, deren Austragung das MP nicht mehr fachlich begleiten kann. Hier gilt es für MP möglichst frühzeitig Transferprozesse zu initiieren und Zielinstitutionen auf mögliche Herausforderungen im Prozess vorzubereiten und Entscheidungsträger:innen mit einzubeziehen.

## 5 Fazit und Empfehlungen für künftige Demokratieförderung

In der zweiten Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (Laufzeit 2020–2024) förderte das BMFSFJ insgesamt 34 Modellprojekte (MP) in einem neuen, eigenständigen Handlungsfeld „Demokratieförderung“. Das Handlungsfeld gliederte sich in die zwei Themenfelder „Demokratieförderung im Kindesalter“ und „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“. Die Förderung als MP unterlag einem Innovations- und Transferauftrag (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 13). Deren Zweck bestand in der (Weiter-) Entwicklung, Erprobung und Überprüfung demokratiefördernder Methoden und Konzepte (vgl. BMFSFJ 2019, S. 3), die in verschiedene Zielsysteme übertragen werden sollen, insbesondere in die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe.

Der vorliegende Abschlussbericht nimmt im Vergleich zu den Schwerpunktberichten der Vorjahre (Ehnert u.a. 2021, Braun u.a. 2023, Braun u.a. 2024) eine stärker bilanzierende Perspektive ein. Er resümiert und bündelt die wichtigsten Erkenntnisse über die Arbeit und Ergebnisse der begleiteten MP und stellt Entwicklungslinien des Handlungsfelds „Demokratieförderung“ dar. Dafür werden alle sieben Leitfragen der wissenschaftlichen Begleitung (wB) aufgegriffen und auf Grundlage vorliegender quantitativer wie qualitativer empirischer Daten beantwortet (vgl. Tab. D 1 im Anhang, S. 128f.).

Im ersten Teil des Berichts (siehe Kap. 3) nahmen wir einen bilanzierenden Blick auf die Charakteristik des Handlungsfeldes, zentrale Rahmenbedingungen, die Zielgruppenerreichung, Wirkungen auf ausgewählte Zielgruppen sowie auf den Innovationsgehalt der MP-Arbeit ein. Im zweiten Teil (siehe Kap. 4) fokussierten wir die Erkenntnisse zu unserem diesjährigen Schwerpunkt: Transfer und Verstetigung der MP-Arbeit.

Im Folgenden werden die gewonnenen Erkenntnisse der wB zur MP-Arbeit beziehend auf die Kapitel des Berichtes zusammengetragen und Empfehlungen an den Programmgeber für künftige Programmförderungen von MP bzw. vergleichbaren Projekten sowie Empfehlungen an eine künftige programmgeförderte Fachpraxis formuliert.

Die Erprobung und (Weiter-)Entwicklung von Beteiligungsstrukturen und -kompetenzen wurde vom Programmgeber als wesentlicher Förderbedarf und Ausgangspunkt der Arbeit im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ identifiziert. Um das namensgebende Rahmenkonzept Demokratieförderung hinsichtlich spezifischer Kriterien zu erfassen und im Rahmen der Evaluation nutzen zu können und ins Verhältnis zu anderen Konzepten, wie „Demokratiebildung“, „politische Bildung“ setzen zu können, entwickelten wir zu Beginn der Förderperiode eine dreigliedrige Arbeitsdefinition. Demokratieförderung stellt dieser zufolge eine Verknüpfung aus (1) individueller Kompetenz- und Haltungsverstärkung, (2) Verfahrensentwicklung, (3) Struktursicherung und -entwicklung dar, gerahmt von grundlegenden Prinzipien

der Sensibilisierung für Diskriminierung und Zugangsbarrieren und des Empowerments Diskriminierungsbetroffener (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 21ff.). Für die Charakterisierung des Handlungsfeldes erwies sich die Definition als gut geeignet.

Die meisten im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ geförderten MP zielten mit ihrer Arbeit darauf ab, (politische) Partizipation zu stärken. Entsprechend lagen die Arbeitsschwerpunkte auf der Erprobung und (Weiter-)Entwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten, -verfahren und -formaten sowie individueller Kompetenz- und Haltungsentwicklung (hierzu siehe Kap. 3.1).

### **Kapitel 3.2 – Erprobungsbereiche und Rahmenbedingungen der Modellprojektarbeit**

Die MP setzten ihre Konzepte in unterschiedlichen Erprobungsbereichen um. Dementsprechend vielfältig waren auch die Rahmenbedingungen, die die MP-Umsetzung beeinflussten, und doch gibt es übergreifende Rahmenbedingungen. In allen vorgestellten Erprobungsbereichen der MP-Arbeit erschwerte insbesondere personeller Ressourcenmangel in den Kontexten die MP-Arbeit. (Prozessbegleitende) Angebote für Fachkräfte, um Veränderungsprozesse auf institutioneller Ebene (z.B. durch demokratische Organisationsentwicklungsprozesse) zu ermöglichen, verzögerten sich aufgrund von Terminverschiebungen oder Personalwechsel. MP, die in Schulen, Horten sowie dem außerschulischen Ganzttag agierten, wiesen auf fehlende koordinierende Strukturen für die Zusammenarbeit der MP mit den Einrichtungen. Vielfach arbeiteten die MP mit einzelnen (selbst überlasteten) engagierten Einzelpersonen zusammen. Demokratiefördernde Angebote im kommunalen Raum wurden vorwiegend im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ erprobt. Wir sehen Ausbaupotenziale darin, die Erprobung demokratiefördernder Angebote zu fördern, die sich dezidiert der Beteiligungsstärkung von Kindern im Grundschulalter im kommunalen Nahraum widmen und hierzu altersangemessene Konzepte und Methoden (weiter-)entwickeln.

#### **Empfehlungen für Programmgeber und Fachpraxis:**

- Wir empfehlen dem Programmgeber und der programmgeförderten Fachpraxis, Demokratieförderung im Rahmen künftiger Förderprogramme institutionenübergreifend bzw. ganzheitlich zu bearbeiten und dementsprechende Ansätze und Konzepte zu erproben. Für Demokratieförderung in Bildungseinrichtungen ist es bspw. wichtig, dass Akteur:innen aus Schulen, Horten sowie dem außerschulischen Bereich kooperieren, um umfassende demokratiefördernde Bildung sowie demokratisierende Struktur- und Verfahrensänderungen langfristig zu etablieren.
- Eine ganzheitliche, nachhaltige institutionelle Demokratieförderung in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für junge Menschen sowie in Ausbildungseinrichtungen für angehende pädagogische Fachkräfte erfordert ausreichende personelle, inhaltliche und finanzielle Ressourcen in den jeweiligen Erprobungskontexten. Daher ist eine Verbesserung der Rahmenbedingungen zentral, um für künftige projektformige Erprobungen ein günstigeres Terrain

zu schaffen. Zum Beispiel braucht es für eine gelingende Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Akteur:innen koordinierende Strukturen bzw. Akteur:innen in den Bildungseinrichtungen, die eine dauerhafte verlässliche Kommunikation gewährleisten. Wenngleich dies nicht durch die Programmförderung gewährleistet werden kann, so kann der Programmgeber anregend auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in den Zielkontexten hinwirken. Dies kann bspw. durch Stellungnahmen bei Bund-Länder-Konferenzen, Empfehlungen an Kultusministerkonferenzen, Beauftragung von Gutachten, Anregungen anderer Ressorts, Stellungnahmen der demokratiefördernden Fachpraxis, Expertise einzuholen, geschehen.

- Um die gewünschten Zielgruppen kontinuierlich zu erreichen und aktuelle Bedarfe aufzugreifen, empfehlen wir dem Programmgeber, in zukünftigen Förderprogrammen auch (weiterhin) Projekte zu fördern, die in Räumen arbeiten, in denen aktuelle (politische) Krisen- und Konfliktereignisse und deren gesellschaftliche Konsequenzen (für Kinder und Jugendliche) thematisiert, kontextualisiert und niederschwellig zugänglich, verstehbar und bearbeitbar gemacht werden – z.B. im Schulalltag, in kommunalen oder digitalen Räumen.
- Projekten, die prozessbegleitende demokratiefördernde Angebote in Bildungseinrichtungen bzw. auch in kommunalen Strukturen anbieten, empfehlen wir, sich eher auf wenige Einrichtungen bzw. Kommunen zu fokussieren und diese umso intensiver zu begleiten. Dadurch können der Bedarfs- und Kontextanalyse sowie den prozessvorbereitenden Bedingungen (z.B. über erste Sensibilisierungsprozesse für das Thema, Abklärung und Sicherstellung organisatorischer Bedingungen) mehr Zeit eingeräumt werden, um das Projektangebot frühzeitig sowie flexibel an die Kontextbedingungen und Bedarfe anpassen zu können.

### **Kapitel 3.3 – Zielgruppenerreichung**

Die MP im Handlungsfeld adressierten vielfältige Zielgruppen (z.B. pädagogische Fachkräfte, Jugendliche und junge Erwachsene) und arbeiteten teilweise zielgruppenübergreifend mit diesen zusammen. Vergleichsweise selten richteten sich die Angebote an Familien bzw. Eltern und Erziehungsberechtigte. Auch demokratiedistante Personen(-gruppen) wurden insgesamt eher selten adressiert. Um die Zielgruppen zu erreichen, setzten die MP zumeist Kombinationen mehrerer Zugangsstrategien ein. Dazu zählen aufsuchende Angebote, bei denen MP aktiv auf anvisierte Zielgruppen zugehen als auch „Komm-Strukturen“, die sich durch offene Angebote und/oder aktive Anfragen nach Angeboten von Seiten der Zielgruppen/-institutionen auszeichnen. Hinzu kommen Mischformen der beiden sowie vermittelte Strategien, bei denen die Zielgruppenerreichung mit Hilfe von Kooperationspartner:innen gesichert wird. Sie begegneten damit reflexiv den mannigfachen Zugangshürden und Herausforderungen der Projektumsetzung (u.a. Personalmangel, Covid-19-Pandemie). Ansätze, die einer „Komm-Struktur“ gleichen, werden eher für erwachsene Zielgruppen genutzt. Diese sind dann erfolgreich, wenn sie die aktuellen Bedarfe der Adressierten decken und durch diese bewusst aktiv in Anspruch genommen werden können. Zusätzlich wirkt sich ein vergleichsweise hohes Maß an Trägerressourcen (z.B. Bekanntheit, bereits vorhandene Kontakte, „Standing“, Expertise) positiv auf die Zielgruppenakquise aus. Die geförderten MP trafen in ihrer

Projektumsetzung und daher auch in der Zielgruppenerreichung auf mannigfache Herausforderungen, die sie nur in seltenen Fällen selbst beeinflussen, geschweige denn verbessern konnten. Trotz dieser erschwerenden Bedingungen zeugen insbesondere die Beschreibungen erfolgreicher Zielgruppenzugänge durch die Projekte im Rahmen der qualitativen Interviews davon, dass es allen MP gelungen ist, von ihnen anvisierte Zielgruppen tatsächlich zu erreichen und mit ihnen Angebote zu erproben.

