

# **Evaluation zur Qualifizierung des Nachhaltigkeitskonzeptes für den Lokalen Aktionsplan des Landkreis Leipzig**

Eine Untersuchung zum Verständnis von der Nutzung des Lokalen Aktionsplanes durch die antragsstellenden Akteure des Programmes, im Kontext ihrer Vorstellungen von Demokratie und Rechtsextremismus.

Friedemann Affolderbach



---

## Impressum

### Herausgeber:

Landesfilmdienst Sachsen für Jugend- und  
Erwachsenenbildung e.V.

### Autor:

Friedemann Affolderbach

### Erscheinungsjahr:

2011



Landesfilmdienst Sachsen e.V.



# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1.</b>	<b>Zur Untersuchung</b>	<b>6</b>
1.1.	Ausgangspunkt der Untersuchung	6
1.2.	Zielstellung und Zielgruppe der Untersuchung	6
1.3.	Untersuchungsdesign und seine Umsetzung	8
1.4.	Untersuchungsergebnis	10
<b>2.</b>	<b>Beweggründe und Zielstellungen der Akteure</b>	<b>11</b>
2.1.	Beweggründe und Impulse der Akteure für einen Projektantrag	11
2.2.	Zielstellungen und Umsetzung der Projekte	16
a)	Soziales Miteinander	16
b)	Sensibilisierung	24
c)	Stärkung von Mitspracherechten und Beteiligungsmöglichkeiten	29
d)	Selbstverständigung	35
<b>3.</b>	<b>Probleme und Hürden der Projektarbeit</b>	<b>40</b>
3.1.	Hindernisse und Probleme der Projektarbeit	40
3.2.	Zum Umgang mit Konflikten	43
	Exkurs: Sonderstellung Thema Integration von Menschen mit Migrationshintergrund	45
<b>4.</b>	<b>Perspektiven auf den Lokalen Aktionsplanes</b>	<b>47</b>
4.1.	Selbsteinschätzung Wirksamkeit der Projekte	47
4.2.	Trägerkonferenzen	49
4.3.	Begleitausschuss	53
<b>5.</b>	<b>Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen</b>	<b>55</b>
<b>Literatur</b>	<b>61</b>	

# 1. Zur Untersuchung

## 1.1. Ausgangspunkt für die Untersuchung

Seit dem Jahr 2007 existiert das Bundesprogramm „Vielfalt Tut Gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. Zentrale Zielstellung dieses Programmes ist der Kampf gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung, formuliert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Vermittlung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie, als die inhaltlich zu untersetzenden und nachhaltig zu vermittelnden Orientierungen des Programmes.<sup>1</sup>

Einen Schwerpunkt zur Umsetzung des Bundesprogrammes bilden dabei die Lokalen Aktionspläne. Grundlegende Idee der Lokalen Aktionspläne ist es, die bereitgestellten Fördermittel direkt kommunalen Zusammenhängen zur Verfügung zu stellen. Verbunden ist hiermit die Zielstellung, lokales und kommunales Handeln gegen Rechtsextremismus anzuregen. Es soll dabei den gesellschaftlichen Kräften vor Ort ermöglicht werden, gemeinsam zu Aktionsformen zu finden, die Rechtsextremismus zurückdrängen und Demokratie stärken.<sup>2</sup>

Eines dieser Projekte ist der Lokale Aktionsplan des Landkreises Leipzig. Entsprechend der Anregung durch das Bundesprogramm, ist das Leitziel des Lokalen Aktionsplanes im Landkreis Leipzig, als die „Entwicklung und Umsetzung lokaler, nachhaltiger Strategien zu Wertevermittlung, Demokratievermittlung und Toleranzförderung, sowie Aktivierung und Stärkung zivilgesellschaftlichen Engagement“<sup>3</sup> beschrieben.

**Die Umsetzung dieser Zielstellung orientiert sich wiederum an folgenden vier maßgeblichen Punkten:**

- Vernetzungsarbeit und Verstärkung des Lokalen Aktionsplanes über die Bundesförderung hinaus
- Bildungsangebote – modulare Entwicklung und Umsetzung mit zielgruppenorientierter Ausrichtung
- Demokratie leben – Teilhabe ermöglichen (Beteiligungsformen schaffen und Mitwirkung an Entscheidungsprozessen ermöglichen)
- Sensibilisierung breiter Bevölkerungsschichten (Partizipationsprojekt mit landkreisweitem Anspruch, Wettbewerbe zum Thema Demokratie und Toleranz im Landkreis Leipzig, landkreisweite Öffentlichkeitsarbeit)<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Hintergrundinformation des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahr 2010, gesichtet im Internet am 21.08.2010 unter: [http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e7619/Hintergrundinfo\\_VTG\\_Service\\_Stand\\_Jan2010.pdf](http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e7619/Hintergrundinfo_VTG_Service_Stand_Jan2010.pdf)

<sup>2</sup> Ebenda.

<sup>3</sup> Vgl. S. 29 in: Landratsamt Muldentalkreis „Lokaler Aktionsplan des Muldentalkreises zum Bundesprogramm Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“, gesichtet im Internet am 21.08.2010 unter: <http://www.mtl-tolerant.de/downloads/Downloaddatenbank.html>

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Internetseite Lokaler Aktionsplan Landkreis Leipzig, gesichtet im Internet am 21.08.2010 unter: <http://www.mtl-tolerant.de/lapmtl/Lokaler-Aktionsplan-Landkreis-Leipzig-Region-Muldental.html>

Zur Beobachtung der hier benannten Zielstellungen und deren Umsetzung in den einzelnen Projekten, wurde durch den Beirat des Lokalen Aktionsplanes eine Arbeitsgruppe Evaluation ins Leben gerufen. Sinn dieser Arbeitsgruppe ist es einerseits zu prüfen, ob die geförderten Projekte entsprechend den Inhalten der Antragsstellung durchgeführt wurden. Darüber hinaus besteht die Aufgabe, aus einem Feedback seitens der Projektakteure und Projektbeteiligten zukünftige Themenschwerpunkte und Zielgruppen des Lokalen Aktionsplanes herauszuarbeiten. Dieses Anliegen wurde bisher durch die Arbeitsgruppe mit Hilfe einer quantitativen Erhebung, durch die Streuung und Auswertung von Fragebögen umgesetzt. Im Jahr 2009 wurde das Verfahren verfeinert und durch eine Mischung von geschlossenen und halboffenen Fragen erweitert.

So erhielten die Akteure die Möglichkeit Ermittlung des statistischen Wertes hinaus zu ergänzen. In der Auswertung der dort erhobenen Daten, verdeutlicht sich, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten eine Fortführung des Lokalen Aktionsplanes wünscht. Außerdem besteht eine deutliche Mehrheit darauf, dass Demokratieförderung als ein wichtiges Instrument im Kampf gegen Rechts-Extremismus zu betrachten ist, um z. B. der NPD und ähnlichen Gruppierungen nicht das Feld zu überlassen.

Als für dieses Anliegen besonders bedeutsam unterstreichen die Befragten dabei z. B. eine Kontinuität in der entwickelten Projektarbeit, eine inhaltliche Diskussion der durchgeführten Projekte, einen entsprechenden Fachaustausch sowie Vernetzung der Akteure und eine Koordination der geförderten Projekte. Vor dem Hintergrund der aus den Fragebögen herausgearbeiteten Ergebnisse, ergaben sich wiederum neue Fragestellungen, die in den bisherigen Erhebungen eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Hierzu gehören beispielsweise Fragen wie etwa, warum Akteure einen Antrag beim Lokalen Aktionsplan stellen und weiterführend, mit welcher Idee die antragsstellenden Akteure die bewilligten Projekte<sup>5</sup> umsetzten. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die vorgegebenen Inhalte und Zielstellungen durch die Projektträger aufgegriffen und aus deren Perspektive in den Projekten bearbeitet werden.

Anknüpfend an diese Frage, wurde hierzu für das Jahr 2010 ein erhöhter Klärungsbedarf festgestellt. Gleichzeitig besteht der Wunsch, die Frage mit einer anderen methodischen Rahmung als bisher zu erörtern. Hier verweist die Datenerhebung aus dem Jahr 2009, durch die Einführung halboffener Fragen und der Aufforderung zur Kommentierung auf die Spuren subjektiver Sichtweisen der projektgestaltenden Akteure. Die dabei entstandene Perspektive, individuellen Einschätzungen und Sichtweisen einen Raum zu geben, soll mit dem vorliegenden Vorhaben aufgegriffen werden und in Form einer qualitativen Untersuchung umgesetzt werden.

---

<sup>5</sup> Die hier zugespitzten Punkte lassen sich detailliert im unveröffentlichten Manuskript der Zusammenfassung der Auswertung des Fragebogens aus dem Jahre 2009 nachlesen. Dort sind besonders die Antworten und Anmerkungen der Befragten zu den Fragen 3, 4, 11 und 12 für den Autor von besonderem Interesse gewesen.

## **1.2. Zielstellung und Zielgruppe der Untersuchung**

Mit Blick auf die bisherigen Überlegungen, besteht an dieser Stelle die Notwendigkeit, die zu untersuchende Fragestellung zu präzisieren. Es wurde deutlich, dass die allgemeine Zielstellung des Programms darin besteht, Demokratieentwicklung zu fördern und so Rechtsextremismus einzudämmen. Somit ist diese Orientierung der Rahmen zur Umsetzung des Lokalen Aktionsplanes im Landkreis Leipzig Land und die dort geförderten Projekte.

Anknüpfend hieran besteht das Interesse zu erfahren, warum Akteure Projekte beim Lokalen Aktionsplan beantragen und mit welcher individuellen Zielsetzung diese Projekte im Einzelnen umgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund geht es allgemein darum, herauszuarbeiten, welche Vorstellungen die antragsstellenden Nutzer\_innen mit dem Lokalen Aktionsplan des Landkreises Leipzig verbinden. Wie verstehen sie den Lokalen Aktionsplan und wie nutzen sie ihn?

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht schlussfolgernd das „*Verständnis von der Nutzung des Lokalen Aktionsplanes durch die antragsstellenden Akteure des Programmes, im Kontext ihrer Vorstellungen von Demokratie und Rechtsextremismus*“. Entsprechend der hier formulierten Aufgabenstellung, geht es deshalb darum, die subjektiven Sichtweisen von Akteuren im Rahmen des Lokalen Aktionsplanes zu erfahren. *Die Zielgruppe der Untersuchung bilden diejenigen Akteure, die einen positiv bewilligten Projektbescheid im Rahmen des Lokalen Aktionsplanes erhalten und auf dieser Grundlage ein Projekt durchgeführt haben.*

Im Mittelpunkt steht dabei die Klärung der Fragen: Warum haben Akteure Geld beim Lokalen Aktionsplan beantragt? Und was haben die Leute in den Projekten gemacht, die Geld bekommen haben? Ziel dieser Herangehensweise ist es, Typen zu ermitteln, auf deren Grundlage eine inhaltliche Ausrichtung des Lokalen Aktionsplanes diskutiert werden kann.

Die Ergebnisse dienen als Anregung beispielsweise für eine Prüfung der Kriterien zur Projektauswahl und Bewertung durch den Begleitausschuss. Darüber hinaus, kann auf Basis der Untersuchung, eine Präzisierung von Rahmenbedingungen für die Projektbegleitung und Evaluation, zur Sicherung zukünftiger Qualität und Nachhaltigkeit der Förderung diskutiert werden. In diesem Sinne soll das Ergebnis der Untersuchung als „Entscheidungs- und Planungshilfe“<sup>6</sup> für die Verwaltung und den Begleitausschuss des Lokalen Aktionsplanes dienen.

## **1.3. Untersuchungsdesign und seine Umsetzung**

### *a) Methode Datenerhebung*

Mit Blick auf die skizzierte Zielstellung der Untersuchung, die subjektiven Sichtweisen, Bedeutungszusammenhänge und Handlungsentscheidungen der Projektakteure im Bezug auf den Lokalen Aktionsplan und seine Zielstellungen zu ermitteln, orientiert sich die folgende Untersuchung an Theorien und Methoden der qualitativen Sozialforschung. Konkret bedeutet dies, dass die Datenerhebung mit Hilfe *teilstrukturierter Interviews* erfolgen soll. Dies heißt, das jeweils geführte Gespräch wurde auf Grundlage eines ausgearbeiteten Leitfadens geführt. Entsprechend wurden Fragen vorbereitet

---

<sup>6</sup> Vgl. Kardorff (2008) S. 239.



und ausformuliert. Der Fragebogen orientierte sich dabei eng an der Zielstellung der Untersuchung. Gleichzeitig war die im Interview zu bearbeitende Reihenfolge der Fragen offen und nicht festgelegt. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, jeweils der Situation angemessen, dem Gesprächspartner abschließend narrative Erzählanteile einzuräumen. Ziel dieser Form des Interviews war es, durch „aktives Fragen und Nachfragen“ die allgemeinen Deutungen und Orientierungen der beschriebenen Akteure zu erfahren.<sup>7</sup>

### *b) Auswertung der Daten*

Bei der Auswertung des Interviewmaterials folgt diese Untersuchung dem Ansatz der *Grounded Theory*. Ein wesentliches Prinzip beim Verfahren der *Grounded Theory* ist das *theoretical sampling*. Entsprechend erfolgte die Datenerhebung und Auswertung zeitlich miteinander verschränkt.<sup>8</sup> Darüber hinaus wurde auch während des Datenerhebungsprozesses entschieden, welche Personen der zu untersuchenden Zielgruppe noch in die Untersuchung einbezogen werden sollte.<sup>9</sup> Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte durch einen Prozess des Kodierens der Daten. In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, wurden im Verfahren des Kodierens Kategorien herausgearbeitet und benannt.<sup>10</sup>

Dieser Analyseprozess erfolgte in drei Schritten. In einem ersten Schritt, wurden die vorliegenden Daten durch „offenes Kodieren“ auf einzelne Phänomene untersucht und diese abstrahiert mit theoretischen Kategorien benannt. Im zweiten Schritt, dem so genannten „axialen Kodieren“ erfolgte ein Verfeinern und Verdichten der Kategorien. Dies passierte durch Vergleiche und herauspräparieren von Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien, mit dem Ziel zentrale theoretische Konzepte und Schlüsselkategorien herauszufiltern.

Auf einer höheren Stufe erfolgte anschließend das „selektive Kodieren“. Hierbei wurden die Dimensionen und Merkmale der Schlüsselkategorie herausgearbeiteten. Im weiteren wurden die bestehenden Codes und Konzepte auf deren Beziehung zu den Schlüsselkategorien geprüft, um so zu einer theoretisch geschlossenen Aussage zu kommen. Das Ziel dieser Arbeitsschritte war die Entwicklung von Schlüsselkategorien, welche Verhaltensmuster und Positionen der beteiligten Befragten aufdecken und erklären.<sup>11</sup>

Auf Grundlage der herauskristallisierten Schlüsselkategorien wurden die allgemeinen Typen gewonnen und formuliert. Die Auswertung und Analyse des empirischen Materials, erfolgte computergestützt durch das Computerprogramm Max QDA. Dieses Programm erleichterte eine übersichtliche Arbeit bei der Kodierung und vergleichenden Analyse der Transkripte.<sup>12</sup>

### *c) Das Sample*

Bei der Zusammenstellung der Gruppe zu interviewender Personen waren drei Vorgaben zur Auswahl entscheidend: a) es musste sich um Personen handeln, die einen Projektantrag beim Lokalen

---

<sup>7</sup> Vgl. Christel Hopf (2008) S. 352.

<sup>8</sup> Vgl. Brüsemeister (2000) S.195.

<sup>9</sup> Vgl. Merkens (2008) S. 296

<sup>10</sup> Strauss (1998) S. 56.

<sup>11</sup> Vgl. Strauss (1998) S.56-71 und Strübing (2008) S. 18-21.

<sup>12</sup> Vgl. zum Programm grundlegend Kuckartz (2010).

Aktionsplan gestellt und bewilligt bekommen hatten, b) das beantragte Projekt sollte im laufenden Jahr 2010 bereits stattgefunden haben, oder schon den Großteil der geplanten Projektlaufzeit absolviert haben und c) die in den Anträgen formulierten Zielstellungen und inhaltlichen Schwerpunkte sollten eine maximale Kontrastierung zwischen den Projekten abbilden. Für die vorliegende Untersuchung wurden insgesamt 6 Personen befragt. Eine ursprünglich geplante siebente Person musste den ausgemachten Interviewtermin aus gesundheitlichen Gründen absagen. Ein neuer Termin kam allein durch den eng vorgegebenen Zeitrahmen zur Erstellung der Untersuchung nicht zustande. Alle 6 geführten Interviews wurden transkribiert und in der skizzierten Art und Weise komplett ausgewertet. Die hier zu machenden Angaben über die befragten Personen, sind auf deren Bitten hin mit großer Vertraulichkeit und Anonymisierung zu nutzen. Alle Befragten legten auf diesen Punkt größten Wert, da sie eine Wiedererkennung ihrer Person befürchteten.

Die benannten Gründe hierfür sind beispielsweise die räumliche Nähe der Akteure. Diese sind nicht nur im Rahmen des Lokalen Aktionsplanes aktiv und befürchteten deshalb bei Nennung von konkreten Arbeitsbereichen oder Altersangaben mögliche Rückschlussmöglichkeiten auf ihre Person durch Dritte.

Vor diesem Hintergrund einigten wir uns auf zwei Angaben, die des Geschlechts und die einer allgemeinen Berufsbezeichnung (wie z. B. sozialpädagogische Berufe oder ähnliches). Mit diesen Einschränkungen lassen sich über die befragten Personen folgende Angaben machen: Alle 6 befragten Personen sind weiblichen Geschlechts. Fünf von ihnen arbeiten in einem sozialpädagogischen Beruf und eine wollte auch hierzu keine Angaben machen.

#### **1.4. Untersuchungsergebnisse**

Der Fokus der Untersuchungsergebnisse liegt entsprechend der skizzierten Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse auf der Perspektive, den subjektiven Sichtweisen und Deutungen der befragten Akteure. Die folgenden Ausführungen gliedern sich vor diesem Hintergrund in drei Schwerpunkte, die unter Punkt (2) die Beweggründe und Zielstellungen der Projektakteure für ihr Projekt erfasst, zum zweiten unter Punkt (3) auf Probleme und Hürden der Projektarbeit eingeht und im Punkt (4) die Perspektive der Akteure auf den Lokalen Aktionsplan beschreibt.

## 2. **Beweggründe und Zielstellungen der Akteure**

### 2.1. **Beweggründe und Impulse der Akteure für einen Projektantrag**

Für den Einstieg in eine konkrete Projektidee beschreiben die befragten Akteure unterschiedliche Szenarien, die sich zugespitzt in drei impulsgebenden Anlässen und Anknüpfungspunkten zusammenfassen lassen.

#### *Impuls 1: Konkretes Ereignis oder konkreter Problemzusammenhang*

Als einen ersten Ausgangspunkt für eine Projektidee sehen die Projektakteure ein konkretes Ereignis oder einen konkreten Problemzusammenhang im Bezug auf das Thema Rechtsextremismus. Anknüpfend an ein Wissen über den Lokalen Aktionsplan, dass dieser Projekte unterstützt, die das Thema Rechtsextremismus aufgreifen, entsteht die Frage nach entsprechend konkreten lokalen Erscheinungsformen. Hier findet sich eine öffentlich wirksame Aktion der JN<sup>13</sup> und gibt einen ersten Impuls:

*„Und wir haben schon die ganze Zeit überlegt: Könnten wir in Leonstadt auch so was machen? Sind wir betroffen? Merken wir Tendenzen? Eigentlich nicht. Und dann gab es aber hier eine Zeit / so eine, ich nenne sie mal Butto-Aktion, da hat wirklich die JN und andere rechtsextreme Gruppierungen, die haben hier alles zugestrandert mit Aufklebern.“ (Int. 1, Pos. 9)<sup>14</sup>*

Das Ereignis gibt den Anlass zur weiteren Recherche und führt darauf aufbauend zu zwei Schlussfolgerungen. Zum einen wird festgestellt, dass Leonstadt „noch keine verfestigte rechte Szene hat, aber umgeben ist von einer und zwar ziemlich nah“ (Int. 1, Pos. 21). Zum zweiten wird daraus geschlossen, dass hier die JN probiert „so ein bisschen ein Terrain für sich zu gewinnen“ (Int. 1, Pos. 11). Hieran anknüpfend öffnet sich das Fenster für eine erste Projektüberlegung, die auf der Feststellung baut, dass es noch keine verfestigte Szene gibt. Demzufolge wird ein Projektengagement im Bereich Prävention durch „Aufklärung [...] in dem Themenfeld“ (Int. 1, Pos. 19)<sup>15</sup> Rechtsextremismus als angemessen betrachtet.