#### Empfehlungen für Programmgeber und Fachpraxis:

- Wir empfehlen dem Programmgeber, auch künftig Projekte zu fördern, die neben Kindern und Jugendlichen i.S. eines ganzheitlichen Ansatzes weitere, sozialisationsrelevante Zielgruppen (z.B. Fachkräfte oder Eltern) mit ihren Angeboten in den Blick nehmen. Das ist sowohl in der Form von Angeboten denkbar, die sich konzeptionell gleichsam Kindern und Jugendlichen sowie ihren sozialisationsrelevanten erwachsenen Akteur:innen widmen, als auch durch voneinander unabhängige Angebote, welche die o.g. Zielgruppen jeweils einzeln adressieren.
- Insbesondere die Angebote für Eltern sind auch nach knapp zehn Jahren Förderung im Rahmen der unterschiedlichen Phasen von „Demokratie leben!“ nach wie vor ausbauwürdig. Stärker als bisher könnte Demokratieförderung für alle (im Rahmen des Bundesprogramms relevante) Altersgruppen (z.B. bereits für die Kleinsten) umgesetzt werden und sich in allen Institutionen (insbesondere Betreuungs- und Bildungseinrichtungen) als Grundprinzip, z.B. über Austausch- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wiederfinden. Dem Programmgeber und der geförderten Fachpraxis empfehlen wir zudem die Erweiterung der anvisierten erwachsenen Zielgruppen, wie sie in Teilen bereits in der zweiten Förderperiode von „Demokratie leben!“ angelegt war (z.B. auf kommunale Verwaltungen, Kommunalpolitiker:innen, weitere (politische) Entscheidungsträger:innen oder Verbände und Vereine). Zum Beispiel erscheint es uns wichtig, Demokratieförderung als einen festen Teil der Ausbildung von Quereinsteigenden, Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften zu etablieren oder zumindest Projekte zu fördern, die Konzepte und Ansätze so weiterentwickeln, dass sie in entsprechenden Ausbildungsgängen in Curricula integriert werden können.

Wir empfehlen zukünftigen programmgeförderten Projekten, die Entscheidung für den jeweiligen zugangerschließenden Ansatz vor dem Hintergrund einer kritischen Selbsteinschätzung hinsichtlich der anvisierten Zielgruppen und den zur Verfügung stehenden eigenen Ressourcen zu treffen: Eine „Komm-Struktur“ zur umfangreichen Akquise von Zielgruppen ist a) für erwachsene Zielgruppen sinnvoller als für Kinder/Jugendliche und b) eher dann empfehlenswert, wenn der eigene Träger ein gewisses Maß an Bekanntheit und Kontakten hat. „Jungen“ bzw. neuen Trägern ohne weitreichende Bekanntheit oder Kontakte empfehlen wir einen vermittelt-aufsuchenden bzw. einen direkt-aufsuchenden Zugang zu den Zielgruppen. In allen Fällen bedarf es jedoch eines „langen Atems“ und Engagements, um den Bedarfen der Zielgruppen gerecht zu werden.

### **Kapitel 3.4 – Wirkungen**

Durch unsere Wirkungsanalysen können wir Aussagen über Wirkungen der MP-Arbeit bei den Zielgruppen pädagogische Fachkräfte(-teams), kommunale Akteur:innen, Jugendliche (Schüler:innen, Bundesfreiwilligendienstleistende) sowie Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen treffen, teils auch in Bezug auf institutionelle Veränderungen, etwa in den Bereichen Kindertageseinrichtung (Kita), Hort, Ganztag oder Familienzentrum. Unsere Ergebnisse in den Wirkungsanalysen zeigen, dass bei den Zielgruppen multiple positive Veränderungen eintraten und Wirkmechanismen, die auf verschiedenen Ebenen liegen, identifiziert werden konnten. Für die Beschreibungen der Veränderungen nutzten wir in den Wirkungsanalysen die von uns entwickelte Arbeitsdefinition von Demokratieförderung. Der Großteil von Veränderungen erfolgte auf individueller Ebene, zum Beispiel in Form von Wissenszuwachs über Phänomene digitaler Desinformation und der Sensibilisierung von Jugendlichen in Hinblick auf ihre (zu) unkritische Mediennutzung. Daneben konnten Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen gestärkt und empowert werden. Die von uns untersuchten MP setzten mit ihren Angeboten zudem relevante Impulse für Veränderungen in den (pädagogischen) Abläufen von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Dort zeigen sich (erste) Veränderungen von Handlungs- und Verfahrensweisen, die einrichtungsbezogene Routinen aufbrechen und Zusammenarbeit als entlastendes Moment nutzbar machen. Darüber hinaus zeigen sich Veränderungen auf der Ebene des Sozialraums durch neue Handlungsweisen im Umgang mit jungen Menschen, Anstöße zur Öffnung der jeweiligen kommunalen Gremien sowie die Anregung und Etablierung einer Plattform für Austausch und Vernetzung. Der Umgang der MP mit den sie beeinflussenden Kontextfaktoren, insbesondere Ressourcenmängel in den Kontexten (z.B. an Personal), verweist auf weitere Erprobungs- und Fortentwicklungsbedarfe ähnlicher Angebote, bspw. in der Absicherung von Implementationsprozessen neuer Verfahren. Sie zeigen auch wichtige Lernerfahrungen auf, die aus unserer Sicht relevante Anhaltspunkte für den künftigen Auf- und Ausbau der demokratischen Gestaltung der schulischen und außerschulischen Regelstrukturen darstellen.

Anhand unserer intensiven Auseinandersetzungen mit Wirkungsevaluationen konnten wir zentrale Lernerfahrungen im Rahmen von Wirkungsstudien im Bereich der MP-Förderung und MP-Arbeit erarbeiten. Diese sind im Folgenden dargestellt.

#### **Lernerfahrungen der wB für Wirkungsevaluationen im Handlungsfeld und Empfehlungen:**

- In der Evaluation von Wirkungen im Rahmen der wB der MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ hat sich der Einsatz von multiperspektivischen sowie multimethodischen empirischen Vorgehensweisen bewährt. Die Kombination von u.a. teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und Befragungen mit unterschiedlichen Stakeholdern ermöglicht, Wirkungen multiperspektivisch zu erfassen und zu rekonstruieren und dabei differente Perspektiven und mögliche Widersprüche zu berücksichtigen. Insbesondere der Einsatz von Instrumenten für die Beobachtung von MP-Aktivitäten und deren hervorgerufene Wirkungen schaffen es, die Selbsteinschätzungen von Interviewten zu ergänzen bzw. darüber hinauszugehen.

- Bei der Umsetzung von Wirkungsevaluationen sind wir auf eine grundlegende Offenheit und ein Interesse der MP gestoßen. Als förderlich erwies sich eine intensive Reflexion der Machtasymmetrien zwischen wB und MP und eine Sicherstellung von Transparenz des Vorgehens gegenüber den MP. Unsere Erfahrungen zeigen, dass ein transparentes Vorgehen von Beginn an dem Eindruck entgegenwirken kann, dass Wirkungsevaluationen mitunter auch als Prüfung der Projektarbeit wahrgenommen werden oder wahrgenommen werden könnten. Dabei gilt es, den Experimentierraum als Charakteristikum der MP-Arbeit zu berücksichtigen. Dieses Charakteristikum legt nahe, auch vorab antizipierte, zum Durchführungszeitpunkt der Wirkungsstudien aber ausbleibende Wirkungen, als wichtige Lerneffekte für die MP-Arbeit und die Umsetzung von demokratiefördernden Maßnahmen in Regelstrukturen anzuerkennen. Wir empfehlen, diesen Punkt als geteilte Perspektive von Evaluation, MP und Fördermittelgeber vor der Durchführung von Wirkungsstudien zu stärken.
- Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Durchführung von Wirkungsstudien in einem Feld, wie dem der MP, Flexibilität von Seiten der wB erfordert. Von einer zu starken Standardisierung der Planung und Umsetzung von Wirkungsstudien ist aufgrund der Heterogenität der MP abzuraten. Insbesondere aufgrund der Vielzahl der Aktivitäten, die die MP durchführen, und der teils komplexen, aufeinander aufbauenden Phasen in der mehrjährigen MP-Arbeit ist ein flexibles Vorgehen der wB unumgänglich. Hierzu bedarf es entsprechender Klärungen zwischen wB und MP, die zeitlich eingeplant werden müssen. Zudem braucht es auch hier eine transparente Kommunikation, damit keine falschen Erwartungen geweckt werden.

### **Kapitel 3.5 – Innovation**

Trotz (und in Teilen auch wegen) der schwierigen Rahmenbedingungen in der zweiten Förderperiode von „Demokratie leben!“ (2020–2024), allen voran die Covid-19-Pandemie, ist es den MP gelungen, mit ihrer Arbeit zahlreiche Innovationen auf verschiedenen Ebenen hervorzubringen. Die meisten MP begriffen die Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte, Materialien und Methoden der Demokratieförderung als zentrale Innovationsdimensionen ihrer Arbeit. Zudem wurden im Handlungsfeld neue Zielgruppen und Erprobungsbereiche für demokratiefördernde Angebote erschlossen und von MP neue Themen und Phänomene bei der Entwicklung ihrer Konzepte einbezogen. Der Schaffung bzw. Implementierung neuer bzw. innovativer demokratischer Verfahren und Strukturen in Zielinstitutionen kam in der zweiten Förderperiode von „Demokratie leben!“ im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ eine etwas geringere Bedeutung zu.

Ein großer Teil der MP sah sich unter Druck angesichts des Anspruchs und Bemühens, ihrem Innovationsauftrag in der Praxis vollumfänglich nachzukommen. Dies erschwerte den MP mitunter, hinreichend Ressourcen für andere wichtige Aspekte der MP-Arbeit einzusetzen. Dazu zählen bspw. Aufgaben der Netzwerkbildung, der Zugängerschließung, des Transfers oder der Verstetigung (siehe Kap. 3.2, 3.3, 4).

#### Empfehlungen für Programmgeber und Fachpraxis:

- Wir empfehlen dem Programmgeber, die Anforderungen zukünftiger Programmförderungen an MP bezüglich der Innovationsproduktion möglichst transparent und eindeutig zu formulieren sowie gemeinsam mit der Fachpraxis als auch der kommenden Evaluation in einen Dialog zu treten über die mit den Zielen verbundenen Erwartungen an die MP. Dabei gilt es aus unserer Sicht, den spezifischen Charakter von MP als Experimentierräume zu berücksichtigen und bei Umsetzenden, Zuwendungsgeber sowie Kooperationspartner:innen der Projekte Verständnis für den Mehrwert von Lernerfahrungen aus einem möglichen partiellen Scheitern im Rahmen von erprobendem und modellhaftem Arbeiten zu schaffen.
- Wir empfehlen dem Programmgeber, die Förderung der Fachpraxis gezielter daran auszurichten, dass MP neue demokratisierende Verfahren für ihre Zielinstitutionen entwickeln und empfehlen den Projekten, diesen Schwerpunkt in ihren Konzepten zu stärken. Da der Implementierungsprozess von strukturellen Innovationen für MP und ihre Zielinstitutionen sich in der Regel sehr aufwändig und ressourcenintensiv gestaltet und es dafür stark individualisierte und bedarfsorientierte Konzepte braucht, ist eine standardisierte Übertragung erfolgreicher Ansätze auf andere Institutionen in der Regel schwierig. Ein stärker erprobender Fokus der geförderten MP auf diese Dimension des Mehrebenenkonzepts von „Demokratieförderung“ empfiehlt sich auch in Anbetracht der angestrebten Nachhaltigkeit der Projektarbeit.
- Aus unserer Sicht ist es nicht zielführend, dass MP in ihrer Umsetzungsphase danach streben, in jeder theoretischen Innovationsdimension Neues hervorzu-bringen. Stattdessen empfiehlt sich aus unserer Sicht vielmehr ein gezielter, konzeptionell fundierter Fokus auf etwa ein bis zwei Innovationsbereiche, in denen über einen längeren Zeitraum Erprobungen durchgeführt werden (z.B. neue Wege zur Adressierung bisher kaum erreichter Zielgruppen für die pädagogische Arbeit mit bereits etablierten Konzepten).