---

<sup>13</sup> JN - Junge Nationale, ist die Jugendorganisation der NPD.

<sup>14</sup> a) Die Ortsangabe ist aus Gründen der Anonymisierung verfremdet. b) Die hier eingeführte und im Weiteren verwendete Zitierweise folgt der Auswertungslogik des Computerprogramms MaxQDA. Dort wird nicht, wie bei anderen Verfahren im Zeilenlayout nummeriert und entsprechend zitiert, sondern in Form einer Absatznummerierung formatiert. Entsprechend folgt die hier verwendete Zitierweise durch die in Klammern gesetzten Angaben, mit der Nummer des Interviews und der Nummer der zitierten Position (kurz Pos.) aus dem entsprechenden Interview. Vgl. hierzu auch ausführlich Kuckartz (2010): S. 49.

<sup>15</sup> Auslassungen F.A..

Einen ähnlichen Impuls erfährt ein lokales Bürgerbündnis, welches sich aus Gemeinderäten, Mitgliedern der freiwilligen Feuerwehr, örtlichen Trägern Sozialer Arbeit und aktiven, am politischen Geschehen interessierten Bürgern zusammensetzt:

*„[Alle] sitzen da eben an einem Tisch und beraten eben, was wir machen, tun könnten. Und da kam u. a. ein Gespräch, dass wir ganz schön viel so rechtsextremistische Tendenzen sich eben doch so breit machen mit Schmierereien und dies und das [...] und das hat nun allen nicht gefallen. Und dann haben die überlegt, was könnten wir denn mal machen, um den entgegen zu wirken überhaupt, ne? Und da haben die gesagt: Mensch, es gibt doch einen LAP [...]“  
(Int. 4, Pos. 7)<sup>16</sup>*

Eine lokal beobachtete Entwicklung rechtsextremer Tendenzen und ein Unmut der am Tisch sitzenden Akteure bilden den Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung. Sie sind der Anlass für Fragen, die den Grundstein für einen folgenden Projektantrag legen. In Orientierung an den aufgeworfenen Fragestellungen formuliert sich das Projektinteresse als ein Bedarf an „Infos, Bildung“ (Int. 4, Pos. 7), also notwendigem Wissen, um die beobachteten Erscheinungsformen auch tatsächlich einordnen zu können.

Damit zusammenhängend stehen Fragen nach Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt, die nach einem Prozess der Selbstverständigung verlangen, um handlungsfähig zu werden und den rechtsextremen Tendenzen entgegen wirken zu können. Eine entsprechend realisierte Bildungsarbeit bedarf entsprechender Finanzen, die sich wiederum im Topf des Lokalen Aktionsplanes finden lassen.

*Impuls 2: Projektintention und Intentionen des Lokalen Aktionsplanes sind deckungsgleich*

Im Kreis der befragten Akteure zeichnet sich eine weitere Tendenz ab Projekte zu entwickeln und zur Antragsstellung zu bringen. Die Akteure stellen fest, dass die Programmschwerpunkte des Lokalen Aktionsplanes mit dem Auftrag ihrer Trägereinrichtung korrespondieren. Beispielsweise geht es solchen Akteuren darum, Projekte zu initiieren, die zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen wollen und dabei ausgehend von aktivierenden Fragen zum Thema Toleranz arbeiten, um sinnstiftend auf das Miteinander von Menschen zu wirken:

*„Wir können Impulse geben durch Projekte, die vielleicht im Elternhaus und Schule nicht möglich sind und die eine ganz bestimmte Persönlichkeitsentwicklung anregen. Und wir haben uns da auf die Fahne geschrieben, vor allen Dingen auch soziale Projekte zu initiieren, wo es um das Miteinander geht. Immer in Verbindung mit den Möglichkeiten der Jugendkultur oder Kultur überhaupt. Wie können sich Menschen ausdrücken? Wie kann man was bewegen? Wie kommt man dazu, sich über etwas auszutauschen oder seine Gedanken sichtbar zu machen? Und aus dieser Intention habe ich natürlich auch die Fördermöglichkeiten im Rahmen des Lokalen Aktionsplans entdeckt und fand, dass es dem sehr nahe kommt, was wir auch machen möchten und es war*

---

<sup>16</sup> Einfügungen und Auslassungen F.A..

*noch mal eine ganz neue Möglichkeit in eine neue Dimension von Projekten einzusteigen. Also, das auch größer und intensiver zu machen. Mich hat daran gereizt, mit Kindern und Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, was Toleranz bedeutet und warum es überhaupt für die Gesellschaft wichtig ist.“ (Int. 6, Pos. 8)*

Ein wesentliches Merkmal dieser Projektinitiatoren ist, dass sie über einen breiten Erfahrungsschatz aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit verfügen und diese Erfahrungen, bzw. thematischen Orientierungen weiterentwickeln, ausbauen, oder in andere Projektzusammenhänge übertragen können und wollen. Exemplarisch steht hierfür folgende Überlegung:

*„Die letzten / überhaupt die letzten Jahre so habe ich mit meinen Kollegen von der offenen Jugendarbeit viele Projekte gemacht im sportlichen Bereich. Und da haben wir immer sehr viel Wert darauf gelegt, dass besonders fair miteinander umgegangen wird. [...] Und da hatte ich immer schon so im Hinterkopf: Mensch, so ein Projekt, das das beinhaltet, möchtest du gerne mal noch machen. [...] Aber ich habe erst mal gedacht: Gut, du könntest [...] diesen Gedanken fair / Fairness durch sämtliche Sportveranstaltungen, die du machst in der Jugendarbeit, ziehen / weiterhin ziehen. Auch mit dem Hinblick dann auf Lokalen Aktionsplan.“ (Int. 2, Pos. 7)<sup>17</sup>*

Diese Projektinitiativen unterscheiden sich beispielsweise von denjenigen Projekten, die mit einer fertigen Projektidee ausschließlich nach einer Finanzierung suchen darin, dass sie ausgehend von den Erfahrungen ihrer Projektarbeit beginnen, eine Projektidee mit Blick auf den Lokalen Aktionsplan zu modifizieren oder entwickeln. Anknüpfend an das eben zitierte Beispiel, liest sich die Weiterentwicklung eines Projektes aus der Jugendarbeit zum Miteinander im Sport, als eine Transformation von im Kontext der Jugendarbeit gesammelten Erfahrungen die auf eine allgemeine Sportverbandsarbeit übertragen und mit der Erweiterung um Bildungsmodule für Sportler und ehrenamtliche Trainer verbunden wird:

*„Im Vorfeld hatten wir dann auch / da war ich beim Kreissportbund / da hatten wir dann so überlegt, ob wir nicht die Spielleiter und die Spieler mit [...] schulen können.“ (Int. 2, Pos. 7)*

Zwei weitere Punkte für die Beweglichkeit dieser Projektakteure sind noch anzumerken. Zum einen berücksichtigen diese Projekte Ideen und Impulse die direkt von Kindern und Jugendlichen stammen und entwickeln auf dieser Basis ein neues Projekt. Den Anknüpfungspunkt zum Lokalen Aktionsplan bildet hierbei beispielsweise eine thematische Beschäftigung im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit zum Thema „Vorurteile“. In diesem Zusammenhang wurde von Kindern und Jugendlichen folgende Fragestellung thematisiert „[...] Wo gibt es Vorurteile usw.? In welchen Bereichen?“ (Int. 6, Pos. 8). Diese Thematik wurde filmisch bearbeitet und gab den Anlass für ein weiterführendes Projekt: „dieser Film hat mir den Ausschlag gegeben. Hier musst Du weitermachen.“ (Int. 6, Pos. 8)

---

<sup>17</sup> Auslassungen F.A..

Darüber hinaus besteht für Akteure im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit eine prekäre finanzielle Situation zur Ausgestaltung der inhaltlichen Arbeit:

*„Aber auch wir sind natürlich auf so Förderprogramme angewiesen, um Jugendarbeit zu machen. [...] eine Kinder- und Jugendarbeit kann man längst nicht mehr von diesen Unterstützungen vom Jugendamt oder von der Stadt machen. Das funktioniert so nicht. Also, das muss immer in größeren Zusammenhängen gesehen werden und besonders auch diese inhaltliche Arbeit.“ (Int. 6, Pos. 28)<sup>18</sup>*

Vor diesem Hintergrund besteht die Notwendigkeit, mit Weitsicht und Flexibilität über den eigenen Rahmen der Jugendarbeit hinaus zu denken. Zwangsweise suchen so die Akteure entweder mit ihnen wichtigen Themen nach möglichen Förderprogrammen, oder entwickeln gezielt Projektideen bezogen auf ausgeschriebene Förderungsmöglichkeiten, um überhaupt ihre inhaltliche Arbeit gestalten zu können. In diesen Fällen stoßen sie auch auf den Lokalen Aktionsplan.

### *Impuls 3: Fertige Projektidee sucht Finanzierung*

Wie schon weiter oben angedeutet, gibt es Projektinitiativen, die mit einer fertigen Projektidee nach Finanzierungsmöglichkeiten zur Realisierung ihres Projektes suchen. Diese Initiativen verfolgen mit ihren Projekten Zielstellungen, wie die Förderung eines sozialen Miteinanders, welches beispielsweise durch ein ausformuliertes spielpädagogisches Angebot angeregt werden soll. Konkret ist am Anfang ein feststehendes Konzept, welches nur mit einer entsprechenden Finanzierung ermöglicht werden kann:

*„Ich / als ich damals die Idee hatte [...], hatte ich natürlich kein Geld.“ (Int. 3, Pos. 77)<sup>19</sup>*

Für die Realisierung der Projektidee werden einige Schwierigkeiten und Hindernisse in Kauf genommen und überwunden. Wird die Projektidee von einem Kreis Menschen getragen, die sich selbst als Initiative verstehen, also keine rechtsverbindliche Organisationsform vorweisen können, stehen sie vor der Schwierigkeit keine Fördergelder bekommen zu können. Deshalb gehen sie beispielsweise den Weg sich einen entsprechend kompetenten Partner zu suchen, oder gründen auf Grund von Schwierigkeiten bei der Kooperation mit gefundenen Partnern einen eigenen Verein:

*„[...] Musste mir halt einen Verein suchen, der mich unterstützt, damit wir Fördergelder und so was annehmen können.“ (Int. 3, Pos. 77)<sup>20</sup>*

*„Also, das hat keinen Sinn. Wenn ich das wirklich machen möchte, muss ich einen eigenen Verein gründen“ (Int. 3, Pos. 79).*

---

<sup>18</sup> Auslassungen F.A..

<sup>19</sup> Auslassungen F.A..

<sup>20</sup> Auslassungen F.A..

Diese Akteure suchen nicht nur auf unterschiedlichsten Ebenen nach Finanzierungsmöglichkeiten, z. B. „über das Weltoffene Sachsen“ (Int. 3, Pos. 33) oder akquirieren „Spendengelder“ (Int. 3, Pos. 33), sondern sind auch darum bemüht sich ein Netzwerk zu schaffen, Leute kennenzulernen, die sie bei einer Projektrealisierung unterstützen könnten. Anknüpfungspunkt zum Lokalen Aktionsplan sind hier beispielsweise die Trägerkonferenzen.

Hier haben sie nicht nur die potentielle Möglichkeit Kooperationspartner, oder ein Votum für eine Finanzierung zu bekommen, sondern müssen sich vor allem in Konkurrenz mit andern Projektideen messen:

*„Ne, und da bin ich [...] hin. [...] Und dann habe ich da das Projekt vorgestellt und da war [...] sehr viele Vorbehalte [...], und: „Kennen wir nicht!“ Und [...] bin ich zum Beispiel noch nicht berücksichtigt worden. Da hieß es: Nee, wir haben jetzt viele andere Projekte. Aber die Idee ist halt grundsätzlich nicht schlecht.*

*Und naja, und dann wurde ich halt wieder eingeladen zur Trägerkonferenz. Also, sagen wir mal, ich habe mir das dann immer mal mit angehört und war ja interessiert, weil ich ja auch Leute kennenlernen wollte.“ (Int. 3, Pos. 79)<sup>21</sup>*

Gut vernetzte und so in den Trägerkonferenzen bekannte Projektakteure scheinen bei der Auswahl einer vorgestellten Projektidee im Vorteil zu sein und können sich im Ranking um ein Votum für das eingebrachte Projekt gut platzieren. Von Vorteil ist es auch, wenn eine fertige Projektidee mit entsprechenden Projekterfahrungen und Referenzen auftreten kann:

*„Da habe ich mal bei den Trägerkonferenzen gesagt: „So, ich habe jetzt die ersten Erfahrungen hier gesammelt und habe ein kleines Netzwerk schon mal, so da, ne, bin dann schon ganz anders an die Sache herangetreten [...] also, da auf dieser Trägerkonferenz hieß es: „Gut, na gut, wir nehmen das mal mit auf.“ (Int. 3, Pos. 79)<sup>22</sup>*

Für die Platzierung ihres Konzeptes investieren die Akteure auf der Suche nach einer Finanzierung hohe Kraftreserven vor allem in die eigene „strukturelle Beweglichkeit“. Gemeint ist damit, dass diese Akteure gezwungen sind, beispielsweise auf formale Erfordernisse der fördernden Institution zu reagieren und gegebenenfalls die eigene Organisation den Ansprüchen genau modellieren. Als ein Dilemma dieser Akteure erweist sich ein erhöhter Rechtfertigungsdruck, für ihre angestrebten Aktivitäten im Kontext der Trägerkonferenzen.

Anhand der Auskünfte der befragten Akteure, bleibt dabei unklar, ob es außer den angeführten Bedingungen, eine fachlich inhaltliche Bewertungen von Projekten im Rahmen der angeführten Trägerkonferenz gab. Hier wären dann die Fachkriterien entscheidend für eine Bewertung von Projektideen.

---

<sup>21</sup> Auslassungen F.A..

<sup>22</sup> Auslassungen F.A..



Deutlich wird, dass erst die Eintrittskarte der ausgewiesenen Erfahrung und darauf aufbauend der Akzeptanz im regionalen Netzwerk der Trägerkonferenz es ermöglicht den Zugang zur erwünschten finanziellen Ressource zu bekommen. Als besonderes Merkmal ist hervorzuheben, dass bei all diesen Anforderungen eine Veränderung der ursprünglichen Projektidee oder gar eine Aufgabe des Konzeptes kein Thema ist. Scheinbar kann die vorgetragene Idee überzeugen nur das mitgebrachte strukturelle Gerüst eben nicht.

## **2.2. Zielstellungen und Umsetzung der Projekte**

Die in den Auskünften der interviewten Akteure gemachten Angaben über ihre in den durchgeführten Projekten verfolgten Zielorientierungen, ähneln sich in den konzeptionellen Bezugspunkten und verwendeten Begriffen. Unterscheidbar werden die vorgetragenen Überlegungen anhand konkret beschriebener Vorgehensweisen und deren Begründungsformen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich aus dem Vergleich des empirischen Materials vier zentrale Orientierungen idealtypisch beschreiben. Eine idealtypische Beschreibung meint hier, die Zuspitzung eines scheinbar eindeutigen Bedeutungszusammenhangs, den die Akteure mit Blick auf ihre Praxis formulieren.

Ziel dieser Herangehensweise ist es, einen analytischen Zugang zur empirischen Vielfalt zu bekommen und diese wiederum entsprechend darstellbar zu machen. Für die konkrete Projektpraxis bedeutet dies, dass sich die hier beschriebenen idealtypischen Muster in verschiedenen Mischformen, als gleichzeitig nebeneinander existierende Vorstellungen in ein und demselben Projekt, oder nur in einzelnen Elementen und Bezugspunkten der Akteure finden lassen.

### *a) Soziales Miteinander*

Formulieren Akteure ihre Zielstellung als die Entwicklung eines Sozialen Miteinanders, liegen dieser Intention unterschiedliche Vorstellungen zu Grunde, die sich in einer Gegenüberstellung kontrastieren lassen. Unter diesem Blick verdeutlichen sich folgende zwei Verständnisformen:

Position A) unter Miteinander wird ein Prozess der Auseinandersetzung, der gegenseitigen Verständigung für mehr Toleranz verstanden und Position B) Miteinander wird als ein Rahmen von Regeln und Normen begriffen, die als Bedingung für gelingende Beziehungen der Menschen zu akzeptieren sind. Für beide Positionen stehen exemplarisch zwei Haltungen der von mir interviewten Personen und werden im Folgenden näher erläutert.

#### *Position A*

Ausgangspunkt für eine Zielstellung der Förderung eines Sozialen Miteinanders ist bei dieser Position die Fragestellung nach dem Umgang der Menschen miteinander im „Kleinen“, in „der Schule oder zu Hause“<sup>23</sup> in Verbindung mit dem „Großen“, der „Gesellschaft“<sup>24</sup> allgemein. Hierbei bildet die Frage nach Toleranz den Bezugspunkt zur Auseinandersetzung mit vorgefundenen Widersprüchen

---

<sup>23</sup> (Int. 6, Pos. 30).

<sup>24</sup> (Int. 6, Pos. 30).



in der unmittelbaren Lebenswelt und abstrakteren gesellschaftlichen Bedingungen. Kritisch wird dabei festgestellt, dass vorgefundene Widersprüche und gesellschaftliche Bedingungen keine Thematisierung finden und im Allgemeinen davon ausgegangen wird, dass vorgegebene Regeln alles schon am Laufen halten. Ein blindes Vertrauen in vorgegeben Regeln, verdrängt so auch den Blick auf mögliche Probleme eines Miteinanders. Exemplarisch steht hierfür folgende Aussage:

*Also, das Miteinander und letztendlich ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Toleranz immer eine Auseinandersetzung: Wie gehen wir miteinander um, im Kleinen und in der Gesellschaft? Also, auch im Großen. Die wird meines Erachtens sowieso viel zu wenig thematisiert, in der Schule oder zu Hause. Da wird immer davon ausgegangen, so erlebe ich es, dass alles läuft. Es muss so laufen, wie die Regeln sind. Und es wird kaum darüber gesprochen.“*  
(Int. 6, Pos. 30)

Warum nun eine Auseinandersetzung mit dem Thema Toleranz wichtig ist, begründet sich aus Sicht einer befragten Person beispielsweise mit konkreten Verweisen auf Erfahrungen und Beobachtungen von Ausgrenzung auf den schon benannten zwei Ebenen „im Kleinen und im Großen“<sup>25</sup>:

*„Im Kleinen spüre ich es selber sehr oft, dass Menschen ausgegrenzt werden in der Familie, sei es die Haltung gegenüber ausländischen Mitbürgern oder sei es z. B. in meiner Familie, dass eben ein Mädchen mit einem Mädchen zusammen ist, dass das nicht akzeptiert wird. Also, es hat sowohl in meinem persönlichen Umfeld eine Bedeutung und in der Politik finde ich eben auch, dass schon mit Worten viel ausgegrenzt wird. Also, ‚die Asylanten‘ oder ‚die Migranten‘. Also, es wird einfach so pauschalisiert. Menschengruppen werden mit Namen benannt. Und das stört mich eigentlich.“ [...] Und es ist ganz klar / ein großes Thema ist Rechtsradikalismus, dann der Umgang mit Migranten. Also, es sind viele, viele Themen, die in diesen großen Bereich reingehören: Toleranz. Und deswegen ist es wichtig.“* (Int. 6, Pos. 10)<sup>26</sup>

Erfahrungen von Ausgrenzung und Intoleranz, hier beispielhaft benannt als Ablehnung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften auch in der unmittelbaren Lebenswelt und rassistisch motivierten Äußerungen der Politik bilden die Einsicht in die Wichtigkeit, Toleranz als Basis für ein menschliches Miteinander zu fördern. Mit Blick auf die Familie wird im Zusammenhang mit Ausgrenzung von einem nicht „Akzeptieren“ einer gleichgeschlechtlichen Lebensweise gesprochen. Hierin liegt ein Widerspruch.

Folgt man der Idee von Nicht - Akzeptanz, so kann davon ausgegangen werden, dass hier ein Werturteil gesprochen wird, welches in einer Ablehnung einer nicht akzeptierten Lebensweise mündet. Daraus folgt die Verweigerung der Anerkennung des von Nicht - Akzeptanz gestraften Menschen als einem gleichwertigen Subjekt. Ausgrenzung wäre die Zuspitzung dieser Überlegung.

---

<sup>25</sup> (Int. 6, Pos. 10).

<sup>26</sup> Auslassungen F.A..

Ausgrenzung aus dem Kreis der Familie bedeutet in der Benennung und Ablehnung einer anderen Art zu Leben, einen Ausschluss aus einem Kreis, der sich abgrenzend als heterosexuelle Familie, als das Normale versteht. Thematisiert ist in diesen Überlegungen zum einen die Erzeugung einer Asymetrie in Beziehungen zwischen Menschen, die einerseits durch Verweigerung von Anerkennung und andererseits durch Ausgrenzung einen Bruch und so die Beendigung der bisherigen Beziehung bedeutet. Dies wird aus der Perspektive der interviewten Person kritisch betrachtet. Unbeachtet bleibt bei dieser Betrachtungsweise, dass Familie selbst auch einen gesellschaftlichen Zusammenhang präsentiert, innerhalb dessen, wie im Zitat angedeutet Normalisierungsdiskurse geführt werden und in der Folge Anpassungsdruck ausgeübt wird.

Mit dieser Überlegung könnte eine zweite Dimension von Ausgrenzung erfasst werden, die neben der Verweigerung von Anerkennung einer anderen Lebensweise auch die strukturelle Verankerung und Funktion von Familie im Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse berührt. Die Verweigerung von Anerkennung wäre aus diesem Blickwinkel nicht nur als ein bloßes Vorurteil zu werten, sondern auch als ein Ausdruck zu sehen, allgemein gesellschaftlich herrschende Normalisierungsvorstellungen durch zu setzen.

Abgrenzend zum kleinen Kosmos der Familie wird in der zitierten Äußerung gegenüberstellend das übergeordnet Große als Politik gedacht. Mit Blick auf die kritisierten Anmerkungen der Politik über Flüchtlinge wird festgestellt, dass die Benutzung von Worten in Form einer Pauschalisierung und einer Negativbeschreibung von Menschen als Gruppe zur Ausgrenzung führt.

In Verbindung mit den Überlegungen zu Abwertung und Ausgrenzung gleichgeschlechtlicher Beziehungen, ist diese Einschätzung allerdings nicht ausreichend, da gerade die Benennung von Menschen als „Asylanten“ nicht nur eine bloße Beleidigung eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen darstellt, sondern gleichzeitig einen Ausgrenzungsmechanismus beschreibt, der durch die Trennung von „ihnen“ und „uns“ Normierungen, Zugehörigkeiten und Ausschluss hierarchisch ordnet und festlegt. Hieran knüpft sich wiederum der Zugang oder Ausschluss von gesellschaftlichen Privilegien und Ressourcen.

Hieraus entsteht die Frage, wie und in welcher Form die skizzierte Problemstellung im Projekt aufgegriffen wird, um den Brückenschlag von individuellen Erlebnissen und deren Verknüpfung mit strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen für Ausgrenzung und Rassismus zu verdeutlichen.

Unbeantwortet bleiben an dieser Stelle weiterführende Überlegungen und Fragen, wie z. B. trotz der scheinbaren Ähnlichkeit von Ausgrenzungsmechanismen Unterschiede und Differenzierungen zwischen diesen heraus gearbeitet werden, die es in der Folge erlauben würden eine Ausgrenzung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften von Rassismus unterscheiden zu können.

Eine Beschäftigung mit Toleranz als Mittel zur Überwindung der beschriebenen Verwerfungen müsste in diesem Sinne neben den Erscheinungsformen, den Folgen und Leiden Betroffener auch die strukturelle, gesellschaftliche Bedingtheit von Ausgrenzung thematisieren. Die von der befragten Person aufgeworfene Problematisierung von Ausgrenzung und dem Thema Toleranz, trifft auf einen entsprechenden Bedarf und Interesse bei der angestrebten Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen:

*„Und ich habe die Kinder am Anfang gefragt: Wieso kommt ihr her? Warum macht ihr mit? Und es war z. B. die Aussage: Ich möchte wissen, wie andere darüber denken. Ich möchte mich mit anderen austauschen. Also, es wird ja oft auch Kindern unterstellt, dass sie gar nicht sich*

*mit solchen Sachen auseinandersetzen wollen. Aber das waren Jugendliche ab 13 aufwärts und die wollten das.“ (Int. 6, Pos. 8)*

Entgegen einer verbreiteten Vorstellung über Kinder und Jugendliche, dass diese an einer Müdigkeit zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen leiden und von einer allgemeinen Interessenlosigkeit betroffen seien<sup>27</sup>, sind die im Projekt aktiven Kinder und Jugendlichen aufgeschlossen und „interessieren sich auch für das soziale Miteinander, für Gesellschaft und Politik“ (Int. 6, Pos. 12). Einschränkend wird hierzu allerdings angemerkt, dass es sich bei den Teilnehmenden um „sehr engagierte Jugendliche“ handelte, die sich „interessiert [...] schließlich für das Thema entschieden haben“ (Int. 6, Pos. 12).

Diese Jugendlichen ermöglichen auf Grund ihres Interesses einen Brückenbau für andere Jugendliche im Kontext der Projektarbeit. Sie wirken motivierend und können Überlegungen für andere transformieren:

*Und das sind natürlich auch Menschen, die andere mitreißen können, ne, die diese Gedanken weitertragen.“ (Int. 6, Pos. 12)*

Toleranz als pauschale Themensetzung erweist sich somit auch als ein hochschwelliges Anliegen, welches sich durch die Abstraktion des Begriffes nicht augenblicklich der Zielgruppe erschließt. Dies ist eine Erfahrung, die im Interview im Weiteren wie folgt benannt wird:

*„Und das haben wir zum Ausgangspunkt in den ersten Projekten gemacht und es zeigte uns immer wieder, wie wenig die Kinder mit diesen Begriffen umgehen können, wie abstrakt sie sind und wie nah sie ihnen werden, wenn man sie auf ihre Welt sozusagen herunterschraubt.“ (Int. 6, Pos. 8)*

Ausgangspunkt für eine erfolgreiche Bearbeitung der Projektthematik, wäre somit die Suche nach Anknüpfungspunkten in der Erfahrungs-, und Lebenswelt der beteiligten Kinder und Jugendlichen, die „von ihrer kleinen Welt anfängt, um zu überlegen: Was bedeutet Toleranz? [...] Von da an erschließen sich nämlich alle Dimensionen, die dieser Begriff so in sich birgt“ (Int. 6, Pos. 8).<sup>28</sup> Wie wird nun das Anliegen der Auseinandersetzung mit Toleranz zur Entwicklung eines rücksichtsvolleren Miteinanders in die konkrete Projektarbeit übersetzt? Aus Sicht der Interviewten ist es von besonderer Bedeutung bei der Arbeit zum Themenfeld Toleranz und Miteinander dies auch in der persönlichen Haltung gegenüber den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen zur Geltung kommen zu lassen:

*„Wir nehmen die Kinder und Jugendlichen so, wie sie sind. Sie kommen an. Sie haben alle die gleiche Chance. Wir stecken sie nicht in ein Raster oder wiegeln sie vorher ab.“ (Int. 6, Pos. 22)*

---

<sup>27</sup> (dies wird z.B. auch mit vergleichbaren Gesichtspunkten in Interview 2, Pos. 15 problematisiert)

<sup>28</sup> (Int. 6, Pos. 8), Auslassungen F.A..

Das Kernelement für die thematische Bearbeitung des Projektes lässt sich als Form gemeinsamen Lernens beschreiben. Hieran knüpfen sich verschiedene Prinzipien. Am Anfang steht ein gemeinsames Fragen nach der Bedeutung des Wortes Toleranz. Schrittweise wird das Themenfeld im Gespräch und in Orientierung an persönlichen Erfahrungen aufgebrochen.

Ausgehend von dieser „Erfahrungsebene“ wird begonnen eine „Begriffsdefinition“ zu entwickeln. Auf der Basis dieser Reflexion des Themas, entsteht dann die eigentliche Geschichte oder Botschaft, die im Weiteren pädagogisch bearbeitet wird:

*„[Es] basiert ja schon immer auf Erlebtem, auf Persönlichem. Das ist ja immer so ein Mix. Das kommt nur, wenn man mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch kommt und wenn sie selbst diese Dimensionen an Beispielen auch entdecken. Was heißt tolerant sein? Was heißt intolerant sein? Wo sind die Grenzen? Wo sind die Möglichkeiten? Was kann ich denn selbst dazu tun? Diese Fragen stehen immer so am Anfang. Und daraus entwickeln sich eigentlich die Geschichten oder Botschaften oder wie auch immer.“ (Int. 6, Pos. 16)*

Der so angestoßene Prozess soll kritisch an Grenzen persönlicher Haltungen führen und darüber hinaus Impulse geben, um vorgefundene Vorstellungen, Zustände und Situationen nicht als unveränderbare Positionen zu begreifen. In der Auseinandersetzung mit einer vorgegebenen Situation wird beschrieben, welche Widersprüche im Umgang mit Begriffen wie „Nigger“ oder „Jude“ liegen:

*„Am Anfang haben wir so eine Fotofolge noch mal gezeigt, verschiedene nachdenkliche Szenen. Und dann hörte ich auch gleich so: ‚Ach, ein Nigger! Ach, ein Jude!‘ Und so, das nehmen die auch als Schimpfwörter und denen ist gar nicht bewusst: Warum ist denn das ein Schimpfwort? Wenn man sie dann mal fragt: ‚Wieso benutzt du Jude als Schimpfwort?‘ Das sind so Anlässe ganz zuerst gewesen und dann wird klar, die wissen das gar nicht: Wie ist das entstanden? Warum nehmen manche das als Schimpfwort? Und was ist ein Jude überhaupt? Nicht mal das wussten sie teilweise.“ (Int. 6, Pos. 70)*

Angekommen auf der Ebene von Alltagsdeutungen verdeutlichen sich zwei problematisierte Bezugspunkte. Zum einen wird die Frage nach der Nutzung gestellt. Warum nutze / benutze ich was? Zum zweiten wird dies in einen erweiterten Kontext gestellt der verdeutlicht, dass zur Erschließung der Frage der Nutzung auch ein Verstehen der Bedeutungszusammenhänge der angeführten Schimpfwörter gehört. Erst mit einem Begreifen eines solchen Zusammenhangs und dem Erarbeiten von dazu gehörendem Wissen, ermöglicht dies weitere Schritte zu einem verändernden Handeln zu gehen. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung formuliert die Projektakteurin folgende Einsicht:

*„Und ich habe in den Projekten gemerkt, dass das auch ein ganz wichtiger Ansatzpunkt ist, dass Jugendliche lernen, ihr Leben auch ein bisschen zu reflektieren und zu begreifen, dass sie selbst was tun können. Sich nicht einfach in dieser Situation geschlagen geben in der Schule oder zu Hause oder wo auch immer.“ (Int. 6, Pos.8)*

Reflexion als ein im beschriebenen Sinne gestalteter Lern- und Erkenntnisprozess wäre demnach eine Voraussetzung zum Verstehen von Bedeutungszusammenhängen und dies wiederum als Grundlage dafür zu sehen, dass die vorgegebenen Bedingungen und Bedeutungen in der Welt durch eigenes Denken und Handeln gestaltbar sind.

### *Position B*

Ein zentraler Bezugspunkt für die Position B ist das Thema der Verlässlichkeit. Miteinander als Verlässlichkeit bedeutet vor allem, den Anderen nicht sich selbst zu überlassen, sondern mit Blick auf das durchgeführte Projekt das Gegenüber, in den Projektablauf begleitend einzubeziehen. Eine befragte Projektinitiatorin beschreibt dies so:

*„Es geht halt um [...] wie die Kinder miteinander umgehen [...]. Nämlich sich verlassen können, dass die Kleinen sich auf die Großen verlassen können, jetzt mal von diesen 6 bis 13-jährigen. Diese Ebene, dieses selbstverständliche Miteinander, dass sich diese 13-jährigen oder 11-jährigen, egal, auch tatsächlich nicht sagen: Ach, du bist ein Kleiner. Kümmere dich selber um dich, sondern das auch wirklich annehmen. Also das ist [...] mir sehr wichtig [...].“ (Int. 3, Pos. 63)*

Ergänzt wird diese Aussage durch eine weitere Überlegung:

*„Wir haben die Altersgruppe 6-13 Jahre [...] die Sechsjährigen finden sich sofort zurecht [...], einfach weil die sich die Großen schnappen, ja, sich an die ranhängen. Die gnadenlos fragen: Hier hilf mir mal [...] Was muss ich hier machen? Also [...] die Großen helfen von sich aus den Kleinen, nehmen sie mit an die Hand und machen und kümmern sich. [...] Das ist eben durch diese Altersgruppe bedingt [...].“ (Int. 3, Pos. 19)*

Dem Stichwort „selbstverständliches Miteinander“ folgend, ergeben sich mit Blick auf die in diesem Zusammenhang eingeführte Idee des „verlassen Könnens“ einige weiterführende Gesichtspunkte. Ein selbstverständliches Miteinander erscheint hier als besonders voraussetzungsvoll. Erwartet wird, dass die „Kleinen“ und „Großen“ in selbstständiger Form ein als selbstverständlich angenommenes Miteinander gestalten. Aufschlussreich ist hierbei die beschriebene Art und Weise, wie dies aus der Perspektive der Sprecherin betrachtet wird. Gebaut wird auf einen Impuls des sich Zurechtfindens, der die „Kleineren“ in die Situation bringt, sich zwanghaft die „Großen“ zu schnappen und diese durch Bitten und Nachfragen zu animieren sich um sie zu kümmern.

In den zitierten Überlegungen überwiegt dabei eine positive Wertung dieses Vorganges, der sich vor allem aus der Beobachtung speist, dass sich die „Großen“ tatsächlich um die „Kleinen“ kümmern. Begründet wird das beobachtete Verhalten, mit einer für die Altersgruppe der „Großen“ angenommenen, scheinbar typischen Eigenschaft. Im Konkreten formuliert sich dabei eine asymmetrische Beziehung zwischen den beteiligten Kindern. Die „Kleinen“ sind auf das Wohlwollen der „Großen“ angewiesen. Die „Kleinen“ lernen von den „Großen“ und nicht umgekehrt. Ein sich gegenseitig, auf gleichwertiger Ebene anregender Prozess des Austausches und Erarbeitens eines Zuganges zum vorgefundenen Projektrahmen scheint in Frage gestellt zu sein. Aus dem Gesagten ergeben sich weitere problematische Punkte. Zum einen erscheint hier die Frage nach der Funktion und Verant-

wortung der Akteurin. Die älteren Kinder übernehmen quasi vorausgesetzt für die „Jüngeren“ eine Art Erzieherfunktion, ohne zu fragen ob sie dies überhaupt leisten können oder wollen.

Hieran knüpfen sich wiederum unbeantwortet bleibende Fragen, wie z. B. mit welchen Werkzeugen die „Älteren“ die „Jüngeren“ in die Rahmung des Projektes einführen, oder wie und wer sich um die „Älteren“ kümmert und sie befähigt eine solche Aufgabe zu übernehmen. Die beschriebene Herangehensweise erscheint in diesem Zusammenhang wie die Delegation einer pädagogischen Verantwortung, die eigentlich Aufgabe der Projektinitiatoren wäre.

Dem übergeordnet steht aus der Perspektive der Sprecherin ein allgemeines „sich verlassen können“ Müssen. Hierin liegt ein Angewiesensein, sich allgemein darauf verlassen zu können, dass das durchgeführte Projekt reibungslos läuft und die beschriebenen Effekte befördert. Es ist außerdem auch ein Verweis darauf, dass sich die Gesamtverantwortung und Organisation für das Projekt allein in den Händen der berichtenden Akteurin befindet, wie sie auch an anderer Stelle ausführt: „Ich plane das Projekt. Ich plane den Zeitraum.“ (Int. 3, Pos. 31).

Im Bezug auf die Projektdurchführung erscheint diese Position als eine tendenzielle Überforderung. Unberücksichtigt bleibt außerdem, dass die Kinder unterschiedlichen Altersgruppen angehören und diese Altersgruppen entsprechend unterschiedliche Entwicklungsstufen von Kindern präsentieren. Hieran gemessen kann man davon ausgehen, dass Kinder in einem Alter von 6 Jahren anderen Interessen und Bedürfnissen folgen, als Kinder mit 13 Jahren und sich bei Projekteintritt eher jeweils an ihrer Gruppe der Gleichaltrigen orientieren.

Vor den genannten Hintergründen wäre somit die Annahme eines sich quasi natürlich fügenden Miteinanders und daraus resultierend ein vorausgesetztes „wirkliches Annehmen“ zu hinterfragen. Dies gilt besonders dann, wie von der Projektakteurin beobachtet und mit Blick auf den Projektverlauf festgestellt wird, dass Kinder vorgefundene Rahmenbedingungen und Vorgaben einfach hinnehmen:

*„Das muss ich sagen, das nehmen sie hin. Wie sie ganz viel hinnehmen. Sie nehmen Wartezeiten hin, wo Erwachsene schon längst ungeduldig sind, manchmal gibt es halt einfach Engpässe und dann müssen sie einfach warten, also die Kinder haben eine stoische Geduld. Das ist Wahnsinn. Also, sie sind wirklich / nehmen Dinge einfach hin. Und meckern auch nicht sofort los. Meckern tun die Erwachsenen und die beeinflussen dann auch.“ (Int. 3, Pos. 65)*

Hinter einer scheinbaren Akzeptanz vorgefundener Dinge und Ereignisse, könnte sich auch eine noch nicht erkannte Möglichkeit eigene Bedürfnisse in der geeigneten Art und Weise vortragen zu können verbergen. Die Positionierung von Erwachsenen ist in diesem Zusammenhang vielleicht nicht nur schlichte Meckerei, sondern beherbergt auch ein Wissen über die Möglichkeit des Einspruchs auf dessen Grundlage sich Erwachsene (in den meisten Fällen) anders zu vorgesetzten Dingen positionieren können als Kinder.

Zur thematischen Vorstellung vom Miteinander als einem sich verlassen Können gehört die Vorstellung im Projekt Kindern den Umgang mit Entscheidungen auf spielerische Art und Weise nahe zu bringen. Spielerisch meint dabei z. B. in Gruppendiskussionen über konkrete Fragen im Projektraum gemeinsam zu sprechen und auch gemeinsam Entscheidungen zu treffen:



*„[Es werden] Fragen gestellt [...]: Wie sieht es aus? Darüber wird dann abgestimmt: Ja/Nein. Brauchen wir's, brauchen wir's nicht? Und, ne, das ist einfach dieses spielerische Heranführen an Entscheidungen.“ (Int. 3, Pos. 25)<sup>29</sup>*

Zielstellung dieser Herangehensweise ist es durch die Beteiligung an Entscheidungen ein Verfahren zur Mitsprache erlebbar zu machen und daran anknüpfend zu lernen die getroffene Entscheidung und deren Folgen zu akzeptieren:

*„Und dann muss man halt im Grunde, wenn eine Entscheidungsmehrheit gefällt worden ist, dann müssen wir die halt auch akzeptieren. [...] Wir müssen ja auch den Bundeskanzler nehmen, den wir gewählt haben oder nicht. Und wir sind selber schuld am Nicht-zur-Wahl gehen oder auch nicht, ne. Das soll ja damit auch im Spiel, das ist ja das Spielerisch, [...] ich kann durchaus was bewirken, aber ich muss eben akzeptieren, wenn die Mehrheit anders entschieden hat, ja. So halt.“ (Int. 3, Abs. 25)<sup>30</sup>*

Das hier angeführte Modell von Beteiligung orientiert sich an den Vorgaben und Vorstellungen eines politischen Systems, welches sich über parlamentarische Repräsentationsverfahren, wie eben einer freien Wahl herstellt und über Mehrheitsentscheidungen rechtfertigt. Übertragen auf das Projekt heißt dies, dass die mögliche Erfahrung einer Wirkung des eigenen Handelns in der durch die Wahl produzierten Ergebnis und in der anschließenden Akzeptanz desselben liegt.