#### Kapitel 4 – Nachhaltigkeit

Die MP im Handlungsfeld adressierten eine enorme Vielzahl unterschiedlicher Zielsysteme, um ihre erprobten Konzepte, Ansätze und Lernerfahrungen zu transferieren (u.a. Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, (Berufs-)Schulen und Kommunen). Die Adressierung dieser Systeme erfordert idealerweise Bedarfsanalysen, Kenntnis der spezifischen Rahmenbedingungen und kontextsensible Vorgehensweisen. In Anlehnung an Blatter/Schelle (vgl. 2022, S. 8f.) und Ward (2020) nutzten wir als Heuristik zur Analyse der Transferprozesse im Handlungsfeld ein **integratives Transferkonzept** (vgl. Rehse/Johann 2024, S. 14ff.). Dieses unterteilt die Transferaktivitäten der MP in drei analytische Modi: den **unidirektionalen** Modus der Weitergabe, den **interaktiven** Modus des Austauschs sowie den **systemischen** Modus der Anwendung von Transferprodukten. Diese drei Modi sind idealtypisch zu verstehen. Empirisch treten sie in der Regel in hybrider Form verschiedener miteinander kombinierter bzw. verschränkter Transfermaßnahmen auf, die zum Teil auch anteilig mehreren Modi zugeordnet werden können. Beinahe alle MP (90%) nutzten einen unidirektionalen Transfer der Projektergebnisse per Dissemination

(z.B. anhand von Publikationen). Dieser erscheint zunächst am ressourcenschonendsten für MP. Zugleich ist dieser Ansatz aus unserer Sicht jedoch am wenigstens nachhaltig, weil dabei oftmals unklar bleibt, ob und wenn ja, wie genau die Transferprozesse überhaupt stattfinden und ablaufen. Im Unterschied dazu bergen systemisch angelegte Transferprozesse, die eine dauerhafte Anwendung der innovativen Konzepte in der Praxis verfolgen (z.B. Implementation von erprobten Beteiligungsverfahren in Zieleinrichtungen der MP-Angebote), das größte Nachhaltigkeitspotenzial. Gleichzeitig sind diese aber auch am ressourcenintensivsten für die MP. Transfer muss, insbesondere im interaktiven und systemischen Modus, als Koproduktionsprozess zwischen MP und Transferpartner:innen verstanden werden. Die MP sind in der Umsetzung von gelingenden Transferprozessen auf ihr kooperierendes Gegenüber in den Zielsystemen angewiesen. Essentiell ist der Einbezug der Transferpartner:innen in die Auswahl und Gestaltung passgenauer Transferaktivitäten. Die Zielsysteme geben zudem Strukturierungen und Rahmenbedingungen vor, die MP reflektieren und einbeziehen müssen, auf die sie aber nur begrenzt Einfluss haben. Unsere Ergebnisse zeigen ferner, dass es hierzu umfangreiche Erfahrungen und Know-How bei den MP gibt. Als besonders zielführend hat sich erwiesen, wenn MP sich möglichst frühzeitig im Rahmen der Förderung auch konzeptionell mit Transferstrategien beschäftigen und entsprechende Kooperationen anbahnen bzw. bestenfalls direkt vereinbaren.

Zusätzlich zum MP-Schwerpunkt „Transfer“ lassen sich diverse verstetigungsorientierte Maßnahmen im Handlungsfeld empirisch feststellen. Dabei spielen trägerinterne Verstetigungsmaßnahmen eine nicht zu unterschätzende Rolle im Handlungsfeld. Diese bilden die Grundlage für die voranschreitende Professionalisierung des gesamten Feldes, z.B. durch die strukturelle Verankerung von Jugendgremien in Trägern oder durch Verankerung von Inklusion als zentrales Leitprinzip in Strukturen und Angebote von Trägern. Für die geförderte Fachpraxis ist eine personal- und angebotsbezogene Verstetigung das primäre und wichtigste Ziel am Ende der Programmförderung. Gleichzeitig ist dieser Anspruch mit einem hohen finanziellen Ressourcenaufwand für die MP verbunden. Ein Großteil der Verstetigungsmaßnahmen zielte auf Neuakquise bzw. Suche nach neuen Förderern bzw. Fördermöglichkeiten. Damit sind sie zugleich im Kern auch eine Aufgabe für die Träger.

#### **Empfehlungen für Programmgeber und Fachpraxis:**

- Wir empfehlen dem Programmgeber für zukünftige Programmförderungen, die auf strukturelle Demokratisierung ausgerichtete Anlage des Handlungsfelds „Demokratieförderung“ beizubehalten, ggf. auch zu stärken. Da demokratiefördernde Aktivitäten v.a. auf der Struktur- und Verfahrensebene bereits ein inhärentes Nachhaltigkeitspotenzial aufweisen, sind diese aus unserer Sicht auch für künftige Förderungen von zentraler Relevanz. Hilfreich ist dabei, wenn die geförderten Projektkonzepte in interne Organisationsentwicklungs- und Transformationsprozesse des eigenen Trägers zur Qualitätssicherung und Professionalisierung eingebettet sind.
- Wir empfehlen der künftigen programmgeförderten Fachpraxis, erprobte und zu transferierende Konzepte, Methoden und Materialien zielgruppenorientiert und möglichst selbsterklärend aufzubereiten. Zusätzlich empfehlen wir hierbei, die eigenständige Praxisanwendung der Transfermaterialien nach Möglichkeit

mit Begleitschulungen zu unterstützen und dabei gemeinsam mit den Adressat:innen die Materialien weiterzuentwickeln. Dabei nützen frühzeitig erarbeitete und verbindliche Kooperationsvereinbarungen mit Transferakteur:innen dem Ergebnis des Transfers. Etwaige Kooperationsvereinbarungen sollten aus unserer Sicht eine für beide Seiten realistische Ressourceneinschätzung und Aufgabenklärung beinhalten. Transfer bedeutet für alle daran Beteiligten (finanziellen, personellen und zeitlichen) Mehraufwand, der bereits in der Antragstellung von den MP einkalkuliert werden muss.

- Bei der Arbeit in strukturschwachen Kontexten oder ländlichen Räumen mit einer geringen Akteursdichte, kann die Suche nach passenden Transferpartner:innen schwierig sein. Unserer Einschätzung nach lohnt es sich, auch Projektkonzepte zu fördern, die stärker aufeinander aufbauen und damit mehr Möglichkeiten für längerfristige Veränderungsprozesse schaffen. Zum Beispiel könnte in einer ersten Förderphase der Fokus auf die Umsetzung des Innovationsauftrags gelegt werden (z.B. in der Aktivierung von Kooperationspartner:innen, oder der Schaffung neuer demokratischer Strukturen) und in einer darauffolgenden Förderphase die Transferprozesse der erfolgreich erprobten Konzepte/Ansätze etc. initiiert und begleitet werden.

### **Schlussbemerkungen: Zukunft der Demokratieförderung**

Die in diesem Abschlussbericht gebündelten Erkenntnisse zeigen deutlich, dass in der zweiten Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ im Handlungsbereich der MP mit dem Ziel der Demokratieförderung wertvolle und wirksame Arbeit geleistet wurde. Daneben war Demokratieförderung insgesamt im Bundesprogramm breit aufgestellt: Sie fand auf kommunaler Ebene im Rahmen der Förderung der „Partnerschaften für Demokratie“ (vgl. Becker u.a. 2022), auf Landesebene im Rahmen der Förderung der Landes-Demokratiezentren sowie auf Bundesebene in der Förderung der Kompetenzzentren und -netzwerke (vgl. Heinze u.a. 2023) statt.<sup>53</sup> Demokratieförderung war und bleibt darüber hinaus auf die Mitwirkung weiterer politischer Ressorts und der föderalen Ebenen angewiesen. Sie kann entsprechend flächendeckend nur durch die Abstimmung und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Ressorts und aktive Beteiligung der Adressierten nachhaltig realisiert werden. Für demokratiefördernde Arbeit in Bildungseinrichtungen (z.B. Kitas, Schulen, Horten) beispielsweise ist sowohl relevant, Fachkräfte zu qualifizieren als auch qualifizierende Strukturen weiterzuentwickeln, als auch eine flächendeckende Einführung bzw. Stärkung demokratiefördernder Inhalte in Ausbildungscurricula angehender Fach- und Lehrkräfte.

Darüber hinaus braucht es für Demokratieförderung u.a. Räume, in denen aktuelle (politische) Krisen- und Konfliktereignisse und deren gesellschaftliche Konsequenzen thematisiert, kontextualisiert und niederschwellig zugänglich, verstehbar und bearbeitbar gemacht werden. Das können bspw. Zeiträume im Schulalltag, Begegnungsräume in der Kommune oder Ehrenamtsstrukturen sein. Ein relevanter Baustein dabei ist die Vermittlung von Medienkompetenz. Auch emotionale Zugänge

<sup>53</sup> Auch über die Grenzen des Programmkontextes hinaus sind Demokratieförderung, Demokratiebildung und politische Bildung präsent, etwa in weiteren Förderprogrammen des BMFSFJ.

sind für die demokratiefördernde Arbeit allgemein und besonders im Bereich der Medienkompetenzstärkung wertvoll. Gerade in den Sozialen Medien wird viel über die Aktivierung von Emotionen gearbeitet (vgl. Stöcker 2019, S. 105ff.). Die eigenen affektiven Bezüge zu vermeintlich nur rationalen Sachverhalten zu entdecken, kann für viele einen entscheidenden, auch motivationalen Moment in der Auseinandersetzung mit den eigenen oder eben gesellschaftspolitischen Belangen bedeuten (vgl. Besand/Overwien/Zorn 2019, S. 11ff.). Ein Korrektiv und die Einbettung von (Falsch-)Informationen (v.a. bei der Zielgruppe Erwachsene) können auch Gespräche in Begegnungsräumen sein, in denen unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen, Resonanz erhalten und in denen Austausch sowie Debatten stattfinden können. Die (Re-)Etablierung und Stärkung lebendiger Haupt- und Ehrenamtsstrukturen kann dazu beitragen, solche Räume wieder auszubauen.

### Empfehlungen außerhalb von Programmförderung

Unseren Erkenntnissen nach profitiert eine nachhaltige Demokratieförderung neben der Förderung von Innovationen durch MP insbesondere von mittel- und langfristig angelegten Prozessen und einer kontinuierlichen Arbeit. Demokratieförderung ist eine Querschnittsaufgabe und bedarf entsprechend stabiler Trägerstrukturen und eines klaren staatlichen Bekenntnisses dazu.<sup>54</sup> Weder können breite Strukturveränderungen in den Zielkontexten von MP getragen, initiiert und umgesetzt werden, noch haben sie die nachdrücklichen Mittel dazu. Gleichzeitig sind ihre eigenen Strukturen von Diskontinuität geprägt. Bedingt durch begrenzte Förderperioden und einer unintendierten teilweisen Verehrenamtlichung professioneller Arbeit (auf Honorar- oder Aufwandsentschädigungsbasis) entsteht eine Form von Prekarität. Mitarbeitendenfluktuation und der fortwährende Verlust und Neuaufbau von Wissen und Vernetzung sind eine Folge.

Wohlwissend, dass im Rahmen von „Demokratie leben!“ weder Trägerstrukturen noch Projektansätze dauerhaft gefördert werden können, bedarf es auf gesamtgesellschaftlicher und -politischer Ebene der Sicherstellung einer stabilen Finanzierung, einer tragfähigen Verankerung in Regelsystemen (d.h. auch im nonformalen Bereich und auch nicht-curricular) und Arbeitsbedingungen, die der Entgrenzung und Prekarisierung des Personals, das sich demokratiefördernd engagiert, vorbeugen. Eine modellhafte Arbeit zur Demokratieförderung setzt wichtige Impulse, ist mit Blick auf eine flächendeckende Umsetzung der Innovationen jedoch sowohl auf umfassende, begleitende Maßnahmen als auch auf eine finanziell und personell hinreichend ausgestattete Regelstruktur angewiesen. Es gilt, sowohl die (Weiter-)Entwicklung von Ansätzen, Konzepten oder Methoden der Demokratieförderung fortzuführen als auch die Ansätze in der Breite zu verankern.

54 Wir verweisen hierfür beispielhaft auf die „Strategie der Bundesregierung für eine starke, wehrhafte Demokratie und eine offene und vielfältige Gesellschaft“ („Gemeinsam für Demokratie und gegen Extremismus“, 2024) unter [www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2024/05/strategie-gegen-extremismus-pm.html](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2024/05/strategie-gegen-extremismus-pm.html).

## 6 Literaturverzeichnis

- Albrecht, Yvonne/Kolke, Stefan (i.E.): Gender Mainstreaming, Diversity Mainstreaming und Inklusion. In: Greuel, Frank/Karliczek, Kari-Maria/Kleist, Olaf/Winter, Sebastian (Hrsg.): Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Abschlussbericht des Evaluationsverbundes des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ 2020–2024. Weinheim/Basel
- Allmendinger, Björn/Venohr, Kai (2016): Rechtsextremismusprävention in der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach am Taunus, S. 141–152
- Becker, Carlos/Bohn, Irina/Saßmannshausen, Jan/Schwall, Talisa (2022): Kommunale Demokratieförderung. Begriff, Modell und Praxis. Erster Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Handlungsbereiches "Kommune" (Förderung lokaler "Partnerschaften für Demokratie") im Bundesprogramm "Demokratie leben!" 2020 - 2024. Unveröffentlicht. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Frankfurt (Main)
- Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (2019): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung – eine Einführung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 11–21
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/Main
- Blanck, Bettina (2022): Partizipation und Begründung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn, S. 299–314
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. DJI. München
- BMB (Bundesverband Mobile Beratung e.V.) (2019): Was blüht dem Dorf? Demokratieentwicklung auf dem Land. Dresden. <https://bundesverband-mobile-beratung.de/wp-content/uploads/2022/11/2022-BMB-Sammelband-Was-Blueht-Dem-Dorf-Demokratieentwicklung-Auf-Dem-Land.pdf> (18.10.2023)
- BMFSFJ (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin. [www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf)
- BMFSFJ (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht und die Stellungnahme der Bundesregierung. [www.bmfsfj.de/blob/113816/6209f8b8aa45e6b41d00282be565b0c1/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/113816/6209f8b8aa45e6b41d00282be565b0c1/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf) (03.02.2017)
- BMFSFJ (2019): Förderaufruf für Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Berlin
- BMFSFJ (2020a): Grundsätze der Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Demokratieförderung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (10.02.2020). Schleife
- BMFSFJ (2020b): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. [www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238) (15.02.2023)
- BMFSFJ (2022): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2021. Berlin. [www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kindertagesbetreuung-kompakt-198584](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kindertagesbetreuung-kompakt-198584) (24.05.2023)
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)/DBJR (Deutscher Bundesjugendring) (2023): Mitwirkung mit Wirkung. Qualitätsstandards für Kinder- & Jugendbeteiligung. Impulse zur Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Berlin. [www.bmfsfj.de/resource/blob/204010/affa15d77c0b4a8da7e6c476e77446fc/mitwirkung-mit-wirkung-qualitaetsstandards-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/resource/blob/204010/affa15d77c0b4a8da7e6c476e77446fc/mitwirkung-mit-wirkung-qualitaetsstandards-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung-data.pdf) (20.10.2023)
- Bödeker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft. OBS-Arbeitspapier 1. Otto Brenner Stiftung. Frankfurt (Main)
- Brand, Alina/Johann, Tobias/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2020): Abschlussbericht 2019. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung. Programmevaluation „Demokratie leben!“. DJI. Halle (Saale)
- Brand, Alina/Johann, Tobias/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2021): Vierter Bericht: Modellprojekte D. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Zwischenbericht 2018. DJI. Halle (Saale)

- Braun, Marina/Ehnert, Katrin/Euteneuer, Jonas/Hemmann, Max/Johann, Tobias/Rehse, Aline/Rüger, Stella/Walter, Elisa unter Mitarbeit von Hazal Bilgili (2023): Demokratieförderung im Kindesalter: Kontext- und Wirkungsanalysen. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. DJI. Halle (Saale)
- Braun, Marina/Ehnert, Katrin/Euteneuer, Jonas/Hemmann, Max/Johann, Tobias/Rehse, Aline/Rüger, Stella/Walter, Elisa/unter Mitarbeit von Hazal Bilgili (2024): Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter – Wirkungsanalysen. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)
- Cedefop (Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2020): Blickpunkt Berufsbildung Deutschland. [https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2020\\_SP\\_DE\\_de.pdf](https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2020_SP_DE_de.pdf) (29.09.2021)
- Chehata, Yasmine/Thimmel, Andreas (2011): Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation. Köln
- Chehata, Yasmine/Dib, Jinan/Harrach-Lasfaghi, Asmae/Himmen, Thivitha/Sinoplu, Ahmet/Wenzler, Nils (2023): Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft. Theorien – Praktiken – Akteur\*innen. Weinheim/Basel
- Coelen, Thomas (2020): Kommunale Jugendbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 1287–1298
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2017): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. [https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03\\_Publikationen/DeGEval-Standards/DeGEval-Standards\\_fuer\\_Evaluation.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03_Publikationen/DeGEval-Standards/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf) (27.06.2024)
- Dietzel, Gottfried T. W./Troschke, Jürgen von (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. Strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart u.a.
- Drücker, Ansgar (2015): Antidiskriminierung/Positive Maßnahmen. In: Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Totter, Eike (Hrsg.): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung. Düsseldorf, S. 12
- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim u.a.
- Ehnert, Katrin/Johann, Tobias/Mielke, Anne/Rehse, Aline/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2021): Handlungsfeld und Handlungslogiken. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)
- Fischer, Ute/Heidmeier, Katja/Stok, Lothar (2019): Community Organizing – Partizipation und Demokratie im Alltag. In: Köttig, Michaela/Röh, Dieter (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Konzepte Sozialer Arbeit zur Förderung von Partizipation und Demokratie. Leverkusen, S. 153–161
- Gloe, Markus (2022): Demokratie lernen als politische Bildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt (Main), S. 320–328
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. Halle (Saale)
- Hafenerger, Benno (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. In: Deutsche Jugend, H. 2, S. 55–63
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Unveränderte Auflage. Weimar/Berlin
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Redecker, Sabine (2023): Elternpartizipation in Kindertageseinrichtungen. Bausteine für die Beteiligung von Müttern und Vätern. Weimar/Berlin
- Harm, Katrin/Jaack, Tobias (2013): Kommunale Herausforderungen und Aufgabenfelder aus der Sicht lokaler Mandatsträger. In: Harm, Katrin/Aderhold, Jens (Hrsg.): Die subjektive Seite der Stadt. Neue politische Herausforderungen und die Bedeutung von Eliten im lokalen Bereich. Wiesbaden, S. 315–340
- Haubrich, Karin (2006): Wirkungsannahmen sichtbar machen: Cluster-Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 101–122
- Heinze, Franziska/Hemmann, Max/Langer, Sarah/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia (2022): Untersuchungen zur Nachhaltigkeit der Förderungen auf Bundesebene. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich B und im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. (Schwerpunktbericht 2021). Halle (Saale)

- Heinze, Franziska/Loick Molina, Steffen/Meijer, Laura/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2023): Themenfeldentwicklung. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach am Taunus
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. [https://www.bibb.de/dokumente\\_archiv/pdf/Berufsbildung-im-Netz.pdf](https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/Berufsbildung-im-Netz.pdf) (29.09.2021)
- Holtkamp, Lars (2013): Kommunale Handlungsspielräume und demokratische Legitimation. In: Harm, Katrin/Aderhold, Jens (Hrsg.): Die subjektive Seite der Stadt. Neue politische Herausforderungen und die Bedeutung von Eliten im lokalen Bereich. Wiesbaden, S. 131–150
- Johann, Tobias (2023): Der Krieg in der Ukraine – (k)ein Thema für Demokratieförderung? In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 2/2023
- Jütz, Maren/Kolke, Stefan/König, Frank/Stärck, Alexander/Zierold, Diana/Roscher, Tobias/Greuel, Frank/Milbradt, Björn (2023): Halbzeitbilanz zum Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024). Gesamtevaluation. DJI. Halle (Saale)
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.) (2018): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt (Main)
- Klawe, Willy (2006): Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess-Wirkungsrekonstruktion. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 125–142
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018
- Kolke, Stefan/Wilken, Diana/Zierold, Diana (2024): Online-Erhebung der Gesamtevaluation 2023. (UNVERÖFFENTLICHT). Halle (Saale)
- Kulke, Diester (2023): Teilhabe und Inklusion. Bonn. [www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion/](http://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion/) (20.08.2024)
- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbeck-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, S. 139–155
- Lüders, Christian (2022): Demokratieförderung als Handlungsfeld – Was ist das? Impulsvortrag beim Fachaus-tausch Demokratie fördern – Wie geht das? Praxiseinblicke und Perspektiven im Bundesprogramm „Demokratie leben! der Regiestelle „Demokratie leben“ des BAFZA. Berlin
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 5–23
- Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Weinheim/Basel
- Massing, Peter (2020): Der Zusammenhang von Demokratie, Politikdidaktik und politischer Bildung. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt (Main), S. 295–308
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim
- Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkoooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. Wiesbaden
- Oehler, Patrick (2019): Demokratische Professionalität: Neun Handlungsleitlinien für eine demokratische professionelle Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Röh, Dieter (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Konzepte Sozialer Arbeit zur Förderung von Partizipation und Demokratie. Leverkusen, S. 238–248
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (1997): An Introduction to Scientific Realist Evaluation. In: Chelmsky, Eleanor/Shadish, William R. (Hrsg.): Evaluation for the 21st Century. A Handbook. Thousand Oaks, S. 405–418
- Pelzer, Marit/Johann, Tobias (2021): Demokratieförderung unter Pandemiebedingungen. In: Gaupp, Nora/Holthusen, Bernd/Milbradt, Björn/Lüders, Christian/Seckinger, Mike (Hrsg.): Jugend ermöglichen – auch unter den Bedingungen des Corona-Pandemieschutzes. München, S. 114–131
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo/Dotzert, Anna (2021): Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Halle (Saale)

- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5., überarbeitete und erweiterte. Berlin/München/Boston
- Rehse, Aline/Johann, Tobias (2022): *Demokratieförderung vs. Politische Bildung – Versuch einer empiriebasierten Verhältnisbestimmung*. In: *Journal für Politische Bildung*, H. 3
- Rehse, Aline/Rüger, Stella (2023): *Demokratieförderung im Grundschulalter. Potenziale und Grenzen in Hort und Ganztagsgrundschule. Handreichung zum 2. Schwerpunktbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung*. Halle (Saale)
- Rehse, Aline/Johann, Tobias (2024): *Nachhaltige Modellprojektarbeit. Transferaktivitäten im Handlungsfeld Demokratieförderung*. 3. Handreichung der Wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung. Halle (Saale)
- Roth, Roland (2022): *Warum Kinder- und Jugendbeteiligung für Kommunen unverzichtbar ist*. [www.kinderfreundliche-kommunen.de/fileadmin/kfkfiles/FOTOS/Fachportal/221118\\_Warum\\_Kinder-\\_und\\_Jugendbeteiligung\\_fuer\\_Kommunen\\_unverzichtbar\\_ist.pdf](http://www.kinderfreundliche-kommunen.de/fileadmin/kfkfiles/FOTOS/Fachportal/221118_Warum_Kinder-_und_Jugendbeteiligung_fuer_Kommunen_unverzichtbar_ist.pdf) (01.08.2024)
- Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2022): *Handbuch politische Bildung*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt (Main)
- Stärck, Alexander (2024): *„Die spannendsten Momente sind immer, wenn sich die ersten Widerstände regen“*. Transferstrategien und Nachhaltigkeit. Wissenschaftliche Begleitung des Begleitprojekts „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)
- Stiller, Edwin (2020): *Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung*. In: Haarmann, Moritz-Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 95–117
- Stöcker, Christian (2019): *Emotion bringt Reichweite? Bedeutung von Emotionen in den Sozialen Medien, Emotionalisierung durch Soziale Medien*. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn, S. 105–120
- Stockmann, Reinhard (1992): *Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten*. Wiesbaden
- Stockmann, Reinhard (1996): *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung*. Opladen
- Strobl, Rainer/Lobermeier, Olaf (2021): *Wirkungen im Zentrum*. In: Milbradt, Björn/Greuel, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (Hrsg.): *Evaluationen von Programmen und Projekten der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Gegenstand, Entwicklungen und Herausforderungen*. Weinheim/Basel, S. 59–87
- Transferstelle politische Bildung (Hrsg.) (2019): *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017. Essen
- Vetter, Angelika/Holtkamp, Lars (2008): *Lokale Handlungsspielräume und Möglichkeiten der Haushaltskonsolidierung in Deutschland*. In: Heinelt, Hubert/Vetter, Angelika (Hrsg.): *Lokale Politikforschung heute*. Wiesbaden, S. 19–50
- Voigt, Jana/Pommerening, Markus/Büttner, Mareike/Sturzbecher, Dietmar (2018): *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure*. <https://fiz-mts.com/wp-content/uploads/2018/06/Projektbericht-BMFSFJ-Demokratief%C3%B6rderung-im-Jugendalter-end.pdf> (31.05.2021)
- Walter, Elisa/Ehnert, Katrin (2022): *Demokratieförderung. Begriffsverständnis und Schwerpunkte in der Praxis der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung*. Handreichung zum 1. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung. Halle (Saale)
- Walter, Elisa/Ehnert, Katrin (2023): *Demokratieförderung*. In: *Journal für Politische Bildung*, H. 2
- Ward, Vicky (2020): *Using frameworks and models to support knowledge mobilization*. In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): *The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice*. London, S. 168–181
- Widmer, Thomas (2012): *Wirkungsevaluation zu Maßnahmen der Demokratieförderung*. In: Strobl, Rainer/Lobermeier, Olaf/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur*. Wiesbaden, S. 41–68
- Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (2022): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn
- Worthen, Blaine R./Schmitz, Constance C. (1997): *Conceptual Challenges Confronting Cluster Evaluation*. In: *Evaluation*, 3. Jg., H. 3, S. 300–319