Der Möglichkeit von erlebter Selbstwirksamkeit sind somit bei dieser Form gelebter Partizipation relativ enge Grenzen gesetzt. Eine Erweiterung dieser Rahmung erfährt das Verfahren durch den vorlaufenden Prozess der Diskussion einer aktuellen Fragestellung oder eines Problems worüber eine Entscheidung herbeizuführen ist.

Sie mündet im skizzierten Entscheidungsverfahren in der Möglichkeit mit einem Ja oder Nein die Stimme zu geben. Im konkreten Fall ging es beispielweise um die Frage, ob innerhalb des Projektes ein mit einer bestimmten Funktion betrautes Kind weiterhin das Vertrauen der anderen Kinder genießen kann, um diese Funktion weiter ausfüllen zu können. Hier gab es eine Gruppendiskussion mit einer anschließenden JA/Nein Entscheidung der Kinder und mit dem Ergebnis, dass sich die Mehrheit gegen eine Weiterführung der Funktion ausgesprochen hat. Dies wird von der Projektakteurin wie folgt kommentiert:

*„Ein ganz schön harter Brocken / das war ein ganz schön harter Brocken, also, das akzeptieren zu müssen. Aber er hat das sehr gut gemacht. Also, der war auch persönlich so gefestigt. Er war ja ein Großkotz letztendlich. Der hat das durchaus weggesteckt, aber sagen wir mal: Für die Kinder war das eine Erfahrung, also: „Wir können was bewirken!“ Also, für die, die dann gesagt haben: „Gut, ok, wir stellen uns jetzt da oben hin und sagen, dass uns das nicht passt.“ Also, das war für die ein Lernprozess, einfach auch über ihren Schatten zu springen und sich nicht nur bei mir zu beschweren“ (Int. 3, Pos. 63)*

---

<sup>29</sup> Einlassungen und Auslassungen F.A..

<sup>30</sup> Auslassungen F.A..

Die Einschätzung ist, dass die Kinder durch die Form des Verfahrens und die Abwahl erlebt haben, dass ihre gefällte Entscheidung etwas bewirkt. Das betroffene Kind hat offensichtlich mit der gefällten Entscheidung schwer zu kämpfen um sie zu akzeptieren. Von einer Begleitung dieser Auseinandersetzung wird nicht gesprochen, statt dessen wird der Umgang des Kindes mit diesem Konflikt auf eine gefestigte Persönlichkeit zurückgeführt, ein Kind was sich scheinbar auch in einer offensiven Art und Weise durchsetzen kann. Vor dem Hintergrund des Anliegens ein Miteinander zu fördern ist hier zu bedenken, dass die geschilderte Situation auch bedeutet, dass die dargestellte Niederlage und deren konflikthafte Verarbeitung von den anderen Kindern beobachtet worden ist. Fraglich ist dabei, wie Kinder ermuntert werden sollen, wenn sie miterleben, dass Entscheidungsprozesse mitunter dazu führen, dass am Ende die betroffene Person für sich allein steht und den Konflikt der Niederlage selbstständig bewältigen muss. Das Miteinander erscheint hier als ein Risiko, die Bezugspunkte zu den Anderen um den Preis verlorener Anerkennung aufs Spiel zu setzen. Eine Anmerkung zur Rolle der begleitenden Akteurin ist noch zu machen. In der Aussage über das Kind als einem „Großkotz“ liegt nicht nur die Feststellung einer vermeintlichen Stärke, beispielsweise Durchsetzungsfähigkeit. In der Zuschreibung liegen auch andere Assoziationen begraben, wie zum Beispiel Arroganz und Wichtigtuerei. Diese Form der Negativwertung verweist auf eine emotionale Distanzlosigkeit der Sprecherin, die sich damit eine Parteilichkeit erlaubt, die mit Blick auf das vorgetragene Beispiel in zweierlei Hinsicht zu problematisieren ist. Zum einen kann die präsentierte Überzeugung, dass das Kind ein „Großkotz“ sei zur irrigen Annahme führen, dass das damit assoziierte Repertoire an Verhaltensmustern des Kindes ausreichend sei mit der erfahrenen Konfliktsituation selbstständig angemessen umgehen zu können. Hier kann auch leicht das Gegenteil der Fall sein und ein sich selbst überlassenes Kind zu einer Überforderung führen. Mit Blick auf ein zu förderndes Miteinander würde dieses Verhalten einer Entsolidarisierung Vorschub leisten. Zum zweiten ist die berichtende Akteurin auch eine Begleitperson und so eine Orientierung für die teilnehmenden Kinder. Hier kann eine unangemessene Parteilichkeit polarisierend und ein willkürlich wertendes Beieinander der Kinder, sowie die Angst vor der Übernahme von Verantwortung fördern.

#### *b) Sensibilisierung*

Ausgangspunkt ist hierbei eine festgestellte Benachteiligung der vom Projekt ausgemachten Zielgruppe. Dies betrifft beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund und deren Erfahrungen von Ausgrenzung, den Status von Kindern und Jugendlichen der sie gegenüber Erwachsenen benachteiligt, oder Menschen, die auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit Benachteiligungen erfahren. Exemplarisch für diesen Zusammenhang steht die thematische Setzung des Feldes Diskriminierung. Im Zuge dessen, geht es den Projektakteuren vor allem um eine Sensibilisierung individueller Haltungen und Positionen der Projektteilnehmenden. Beispielhaft steht hierfür die folgende Überlegung einer Projektinitiatorin aus einem Projekt, was sich z. B. mit Fragen der Diskriminierung von sexueller Orientierung und Problemen der Geschlechterzugehörigkeiten beschäftigt hat:

*„Frauen sind so und Männer sind so! Frauen können keine Schuhe zubinden und Männer können das und das nicht. Und dann kam der Einwurf: Ja, außer Schwule! Schwule können das. Schwule können gut zuhören. Und wir haben das Thema aufgegriffen. Es war eine hochinteressante Diskussion. Ich habe das in der Auswertung [...] gemerkt. Das hat die unheimlich beschäf-*



*tigt, was wir dort über Homosexualität geredet haben, wo die wirklich an sich selber ein Vorurteil geknackt haben. Wo sie gemerkt haben: Wir sprechen über Vorurteile und jeder von sich das Bild hat: Ja, ich bin ja tolerant! Und dann aber plötzlich merkt, wie ich an ganz primitiven, alltäglichen Themen sensibel werde für meine eigenen Vorurteile.“ (Int. 5, Pos. 12)*

Im Kern geht es bei diesem Ansatz also darum über den Weg von Gruppendiskussionen scheinbar eindeutige Merkmale von Menschen, als ungerechtfertigte Zuschreibungen zu entlarven. Die Feststellung einer Bewegung der Teilnehmenden im Bezug auf Vorurteile wird am Indiz einer Unstimmigkeit zwischen dem mitgebrachten Selbstbild und in der Diskussion aufgeworfenen Fragestellungen durch die Gruppenmitglieder festgemacht. Der dort beschriebene Widerspruch verweist auf eine Position der Teilnehmenden, die von sich selbst als „Normalzustand“ ausgehen und hieran das Selbstbild einer toleranten Einstellung knüpfen.

Ein Aufbrechen dieses Selbstverständnisses ist verbunden mit der Feststellung, dass diese Öffnung den Blick weitet und für im Alltag eingebettete Vorurteile sensibilisiert. An diese Erfahrung anknüpfend formuliert die Projektakteurin folgendes weiterführendes Verständnis:

*„Und das war eine wunderbare Ausgangssituation das Thema Vorurteile in alle Richtungen zu schieben. Das ist ja dann beliebig anwendbar, dass man z. B. sagt: Na gut, wie ist das mit eurem Blick? Was ist, wenn ihr einen dunkelhäutigen Menschen auf der Straße trifft? Habt ihr dort auch das Gefühl, das ihr dann in irgendeiner Weise eine Vorstellung habt: Naja, der wird jetzt das und das machen oder so und so gucken, oder das und das sagen. Und das war eine ganz wunderbare Ausgangssituation, um in das Thema Vorurteile reinzukommen.“ (Int. 5, Pos. 12)*

Der Ausgangspunkt für eine am Alltag orientierte Auseinandersetzung mit Diskriminierung bildet somit das Thema Vorurteile. Der oben beschriebene Ansatz Widersprüche erkennbar zu machen, um so das eigene Normalitäts- und Selbstverständnis zu hinterfragen, erweist sich aus Sicht der Akteurin als flexibel auf andere Themenfelder übertragbar. Dieser Vorstellung folgend, beschreibt die befragte Akteurin ihr Verständnis von Diskriminierung folgendermaßen:

*„Ich denke, die Mechanismen sind dieselben. Wenn ich / ich als Frau kann durchaus auch diskriminierend anderen Frauen gegenüber sein. Ich kann als Frau diskriminierend Homosexuellen gegenüber sein, Migranten gegenüber sein. Und den Jugendlichen den Mechanismus klarzu machen, das war das Gute, weil das Thema Homosexualität war zwar das Thema, aber wenn ich den Jugendlichen den Mechanismus klarmache, kann ich denen auch erklären: Dasselbe läuft im Bereich, wenn ihr auf Homosexuelle trifft, dasselbe läuft, wenn ihr auf Migranten und Migrantinnen trifft, dass die wirklich merken: Ok, dieses Thema Soziale Erwünschtheit / ich habe das Gefühl / ich halte mich erstmal für sehr tolerant, gebe auch eine Argumentation, wo ich das Gefühl habe, das wird von mir erwartet, merke aber, wenn ich in die Tiefe gehe, dass in mir so festgefahrene Vorstellungen sind, dass ich erstmal sensibel dafür werde und anfangen, die zu analysieren.“ (Int. 5, Pos. 16)*

Diskriminierung wird als Bündel herabwürdigender, übertragbarer Alltagsvorstellungen verstanden, die sich in unterschiedlichen Facetten ausdrücken. Sie entzündet sich am Thema „Sozialer Erwünschtheit“ und findet sich auch bei marginalisierten Gruppen von Menschen. Diese können ebenso diskriminieren, obwohl sie selbst Benachteiligungen und Diskriminierung erfahren, wie z. B. Frauen:

„Diskriminierung heißt nicht nur, dass Männer Frauen diskriminieren. Frauen untereinander diskriminieren sich genau so“ (Int. 5, Pos. 38). Verantwortlich hierfür sind die in der „Tiefe“ liegenden „festgefahrenen Vorstellungen“. Diese werden als Vorurteile verstanden und bilden gleichzeitig die Ausdrucksform, an der Diskriminierung erkennbar wird.

Um diese Verbindung offenlegen zu können, ist aus Sicht der Akteurin Sensibilisierung die Voraussetzung um die individuellen „festgefahrenen Vorstellungen“ tiefergehender analysieren zu können. Sensibilisierung meint dabei ein Gefühl dafür zu entwickeln, dass die Vorstellung von sich selbst und die daran gebundene, einer von sich selbst ausgehenden allgemeingültigen Normalität in Frage zu stellen ist. Zielstellung dieser Auffassung von Anti-Diskriminierungsarbeit ist eine auf dem Erkennen des skizzierten Mechanismus beruhende, korrigierende Verhaltensmodifizierung. Diskriminierung wäre demnach ein auf individuelles Fehlverhalten zurückzuführendes Phänomen:

*„Aber auch zu gucken: Was ist mein Anteil? Wo diskriminiere ich vielleicht ein Mädels in der Klasse, die ich auslache, weil die Körperformen nicht frauentypisch sind? Und das war ein Thema [...] was die ganz stark beschäftigt hat [...] dass man eigentlich selber Anteile, also, dass man selber ein Teil dieser Gesellschaft auch ist, die auch diskriminiert. Und dass, ganz oft, wenn man [...] fragt: Wer von euch würde sich als tolerant bezeichnen? gehen alle Hände hoch. Und wenn man wirklich mal guckt: Was macht Toleranz aus?, merken die plötzlich: Ich reproduziere diese Vorurteile in ganz starkem Maße mit. (Int. 5, Pos. 38)<sup>31</sup>*

Implizit berührt die befragte Akteurin in der zitierten Aussage einen über das bis hierher Gesagte weiterführenden Punkt. Sie stellt fest, dass Diskriminierung nicht nur Teil eines individuellen Verhaltens ist, sondern Diskriminierung selbst Bestandteil der gesellschaftlichen Verhältnisse ist. Dieser gesellschaftliche Anteil wird wiederum durch das jeweilige Individuum präsentiert, welches Teil der Gesellschaft ist und durch sein Verhalten zu Formen der Diskriminierung in der Gesellschaft beiträgt. Auch diese Vorstellung baut auf die Idee, dass Diskriminierung im Erkennen und der Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen zu Toleranz führe und Diskriminierung so abgemildert oder aufgelöst werden könne. Grundsätzlich so lässt sich sagen, ist die beschriebene Vorstellung der Auseinandersetzung mit Diskriminierung als eine Form von „Bewußtmachungsarbeit“ zu sehen, die sich allerdings ausschließlich auf die Betrachtung von Vorurteilen als individuelle Haltungen der am Projekt teilnehmenden Individuen bezieht. Vorurteile als Ausdruck von Diskriminierung werden so unmittelbar dem Individuum zugerechnet, ohne danach zu fragen unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sie entstehen. Eine Verständigung darüber könnte zeigen, dass eine Verantwortung für das eigene Verhalten hier auch bedeutet, für die gesellschaftlichen Verhältnisse eine Mitverant-

---

<sup>31</sup> Auslassungen F.A..

wortung zu tragen. Wird dabei eine Veränderung von Diskriminierung als Ziel formuliert, so wäre in der Konsequenz danach zu fragen, wie und mit welchem Einfluss durch das Individuum die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu ändern wären.

Wie schon angedeutet wurde, wird für die am Themenfeld orientierte Projektarbeit eine Form beherrschender Pädagogik abgelehnt. Konkret wird dies durch die Akteurin folgendermaßen begründet: „Sich hinzustellen mit dem drohenden Zeigefinger und zu sagen: Ihr dürft niemanden diskriminieren! Da stoße ich auf taube Ohren“ (Int. 5, Pos. 10). Diese Einsicht beruht auf einer Erfahrung in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen zum Thema einer angeblichen Bevorteilung von Menschen mit Migartionshintergrund gegenüber der deutschen Bevölkerung.

Anlass war die Menge an „Satellenschüsseln“ an der Fassade eines Flüchtlingsheimes, was die Jugendlichen zu Behauptungen veranlasste, dass die dort untergebrachten Menschen beispielsweise mit bester Technik ausgestattet seien. Hieran anknüpfend argumentiert die Akteurin mit Fragen und Sachargumenten. Dabei ergab sich folgender Argumentationskreislauf:

*„Na, warst du schon mal drin? Woher weist denn du das? Na, ist doch so! Die kriegen doch alles reingeschoben. [...] Ach ja, und dann kam das Thema: Die gehen ja eh alle schwarzarbeiten. Da haben die die Kohle her. Die nehmen uns die Arbeitsplätze weg. Wo ich gesagt habe: Na ja, Asylbewerberleistungsgesetz ist mir bekannt, dass es da sogar ein Arbeitsverbot gibt, dass die gerne arbeiten wollten und nicht dürfen. Und dort kippte die Stimmung und die Jugendlichen sagten: Was? Die faulen Schweine! Und die gehen noch nicht mal arbeiten! Wie kann denn das sein? Die verfressen unsere Steuergelder, die wir bezahlen.“ (Int. 5, Pos. 28)<sup>32</sup>*

Im Sinne „ein Wort gibt das andere“ beschreibt die Akteurin eine Situation wo Nachfragen und sachliche Argumentation ihrerseits in eine kommunikative Sackgasse führen: „Dort war in zwei Sätzen die Meinung total ins Gegenteil gekippt“ (Int. 5, Pos. 28). Hieraus zieht sie die Schlussfolgerung, dass die Form ihrer Herangehensweise der Idee eines moralischen Appells folgt und im Endeffekt so zu einer Pädagogik des erhobenen Zeigefingers geworden ist.

Deshalb resümiert sie: „Mit dem Versuch, Toleranz herzustellen, ist noch mehr Intoleranz entstanden. Und das war eine Schlüsselerfahrung für mich, die mich einfach noch mal sensibler gemacht hat, mit dem Thema umzugehen. [...] Dieser drohende Zeigefinger, das ist das Katastrophalste“ (Int. 5, Pos. 28)<sup>33</sup>. Formen des Schlagabtauschs von Meinungen und beherrschender Argumentation, selbst bei sachlich richtigem Inhalt führen demnach zu einem gegenteiligen Effekt, zur Verweigerung und zum Rückzug der angestrebten Zielgruppe. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung und mit Blick eine Sensibilisierung für Formen von Diskriminierung formuliert die Akteurin ihr Verständnis einer gelingenden Projektarbeit in drei Punkten.

Ein erster Punkt ist die Gestaltung der Auseinandersetzung zur Thematik in Form von Gruppengesprächen zu organisieren. Der Vorteil dieser Arbeitsweise wird wie folgt beschrieben: „Ich greife viel auf, wenn ich in der Gruppe merke, dass da irgendwo ein Vorurteil kommt, dass ich dann immer denke: Das ist in der Gruppe ein Thema, was die Gruppe beschäftigt. Und wenn ich das Thema

---

<sup>32</sup> Auslassungen F.A..

<sup>33</sup> Auslassungen F.A..

aufgreife, erreiche ich [...] viel mehr, als wenn ich jetzt sage: Wir machen eine spielpädagogische Methode dazu“ (Int. 5, Pos. 10)<sup>34</sup>.

Angesetzt wird am Interesse der Gruppe. Fachlich gestützt auf Überlegungen zur „themenzentrierten Interaktion“ (Int. 5, Pos. 10) wird dies mit einer Diskussion über das aktuell aufgeworfene Thema methodisch umgesetzt. Von dieser Herangehensweise wird sich ein weitreichender Effekt versprochen, der anknüpfend an die Überlegungen zu Vorurteilen und Diskriminierung zur Reflexion der individuellen Position und Handlungen führen soll.

Die Bemerkung, nicht auf andere Methoden zurückzugreifen, wie z. B. auf spielpädagogische Arbeitsformen sind hier auf die berufliche Qualifikation und Präferenzen zurückzuführen: „Ich habe [...] einen gewissen Hang zu dieser themenzentrierten Interaktion“ (Int. 5, Pos.10)<sup>35</sup>. Diese Einlassung ist insofern interessant, weil an anderer Stelle, der spielpädagogischen Arbeit ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, vor allem mit Blick auf die Zielgruppe: „Ich meine, die spielpädagogische Arbeit hat einen unheimlich großen Wert, gerade bei unserer Klientel“ (Int. 5, Pos. 10).

Wie schon an anderer Stelle festgestellt, bietet eine spielpädagogische Methode die Möglichkeit eines niedrigschwelligen Zugangs zur Thematik. Vor dem Hintergrund der benannten Einschätzung, erscheint die Form des Gesprächs als vergleichbar hohe Hürde, um die Komplexität des Themenfeldes auch Menschen zugänglich zu machen, deren Normalität nicht vordergründig durch sprachliche Reflexionen geprägt ist. Begleitende Spielpädagogische Arbeitsformen könnten hier möglicherweise den Zugang zum Nachdenken und Hinterfragen erleichtern.