# 7 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1.1: Evaluationsdesign im Überblick .....	13
Abb. 3.2: Schwerpunktaktivitäten der Modellprojekte 2020 .....	20
Abb. 3.3: Schwerpunktaktivitäten der Modellprojekte 2024 .....	20
Abb. 3.4: Clusterbildung im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ .....	59
Abb. 3.5: Clusterbildung im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend und jungen Erwachsenenalter“ ....	59
Abb. 3.6: Dimensionen von Innovation .....	69
Abb. 3.7: Innovationsbereiche im Handlungsfeld .....	70
Abb. D 1: Bereiche von Demokratieförderung .....	134
Abb. D 2: Themenfeldspezifische Verteilung der Demokratieförderaktivitäten, Ergebnisse der Online Befragung 2023/2024 (Zeilenprozente) .....	139
Tab. 3.1: Zentrale Zielstellungen der Modellprojekte im Handlungsfeld .....	22
Tab. 3.2: Rahmenkonzepte im Handlungsfeld Demokratieförderung .....	24
Tab. 3.3: Häufigste Erprobungsbereiche der Modellprojekte (OB 2024) .....	28
Tab. 4.4: Verstetigungsaktivitäten, getrennt nach Modi der Verstetigung – relative und absolute Häufigkeiten der MP-Antworten im Handlungsfeld .....	80
Tab. 4.5: Transferaktivitäten der MP im Handlungsfeld .....	88
Tab. 4.6: Untersuchte Fallbeispiele für Transferprozesse im Überblick .....	102
Tab. D 1: Leitfragen der wissenschaftlichen Begleitung .....	128
Tab. D 2: Erhebungsmethoden und empirische Datenbasis .....	130
Tab. D 3: Leitfaden Interviews mit den MP .....	131
Tab. D 4: Leitfaden Gruppeninterview zu Transferprozessen .....	132
Tab. D 5: Abkürzungen Gruppeninterviews.....	133
Tab. D 6: Demokratieförderaktivitäten .....	137
Tab. D 7: Bildungshintergrund der von den Modellprojekten adressierten Zielgruppen .....	141
Tab. D 8: Alter der von den Modellprojekten adressierten Zielgruppen .....	142
Tab. D 9: Berufsbezogene bzw. soziale Gruppen, die von den Modellprojekten adressiert werden .....	143
Tab. D 10: Zielstellungen der Modellprojekte bei der Adressierung von Zielgruppen .....	144
Tab. D 11: Strategien/Zugangswege bei der altersspezifischen Zielgruppenadressierung .....	145
Tab. D 13: Strategien/Zugangswege bei der Adressierung berufsrelevanter/sozialer Gruppen .....	146

## 8 Abkürzungsverzeichnis

BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BIPoC	Black People, Indigenous People and People of Colour
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
DEKI	Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Kindesalter“
DuVK	Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung
FSJ	freiwilliges soziales Jahr
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
Kita	Kindertageseinrichtung
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
MP	Modellprojekt
MSO	Migrantenselbstorganisation
NDO	Neue Deutsche Organisationen
PfD	Partnerschaft(en) für Demokratie
TF	Themenfeld
wB	wissenschaftliche Begleitung

# 9 Anhang

**Tab. D 1: Leitfragen der wissenschaftlichen Begleitung**

Leitfrage	Spezifizierung der Leitfrage
<p>1. Handlungsfeldcharakteristik: Was ist charakteristisch für das neue Handlungsfeld „Demokratieförderung“ und die beiden Themenfelder „Demokratieförderung im Kindesalter“ und „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“?</p>	<p>Inwieweit sind die entwickelten Ansätze der Modellprojekte innovativ (z.B. auf struktureller, inhaltlicher und methodischer Ebene)?</p> <p>Inwieweit passen die Handlungslogiken der MP zu den Leitziele des Handlungsfelds und denen der Themenfelder?</p>
<p>2. Handlungslogiken der Modellprojekte: Welche Handlungslogiken verfolgen die Modellprojekte der beiden Themenfelder in Bezug auf ihre Zielgruppen/-institutionen?</p>	<p>Welche Demokratieverständnisse, Innovations- und Wirklogiken liegen den Problembeschreibungen und den (pädagogischen) Umsetzungen der Modellprojekte zugrunde?</p> <p>Gibt es Unterschiede der Demokratie-, Innovations- und Wirkverständnisse je nach Themenfeld und institutionellem Kontext (z.B. in Kindertagesbetreuung, Hort, der außerschulischen Jugendarbeit, berufliche Aus- und Fortbildungsstrukturen)?</p>
<p>3. Veränderungen: Welche (un-)intendierten Veränderungen erzeugen die Modellprojekte in ihrer Arbeit?</p>	<p>Welche Veränderungen werden bei den (heranwachsenden) Adressat:innen sichtbar?</p> <p>Welche Veränderungen werden bei den Fachkräften bzw. den Funktionsträgern sichtbar? Welche Effekte hat dies in deren institutionellen und sozialräumlichen Kontexten?</p> <p>Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen gibt es für die vom Modellprojekt intendierten Veränderungen?</p> <p>In welchem Verhältnis stehen intendierte und nicht intendierte Veränderungen? Inwiefern entsprechen sie den Zielsetzungen dieses Programmgrammbereichs?</p>
<p>4. Nachhaltigkeit: Welche Nachhaltigkeitsstrategien werden von den Modellprojekten umgesetzt?</p>	<p>Welche strukturellen Rahmenbedingungen beeinflussen auf welche Weise die internen und externen Nachhaltigkeitsaktivitäten?</p> <p>Welche trägerinternen Nachhaltigkeitsaktivitäten (Verstetigung) werden zur Verankerung von Ergebnissen und Lernerfahrungen im eigenen Träger umgesetzt?</p> <p>Welche trägerexternen Nachhaltigkeitsaktivitäten (Transfer) werden zur Weitergabe von Ergebnissen und Lernerfahrungen an andere Träger umgesetzt?</p> <p>Was sind relevante Referenzsysteme der Modellprojekte für Nachhaltigkeit?</p>

Leitfrage	Spezifizierung der Leitfrage
<p>5. Adressierung von Zielgruppen/-institutionen: Welche Zielgruppen, sozialisationsrelevanten Institutionen und sozialräumlichen Kontexte werden wie und warum von den Modellprojekten adressiert?</p>	<p>Welche Herausforderungen stellen sich in der Zugangerschließung?</p> <p>Welche spezifischen Herausforderungen stellen sich bei der Erreichung marginalisierter und/oder bisher kaum erreichter junger Menschen?</p> <p>Wie arbeiten die Modellprojekte konkret in der pädagogischen Adressierung? Welche partizipativen Praktiken und demokratischen Entscheidungsprozesse etablieren die Modellprojekte bzw. entwickeln sie weiter?</p> <p>Welche Bedeutung haben intersektionale Arbeitsweisen und Perspektiven in der Projektpraxis?</p>
<p>6. Kontexte und Rahmenbedingungen: Welche Kontexte und Rahmenbedingungen sind für die Umsetzung der Modellprojekte und die Themenfelder prägend?</p>	<p>In welcher Weise beziehen Modellprojekte institutionelle Rahmenbedingungen bzw. sozialräumliche Kontexte in ihre Projektarbeit ein?</p> <p>Welche Herausforderungen stellen sich bei der Kooperation mit sozialisationsrelevanten Institutionen und Akteur:innen (z.B. der KJH) sowie den Ausbildungs- oder Fortbildungsinstitutionen und wie gehen die Modellprojekte mit diesen Herausforderungen um?</p> <p>Welche Herausforderungen stellen sich den MP je nach Themenfeld dabei und wie gehen sie damit um?</p> <p>Gibt es Unterschiede je nach Themenfeld und institutionellem Kontext (z.B. in Kindertagesbetreuung, Hort, der außerschulischen Jugendarbeit, beruflichen Aus- und Fortbildungsstrukturen)?</p>
<p>7. Professionelles Handeln der Modellprojekte: An welchen fachlichen Qualifikationen und Prinzipien orientieren sich Umsetzende der Modellprojekte in der pädagogischen Praxis?</p>	

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung (Ehnert u.a. 2021)

**Tab. D 2: Erhebungsmethoden und empirische Datenbasis**

Methode	Daten- grundlage	n	Inhalte
Leitfadengestützte Interviews (Projektleitungen/ -mitarbeitende)	Transkripte	33 MP	Bilanzierung der Lernerfahrungen: Zielgruppen- erreichung, Zielerreichung, Kontext- und Rah- menbedingungen, Fachlichkeit und Innovations- potenziale sowie Leerstellen und Entwicklungs- potenziale des Handlungsfelds „Demokratieför- derung“  Nachhaltigkeit der Projektarbeit: Maßnahmen und Strategien für Transfer und Verstetigung
Leitfadengestützte Gruppeninterviews (Projekt- leitungen/-mitarbeitende und relevante Transferpartner:in- nen)	Transkripte	3 MP	Rahmenbedingungen für Verstetigung und Transfer in Zielsystemen, Ko-Produktionspro- zesse von Transfer
Standardisierte Online-Befragung (Projektleitungen/-mitarbei- tende)	Fragebögen	33 MP	Bilanzierung der Förderphase: Zielerreichung, Innovationspotenziale, Demokratie(förder-)ver- ständnisse und -strategien, Herausforderungen im Handlungsfeld Demokratieförderung  Verstetigung und Nachhaltigkeit:  Maßnahmen und Strategien für Transfer und Verstetigung, Zielsysteme/-bereiche für Trans- feraktivitäten, transferunterstützende Strukturen im Bundesprogramm, transferbezogene Her- ausforderungen
Sub-Sample aus der stan- dardisierten Online-Befra- gung (Projektleitungen/- mitarbeitende) der Gesamte- valuation 2023/2024	Fragebögen	30 MP	Zielgruppen(-erreichung):  Beschreibung adressierter Zielgruppen sowie Strategien und Ziele der Adressierung auf Hand- lungs- und Themenfeldebene  Sozialräumliche Kontexte:  Angebotsdichte im ländlichen, urbanen und digi- talen Raum

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

### Tab. D 3: Leitfaden Interviews mit den MP

#### Leitfaden Gruppeninterview zu Transferprozessen

**Einstieg:** Wenn ihr auf eure Projektarbeit in den letzten (2-)4 Jahren zurückblickt. Was waren für euch die größten Erfolge die ihr mit eurer Arbeit als MP hervorgebracht habt? Was ist eurem MP am besten gelungen?

**Zielgruppenerreichung:** Zu den zentralen Aufgaben eines MP zählt die Herstellung eines Zielgruppenzugangs, wofür auch neue Wege erprobt werden: Wie ist es euch gelungen eure Zielgruppen und anvisierten Zielinstitutionen zu erreichen? Was hat euch dabei geholfen? Bei welchen Zielgruppen gab es Schwierigkeiten? Woran hat es gelegen?

**Zielerreichung:** Wenn ihr an eure zu Beginn der Förderung gesteckten Ziele zurückdenkt. Welche davon konntet ihr bisher erreichen, welche gestalteten sich als Herausforderung? Woran hat es gelegen?

**Erprobungsbereiche:** Was waren aus eurer Sicht insgesamt die größten Herausforderungen in der Umsetzung des Projekts? (Verweis auf Kontexte und Rahmenbedingungen)

**Fachlichkeit:** Welche fachlichen Orientierungsrahmen oder Arbeitsprinzipien waren für eure (pädagogische) Arbeit im Modellprojekt wichtig?

Wenn ihr an eure Projektarbeit zurückdenkt, welche Rolle spielt dabei das Thema Inklusion?

**Innovation:** Als Modellprojekt habt ihr den Auftrag Neues zu entwickeln und zu erproben. Was war aus Eurer Sicht das Innovative an eurem Projekt? Was hat euer MP Neues hervorgebracht? (bei Bedarf Verweis auf Innovationsdimensionen: Bearbeitung neuer Themen, Entwicklung neuer Ansätze und Methoden, Zugänge zu neuen Zielgruppen/-systemen, Anregung/Schaffung neuer Strukturen)

**Nachhaltigkeit:** Eine der Aufgaben von Modellprojekten ist es Lernerfahrungen aus der Praxis weiterzugeben bzw. zu transferieren. Wem gebt ihr eure „Wissensschätze“ weiter?

Wie geht ihr dabei vor?

Was brauchen andere Institutionen / Personen, um mit euren Konzepten arbeiten zu können?

Was bleibt nach Ende der Förderung bei eurem Träger von der Arbeit eures Modellprojekts erhalten? Wie tragt ihr dazu bei?

**Zukunft von Demokratieförderung:** Nun noch eine abschließende etwas allgemeinere Frage, die über eure in der Förderzeit geleistete Arbeit im MP hinausgeht. Um zukünftig in Deutschland das demokratische Zusammenleben zu stärken, was bräuchte es ihrer/eurer Meinung nach dafür - auch abseits von Modellprojektförderung ?

**Abschluss:** Gibt es etwas das heute noch offen geblieben ist, was ihr gerne noch ansprechen oder loswerden wollt ?

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 4: Leitfaden Gruppeninterview zu Transferprozessen**

**Leitfaden Gruppeninterview zu Transferprozessen**

**Stellen Sie sich doch bitte einmal vor. Wer sind Sie und in welcher Verbindung stehen Sie zum Modellprojekt?**

Auch MPMA, aber vor allem Transferpartner:in: Berufliche Position, institutionelle Anbindung, inhaltliche Anschlussfähigkeit an Schwerpunkt des MP, Rolle im Transferprozess

**Erzählen Sie doch bitte einmal: Wie ist die gemeinsame [Transferaktivität] zustande gekommen und wie arbeiten Sie zusammen?** Bei Bedarf entsprechende Nachfragen stellen: Wie ist die Idee entstanden, zusammenzuarbeiten? Wie ist die Zusammenarbeit angelaufen? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? (inhaltlich, organisatorisch) Wer ist daran beteiligt?

**Und in Hinblick auf das Ergebnis des Prozesses, den Sie beschrieben haben: Welches Ziel hat die Zusammenarbeit?** Worauf arbeiten Sie gemeinsam hin? Was wollen Sie erreichen? Wo stehen Sie gerade in Hinblick auf das Ziel?

**Optional, bei Bedarf: Auf organisatorischer Ebene: Wie läuft die Zusammenarbeit typischerweise ab?**

**Auf inhaltlicher Ebene: Wie greifen Sie [den Transfergegenstand] in der Zusammenarbeit auf? (vor dieser Frage als interviewende Person den Transfergegenstand kurz zusammenfassen)** Unterschiedliche Nachfragen, je nach Transfergegenstand: Wie arbeiten Sie inhaltlich gemeinsam am [Transfergegenstand]? Welche Aspekte [des Transfergegenstandes] sind in der Zusammenarbeit besonders relevant? Welche Veränderungen [am Transfergegenstand] mussten Sie ggf. vornehmen und wie haben Sie sich darüber verständigt? Wie verbinden Sie [den Transfergegenstand] ggf. mit anderen Konzepten, Methoden, etc.?

**Wenn Sie auf die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit schauen: Wie wird/wurde die [Transferaktivität] von den Rahmenbedingungen beeinflusst?** Welche Rahmenbedingungen befördern/hemmen die Zusammenarbeit? Welche spezifischen Rahmenbedingungen bestehen aufgrund des Zielkontextes des Transfers und wie wirken sie sich aus? Wie wird mit herausfordernden Rahmenbedingungen umgegangen?

**Eine Frage, die sich zunächst ggf. stärker an Transferpartner:innen richtet: Wie kommt [der Transfergegenstand] im neuen Kontext zum Einsatz?**

Optional auch für Transferpartner:innen: Warum braucht es [den Transfergegenstand] im neuen Kontext?

**Der [Transfergegenstand], an dem Sie gemeinsam weiterarbeiten, stammt aus einem spezifischen Kontext (in einem Modellprojekt mit dem Ziel Demokratieförderung für bestimmte Zielgruppe entwickelt und erprobt). Welche Rolle spielt dieser Entstehungskontext im neuen Kontext?**

Ggf. ausdifferenzieren, in Welche Rolle spielt es, dass der Transfergegenstand in einem Modellprojekt entwickelt wurde? Welche Bedeutung kommt dem Ziel Demokratieförderung im neuen Kontext zu?

**Was nehmen Sie aus der Zusammenarbeit für künftige ähnliche Vorhaben mit?** Inhaltlich, organisatorisch, ... (je nach konkreter Transferaktivität)

**Was würden Sie Akteur:innen empfehlen, die ähnliche Prozesse gestalten möchten, wie Sie es tun?** Wie sollten sie vorgehen, worauf achten, was brauchen sie (je nach konkreter Transferaktivität)?

**Wir haben über viele Punkte gesprochen, deshalb zum Abschluss eine offene Frage: Möchten Sie uns noch etwas mitgeben, das wir vergessen haben oder das inhaltlich zu kurz gekommen ist?**

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 5: Abkürzungen Gruppeninterviews**

Pseudonym	Beteiligte Person Gruppeninterview
MPMA_K1	Projektmitarbeiter MP Kauz
MPMA_K2	Ehemalige Projektmitarbeiterin MP Kauz
TP_K	Transferpartner MP Kauz
MPMA_L	Projektmitarbeiterin MP Luchs
TP_L	Transferpartnerin MP Luchs
MPMA_M1	Projektmitarbeiterin MP Maus
MPMA_M2	Projektmitarbeiterin MP Maus (mit spezifischem Einblick in Transfer)

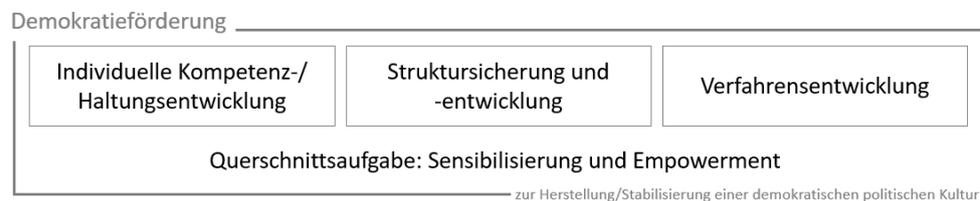
Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

## Unser Demokratieförderverständnis

Um das Feld erfassen, besprechen und bewerten zu können, erarbeiteten wir 2020 eine Definition zum Begriff der Demokratieförderung<sup>55</sup>. Wir verstehen unter Demokratieförderung den Verbund aus Angeboten, Maßnahmen, Strukturen und Verfahren, die zum Erhalt und zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur auf Grundlage der Grund- und Menschenrechte beitragen. Sie umfasst folgende drei miteinander verschränkte Bereiche (siehe Abb. D 1):

- Demokratieförderung als individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung,
- Demokratieförderung als Verfahrensentwicklung,
- Demokratieförderung als Struktursicherung und -entwicklung.

### Abb. D 1: Bereiche von Demokratieförderung



Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

Als individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung zielt sie auf die Bildung mündiger, urteils- und handlungskompetenter Individuen. Hier geht es um:

- Teilhabestärkung durch individuelle Bildungsprozesse, die bspw. Grundkenntnisse über die Institutionen und Arbeitsweisen des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Kenntnisse über Grund- und Menschenrechte, wie etwa explizit die Kinderrechte, sowie über demokratische Werte und Prinzipien vermitteln.
- Unterstützungsprozesse in der Entwicklung und Ausübung individueller handlungspraktischer Kompetenzen, die bspw. das Einfordern und Anwenden von Rechten als auch die Ausbildung von Urteils-, Kritik- und Widerspruchsfähigkeit betreffen.

Als Verfahrensentwicklung zielt Demokratieförderung darauf ab, partizipative und inklusive Verfahren der Beteiligung und der Konfliktbewältigung zu entwickeln.

- Diese sollen verschiedene gesellschaftliche Gruppen befähigen, ihre Rechte einzufordern, mit ihren Perspektiven stärker in für sie relevante Diskurse zu treten, sich gemeinsam zu engagieren und Konflikte konstruktiv zu lösen.

<sup>55</sup> Teile des nachfolgenden Textabschnitts sind in dieser Form im Journal für politische Bildung veröffentlicht worden (Walter/Ehnert 2023).

- Dieser Strang betrifft handlungspraktische Kompetenzen in und von Gruppen zur kooperativen, verantwortlichen Gestaltung von Aushandlungsprozessen, Konfliktsituationen und gemeinsamem Engagement.

Der Bereich der Struktursicherung und -entwicklung zielt darauf ab, Teilhabe und demokratisches Engagement aller zu ermöglichen. Er umfasst:

- sowohl die institutionell-organisatorische Entwicklung und Sicherung zugänglicher demokratischer Beteiligungsstrukturen
- als auch die entsprechende Umsetzung zum Beispiel durch Mitarbeitende.

In allen drei Bereichen bedarf es der Sensibilisierung für Diskriminierung und Zugangsbarrieren sowie des Empowerments Diskriminierungsbetroffener.

Diesem Verständnis von Demokratieförderung liegt auch die Idee zugrunde, Demokratie nicht auf ein politisches System zu reduzieren, sondern sie gleichwohl als strukturierende Form des Zusammenlebens zu verstehen. Sie ist durch Subjekte herstell- und veränderbar. Jede/r einzelne sollte in der Lage sein, sich für oder gegen eine politische Beteiligung zu entscheiden – die jeweiligen institutionellen Strukturen müssen eine barrierefreie Beteiligung ermöglichen. In diesem Sinne muss Demokratie mehr als ein Bildungsgegenstand sein, sie muss in demokratischen Prozessen und Strukturen innerhalb möglichst aller sozialisationsrelevanten Institutionen, wie Kindertageseinrichtungen, Schulen, Familien, in Jugend(bildungs-)stätten und im Sozialraum erfahrbar sein.

Nicht jedes einzelne demokratiefördernde Projekt muss dabei alle drei oben genannten Bereiche aktiv in seine Arbeit einbeziehen. Im Sinne einer Förderstrategie sollten jedoch in der Summe der geförderten Projekte alle drei Bereiche über demokratiefördernde Angebote abgedeckt sein.