Als einem zweiten Punkt, gilt es für die Akteurin mit den Teilnehmenden gesprächsfähig zu bleiben. In Erinnerung an die berichtete Schlüsselerfahrung, ist dabei das Verfangen in einem Argumentationskreislauf zu verhindern. Als Ausweg wird hierbei nicht mit Argumenten an die Vernunft appelliert, sondern durch das Äußern der eigenen Empfindung an die Emotion der Situation angeknüpft: „Ich spiegle eher meine Empfindungen. Also, dass es mich entsetzt, dass es mich schockiert, dass es mich aufwühlt, wenn ich das höre, weil dann bleibt / also, habe ich die Erfahrung gemacht, bleibt man gesprächsfähig, dass die Jugendlichen sich wundern: Warum wühlt die das auf? Nicht das die dann sagen: Ja gut, die hat ja keine Ahnung!, sondern dass die merken: Aha, warum kann meine Meinung einen Menschen so aus der Fassung bringen?“ (Int. 5, Pos. 30).

Die rückgekoppelte Wahrnehmung könnte so die Basis entwickeln, um Anknüpfungspunkte für versachlichte Argumentationen zu schaffen. Eine solche Form des Arbeitens präsentiert auch den dritten Punkt mit dem Verweis der Akteurin, dass man durch die so eingesetzte Kommunikation eine Auseinandersetzung mit der Thematik in der Gruppe „konstruktiv steuern kann“ (Int. 5, Pos. 30). Vor dem Hintergrund dieses methodischen Dreischritts kommt die Akteurin zur Einschätzung, Kategorisierungen „zumindest infrage zu stellen. Ich will nicht behaupten, aufzulösen, sondern infrage zu stellen“ (Int. 5, Pos. 36).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass aus Sicht der Projektakteurin eine gelingende Projektumsetzung an eine ausgewählte Methodik gekoppelt sein muss, die dazu führt Kommunikation zu erzeugen, diese am Laufen hält und die den Gesprächsverlauf strukturiert steuert. Diesen letzten Gedanken aufgreifend, verweist ein Versuch der Steuerung eines Verständigungsprozesses auf einen

---

<sup>34</sup> Auslassungen F.A..

<sup>35</sup> Auslassungen F.A..

Widerspruch. Können im Zusammenhang mit der Idee von Verständigung Sichtweisen assoziiert werden, die beispielsweise auf die Gleichwertigkeit der am Austausch beteiligten Menschen bauen, insistiert der Versuch des Steuerns die methodische Lenkung hin auf die Erreichung eines vorgegebenen Zieles.

Insofern wäre möglicherweise auch ein überlegte methodische Arbeitsweise untermauert von einem heimlichen Lehrplan, der unausgesprochen die Vorstellungen und Zielsetzungen der beteiligten Institutionen oder Projektakteurin als Ideal setzt, an dem sich die Projektbeteiligten reiben und ausrichten müssen.

### *c) Stärkung von Mitspracherechten und Beteiligungsmöglichkeiten*

Zwei Schwerpunkte werden in der Diskussion zum Themenfeld Mitspracherechte und Beteiligungsmöglichkeiten diskutiert. Zum einen beschäftigt befragte Akteure erkannte Verwerfungen im Umgang von Menschen zum Beispiel im Vereinsleben. Hierbei geht es darum die am Projekt beteiligten Zielgruppen vor allem *für Ungleichheitsverhältnisse zu sensibilisieren* und in der Folge Beteiligungsmöglichkeiten zu erschließen oder zu steigern.

Ein anderer Blickwinkel betont demgegenüber die Idee, dass Mitspracherechte und Beteiligungsmöglichkeiten allgemein als zentrale Momente von Demokratie zu betrachten seien, die konkret in der Möglichkeit *selbstwirksamen Handelns erfahrbar* werden.

Bezugspunkt für eine Steigerung von Beteiligung in der Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen ist hierbei häufig ein ausgemachter Mangel oder festgestellter Konflikt, der beispielsweise von einer beteiligten Zielgruppe ausgesprochen wird. Exemplarisch steht hierfür folgendes Beispiel aus einem Seminar für einen Sportverein, bei dem Mannschaftsmitglieder und Trainer eine Seminarreihe zum Themenfeld Zusammenarbeit im Team und Beteiligung bei der Mannschaftsarbeit durchlaufen haben:

*„Na, zum Beispiel sagten da ein paar: Naja, unser Trainer, bei dem gilt nur das, was er / er fragt nicht [...] uns. Wozu haben wir dann einen Spielführer? Wozu haben wir einen Kapitän? Also wir würden uns wünschen, dass wir mehr miteinander reden über vielleicht auch manche spielerische Sachen.“ (Int. 2, Pos. 15)<sup>36</sup>*

Die hier artikulierte mangelnde Möglichkeit zur Mitsprache wird aus der Perspektive von im Verein trainierten Kindern und Jugendlichen beklagt. Diese Position trifft in der weiteren Erzählung der Akteurin auf eine Haltung von Trainern, die sich im Verlauf des Seminars verdeutlicht: „Mit Kindern kann man nicht reden. Ab 15, 16 da kann man dann mit jemandem reden“ (Int. 2, Pos. 15). Hieran knüpft sich folgende Sichtweise zum Stichwort Mitsprache: „Die Kleinen haben kein Mitspracherecht. Ich bestimme. Ich bin der Trainer“ (Int. 2, Pos. 49). Ausgemacht wird hier einerseits eine Asymmetrie in der Beziehung von Kindern und Trainer, die in der Folge zu einem Widerspruch der Kinder führt und gleichzeitig Möglichkeiten der kreativen Entfaltung, das Einbringen von Ideen seitens der Kinder verhindert. Zweitens wird hierbei auch eine Idee von Trainerarbeit vorgestellt, die von der Akteurin

---

<sup>36</sup> Auslassungen F.A..

auch als „diktatorisch“ (Int. 2, Pos. 15) bezeichnet wird und als kritisch beurteilte Haltung im Kontext des Seminars bearbeitet werden soll. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht sich eine grundsätzliche Haltung der Akteurin, die als allgemeiner ethischer Maßstab die beschriebenen Phänomene einordnet und die Projektausrichtung bestimmt: „Aber [...], dass manche Leute nicht so sehr viel Macht haben [...], dass einfach mehr soziale Gerechtigkeit auch mehr herrscht“ (Int. 2, Pos. 79).<sup>36</sup>

Prinzipiell geht es ihr darum, Bündelungen von Macht zu hinterfragen und daraus resultierende Ungleichheitspositionen zu korrigieren. Auf Grundlage dieser Überlegung, erschließt sich die Einschätzung der Äußerung des Trainers über die von ihm betreuten Kinder als eine Position der Macht, die es erlaubt unter Ausschluss von Mitsprache die eigene Vorstellung vom Spiel durch zu setzen. Um diese Position aufzuweichen, setzt die Akteurin auf zwei wesentliche Punkte. Erstens tritt sie in eine Parteilichkeit mit der Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Deutlich wird dies beispielsweise durch die Betonung ihrer Deutung des Trainerverhaltens und im Wiedererkennen dieser Position im Laufe des Seminars, was aus ihrer Sicht die Darstellung der Kinder bestätigt: [Da] „dachte ich: Guck an, das, was die gesagt haben, findest du jetzt aber ganz genau klar wieder in der Haltung des Trainers“ (Int. 2, Pos. 15).<sup>37</sup> Zweitens versucht sie durch die Themensetzung im Seminar einen Brückenbau zur Trainerwelt, um diesen die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen bewusst zu machen und sie so für die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. In diesem Sinne geht es um eine Sensibilisierung der Erwachsenen für die Belange von Kindern- und Jugendlichen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen verdeutlichen sich in diesem Kontext zwei verschiedene Vorstellungen von Teamzusammenhängen. An die Äußerung über den Trainer als „diktatorisch“ knüpft sich wie angedeutet die Vorstellung, dass sich eine Gruppe von Menschen den Ideen und Vorgaben einer führenden Person unterordnen und dieser folgen. Demgegenüber kontrastiert sich ein Bild von einer Gruppe von Menschen, bei der vorgegebene Hierarchien verflachen. Auf der Basis einer gemeinsamen Diskussion werden Ideen erörtert und Strategien festgelegt, die vom Trainer als verantwortlicher Person moderiert werden.

Eine Mannschaftsleistung in diesem Sinne wäre ein Vorhaben, bei dem die Leistung eines jeden Individuums der Gruppe in der Tendenz Berücksichtigung findet und so eine Würdigung erfährt. Wie nun bewegten die hier skizzierten Überlegungen die Positionen der Zielgruppen im konkreten Projekt? Angedeutet wurde schon, dass die Thematik in Seminarform aufgegriffen wurde.

Dies passierte anfangs mit den Spielermanschaften der Kinder und Jugendlichen. Darauf aufbauend folgte ein Seminar mit den Trainern als Teil der allgemeinen „Trainerausbildung“ (Int. 2, Pos. 9). Wie bereits angesprochen, wurde mit den Kindern und Jugendlichen deren angedeuteter Konflikt diskutiert. Den Schwerpunkt in der Erzählung legt die Akteurin aber auf das Seminar mit den Erwachsenen. Sie berichtet über die Arbeit in Arbeitsgruppen und die dort geführte Diskussion:

*„Die haben auch erzählt, wie sie reagieren oder wie das mit Spielern in der Mannschaft ist. Und da war auch kontroverse Diskussion, also von wegen hier Mitspielern oder. Zu guter Letzt kam also meistens so der Tenor raus: Ja, der Trainer ist der, der was zu sagen hat.“ (Int. 2, Pos. 17)*

---

<sup>36</sup> Auslassungen F.A..

<sup>37</sup> Einlassungen F.A..



Auch hier ist die Interaktion zwischen Trainern und Spielern das Thema. Auch hier wird auf die Position verwiesen, die keine Beweglichkeit im Selbstverständnis der Trainer erkennen lässt. Zur Erklärung dieser Haltung verweist die Akteurin auf folgende Überlegung: „Es sind alles keine Fachspezialisten [...]. Die arbeiten alle aus dem Bauch raus.“ (Int. 2, Pos. 17). Das Handeln der Trainer wird hier als intuitives Muster beschrieben, welches ohne theoretisches Wissen und entsprechender Reflexion in Orientierung an ihrem Alltagsverständnis erfolgt. Hierzu weiterdenkend verweist die Akteurin beispielsweise auf Inhalte des Seminars, wie eine theoretische Einführung zum Thema Konfliktlösung und stellt fest: „Es ist sicher nicht einfach für die Trainer, gerade dieses theoretische Wissen sich anzueignen“ (Int. 2, Pos. 15).

Eine Aneignung einer theoretischen Sichtweise bedeutet in diesem Zusammenhang auch eine Konfrontation mit einer neuen Position, die das bisherige Wissen und Selbstverständnis der Trainer in Frage stellt. Drei Effekte werden in der Folge beschrieben. Ein erster Effekt lässt sich als Form der Abwehr erkennen. Verstärkt wird diese Haltung durch den Versuch der Überzeugungsarbeit:

*„Also, beispielsweise der eine Trainer hat sich also, hatte ich so den Eindruck eigentlich nicht so davon überzeugen lassen, dass man auch anders mit Jugendlichen oder mit Kindern auch umgehen kann, dass man mit denen gemeinsam auch was erarbeiten kann. Er hatte eben so seine Meinung und hat die so souverän und / also, wir haben auf den auch / wir haben auch wirklich rumgeackert und haben versucht, ihm da eine andere Meinung oder andere Sichtweise zu geben, aber er war da eben da voll der Meinung: Ich bin derjenige, der zu sagen hat. Und da hat er sich nicht davon abbringen lassen.“ (Int. 2, Pos. 19)*

Ein zweiter Effekt ist eine leichte Öffnung der teilnehmenden Trainer, markiert durch Fragen, die auf Unsicherheiten verweisen, in welche Richtung sich die eigene Position verändern könnte:

*„Es gibt sicherlich eine ganze Reihe, die sagen: Ja, ok ich nehme mir das an. Aber ich möchte auch gerne wissen: Wie soll ich denn nun eigentlich reagieren? Wie muss ich das machen? Aber das ist eine schwierige Sache, weil du steckst ja in der Situation in dem Moment jetzt nicht drin, wo du sagst: Jetzt musst du das machen oder jetzt musst du so reagieren.“ (Int. 2, Pos. 15)*

Ein dritter Effekt bedeutet eine Aufnahme der vorgebrachten Anregungen und so die Öffnung für die von den Kindern und Jugendlichen formulierten Anliegen:

*„Zum Beispiel waren da auch eine ganze Reihe älterer Trainer mit dabei, die sich dann geäußert haben und gesagt haben: Das war schön, was wir hier gehört haben. Ich werde auf alle Fälle jetzt mich bemühen, mehr zuzuhören, was die Jugendlichen sagen und mit den Jugendlichen reden.“ (Int. 2, Pos. 21)*

Wie an den Ausführungen deutlich wird, verweist der Versuch einer Überzeugungsarbeit der Projektleiterin darauf, die vorgebrachten Haltungen der Trainer den für sich selbst formulierten Vorstellungen über einen weniger autoritären Umgang im Sport anzupassen und mitgebrachtes Wissen in die Köpfe der Teilnehmenden einzupflanzen. Hieraus formuliert sich ein Gefälle zwischen Akteurin und

den Teilnehmenden, die in dieser Art und Weise zum Objekt des Handelns und somit in ihren subjektiv präsentierten Haltungen nicht mehr ernst genommen werden. Im Ergebnis entsteht hierdurch eine Blockade und Verweigerung einer Auseinandersetzung. Einer Zielstellung der kritischen Reflexion individueller Handlungsmuster sind so äußerst enge Grenzen gesetzt. Im hier ausgeführten Beispiel wird darüber hinaus auch deutlich, dass die Vermittlung von theoretischen Erkenntnissen zu einer Kontrastierung des gewohnten Vereinslebens führt und dies so Fragen der Teilnehmenden provoziert. Im Vergleich zur Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen wo deren Themen aufgegriffen wurden ist an dieser Stelle nicht nachvollziehbar, wieso dies mit den Erwachsenen nicht genauso gemacht wird.

Aufbauend auf Fragen, wie man in welcher Situation richtig reagiert, oder was die individuelle Person machen kann, würde durch eine gemeinsame Suche nach Antworten aufzeigen können, dass es mehr als die Möglichkeit gibt, als nichts zu machen, oder wie bisher weiterzumachen. Eine weiterführende Perspektive könnte aufzeigen menschlicher zu sein, beispielsweise im durch die Trainer angesprochenem Sinne mit Kindern und Jugendlichen zu sprechen und deren Interessen in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund könnte sich auch ein funktioneller Zusammenhang von theoretischen Erkenntnissen und Alltagswissen erschließen, der zum einen das Unterscheidungsvermögen stärkt, um zwischen einer persönlichen Haltung oder Meinung und gesichertem Wissen differenzieren zu können. Hieran anknüpfend bestünde die Möglichkeit das erfahrene Wissen als Werkzeug zu betrachten und zu nutzen, um die individuelle Alltagspraxis im Kontrast zur Theorie untersuchen zu können. Eine Frage bleibt am Schluss dieser Überlegungen offen.

Das von den hier berichteten Kindern und Jugendlichen aufgeworfene Thema der Mitsprache scheint im gleichen Maße auch die Erwachsenen zu beschäftigen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang gewesen, das aufgeworfene Thema gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erarbeiten. Vielleicht hätte ein Miteinander hierbei die Form einer Sensibilisierung annehmen können, bei der alle Beteiligten ein Verständnis füreinander und darauf aufbauend gemeinsam ein respektvolles Miteinander entwickeln.

Wie angedeutet, verdeutlicht sich unter dem Schwerpunkt der Stärkung von Mitspracherechten und Beteiligungsformen eine weitere Position, die den Blick auf die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit für Kinder und Jugendliche in demokratischen Prozessen erfahrbar zu machen, richtet. Den Bezugspunkt hierfür bildet dabei der Raum Schule. Aus der Perspektive einer Projektakteurin wird Schule als ein erweitertes Lernfeld verstanden, die als geschützter Raum neben dem normalen Unterricht auch das Erlernen von Demokratie ermöglicht. Aus ihrer Sicht ist es sehr wichtig, „dass Kinder und Jugendliche [...] im Kleinsten, [...] im geschützten Raum Schule schon lernen, was Demokratie ist, wie schwierig das ist, wie man sich auseinandersetzen muss, aber auch wie man selbst Wirksamkeit erfährt“ (Int. 1, Pos. 37)<sup>38</sup> Unter dem Stichwort „Selbstwirksamkeit“ wird ein Effekt verstanden, der sich einstellt, wenn auf die Form eines persönlichen Engagements eine Rückkopplung erfolgt, etwas in Bewegung gebracht zu haben: *„Also, wie man merkt: Wenn ich mich engagiere, da kann auch was passieren“* (Int. 1, Pos. 37). Offen bleibt an dieser Stelle, was

---

<sup>38</sup> Auslassungen F.A..



genau passieren kann, oder in welcher Form sich Veränderung im Ergebnis auf das jeweilige Engagement darstellt.

Der Weg zu einer solchen Erfahrung erfordert selbst einen Lernprozess, der die Teilnehmenden mit Möglichkeiten und Werkzeugen vertraut macht, die es ermöglichen sich mit anderen Positionen, z. B. von Lehrenden an der Schule auseinanderzusetzen. Mit Blick auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen bedeutet dies für die Akteurin, dass diese Unterstützung und Begleitung zur Initiierung eines solchen Prozesses brauchen, „einfach erwachsene Leute, die ein bisschen die Initialzündung geben“ (Int. 1, Pos. 37). Mit Bezug auf die Schule meint diese Überlegung, dass die dort tätigen Pädagogen und Pädagoginnen in die Begleitung einbezogen werden sollten und darüber hinaus die Förderung durch den Lokalen Aktionsplan den Impuls setzt ein entsprechend orientiertes Projekt um zu setzen. Als konkrete Aktion zur Umsetzung des hier skizzierten Anliegens wurde mit Schülerinnen und Schülern einer Schule ein Workshop durchgeführt. Im Bericht der Akteurin geht es in diesem Zusammenhang weniger um die Rekonstruktion dessen was dort gemacht wurde.