## **Deskriptive Auswertungen zum Kap. 3.1**

### **1.) Verteilung der Rahmenkonzepte im Handlungsfeld in vergleichender Perspektive zwischen den Erhebungen der Online-Befragung 2021 und der Online-Befragung 2023/2024 (Abfragen in 2023 & Nachbefragung der „neuen“ MP zu Demokratieförderung-Strategie-Fragekomplex in Befragung 2024)**

*Weitere Auswertungen der Ergebnisse aus den Online-Befragungen 2023 und 2024:*

*Ergänzend zur Tabelle (Tab. 3.3) im Kapitel 3.2:*

In den offenen Angaben zu weiteren möglichen Rahmenkonzepten gaben zwei MP folgende Antworten:

- 1x „Etablierung des zivilgesellschaftlichen Handlungsfelds von Arbeit gegen mafiöse Organisierte Kriminalität“
- 1x „Medienpädagogik“

Da Mehrfachnennungen möglich waren, haben wir die im Folgenden die Kombinationen von Rahmenkonzepten zusammengestellt, die besonders häufig auftraten. Unter den Antworten der 33 MP gab es zum einen drei MP, deren Projektkonzept laut Selbstauskunft einem einzigen der genannten Rahmenkonzepte entspricht, darunter 1x Politische Bildung, 1x Demokratiebildung und 1x Antidiskriminierungsarbeit, Empowerment von Diskriminierung Betroffenen. Zudem gab es 19 verschiedene Varianten von Kombinationen aus zwei Rahmenkonzepten; darunter sechs Varianten, die nicht nur einmal, sondern mehrfach genannt wurden und als Gemeinsamkeiten im Handlungsfeld benannt werden können. Auch hier fällt die besonders häufige konzeptionelle Ausrichtung an (politischer) Partizipation im Handlungsfeld deutlich auf

- 5x Demokratieförderung & (politische) Partizipation
- 3x Demokratiepädagogik & Demokratielernen
- 3x Politische Bildung & (politische) Partizipation
- 2x Demokratiebildung & (politische) Partizipation
- 2x (politische Partizipation) & Antidiskriminierungsarbeit, Empowerment von Diskriminierung Betroffener
- Bei den weiteren 13 Varianten von Kombinationen aus zwei Rahmenkonzepten (diejenigen, die nur einmal genannt wurden) fällt auf, dass insb. Demokratiebildung, Antidiskriminierungsarbeit/Empowerment von Diskriminierung Betroffenen, (politische) Partizipation und Prävention (z.B. Extremismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) am häufigsten genannt wurden

## **2.) Verteilung der Demokratieförderaktivitäten im Handlungsfeld basierend auf den Ergebnissen der Online Befragungen 2023/2024; Gesamtdarstellung ergänzend zur Tabelle (3.3), Kap. 3.2**

**Tab. D 6: Demokratieförderaktivitäten**

Demokratieförderaktivitäten im Handlungsfeld Demokratieförderung	Absolute & relative Trifft (eher) nicht zu***	Häufigkeiten* Trifft (eher) zu***	Gesamtzahl gültiger Angaben**
...Wissen über Menschen- bzw. Kinderrechte zu vermitteln.	13 (40,6%)	19 (59,4%)	32 (100%)
...Wissen über politische Institutionen, demokratische Verfahren und Prinzipien zu vermitteln.	13 (39,4%)	20 (60,6%)	33 (100%)
... Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz zu stärken (z.B. für langwierige, demokratische Aushandlungsprozesse).	6 (18,2%)	27 (81,8%)	33 (100%)
...(geschützte) Räume für den Austausch von Diskriminierung betroffener Personen zu schaffen.	18 (54,6%)	15 (45,4%)	33 (100%)
...junge Menschen beim Herausbilden eines politischen Bewusstseins zu begleiten.	3 (9,1%)	30 (90,9%)	33 (100%)
...bei pädagogischen Fachkräften die demokratische Grundhaltung als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses zu stärken.	7 (21,9%)	25 (78,1%)	32 (100%)
...dass erwachsene Zielgruppen ihre Stereotype und Zuschreibungen in Bezug auf junge Menschen reflektieren.	11(34,4%)	21 (65,6%)	32 (100%)
...Zielgruppen für antidemokratische Einstellungen und Haltungen zu sensibilisieren.	12 (36,4%)	21 (63,6%)	33 (100%)
...Zielgruppen für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Stereotype bzw. Zuschreibungen zu sensibilisieren.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)
...demokratische Entscheidungsfindung bzw. Konfliktaushandlung in Gruppenprozessen erfahrbar zu machen.	5 (15,2%)	28 (84,8%)	33 (100%)
...für Diskriminierung und Zugangsbarrieren in der Gesellschaft und in Institutionen zu sensibilisieren.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)
...von Diskriminierung betroffene Personen zu begleiten und zu stärken.	18 (56,3%)	14 (43,7%)	32 (100%)
...junge Menschen für politisches Engagement zu motivieren, zu befähigen und sie darin zu begleiten, für ihre politischen Interessen und Positionen einzustehen und diese gegenüber Entscheidungsträger:innen einzufordern.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)

Demokratieförderaktivitäten im Handlungsfeld Demokratieförderung	Absolute & relative Trifft (eher) nicht zu***	Häufigkeiten* Trifft (eher) zu***	Gesamtzahl gültiger Angaben**
...mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien in (Bildungs-)organisationen und -einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln.	10 (31,3%)	22 (68,7%)	32 (100%)
...mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien für junge Menschen in der Kommune zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln.	19 (57,6%)	14 (42,4%)	33 (100%)
...Zielgruppen, Wissen über die Rolle von Medien in der Demokratie und ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit (digitalen) Medien zu vermitteln	12 (36,4%)	21 (63,6%)	33 (100%)
... niedrigschwellige, inklusive Angebote für Zielgruppen (weiter) zu entwickeln, um sie für politische Teilhabe zu befähigen und sie darin zu begleiten, für ihre politischen Interessen einzustehen.	9 (28,1%)	23 (71,9%)	32 (100%)
...Zielgruppen, offene, kreative Erfahrungsräume für die Entwicklung eigener Ideen und Angebote anzubieten, um politische Interessen und eigene Positionen zu erkunden und ihnen Ausdruck zu verleihen.	7 (21,2%)	26 (78,8%)	33 (100%)

\*Anm. I: Die relativen Häufigkeiten geben Zeilenprozente wieder, d.h. sie spiegeln für jedes der aufgeführten Items den prozentualen Anteil der Modellprojekt-Antworten pro Antwortkategorie in Relation zur Gesamtzahl aller insgesamt gegebenen Modellprojekt-Antworten.

\*\*Anm. II: Die Gesamtzahl gültiger Angaben variiert zwischen 33 und 32, was daran liegt, dass im Falle einzelner Items ein Modellprojekt keine Angaben gemacht hat. Für die Berechnung der Zeilenprozente wurde daher die jeweils zutreffende Gesamtzahl der Modellprojekte mit gültigen Angaben (ohne ‚missings‘) gewählt.

\*\*\* Anm. III: Zur Übersichtlichkeit und Vereinfachung der Interpretierbarkeit der Daten wurde die ursprünglich vierstufige ordinale Antwortskala der Befragung dichotomisiert. Dadurch gibt es eine Ausprägung in den jeweiligen Antworten auf die Items, die (eher) Zustimmung und eine, die (eher) Ablehnung anzeigt als Zusammenfassung der Antwortkategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ sowie „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“. Diese Zusammenfassung geht i. S. einer methodischen Limitation mit einem Informationsverlust einher, da die ursprüngliche Variation der Antworten über vier statt nur zwei Ausprägungen keine Berücksichtigung findet bzw. die differenziertere Betrachtung der inhaltlichen Abstufung ausbleibt.

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Abb. D 2: Themenfeldspezifische Verteilung der Demokratieförderaktivitäten, Ergebnisse der Online Befragung 2023/2024 (Zeilenprozente)**

Demokratieförderaktivitäten in den Themenfeldern Demokratieförderung im Jugend-/jungen Erwachsenenalter bzw. im Kindesalter	Absolute & relative Häufigkeiten*		Gesamtzahl gültiger Angaben**
	Trifft (eher) nicht zu	Trifft (eher) zu	
In der Projektarbeit setzen wir darauf, ...			
...Wissen über Menschen- bzw. Kinderrechte zu vermitteln.	11 (47,8%) 2 (22,2%)	12 (52,2%) 7 (77,8%)	23 (100%) 9 (100%)
...Wissen über politische Institutionen, demokratische Verfahren und Prinzipien zu vermitteln.	7 (29,2%) 6 (66,7%)	17 (70,8%) 3 (33,3%)	24 (100%) 9 (100%)
... Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz zu stärken (z.B. für langwierige, demokratische Aushandlungsprozesse).	5 (20,8%) 1 (11,1%)	19 (79,2%) 8 (88,9%)	24 (100%) 9 (100%)
...(geschützte) Räume für den Austausch von Diskriminierung betroffener Personen zu schaffen.	10 (41,7%) 8 (88,9%)	14 (58,3%) 1 (11,1%)	24 (100%) 9 (100%)
...junge Menschen beim Herausbilden eines politischen Bewusstseins zu begleiten.	1 (4,2%) 2 (22,2%)	23 (95,8%) 7 (77,8%)	24 (100%) 9 (100%)
...bei pädagogischen Fachkräften die demokratische Grundhaltung als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses zu stärken.	7 (30,4%) 0 (0%)	16 (69,6%) 9 (100%)	23 (100%) 9 (100%)
...dass erwachsene Zielgruppen ihre Stereotype und Zuschreibungen in Bezug auf junge Menschen reflektieren.	11 (47,8%) 0 (0%)	12 (52,2%) 9 (100%)	23 (100%) 9 (100%)
...Zielgruppen für antidemokratische Einstellungen und Haltungen zu sensibilisieren.	8 (33,3%) 4 (44,4%)	16 (66,7%) 5 (55,6%)	24 (100%) 9 (100%)
...Zielgruppen für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Stereotype bzw. Zuschreibungen zu sensibilisieren.	5 (20,8%) 2 (22,2%)	19 (79,2%) 7 (77,8%)	24 (100%) 9 (100%)
...demokratische Entscheidungsfindung bzw. Konfliktaushandlung in Gruppenprozessen erfahrbar zu machen.	4 (16,7%) 1 (11,1%)	20 (83,3%) 8 (88,9%)	24 (100%) 9 (100%)
...für Diskriminierung und Zugangsbarrieren in der Gesellschaft und in Institutionen zu sensibilisieren.	4 (16,7%) 3 (33,3%)	20 (83,3%) 6 (66,7%)	24 (100%) 9 (100%)
...von Diskriminierung betroffene Personen zu begleiten und zu stärken.	11 (47,8%) 7 (77,8%)	12 (52,2%) 2 (22,2%)	23 (100%) 9 (100%)
...junge Menschen für politisches Engagement zu motivieren, zu befähigen und sie darin zu begleiten, für ihre politischen Interessen und Positionen einzustehen und diese gegenüber Entscheidungsträger:innen einzufordern.	2 (8,3%) 5 (55,6%)	22 (91,7%) 4 (44,4%)	24 (100%) 9 (100%)
...mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien in (Bildungs-)organisationen und -einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln.	7 (30,4%) 3 (33,3%)	16 (69,6%) 6 (66,7%)	23 (100%) 9 (100%)
...mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien für junge Menschen in der Kommune zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln.	12 (50%) 7 (77,8%)	12 (50%) 2 (22,2%)	24 (100%) 9 (100%)
...Zielgruppen, Wissen über die Rolle von Medien in der Demokratie und ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit (digitalen) Medien zu vermitteln	8 (33,3%) 4 (44,4%)	16 (66,7%) 5 (55,6%)	24 (100%) 9 (100%)
... niedrigschwellige, inklusive Angebote für Zielgruppen (weiter) zu entwickeln, um sie für politische Teilhabe zu befähigen und sie darin zu begleiten, für ihre politischen Interessen einzustehen.	4 (17,4%) 5 (55,6%)	19 (82,6%) 4 (44,4%)	23 (100%) 9 (100%)
...Zielgruppen, offene, kreative Erfahrungsräume für die Entwicklung eigener Ideen und Angebote anzubieten, um politische Interessen und eigene Positionen zu erkunden und ihnen Ausdruck zu verleihen.	2 (8,3%) 5 (55,6%)	22 (91,7%) 4 (44,4%)	24 (100%) 9 (100%)

\*Anm. I: Die relativen Häufigkeiten geben Zeilenprozente wieder, d.h. sie spiegeln für jedes der aufgeführten Items den prozentualen Anteil der Modellprojekt-Antworten pro Antwortkategorie in Relation zur Gesamtzahl aller insgesamt gegebenen Modellprojekt-Antworten

\*\*Anm. II: Die Gesamtzahl gültiger Angaben variiert im Themenfeld Demokratieförderung im Jugend-/jungen Erwachsenenalter zwischen 23 und 24, was daran liegt, dass im Falle einzelner Items ein Modellprojekt keine Angaben gemacht hat (item-non-response), woraus auszuschließende Fehlwerte resultieren. Für die Berechnung der Zeilenprozente wurde daher die jeweils zutreffende Gesamtzahl der Modellprojekte mit gültigen Angaben (ohne ‚missings‘) gewählt.