Die Sinnhaftigkeit des Workshops wird vielmehr am beobachteten Ergebnis gemessen, was in diesem Falle bedeutet, dass das Verhalten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in einem Vorher/Nachher Vergleich als positiv verändert dargestellt wird. Als Maßstab gilt hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler sich selten getraut haben, „auch mal was in die Hand zu nehmen“ (Int. 1, Pos. 39). Der durchgeführte Workshop und „eine intensive Arbeit“ (Int. 1, Pos. 39) mit der Schülergruppe führten zu einer Veränderung, zu erstarktem Selbstbewusstsein. Auf Nachfrage der Akteurin wird folgender Dialog rekonstruiert:

*„Und ich habe sie letztens gefragt: Wie kommt denn das, dass ihr jetzt plötzlich loslegt? Und der eine meinte: Na, weil ich jetzt erwachsen geworden bin. Ok. Und es waren schon einige, die gesagt haben: Es lag auch mit an dem Workshop. Der war einfach noch mal grundlegend. Jetzt sind wir uns sicher, dass das richtig ist. Wir kennen unsere rechtlichen Grundlagen. Eigentlich müsste man das jedes Jahr machen.“ (Int. 1, Pos. 39)*

Ein zurückhaltendes Auftreten von Kindern und Jugendlichen in Gremien der Schule scheint auch auf eine Unsicherheit zurückzuführen zu sein. Auslöser dafür sind beispielsweise unklare rechtliche Rahmenbedingungen und Möglichkeiten, die ein selbstbewusstes Auftreten der Kinder und Jugendlichen gegenüber Autoritäten der Schule verunsichern. Die Sicherheit in diesem Bereich führt zu einer Anreicherung von Wissen, was in diesem Fall auch als eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beschrieben wird. Die am Projekt beteiligten Kinder und Jugendlichen „argumentieren auch der Schulleitung gegenüber jetzt schon anders als noch vor zwei Jahren“ (Int. 1, Pos. 39). Gleichzeitig wird bemerkt, dass der beschriebene Erkenntnisgewinn eigentlich regelmäßig zu machen wäre. Hierin ist auch ein Hinweis darauf enthalten, dass die Förderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schule keine Selbstverständlichkeit ist. Mit Blick auf den Workshop hat die Form des Engagements der Kinder und Jugendlichen einen Schub erhalten, der beispielhaft an einer anderen Form der „Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern“ (Int. 1, Pos. 39) festgemacht wird. Auf Anregung der Schüler kommt es zu einer Podiumsdiskussion, die eine Kritik an den Fachleistungen einzelner Lehrer und Lehrerinnen in der Schülerzeitung aufgreift und auf Seiten der Lehrenden für Unmut gesorgt hatte. Aus Sicht der

Akteurin wird diese Initiative als „ziemlich mutig“ (Int. 1, Pos. 39) eingeschätzt. Unter Begleitung eines Praktikanten der Projektakteurin, organisieren und moderieren die Schüler das Gespräch selbstständig. Trotz einer „erhitzten Diskussion“ (Int. 1, Pos. 45), kommt es zur Verständigung und führt zu folgender Wertung der Akteurin:

*„Die Podiumsdiskussion war ein echter Erfolg. Also, das war für die Schüler auch so ein Zeichen: Ok, die Lehrer hören uns zu, wenn wir auf eine bestimmte Art und Weise kommunizieren. Und das sind so Effekte, glaube ich, die schon mit diesem Workshop auch zusammenhängen. Also, nicht alleine deswegen jetzt passieren, aber schon damit zusammenhängen.“ (Int. 1, Pos. 39)*

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Stärkung von Mitspracherechten verdeutlicht sich hier erstens im Zuhören der Lehrer, die offensichtlich auch durch die Form der vorgetragenen Problem- und Fragestellungen ihrerseits kommunikationsfähig werden. Zweitens führt die Form des moderierten Gesprächs zur Einschätzung der Akteurin: „Die haben gut miteinander diskutiert“ (Int. 1, Pos. 45). Diese Art und Weise eines miteinander Diskutierens spiegelt die Erfahrung in der Tendenz auf einer gleichen Augenhöhe sprechen und verhandeln zu können. Hierin wird auf die Möglichkeit, eine bestehende Asymmetrie in Beziehungen zu öffnen verwiesen und findet einen Widerhall im Verständnis der Akteurin von Demokratie:

*„Einfach mit Kindern und Jugendlichen oder auch mit Erwachsenen zu Dingen / zwischen Themen in Diskussion kommen, in Bewegung kommen, also Themen auf den Tisch holen [...]. Das / dann finde ich schon, dass das so ein Wert ist, der vermittelt werden soll damit. Bei uns hat das, denke ich, gerade durch diese Schülerratsgeschichte gut funktioniert. [...] Das ist für mich auch Demokratie. Und merken, wie schwierig das ist, auch unterschiedliche Meinungen auch zulassen zu können und tolerant zu sein gegenüber anderen. Das ist so eine Intention, die wir, glaube ich, damit verfolgt haben. Was aber zur Demokratie einfach dazugehört.“ (Int. 1, Pos. 81)<sup>39</sup>*

In diesem Sinne kann die Arbeit an der Erfahrung von Selbstwirksamkeit als ein Prozess verstanden werden, der in einer gemeinsamen Diskussion Themen aufgreift, die beispielsweise als Probleme und Fragen zwischen den Menschen stehen. Im Zulassen eines Austauschs unterschiedlicher Meinungen wird hierbei im gelten lassen der Meinung des jeweils anderen eine Form von Gleichberechtigung, der Begegnung auf gleicher Augenhöhe gesehen. Ein ernüchterndes Moment beinhaltet die Überlegung. Ein gegenseitiges Anerkennen oder zur Kenntnis nehmen der Auffassungen des jeweils anderen, bedeutet nicht zwangsläufig eine Veränderung der Ursachen eines Konfliktes oder von Bedingungen, die zu einer Ungleichheit zwischen Menschen führt. Erschwerend wird dies begleitet durch die in der Rahmung Schule vorgegebene Funktion von Lehrenden und Schülern. Die Lehrenden können in diesem Zusammenhang als diejenigen betrachtet werden, die über das Wissen verfügen, was den Schülern beigebracht werden soll. Dies regelt sich zum Beispiel über einen Lehrplan. Hieraus ergibt

---

<sup>39</sup> Auslassungen F.A..

sich auch die Position der Schüler, die vom Lehrenden das Wissen als „Unwissende“ empfangen. Insofern handelt es sich bei dieser Vorgabe um ein Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, bei dem eine Ungleichheit als Ausgangsposition vordefiniert ist. Im Kontrast zu dieser Assoziation verweist die Akteurin noch auf eine andere Position von Lehrenden, die in der Reibung am Beispiel mit dem Thema Rechtsextremismus zu einer Position der scheinbaren Enthaltung finden:

*„Also, ich denke, dass die meisten Lehrer, also, auch vor dem Hintergrund, dass sie ja auch nicht politisch aktiv sein dürfen offensichtlich / also, sie dürfen das schon, aber sie dürfen keine Parteienwerbung oder sich klar zu einer Partei zu positionieren hier in den Räumen der Schule, das ist denen ja gesetzlich untersagt. Das dürfen die nicht. Was bei vielen Kollegen, glaube ich, dazu führt, dass die sich gar nicht positionieren. Also, dass die sich auch nicht zu einer Demokratie positionieren, weil sie denken, das ist alles schon politisch.“ (Int. 1, Pos. 59)*

Eine Unklarheit im Umgang mit gesetzlichen Vorgaben und ein Verständnis von Politik, welches Politik und Parteien als Gleiches betrachtet, führt zum Versuch einer absoluten Enthaltung auf Seiten der Lehrenden. Dieser Versuch sich den bestehenden Verhältnissen zu entziehen, führt gleichzeitig dazu, dass auch Formen demokratischen Lebens und Handelns als nicht vertretbar verstanden werden. Wenn Lehrende selbst sich in der Form einer solchen Lähmung befinden, ist es nicht verwunderlich, wenn die Akteurin feststellt, dass von ungefähr hundert Lehrenden an der Schule nur „ca. acht Lehrer“ (Int. 1, Pos. 45) an der erwähnten Podiumsdiskussion teilgenommen haben. Vor dem Hintergrund einer solchen Einschätzung entsteht die Frage, wie Lernende zu demokratischem Handeln ermuntert werden können, wenn die Lehrenden hier selbst eine Distanz aufweisen und erzeugen. Insofern ist Schule ein mit besonderen Hürden versehener Lernkontext, der neben einer im Projekt geförderten Aufmerksamkeit zur Mitsprache von Kindern und Jugendlichen auch die Position der Erwachsenen mit bearbeiten müsste, um hier nachhaltige Effekte erzielen zu können.

Mit Verweis auf die zitierte Beobachtung der Akteurin, wäre gerade mit dem Bezugspunkt Demokratie, bei einer entsprechenden Überzeugung von Lehrenden eine Beweglichkeit im System Schule denkbar. Für das Projekt wäre hier ein Zugang zur Reflexion und Bearbeitung der skizzierten Haltung von Lehrenden zu suchen. Mit Blick auf die Zielstellung einer Stärkung von Mitwirkung und Beteiligung im Kontext Schule ist noch auf eine Bemerkung der Akteurin einzugehen.

In ihrer Äußerung über die Einschätzung der Kinder und Jugendlichen zum Workshop wird angemerkt, dass solche Veranstaltung eigentlich jedes Jahr gemacht werden müssten. Dies ist insofern von Bedeutung, dass gerade in schulischen Zusammenhängen die Generationen von Lernenden absehbar wechseln.

Hieran knüpft sich auch, ein Zeitfaktor auf den die Akteurin verweist: „es ist ein Prozess, es dauert Jahre“ (Int. 1, Pos. 42), bis Kinder und Jugendliche in der Schule ihre Interessen vertreten können und dies in der geeigneten Form an die nachfolgende Generation weiterreichen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Initiierung eines solchen Prozesses einer fachkundigen Begleitung bedarf, die aber mit Ausscheiden des Praktikanten auch wieder in Frage gestellt ist: „Der Praktikant ist nicht mehr da. Ist schade, aber vielleicht ergibt es sich einfach mal wieder“ (Int. 1. Pos. 45). Insofern wurde mit dem hier vorgestellten Beitrag eine mögliche Perspektive ausgewiesen, die keine Sicherheiten für ein Weitermachen hat.

#### d) Selbstverständigung

Im Zusammenhang mit Projekten des Lokalen Aktionsplanes gibt es Akteure, die auf Grund einer unmittelbaren Betroffenheit und Konfrontation mit rechtsextremen Erscheinungsformen beginnen in kommunalen Bezügen, selbstorganisierte Zusammenschlüsse von Menschen zu bilden, die im betroffenen Ort leben und sich kritisch mit dem Phänomen beschäftigen wollen. Zentrale Bezugspunkte solcher Gruppen sind zum einen die Initiierung von Bildungsangeboten und damit verbunden zum anderen die Entwicklung einer Plattform des Austausches über die lokal festgestellten rechtsextremen Entwicklungen. Beispielhaft hierfür steht ein schon weiter oben erwähntes Bürgerbündnis. Im Rahmen dieses Bündnisses organisieren sich „wichtige politische Verantwortungsträger“ (Int. 4, Pos. 7).

Die befragte Akteurin erzählt: „Da ist wirklich der Bürgermeister am Tisch, da sind die Gemeinderäte am Tisch, Vorstände der Feuerwehr“ (Int. 4, Pos. 9) und im weiteren sind vor allem ältere interessierte Bürgerinnen und Bürger, die Soziale Arbeit im Ort, sowie Mitglieder der örtlichen Kirchengemeinde Teil des Bündnisses.

Gemeinsamer Ausgangspunkt ist, etwas „gemeinsam“ (Int. 4, Pos. 9) zu tun und zu beraten, „was wir machen, tun können“ (Int. 4, Pos. 7), um sich mit rechtsextremen Tendenzen im Ort auseinanderzusetzen zu können. Aus Sicht der Akteurin sind es vor allem zwei Entwicklungen, die den Menschen Sorgen machen:

*„Ich denke, dass die das auch als schlimm empfinden, dass der das überhaupt geschafft hat oder wieso / dass sich da die Fragen auf tun: Wieso stimmten jetzt so viele Bürger, ne, dass der hier wirklich im Gemeinderat Einzug halten kann, ne?“ (Int. 4, Pos. 28)*

Für Unmut im Ort sorgt neben dem Einzug eines NPD Kandidaten im Gemeinderat noch weitere begleitende Erscheinungsformen, wie z. B. Schmierereien mit rechtsextremem Hintergrund an Gebäuden im Ort. Ausgehend von diesen zwei Beobachtungen finden sich die Menschen im Bündnis und formulieren einen Bedarf an „Infos, Bildung“ (Int. 4, Pos. 7). Es geht also darum, sich mit aktuellen Entwicklungen zum Thema vertraut zu machen und mit den im Ort beobachteten zu vergleichen. Auch für dieses Bündnis ist somit der erste Schritt die Bildungsarbeit, die sich im konkreten Fall drei Themenschwerpunkten widmete.

Erstens ging es allgemein um rechtsextreme Ausdrucksformen, wie Symbolik etc.. Zweitens ging es um die konkreten Erscheinungsformen, die „spezifisch auf“ (Int. 4, Pos.7) den Ort bezogen das Problemfeld verdeutlichten und drittens mit einer „Argumentation gegen Rechts“ (Int. 4, Pos. 11) die Auseinandersetzung befördern sollte. Wie schon angedeutet, waren im durchgeführten Workshop zwei Problemstellungen bedeutend:

*„Also in erster Linie erst mal ging es den Leuten darum, auch zu erkennen, wer / also, die kannten das gar nicht / Was, wieso kann denn die NPD hier eigentlich Fuß fassen bei uns? Ne, das war auch mal so Ausgangspunkt gewesen, ne. Und mehr so: Wie können wir denn eigentlich die Leute erkennen, die rechts orientiert sind? Weil, die rennen ja nun nicht alle [...], wo man denkt: Ach, die haben doch mit rechts und NPD gar nichts am Hut, ne. Wie kann man denn überhaupt solche Leute erkennen? Wir haben das dann natürlich auch ganz gezielt gemacht,*

*dass unser Herr von der NPD da selbstverständlich da nicht mit drin sitzt oder da nicht mit erscheint“.* (Int. 4, Pos. 18)<sup>40</sup>

Einerseits wird deutlich, so die Einschätzung der Akteurin, dass rechtsextreme Erscheinungsformen einem Wandel unterliegen, der von den Teilnehmenden in den entsprechend differenzierten Facetten verstanden werden will. Ziel ist es vor Ort im lokalen Zusammenhang zur Unterscheidungsfähigkeit der beobachteten Phänomene zu kommen. Darüber hinaus steht eine ungeklärte Fragestellung im Raum: Wie kann es sein, dass Menschen im vertrauten Ort die NPD wählen und wie ist mit diesen, den möglichen Nachbarn entsprechend umzugehen. Es geht hierbei, neben der Frage nach den Ursachen fürs Phänomen aus der Perspektive der Akteurin weiterdenkend, um die Handlungsfähigkeit als einem existentiellen Problem der Menschen im Ort. Vor diesem Hintergrund beschreibt die Akteurin eine Öffnung der Teilnehmenden, die auf den Impulsen des Workshops beruhen:

*„Also, jeder hat da in der Runde hat schon / wir haben da in so einer großen Runde gesessen und jeder hat erzählt, wie er eben damit schon in Berührung gekommen ist, ob das jetzt ganz einfache Sachen sind / was heißt einfach, um Gottes Willen, nicht! Aber z. B. Schmierereien an den Wänden von Hakenkreuzen oder so was, ne. Oder der Jugendliche kommt eben und hat eben, was weiß ich, verbotene Zeichen auf dem T-Shirt. Viel ging es um die Zeichen, die man mitunter jetzt gar nicht erkennen kann.“* (Int. 4, Pos. 11)

Anknüpfend an ein erworbenes Wissen, beispielsweise über verbotene Zeichen, werden Phänomene sichtbar, mit denen die Menschen schon unmittelbar in Berührung gekommen sind. Der damit zusammenhängend erzeugte Austausch befördert die Einordnung konkreter Ereignisse und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen individuellen Erfahrungen und dem im Ort vorhandenen Rechtsextremismus. Dies ermuntert die Menschen auch Dinge zu berichten, die über die bisher benannten Erscheinungsformen hinausweisen, wie folgende Anmerkung über gewalttätige Ereignisse zeigt:

*„Mit dem Sohn auf dem Bahnhof gab es da mal eine Schlägerei oder so. Das sollen nun auch so rechtsgerichtete Jugendliche gewesen sein. Also, wie da schon jeder mal mit dem Umfeld in Berührung gekommen ist.“* (Int. 4, Pos. 11)

Das Bild über Rechtsextremismus im Ort differenziert sich und ermöglicht es den Menschen die bisherigen individuellen Erfahrungen in einem Gesamtbild zu ordnen. Werden diese bis hier vorgetragenen Gedanken in Beziehung zur Zielstellung einer Selbstverständigung der Mitglieder des Bündnisses gebracht, so verdeutlicht sich die Idee der Akteurin zum Stichwort der Selbstverständigung als einem prozesshaften Verlauf. Aufbauend auf Bildungsmodulen, ist es Erstens möglich sich mit dem Thema vertraut zu machen. Zweitens schafft dies eine Grundlage sich mit lokalen Eigenarten rechtsextremer Erscheinungsformen zu befassen und diese einzuordnen. Drittens ist ein auf dieser

---

<sup>40</sup> Auslassungen F.A..

Basis entwickeltes Verständnis zum Gegenstand die Voraussetzung für die beschriebenen Formen der Verständigung und des Austausches der Menschen im Bündnis.

Für ein Gelingen dieser drei Schritte lassen sich aus den Ausführungen der Akteurin noch einige allgemeine Punkte festhalten. Prinzipiell gibt es eine Einigkeit mit Blick auf die gemeinsam zu bearbeitenden Fragestellungen und formulierten Interessen des Bündnisses. Darüber hinaus haben diese Fragestellungen eine lokale Relevanz, die für die am Workshop teilnehmenden Menschen konkrete Anknüpfungspunkte ermöglichen. So können sie ihre individuellen Erfahrungen austauschen und „näher zusammenzukommen“ (Int. 4, Pos. 97). Neben der hierin liegenden Möglichkeit, Solidaritäten innerhalb des Bündnisses zu entwickeln, steht auch die Frage nach Handlungsmöglichkeiten über die Grenzen des Bündnisses hinaus.

Hierbei gilt es Hürden zu überwinden. Nach Meinung der berichtenden Akteurin, ist ein solches Bündnis auch dafür da, auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse zu handeln und die Position des Bündnisses im Ort öffentlich darzustellen. In einem solchen Zeichen sieht die Akteurin einen Schritt um „Rechtsorientierten“ eine Grenze aufzuzeigen und das „Rechtssein aus dem Ort rauszubringen“ (Int. 4, Pos. 61). Ihre Idee war es einen vom Bündnis formulierten Standpunkt öffentlich zu machen und diesen mit der persönlichen Unterschrift eines jeden Bündnismitglieds die nötige Autorität zu verleihen. Hieran entzündete sich ein Konflikt, weil eine Mehrheit der Mitglieder „keinen Namen nennen“ (Int. 4, Pos. 63) wollte. In der folgenden Diskussion begründeten die anderen Mitglieder des Bündnisses ihre Haltung, die von der Akteurin wie folgt erinnert werden:

*„Aber die spinnen sich da manchmal so einen ein, dass die dann sagen: Da waren z. B. mal lauter Schmierereien und die fingen nun gerade dort, wo wir immer unsere Sitzungen hatten an der Bibliothek an und endeten dann irgendwo [...] auf dem Bahnhof. Und die haben dann gleich wieder projiziert, dass es vielleicht gezielt gegen sie gegangen ist. Und da wollen die auch ja nicht so viel Öffentlichkeitsarbeit, aber um Gottes Willen!, nicht mit dem Namen genannt werden und so was. Und das finde ich nun blöd.“ (Int. 4, Pos. 61)<sup>41</sup>*

Im angeführten Beispiel verweist die Akteurin auf zwei Dimensionen, die für die Erlangung von Handlungsfähigkeit als dem Ergebnis von Selbstverständigung von elementarer Bedeutung sind. Erstens verweist sie auf die Dimension der Angst. Die Menschen im Bündnis sehen und erkennen rechtsextreme Schmierereien die von ihnen als ein Angriff auf sie selbst gedeutet werden. Dahinter verbirgt sich Angst, wie die Akteurin auch an anderer Stelle bemerkt:

*„Aber die haben schon gezielt Angst irgendwo. Ja, also dass es dann doch zu Übergriffen kommt von der rechten Seite. [...] Die haben Angst, wenn so was öffentlich wird, also Ich mache was gegen Rechtsextremismus, dass die dann einen auf den Deckel kriegen. Davor haben die Angst irgendwie vor gezielten Angriffen, würde ich jetzt so sehen.“ (Int. 4, Pos. 63)<sup>42</sup>*

---

<sup>41</sup> Auslassungen F.A..

<sup>42</sup> Auslassungen F.A..



Diese Angst führt zu einer Lähmung und berührt eine zweite Dimension, die in der Haltung der Akteurin als die Übernahme von Verantwortung gekennzeichnet werden kann. Die im Workshop gewonnenen oder vertieften Kenntnisse fordern aus ihrer Sicht Konsequenzen. Hier rückt das Projekt an die harte Realität des Alltags und zeigt, dass Bewusstwerdungsprozesse auch in der Konsequenz tatsächlich eine Übernahme von Verantwortung fordern. Im Beispiel markiert dies die Notwendigkeit zur Überwindung einer Grenze.

Der Workshop hat die Menschen mit Wissen ausgestattet. Hierdurch können sie vielfältige Dimensionen rechtsextremer Entwicklungen erkennen. Gleichzeitig wird auch beschrieben, dass ein Prozess des Erkennens die unmittelbare Betroffenheit bestätigt. Diese Erkenntnis fordert eine neue Haltung. Hierbei geht es nicht mehr darum anonym Mitglied eines Bündnisses zu sein, sondern als Individuum mit einer Haltung öffentlich erkennbar zu werden.

Die Stärke des Bündnisses wäre dabei, durch die Demonstration individueller Haltungen der Mitglieder eine Vielfalt zu verdeutlichen, die sich, gleichzeitig in der Sache einig ist. Die beschriebene, entstandene Angst kann als ein Ausdruck mehrerer Dimensionen verstanden werden. Mit Blick auf das Wissen über Rechtsextremismus und seiner Affinität zu Gewalt, ist es eine Position der Vorsicht, das individuelle Leben zu sichern. Darüber hinaus ist es auch ein Zeichen der Unsicherheit, eine Frage an das Vertrauen und Verlässlichkeit auf die Anderen im Bündnis.