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

Daraus abgeleitet lassen sich häufige, das Handlungsfeld verbindende sowie auseinanderfallende Demokratieförderaktivitäten ausmachen. Um diese zu bestimmen, haben wir die Standardabweichungen der Mittelwerte aller Items verglichen. Diese geben an, wie stark die Antworten der Modellprojekte um den Mittelwert über alle

Antworten streuen. Dabei gilt: je geringer die Standardabweichung, desto ähnlicher sind sich die MP in ihren Antworten auf ein spezifisches Item und umgekehrt<sup>56</sup>.

- Die fünf Items mit der höchsten Standardabweichung im Handlungsfeld sind die folgenden:
  - „...mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien für junge Menschen in der Kommune zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln.“ (Std.dev.: 1,20)
  - „...Wissen über Menschen- bzw. Kinderrechte zu vermitteln.“ (1,16)
  - „...bei pädagogischen Fachkräften die demokratische Grundhaltung als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses zu stärken.“ (1,14)
  - „...Zielgruppen, Wissen über die Rolle von Medien in der Demokratie und ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit (digitalen) Medien zu vermitteln.“ (1,13)
  - „...mit den Zielgruppen gemeinsam demokratische Verfahren, Beteiligungsformen und -gremien in (Bildungs-)Organisationen und -einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln.“ (1,08)
- Die fünf Items mit der geringsten Standardabweichung im Handlungsfeld sind:
  - „...junge Menschen beim Herausbilden eines politischen Bewusstseins zu begleiten.“ (0,76)
  - „... Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz zu stärken (z.B. für langwierige, demokratische Aushandlungsprozesse).“ (0,83)
  - „...demokratische Entscheidungsfindung bzw. Konfliktaushandlung in Gruppenprozessen erfahrbar zu machen.“ (0,90)
  - „...für Diskriminierung und Zugangsbarrieren in der Gesellschaft und in Institutionen zu sensibilisieren.“ (0,92)
  - „...Zielgruppen für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Stereotype bzw. Zuschreibungen zu sensibilisieren.“ (0,94)

56 Hierfür wurden die Items in ihrer ursprünglichen vierstufigen Ordinalskala verwendet, da die zusätzliche Information durch die Abstufungen in diesem Fall wichtig war.

**Tab. D 7: Bildungshintergrund der von den Modellprojekten adressierten Zielgruppen**

	Gültige Pro- zente u. abso- lute Häufig- keiten der MP-Antworten im... a) HF DF	Gültige Pro- zente u. ab- solute Häu- figkeiten der MP- Antworten im... b) TF Kindes- alter	Gültige Prozen- te u. absolute Häu- figkeiten der MP- Antworten im... c) TF Jugend-/ junges Erwachse- nenalter
Nein	60% (15/25)	100% (8/8)	41,2% (7/17)
Schulpflichtige in Hauptschulbildungsgängen	46,2% (12/26)	0	60% (12/20)
Schulpflichtige in Realschulbildungsgängen	44% (11/25)	0	57,9% (11/19)
Schulpflichtige in gymnasialen Bildungsgän- gen	25% (6/24)	0	33,3% (6/18)
Auszubildende	32% (8/25)	0	42,1% (8/19)
Studierende	9% (2/22)	0	12,5% (2/16)
Jugendliche ohne Schulabschluss	28% (7/25)	0	36,9% (7/19)
Jugendliche im Übergangssystem (z.B. BVJ, BGI)	32% (8/25)	0	42,1% (8/19)
Schulverweigerer	13% (3/23)	0	17,7% (3/17)
Erwachsene mit Hauptschulabschluss	8,7% (2/23)	0	11,8% (2/17)
Erwachsene mit Realschulabschluss	9% (2/22)	0	12,5% (2/16)
Erwachsene mit (Fach-)Hochschulreife	4,6% (1/22)	0	6,3% (1/16)
Erwachsene ohne Schulabschluss	8,7% (2/23)	0	11,8% (2/17)
Kann ich nicht beurteilen	0% (0/22)	0	0% (0/16)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 8: Alter der von den Modellprojekten adressierten Zielgruppen**

	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP- Antworten im... a) HF DF	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP- Antworten im... b) TF Kindesalter	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP- Antworten im... c) TF Jugend/ junges Erwachsenenalter
...Kinder (bis 12 Jahre)	57,7% (15/26)	100% (8/8)	38,9% (7/18)
Jugendliche (13 bis 18 Jahre)	70,4% (19/27)	16,7% (1/6)	85,8% (18/21)
Junge Erwachsene (19 bis 27 Jahre)	82,8% (24/29)	71,4% (5/7)	86,4% (19/22)
Erwachsene (28 Jahre und älter)	72,4% (21/29)	100% (8/8)	61,9% (13/21)
Familien	37% (10/27)	62,5% (5/8)	26,3% (5/19)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 9: Berufsbezogene bzw. soziale Gruppen, die von den Modellprojekten adressiert werden**

	Gültige Pro- zente u. ab- solute Häu- figkeiten der MP- Antworten im ... a) HF DF	Gültige Pro- zente u. ab- solute Häu- figkeiten der MP- Antworten im ... b) TF Kindesalter	Gültige Prozen- te u. absolute Häu- figkeiten der MP- Antworten im ... c) TF Jugend/ jun- ges Erwachsenen- alter
Pädagogische Fachkräfte	76,7% (23/30)	87,5% (7/8)	72,7% (16/22)
Sonstige Fachkräfte	48% (12/25)	33,3% (2/6)	52,6% (10/19)
Multiplikator:innen	86,7% (26/30)	87,5% (7/8)	86,4% (19/22)
Ehrenamtliche	56% (14/25)	50% (3/6)	57,9% (11/19)
Personen, die nicht besonders gefährdet sind, demokratie-/ menschenfeindliche Orientie- rungen/ Einstellungen zu entwickeln	46,2% (12/26)	16,7% (1/6)	55% (11/20)
Personen/ Gruppen, die besonders gefährdet sind, demokratie-/ menschenfeindliche Orientie- rungen/ Einstellungen zu entwickeln	60% (15/25)	33,3% (2/6)	68,4% (13/19)
Personen/ Gruppen, die gefährdet sind, Opfer von rechter, rassistischer, antisemitischer und anderer menschenfeindlicher Gewalt zu werden oder bereits geworden sind	66,7% (18/27)	33,3% (2/6)	76,2% (16/21)
Personen/ Gruppen, die wenig bis gar nicht an gesellschaftlichen und/ oder politischen Prozes- sen teilhaben	77,8% (21/27)	50% (3/6)	85,7% (18/21)
Personen/ Gruppen mit demokratie-/menschen- feindlichen Orientierungen/Einstellungen	29,2% (7/24)	0% (0/6)	38,9% (7/18)
Wir richten uns an keine spezielle Zielgruppe	4,6% (1/22)	16,7% (1/6)	0% (0/16)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 10: Zielstellungen der Modellprojekte bei der Adressierung von Zielgruppen**

	Gültige Pro- zente u. abso- lute Häufig- keiten der MP- Antworten im ... a) HF DF	Gültige Pro- zente u. abso- lute Häufig- keiten der MP-Antworten im ... b) TF Kindes- alter	Gültige Prozen- te u. absolute Häu- figkeiten der MP- Antworten im ... c) TF Jugend-/ junges Erwachse- nenalter
Vermittlung von Wissen	100% (28/28)	100% (7/7)	100% (21/21)
Vermittlung und Verbesserung von Metho- den/ Didaktik	96,3% (26/27)	85,7% (6/7)	100% (20/20)
Thematische Beratung	76,9% (20/26)	100% (7/7)	68,4% (13/19)
Beratung zur Reflexion, Rolle und Selbstbild der Fachkraft, Multiplikator:in oder Ehren- amtlichen	80,8% (21/26)	100% (7/7)	73,7% (14/19)
Verbesserung der Qualität der Arbeit	70,8% (17/24)	85,7% (6/7)	64,7% (11/17)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 11: Strategien/Zugangswege bei der altersspezifischen Zielgruppenadressierung**

Strategien/Zugangswege bei der altersspezifischen Zielgruppenadressierung	Gültige Prozentwerte u. absolute Häufigkeiten der MP-Antworten			
	Kinder bis 12 J.	Jugendliche von 13–18 J.	Junge Erwachsene von 19–17 J.	Erwachsene ab 28 J.
„Geh-Struktur“ (aufsuchender Ansatz)	78,6% (11/14)	70,6% (12/17)	72,7% (16/22)	70,6% (12/17)
Multiplikator:innen/Netzwerk-Partner:innen	85,7% (12/14)	100% (18/18)	91,3% (21/23)	95% (19/20)
Gatekeeper:innen/Brückenpersonen	45,5% (5/11)	58,8% (10/17)	65% (13/20)	61,1% (11/18)
Eigene Veranstaltungen des Projekts/Trägers	64,3% (9/14)	83,3% (15/18)	81% (17/21)	94,5% (17/18)
Internet /Soziale Medien/Apps	33,3% (4/12)	64,7% (11/17)	78,3% (18/23)	89,5% (17/19)
„Komm-Struktur“ (Zielgruppe wendet sich an die MP)	33,3% (4/12)	50% (8/16)	71,4% (15/21)	85% (17/20)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung

**Tab. D 12: Strategien/Zugangswege bei der Adressierung berufsrelevanter/sozialer Gruppen**

Strategien/Zugangswege bei der Adressierung berufsrelevanter/sozialer Gruppen	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP-Antworten  Pädagogische Fachkräfte (in Kinder-, Jugend- und Schuleinrichtungen)	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP-Antworten  Fachkräfte in nichtpädagogischen Arbeitsfeldern (Politik, Justiz, Verwaltung, Polizei etc.)	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP-Antworten  Zivilgesellschaftliche Initiativen, Netzwerke, Vereine und Verbände	Gültige Prozente u. absolute Häufigkeiten der MP-Antworten  Engagierte/Ehrenamtliche
Netzwerkpartner:innen	89,3% (25/28)	81,8% (9/11)	92,6% (25/27)	100% (12/12)
Gatekeeper:innen/ Brückenpersonen	64% (16/25)	54,6% (6/11)	60,9% (14/23)	100% (12/12)
Eigene Veranstaltungen des Projekts/ Trägers	80,8% (21/26)	90,9% (10/11)	84,6% (22/26)	85,7% (12/14)
Internet/ Soziale Medien/ Apps	71,4% (20/28)	70% (7/10)	75% (21/28)	78,6% (11/14)
Zielgruppe wendet sich an MP	78,6% (22/28)	50% (5/10)	70,8% (17/24)	64,3% (9/14)

Quelle: Eigene Darstellung der wB Demokratieförderung