Wie stabil ist die dort entstandene Beziehung in Situationen tatsächlicher Konfrontation? Außerdem steht die Frage, was folgt aus einer öffentlich dargestellten Haltung für die eigene Position und Akzeptanz im Gemeinwesen. Hieran anknüpfend positioniert sich die befragte Akteurin wie folgt:

*„Aber meine Meinung ist, wenn man sich wirklich dahinter versteckt und nur Angst hat, also umso stärker werden die doch irgendwo. Ist jetzt meine Meinung. Das die, wenn die noch merken, man hat Angst dann davor [...] hat es bestimmt schon die Runde gemacht, weil, ist ja klar, das spricht sich dann auch rum im Dorf und so. Ich sehe das nicht so ganz wie die Leutchen aber das wurde jetzt auch nicht / das muss ich jetzt noch dazu sagen, das wurde noch nicht dort ausdiskutiert dann irgendwo.“ (Int. 4, Pos. 65)<sup>43</sup>*

Das Zurückhalten einer individuellen Haltung vor dem Hintergrund des Bündnisses, wird hier von der Akteurin als Stärkung rechtsextremer Kräfte verstanden. Eine unterdrückte Sichtweise trotz besserem Wissen überlässt den falschen Kräften den öffentlichen Raum der Meinungsbildung und lässt sie ihre Positionen dort platzieren. Die Akteurin verweist allerdings auch darauf, dass ihre Überlegung der Augenblick einer Einschätzung ist und im Bündnis noch keine entsprechend weiterführende Diskussion erfolgte. Mit Blick auf den Ausgangspunkt einer Beförderung von Selbstverständigung bedeutet dies zweierlei. Erstens: Selbstverständigung wird befördert durch einen Zuwachs an Wissen. Dieses Wissen ist ein Doppeltes. Es besteht aus tatsächlichen Informationen, neuen Überlegungen und bisher unbekanntem Gesichtspunkten.

Außerdem verfügen die Menschen über ihre Erfahrungen, die als empirisches Wissen im Kontrast mit den neuen Informationen in eine Reibung geraten und so zur Selbstverständigung führen. Zwei-

---

<sup>43</sup> Auslassungen F.A..

tens: Wie am Beispiel der Angst erkennbar wurde führen Erkenntnisprozesse zu weiteren Fragestellungen. Deutlich wird dabei, dass ein Zuwachs an Wissen und Reflexion Selbstverständigung erleichtert, aber nicht gleichbedeutend ist mit einem Anwachsen von Handlungsmöglichkeiten.

Wie das Beispiel zeigt beschreibt die Akteurin die mögliche Gefahr des individuellen Rückzugs von Mitgliedern mit der Folge der Schwächung des Bündnisses. Der Effekt von Angst beruht darauf, dass rechtsextreme Erscheinungsformen eine erfahrbare soziale Praxis mit sich bringen. Diese Praxis ist nicht nur eine Meinung von Menschen, sondern fordert den verfügbaren Raum auf dem Menschen leben durch die Ausübung von Zwang und Gewalt. Dies ist eine vorhandene Erfahrung der Menschen und nährt die Angst individuelles Opfer von Bedrohung zu werden.

Eine Reflexion dieser Angst, deren Ursachen in Verbindung mit einer Vergewisserung im Bündnis über die Haltungen der jeweils anderen wäre der nächste Schritt.

### **3. Probleme und Hürden der Projektarbeit**

#### **3.1. Hindernisse der Projektarbeit**

Beschreiben die befragten Akteure mögliche erfahrene Hindernisse bei der Umsetzung Ihrer Projekte verdeutlichen sich zugespitzt zwei Problemfelder. Zum einen handelt es sich hierbei um die Frage persönlicher Ressourcen, die ein Projekt bei der Umsetzung der geförderten Idee zusätzlich zu anderen Aufgaben in der Trägerorganisation freisetzen oder organisieren muss. Häufig stellt sich diese Form der Belastungen erst beim konkreten Projektverlauf heraus und sind aus Sicht der Akteure nicht vorhersehbar zu planende Größen. In einem zweiten Komplex treffen die Akteure mit ihrer Projektinitiative, beispielsweise bei der Suche nach Kooperationspartnern auf Umweltfaktoren, die die vorgetragene Projektidee abwehren und in Frage stellen.

Mit Blick auf die Frage der Ressourcen wird vor allem der Faktor Zeit problematisiert. Für die Interviewten bedeutet dies, dass das umzusetzende Projekt in die alltägliche Arbeit einzutakten ist und dies in den dort vorgegeben Grenzen verfügbarer Zeitressourcen passiert. Exemplarisch steht hierfür folgende Anmerkung einer Akteurin:

*„Was mir noch eingefallen ist [...], dass die Umsetzung eines solchen Projekts unheimlich viel Zeit kostet. Und ich das wirklich unterschätzt habe. Und ich glaube, das geht vielen so, die das gemacht haben. Also, wir haben so eine Aufwandsentschädigung für Abrechnung etc. beantragt und ich habe gemerkt, dass das absolut nicht ausreichend ist. Also, das ist schon, nicht die Beantragung und ich denke auch nicht die Abrechnung, aber diese / das ist ja wie Netzwerkarbeit auch, die man macht. Und das zusätzlich zu einem Job, das geht nicht.“ (Int. 1, Pos. 91)<sup>44</sup>*

Deutlich wird hierbei, dass die zusätzliche Belastung nicht wie vielleicht zu erwarten wäre als bürokratischer Aufwand oder ähnliches benannt wird. Konkret geht es um die inhaltliche Projektumsetzung, die personelle Ressourcen fordert. Selbstkritisch wird hier angemerkt, dass der Aufwand

---

<sup>44</sup> Auslassungen F.A..



unterschätzt wurde und die Höhe der nötigen Aufwandsentschädigung sich erst bei der Projektumsetzung verdeutlicht. Die angemessene finanzielle Aufwandsentschädigung zur Stützung der nötigen personellen Ressourcen und somit die Absicherung des zeitlichen Aufwandes fürs Projekt wurde im Vorfeld nicht erkannt. So konnte sie bei Antragsstellung auch nicht berücksichtigt werden. Hier zeigt sich ein im Vorfeld zu organisierender erhöhter Klärungsbedarf für die Projekte und die Notwendigkeit einer entsprechend begleitenden Analyse und Unterstützung bei der Projektplanung.

Zum Stichwort Ressourcen verdeutlicht eine zweite Dimension den erhöhten personellen Aufwand in den Projekten. Beispielsweise sind Vereine im Bereich der Jugendarbeit von Kürzungen betroffen, die Auswirkungen auf die geförderten Projekte des Lokalen Aktionsplanes haben. Eine Akteurin berichtet, dass kooperierende Projektmitarbeiter „weggebrochen“ sind und hieraus die Notwendigkeit entstand die ehemaligen Beziehungen durch neue zu ersetzen:

*„Ich wollte kein großes Projekt machen, weil einfach meine ganzen Mitarbeiter ja weggebrochen sind, die ich / mit denen ich zusammengearbeitet habe, die sind alle nicht mehr da. Also musste ich mir neue Partner suchen“ (Int. 2, Pos. 7)*

Mit Blick auf die Suche nach geeigneten Kooperationspartnern formuliert die Akteurin folgendes Dilemma:

*„Wer soll die Programme machen, wenn sie derart die Lohnarbeit kürzen? [...] Und wie soll das passieren, wenn wir da nicht mehr genug Kollegen haben? Also, Sozialarbeiter?“ (Int. 2, Pos. 62)<sup>45</sup>*

Wie auch die Ausführungen weiter oben gezeigt haben, sind die Themensetzungen der Projekte sehr anspruchsvoll und fordern ein Mindestmaß an Professionalität bei der inhaltlichen Umsetzung. Die Erfahrung der Akteurin ist hier, dass politische Entscheidungen zu einer Begrenzung von professionellem Personal führen und sich in der Perspektive hieran die Problemstellung knüpft, wenn geförderte Professionalität weniger wird, wie dann Projekte zukünftig professionelle Arbeit und eine entsprechend erwartete Qualität abliefern können. Dieser Anspruch scheint somit in Frage gestellt zu sein. Dies bedeutet auch, dass die Suche nach entsprechend qualifizierten Kooperationspartnern, die dazu noch über Kenntnisse in den aufgerufenen Projektthemen verfügen, hier der Einschränkung unterliegt aus einem eher begrenzten Umfang an möglichen Partnern schöpfen zu können. Diese Überlegung verweist somit auf eine besondere Schwierigkeit in der Herstellung von Vernetzung und Kooperation. In der Projektumsetzung, treffen Akteure mitunter auf ungeahnte Widerstände, beispielsweise bei kommunalen Verwaltungen. Im konkreten Beispiel ging es um Absprachen zu einem Sicherheitskonzept für eine geplante Präventionsveranstaltung zum Thema Rechtsextremismus. Es erfolgte ein Lauf durch die Verwaltungshierarchie und endete beim zuständigen Sozialbürgermeister. Das Gespräch wird von der Akteurin wie folgt rekonstruiert:

*„Der hat versucht, in diesem Gespräch, mir das auszureden. Also, das ist wortwörtlich so passiert, weil es so einen Stress verursacht. Er hat gesagt, dass ein Ordnerdienst möglichst nur eine offizi-*

---

<sup>45</sup> Auslassungen F.A..

*elle Sicherheitsfirma sein sollte, die ich ja gar nicht finanzieren kann. Er hatte einfach Probleme damit, diese Veranstaltung zu unterstützen, auch mit der Argumentation: Wir haben kein rechtes Problem [...]. Warum muss man so eine Veranstaltung machen?“ (Int. 2, Pos. 17)<sup>46</sup>*

In Erwartung einer Kooperation, stößt die Akteurin auf ein Hindernis, welches nicht in der Formulierung eines formalen Verwaltungsaktes besteht, sondern durch eine grundlegende Infragestellung der Projektidee einer Blockade ausgesetzt wird.

Begründet wird dies mit einer Abwehr des Themas Rechtsextremismus, mit dem Verweis, dass dieses Thema im Ort nicht wirklich ein Problem darstellt. Die Akteurin berichtet weiter:

*„Aber die Stadt hat sich da wirklich so ein bisschen quer gestellt, muss ich sagen. [...] Ach, was machen Sie denn jetzt hier für einen Aufriss? Und wir haben doch das Problem gar nicht. Und die wollten es lieber unter den Teppich kehren so ein bisschen. Bis dahin, dass mein Chef angerufen wurde und er solle mich doch mal beruhigen usw. [...] Ja, also das hat mich sehr überrascht.“ (Int. 2, Pos. 17)<sup>47</sup>*

Ein am Schwerpunkt der Prävention orientiertes Vorhaben sorgt hier für erheblichen Widerstand und zur Verweigerung einer Zusammenarbeit. Prävention wird vom Gegenüber offensichtlich nicht als eine Form möglicher Aufklärung über gesellschaftliche Phänomene verstanden. Sie wird als eine Provokation aufgenommen. Diese Haltung baut auf eine Überzeugung, die befürchtet, dass entweder nicht vorhandenen Probleme herbeigeredet, oder tatsächlich vorhandene Probleme durch eine Auseinandersetzung mit der Thematik erkennbar gemacht werden könnten. Hieran knüpft sich grundlegend das Problem, das wie in dem einen oder anderen Fall Öffentlichkeit hergestellt wird und dies möglicherweise zur Situation führen kann, dass sich Politik oder eine Verwaltung zu entstehenden Fragen und Problemen positionieren muss. Durch eine vorgetragene Abwehr, kann diese Situation zumindest vorübergehend auf Distanz gehalten werden. Für die Projekte und den Lokalen Aktionsplan heißt dies auch, dass bei einer Forderung, die geförderten Projekt öffentlichkeitswirksam zu platzieren, die individuellen Projektvorhaben eine deutlich erkennbare Rückendeckung durch den Lokalen Aktionsplan haben müssen. Für das hier angeführte Beispiel wäre z. B. ein Verweis auf den Kontext der Förderung oder eine vermittelnde Unterstützung durch die Koordination des Lokalen Aktionsplanes denkbar. Im Kontrast hierzu sei erwähnt, dass andere staatliche Institutionen, wie z. B. die Polizei einen deutlich anderen Umgang mit den Projektakteuren pflegen, wie auch die Projektakteurin berichtet:

*„Bis ich dann irgendwann einfach selbst bei der Polizei angerufen habe und nachgefragt habe und die das auch verstanden haben, was ich von denen möchte und es kein Problem war. Also, die waren informiert.“ (Int. 2, Pos. 17)*

Ein reibungsloser Projektverlauf war auf dieser Grundlage möglich.

---

<sup>46</sup> Auslassungen F.A..

<sup>47</sup> Auslassungen F.A..

## 3.2. Zum Umgang mit Konflikten

Im Verlauf der Projektarbeit sind die Akteure mit unterschiedlichsten Konfliktsituationen konfrontiert. Die in den Interviews beschriebenen, dort gefundenen Betrachtungs- und Umgangsweisen sollen an dieser Stelle bedacht werden. Eine erste Position wird von einer Akteurin wie folgt geschildert:

*„Da gab es ganz viele ungelöste Konflikte, die also das war wirklich ein Konflikt, der in der Schule schon stattfand. [...] Dann wurde der Konflikt also zu uns mit reingetragen“. (Int. 3, Pos. 9)<sup>48</sup>*

Der im Projektverlauf auftauchende Konflikt erscheint als nicht dem Projekt zugehörig und wird somit als andernorts erzeugt und mitgebracht betrachtet. Entsprechend dieser Wahrnehmung orientiert sich die Akteurin in der Form der Konfliktbearbeitung:

*„Ja, also wir haben natürlich die Konfliktparteien zu uns geholt. Haben da natürlich erstmal schlichten wollen und haben ergründen wollen: Was ist eigentlich los? Also, erstmal mitkriegen und dann halt Verständnis für den einen und anderen [...] Das können wir ja gar nicht alles / das ist gar nicht unsere Aufgabe gewesen in dem Moment eigentlich. Wie gesagt, der Konflikt lag 14 Tage vorher, noch während der Schulzeit und wurde dann in die Ferien mit reingetragen. Wir haben versucht, durch Gespräche und durch Verständnis und durch Verbot, / also: Wir wollen keine Geschichten mehr hören! / haben wir versucht, das in den Griff zu kriegen.“  
(Int. 3, Pos. 11)<sup>49</sup>*

Als Basis zur Lösung des Konfliktes gibt es eine Ansprache der Konfliktparteien. Aufbauend auf dem Versuch zu verstehen, was eigentlich los ist, wird durch das Gespräch und Verständnis eine Schlichtung angestrebt. Gebrochen wird dieser Ansatz durch die Feststellung, dass die Lösung des Konfliktes nicht als die eigentliche Aufgabe des Projektes betrachtet und mit Mitteln der Verbotes versucht wird den Konflikt zu unterdrücken. Mit Blick auf die allgemeine Zielstellung des Programms vom Lokalen Aktionsplan, dass Projekte zur Wertevermittlung und Demokratieerziehung angehalten sind, erscheint die eingeschlagene Strategie, einen Konflikt zu unterdrücken, als besonders fraglich.

In Orientierung an einem allgemeinen pädagogischen Grundsatz „Konflikte haben Vorrang“, wäre ein aufgebrochener Konflikt im Zusammenhang mit dem Projekt in einer offensiv konstruktiven Art und Weise zu bearbeiten gewesen. Gerade wenn ein Konflikt unter Beobachtung auch von anderen Teilnehmenden steht, böte sich hier eine exemplarische Lernsituation für alle Beteiligten. Durch die Erfahrung einer kollektiven Konfliktlösung innerhalb des Projektes hätte so auch ein nachhaltiger Effekt über das Projekt hinaus getragen werden können. Auch eine andere Projektakteurin berichtet über eine konflikthafte Situation. Ausgehend von der aufgerufenen Themensetzung des Projektes fühlt sich ein Teilnehmer angegriffen und sie versucht seinen Unmut aufzugreifen:

---

<sup>48</sup> Auslassungen F.A..

<sup>49</sup> Auslassungen F.A..

*„Es waren auch im Vorfeld mal / hatte ich auch so ein bisschen ein Gespräch mit einem Trainer, der ist ein bisschen laut geworden, so ungefähr. Wozu wir das brauchen? Er macht eine ordentliche Arbeit. Er fühlte sich da selbst so angegriffen. Ja, hatte ich echt zu tun, dass ich das klarstellte, dass das überhaupt nicht Sinn und Zweck ist, jemanden anzugreifen.“ (Int. 2, Pos. 9)<sup>50</sup>*

Offensichtlich berührt der Ansatz des Projektes das bisher gültige Selbstverständnis des Teilnehmers. Seine Vorstellungen und sein Engagement sind infrage gestellt. Sein darauf begründeter Unmut führt wiederum zur Rechtfertigung und Erklärung der Akteurin. Sie geht folgendermaßen auf das Anliegen des Teilnehmers ein:

*„Ich hab ihm dann / erstmal habe ich ihm übergebracht, dass ich ihn verstehe. Also, ich sage: Ich verstehe, dass Sie jetzt so aufgebracht sind, aber ich kann Ihnen versichern, Sie haben da jetzt eine falsche Sichtweise. Sie müssen nicht denken, ich will Sie angreifen oder ich will Ihnen irgendwie was vormachen. [...] Das / Ja, er war dann ruhig / so, hatte sich ein bisschen beruhigt [...]. Ich hatte da echt auch ein bisschen / dachte ich: Oh Gott, ne, das da wäre jetzt hier. Aber er kam dann nicht mehr zu der Ausbildung dann mit. Er hatte sich entschuldigt. Er hatte was anderes vor. Da war ich ganz froh. Muss ich ehrlich zugeben.“ (Int. 2, Pos. 11)<sup>51</sup>*

Im Versuch für die Haltung des Teilnehmers Verständnis zu zeigen wird artikuliert, dass er einer falschen Sichtweise aufgesessen ist. Problematisch daran ist, dass die Akteurin seine Intention nicht wirklich ernst nimmt und ihm für seinen Unmut die Verantwortung zuweist. Insofern wird der Konflikt im Keim erstickt und mit einem Rückzug des Teilnehmers quittiert. Ungeklärt bleibt die vom Teilnehmer formulierte Fragestellung, wozu das Projekt an dem er teilnimmt nützlich sei.

Eine Klärung dieser Frage mit allen am Projekt Teilnehmenden wäre somit elementar, könnte entkrampfend wirken und die Gruppe im Projekt arbeitsfähig werden lassen. Die Erleichterung der Akteurin über das Fernbleiben des Teilnehmers, deutet darüber hinaus darauf hin, dass sie selbst Unsicherheiten im Umgang mit konstruktiven Konfliktlösungsmodellen hat. Eine etwas anders gelagerte Situation, basiert nicht auf einer Situation des Streits oder Meinungsverschiedenheit. Hierfür steht folgendes Beispiel:

*„Und die erste Idee war eine Mobbing-situation darzustellen, wo also jemand ausgegrenzt wird wegen äußerlicher Merkmale. Und während der [Arbeit] hat [...] der Hauptdarsteller, aufgegeben, weil er die Rolle nicht mehr ausgehalten hat, d. h. sie mussten eine neue Idee finden. Und die neue Idee war noch viel besser, die ist aus dem gewachsen, was sie so sich schon erarbeitet hatten“ (Int. 4, Pos. 8)<sup>52</sup>*

---

<sup>50</sup> Auslassungen F.A..

<sup>51</sup> Auslassungen F.A..

<sup>52</sup> Einfügung und Auslassungen F.A..

Aus der Projektrahmung und deren thematischer Bearbeitung, ergibt sich eine Situation, bei der ein Teilnehmender eine individuelle Grenze überschreitet. Das inszenierte Spiel einer Mobbing-Situation wird nicht mehr ausgehalten und führt zur Aufgabe der Projektidee. Alternativ musste nach neuen Ideen gesucht werden. Offen bleibt hier beispielsweise die Frage, wie ein Mensch, der in einem Spiel die Erfahrung von Unterdrückung macht, die ihn an eine emotionale Grenze treibt, entsprechend aufgefangen und begleitet wird. Wird dabei berücksichtigt, dass dies eine Situation ist, die in Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern erzeugt wurde, steht auch die Frage, wie dies in der weiteren Gruppenarbeit aufgegriffen und reflektiert wurde. Für Projekte, die eine solche Intensität erzeugen, wäre die Bearbeitung dieser beiden Fragen zwingende Voraussetzung zu einer Bewältigung des Erlebten. Eine kritische, pädagogisch begleitete Reflexion könnte hier auch nachhaltig über das Projekt hinausweisen, indem die Mechanismen der Unterdrücker und die Erfahrung des Unterdrückten offen gelegt und in eine Beziehung gesetzt würden. Hieran könnten sich weiterführende Fragen knüpfen, die Wege aufzeigen, wie und welche Möglichkeiten zu einer Befreiung und Überwindung solcher Situationen möglich sind. Der Verweis auf das „Erarbeitete“, also aufbauend auf den vorhandenen Erfahrungen weiter gemacht zu haben, legt nahe, dass die aufgeworfenen Fragen zumindest intuitiv aufgegriffen wurden. Bei der geschilderten Intensität des Erlebnisses, wäre dies allerdings nicht ausreichend.

#### *Exkurs: Sonderstellung Thema Integration von Menschen mit Migrationshintergrund*

Im Vergleich der Themensetzungen durch die interviewten Akteure verdeutlicht sich der Trend Migration als ein wichtiges Thema zu benennen. In der unmittelbaren Projektarbeit wiederum spielt dieses Thema eine untergeordnete Rolle. Lediglich ein Projekt, von den sechs Befragten unterstrichen, wird nicht nur als ein Anliegen über welches zu diskutieren sei, sondern verweist im Interview darauf, dass dies in der Praxis der Projektgestaltung einen Schwerpunkt ausgemacht habe. Aus diesem Grunde soll an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden. Dabei geht es jetzt nicht darum einen methodischen Projektablauf zu rekonstruieren, sondern vielmehr ist es das Anliegen die zugrundeliegende Idee von Kultur und Migration zu hinterfragen. Ausgangspunkt für die Akzentuierung der Thematik in Richtung Migration war die Situation, dass zum ausgeschriebenen Projekt Kinder angemeldet waren und von den Projektinitiatoren einem Migrationshintergrund zugeordnet wurden. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, den kulturellen Kontext und die Ursprungsländer der Kinder kennenzulernen. Ziel war es hierbei einen Austausch der teilnehmenden Kinder zu initiieren und so in einem „gemeinsamen Erlebnis“ das „Trennende“ zu überwinden und „miteinander gemeinsam die verschiedenen Kulturen zu entdecken“ (Int. 3, Pos. 7). Auf welcher Überzeugung von Kultur baute nun das formulierte Anliegen des Projektes? Mit Verweis auf die Erstbegegnung mit den Kindern im Projekt macht die befragte Akteurin folgende Bemerkung:

*„Das haben wir ja gar nicht / die Kinder kommen hier her, sehen schon mal anders aus, ja? Und natürlich bringen die Eltern, das war letztes Jahr, als wir da schon zum ersten Mal die Migrantenkinder mit [...] hatten, gab es massive Probleme [...] dann gab es also richtig mal eine Schlägerei.“ (Int. 3, Pos. 9)<sup>53</sup>*

Zwei Attribute werden erkennbar, die zur Markierung der Kinder mit Migrationshintergrund führen. Erstens wird ein anderes Aussehen festgestellt und zweitens auf das Verhalten der Kinder verwiesen, welches massive Problem mit sich gebracht hat. Verhaltensauffälligkeit als Ausdruck einer sozialen Anspannung, wird hier verbunden mit der äußerlichen Erscheinung eines Menschen und erfährt in dieser Kombination eine Wertung, die den bewerteten Menschen als einen negativ Anderen erkennbar macht. Anknüpfend an diese Überlegung vervollständigt die Akteurin das Bild mit einer von ihr kommentierten Beobachtung:

*„Hier erzähl mir mal was von deinem Land! Das können die Kinder gar nicht. Die sind ja zum Teil hier geboren oder sind als kleine Kinder hier hergekommen. Die kennen ihre Kultur nicht oder die Kultur der Eltern. Nur das, was zu Hause gelebt wird. Das ist ja auch schon nicht mehr die reine Kultur. Sie leben in der deutschen Kultur. [...] Nicht das: Sag uns du einmal! Dann fragt der auch bloß zu Hause nach: Was ist denn bei uns zu Hause los?“ (Int. 4, Pos. 7)<sup>54</sup>*

Es wird betont, dass die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund davon geprägt sei, dass sie in Deutschland geboren, oder als kleine Kinder nach Deutschland gekommen sind. Hieran schließt sich die Beobachtung, dass diese Kinder auf eine Frage nach ihrer Kultur, diese nicht beantworten können, weil sie diese nicht kennen. Geschlussfolgert wird deshalb, dass das was bei diesen Kindern zu Hause gelebt wird, nicht mehr die reine (ursprüngliche) Kultur des Herkunftslandes ist, da sie in der deutschen Kultur geboren sind und leben, sowie die dortigen Einflüsse aufnehmen. Vor diesem Hintergrund scheinen angenommene eindeutige Grenzen der Unterscheidbarkeit auf Grund kultureller Merkmale zu verwischen. In der Ansprache „erzähl von deinem Land“ und der vermuteten Nachfrage der Kinder „was den zu Hause (dem Herkunftsland) los sei“ bleibt die Unterstellung aufrechterhalten, dass sie trotz festgestellter gleicher Erfahrungshintergründe, Menschen sind, die woanders herkommen. Aus der Perspektive der Kinder betrachtet, erscheint diese Haltung als absurd, da die bemerkte Verortung der Kinder selbst auf völlig anderen Grundlagen fußt. Die von der Akteurin so formulierte Position baut damit auf einem Bild vom „Wir“ und „Ihr“ eine Konstruktion, die versucht anhand kultureller Merkmale Zugehörigkeiten zu definieren. In diesem Falle präsentiert das „Wir“ den deutschen Kontext als die Norm, von dem zwanghaft das andere „Ihr“ unterschieden wird. Das Andere wird hierbei unterstellt, als klar erkennbare Merkmale von Menschen, die aus einem anderen Land kommen. Dies könnte z. B. die ursprüngliche Kultur sein, die eben durch den Einfluss in Deutschland nicht mehr in ihrer Reinheit (als allgemeingültige Merkmale für alle Menschen des Herkunftslandes) erkennbar ist und somit erkennbar gemacht werden muss. Ausgegangen wird dabei von einem Dispositiv, einem absetzbaren Gegenüber, der deutschen Kultur. Dieser wird so eine

---

<sup>53</sup> Auslassungen F.A..

<sup>54</sup> Auslassungen F.A..



Reinheit, als scheinbar klar erkennbare (für alle Deutschen gültige) kulturelle Merkmale unterstellt, die eben nur Deutsche haben können. Das vorgestellte „Ihr“ wird hierbei gezwungen, quasi in einer Rückwärtsbewegung die von der Sprecherin definierten reinen Wurzeln der ursprünglichen Kultur als vorgegebene Definition seiner kulturellen Bezugspunkte anzunehmen.

Die Sprecherin produziert so die Konstruktion eines Menschen, der als Migrant oder Ausländer bezeichnet wird. Kultur als ein gemeinsam erlebter und gestalteter Alltag in Deutschland, als ein gemeinsam geteilter Erfahrungshorizont gesellschaftlicher Realitäten wird somit ausgeschlossen. Die hier skizzierte Grundannahme bildet wiederum den Unterbau für die verfolgte Idee von Integration im Projekt:

*„Und da hatten wir dann eben auch geschaut, dass also gerade in diesem Zusatzprojekt, ne, die ausländischen, ja, die Eltern da mit reinbrachten, dass die eben sozusagen ihre Kultur vermitteln, d. h. durch einen Sprachkurs oder Schreibkurs oder so was, ne, dass man mal persisch oder arabisch, den Namen schreiben.“ (Int. 4, Pos. 13)*

Festhaltend am skizzierten Bild unterschiedlicher Herkunft und Zugehörigkeiten wird der Versuch unternommen die Perspektive des „Ihr“ im Projekt aufzunehmen. Dies funktioniert über die Aufnahme ausgemachter Eigenarten des anderen „Ihr“, den „ausländischen Eltern“. Konkret geschieht dies im Zitat am Beispiel der mitgebrachten Sprache. In der Berührung des deutschen „Wir“ mit der Sprache des „ausländischen Ihr“ wird die Vermittlung von Kultur gesehen. Hierin wird eine Form der Einbeziehung, die gleichzeitig ausgrenzt erkennbar.

Es gibt keinen Austausch auf einer gleichwertigen Ebene mit gemeinsamen Bezugspunkten zum die Menschen umgebenden Alltag. Geprägt ist die Szenerie von einer Asymetrie der Beziehungen, bei der die deutsche Norm in Unterscheidung von den „ausländischen Eltern“ den Referenzrahmen bildet, vor dem sich die Darstellung der anderen Kultur bewähren muss. Vor dem Hintergrund dieser Betrachtung ergibt sich noch eine weitere Verwerfung. Mit Blick auf die weiter oben gemachte Bemerkung der Akteurin über die Kinder, als Menschen, die ihre „eigentliche“ Kultur nicht kennen würden und erst ihre Eltern fragen müssten, wie es den um das tatsächliche zu Hause bestellt ist, erscheint die Projektidee auch als ein Feld, auf dem diesen Kindern ihre eigentliche Kultur beigebracht werden muss, um zur Reinheit der Ursprungskultur zurückzufinden und so die ausgemachte Verwaschung kultureller Grenzen zu beheben.

Die hier skizzierten Überlegungen verweisen somit zusammenfassend auf eine Praxis von Rassismus.

## **4. Perspektiven auf den Lokalen Aktionsplan**

### **4.1. Was bleibt? – Selbsteinschätzung Wirksamkeit der Projekte**

Für die hier vorliegende Untersuchung wurde das Thema Nachhaltigkeit übersetzt in die Frage: Was bleibt? Unter diesem Stichwort werden kleine Zeichen und Indizien beschrieben, die vor allem an beobachteten Verhaltensweisen der Menschen festgemacht werden, die an den Projekten teilgenommen haben. Eines dieser Anzeichen beschreibt eine Projektakteurin wie folgt:



*„Also, dass die auch / die haben dann auch / also gerade diese Jugendlichen haben dann auch, ne, durch Verantwortung übernehmen und durch konkrete Aufgabenstellungen, die sie auch bewältigen konnten, tja, haben die sich wohlgeföhlt und haben sich ganz positiv eingebracht. Also, wurden selber kreativ und selber aktiv.[...] Ja, also von daher denke ich einfach, durch die Erfahrungen, durch die Erlebnisse, die wir jedes Mal haben und die sind eigentlich durchgängig positiv.“ (Int. 3, Pos. 69)<sup>55</sup>*

Die durch das Projekt angestoßenen Aktivitäten, beispielsweise Formen von Kreativität und Selbstaktivierungsprozesse der Teilnehmenden, werden als Wirkung ausgemacht.

Sie bilden die Basis für das was die Akteurin als etwas „Bleibendes“ versteht und sich in Erfahrungen des Erlebten wieder spiegelt. Auf die gemachten Erfahrungen verweisen auch die anderen Akteure und tun dies etwa wie folgt: „Es bleibt sicherlich anhand der Sachen, die wir jetzt gemacht haben, die Erinnerung: Ach das haben wir mal gemacht, darüber haben wir gesprochen.“ (Int. 2, Pos. 47) Interessant an dieser Überlegung ist, dass die Projektidee als Auslöser für Aktivitäten über die Grenzen des Projektes hinaus angenommen werden. Erinnerungen an die Ereignisse im Projekt werden als ein aktiver Akt der Verständigung, des miteinander Sprechens vorgestellt. Anknüpfend ans konkrete Projekt formuliert die Akteurin:

*„Bei den größeren Spielern könnte ich mir vorstellen, dass bei denen so hängen bleibt: Na, ob sich denn jetzt was geändert hat oder ob sich jetzt was ändert? Das / und ich könnte mir vorstellen, dass da mancher mit zunehmenden Alter, wenn sie sich dann auch mehr trauen gegenüber dem Trainer vielleicht was zu sagen, dass da vielleicht mal was kommt. Das könnte schon passieren.“ (Int. 2, Pos. 47)*

Eintreten könnte aus dieser Sicht zum einen ein Prozess der Beobachtung von Veränderungen im Vereinsklima. Zum anderen könnten sich die am Projekt beteiligten Kinder und Jugendlichen mit zunehmendem Alter getrauen ihre Wünsche offen zu formulieren. Insofern wäre ein Effekt des Projektes als eine Ermutigung nicht alles so hin zu nehmen wie es kommt zu sehen. Den Effekt der Ermutigung sehen auch andere der Befragten:

*„Aber die trauen sich zu öffnen und diesen Mut, den wir ihnen machen, den nehmen sie manchmal weiter mit und es verändert sich wirklich was in der Schule oder sie werden selbstsicherer, sie trauen sich, was zu sagen; sie trauen sich, was zu tun.“ (Int. 6, Pos. 22)*

Als einen Grund hierfür sieht die Akteurin zwei Dimensionen, die durch die Projektarbeit befördert werden. Als erste Dimension ist hier Anerkennung zu nennen: „Sie bekommen dadurch Anerkennung und diese Anerkennung ist ganz wichtig für’s Selbstwertgefühl“ (Int. 6, Pos. 22). Aufbauend auf dieser Erfahrung „nehmen immer alle eine ganz persönliche Stärkung mit“ (Int. 6, Pos. 22). Als eine zweite Dimension benennt die Akteurin die Bedingung für Anerkennung, eine Atmosphäre des Vertrauens:

---

<sup>55</sup> Auslassungen F.A..

*„Und für manche Kinder ist es schon ein Gewinn einfach mal für kurze Zeit eine Vertrauensperson zu haben von ganz außerhalb, der sie mal die Situation schildern können, in der sie sich befinden. Die meisten trauen sich überhaupt nicht raus. Raus aus ihrer Situation / sich rauszubewegen, sich jemandem öffnen und davon erzählen. Aus ganz verschiedenen Ängsten.“*  
(Int. 6, Pos.)

Ein wesentlicher Eckpunkt der Rahmung des Projektes ist die Vertrauensperson, die ausgehend von einem Interesse am Leben der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit erzeugt, dass diese über Dinge berichten können, die sie bewegen und im Projekt bearbeiten können. Trotz dieser positiven Annahmen stehen alle Befragten vor dem Problem, dass sie diese Entwicklungen nicht garantieren können: „Aber letztendlich können wir nicht garantieren. Bleiben die Kinder und die Erwachsenen dran am Thema? [...] Bis das in die Köpfe gelangt, das ist noch mal ein ganz anderer Schritt“ (Int. 6, Pos. 58). Als Bewährungsprobe steht somit der Alltag nach den Projekten, auf den die Projektinitiatoren keinen Einfluss haben und hoffen, dass einige Impulse aufgenommen wurden.

## **4.2. Trägerkonferenzen**

Von besonderer Bedeutung für die interviewten Akteure erweisen sich die bisherigen Trägerkonferenzen. Sie bilden eine unmittelbare Schnittstelle zum Lokalen Aktionsplan und seinen übergeordneten Gremien. Darüber hinaus sind sie die Anlaufstelle für die einzelnen Projekte zum unmittelbaren Ideenaustausch und Kooperation.

In den Berichten der interviewten Akteure lassen sich drei Themenschwerpunkte erkennen, die den Trägerkonferenzen erstens eine bestimmte Funktion zuordnen, zweitens nötige Rahmenbedingungen für die Trägerkonferenzen benennen und drittens Probleme der Arbeit innerhalb der Trägerkonferenzen beschreiben. Sprechen die Akteure über den funktionellen Zusammenhang der Trägerkonferenzen, meinen sie damit zu allererst den Charakter einer Kommunikationsplattform für Menschen, die eine Projektidee haben und diese im Kreis der Träger vorstellen:

*„Die Projekte wurden untereinander, unter den Trägern vorgestellt. Diese Treffen gab's. Das fand ich auch sehr schön.“* (Int. 6, Pos. 34)

Auch eine andere Akteurin verweist auf diese Praxis:

*„Trägerkonferenz. Ne, und da bin ich da / da hieß es: Geh doch da mal hin. Und so. Und dann habe ich da das Projekt vorgestellt und da war / also, sehr viel / das war 2007 / sehr viele Vorbehalte und hm hm, und: Kennen wir nicht! Und habe / bin ich zum Beispiel noch nicht berücksichtigt worden. Da hieß es: Nee, wir haben jetzt viele andere Projekte. Aber die Idee ist halt grundsätzlich nicht schlecht. und naja, und dann wurde ich halt wieder eingeladen zur Trägerkonferenz.“*  
(Int. 3, Pos. 79)

Neben dem Austausch und der Vorstellung von Projekten erscheint die Trägerkonferenz auch als eine „Rankingbörse“. Artikuliert werden hier „Vorbehalte“ gegenüber dem vorgestellten Projekt und

die Einführung einer Rangliste, auf der die Projekte platziert werden. Unklar bleibt im konkreten Beispiel ob Fachkriterien zur Wertung beitragen oder ob andere Prinzipien des Zugangs eingeführt sind. Der Blick auf einen Verweis zu einer anderen Trägerkonferenz differenziert das Bild:

*„[Ich] war auch nicht mit allem zufrieden in diesen ersten Projekten, wie's gelaufen ist, und habe dann gedacht: Mensch, das könnte man anders machen oder noch entwickeln und daraufhin habe ich dann gedacht: Wir sind ja ein freier Träger, wir können auch selbst so ein Projekt initiieren.“ (Int. 6, Pos. 28)<sup>56</sup>*

Die Betrachtung gelaufener Projekt und deren Reflexion sind impulsgebend und Anregung zur Entwicklung eines eigenständigen Projektes dieser Akteurin. Eine Auswertung gelaufener Projekte im Rahmen der Trägerkonferenz lässt auch darauf schließen, dass eine fachliche Wertung der Projekte erfolgte, um entsprechend zu einer Weiterentwicklung oder Neuschreibung einer Idee zu kommen. Insofern kann dies als Hinweis gelesen werden, dass Fachfragen und der entsprechende Austausch Teil von Trägerkonferenzen gewesen ist, wenn auch anhand der berichtenden Akteure nicht nachvollziehbar ist, in welchen Formen und mit welchen fachlichen Ansprüchen jeweils gearbeitet wurde.

Die fachliche Prüfung und gegebenenfalls nötige fachliche Anregung wäre hierbei Aufgabe einer übergeordneten Fachbegleitung, beispielsweise der Koordinierungsstelle. Trotz dieses Einwandes, sind sich die Akteure darin einig, dass die Trägerkonferenzen eine für sie wichtige Plattform der Besprechung darstellt. Nicht nur Austausch wird als ein Merkmal der Trägerkonferenzen benannt, sondern auch die Herstellung von Kontakten sind wesentlicher Effekt für Vernetzungen der Akteure:

*„Auf jeden Fall fand ich die sehr schön, wenn ich auch nicht alle wahrnehmen konnte, weil man da ja auch im Vorfeld erfahren hat: Was ist geplant? Und es haben sich teilweise sogar Kooperationen ergeben. Das fand ich auch sehr gut.“ (Int. 6, Pos. 40)*

Die Trägerkonferenzen erweisen sich als eine Informationsbörse für die Akteure und erlauben so einen Überblick über Planungsstände und Perspektiven thematischer Ausrichtungen von Projektideen. Darüber hinaus entwickeln sich in diesem Rahmen Kontakte, die in Zusammenarbeit und konkreten Kooperationen münden.

Für die Arbeit in den Trägerkonferenzen formulieren die Akteure verschiedene Rahmenbedingungen als Notwendigkeiten, die mitunter vor Probleme gestellt sind. Um die Arbeit der Trägerkonferenzen abzusichern, bedarf es beispielsweise einer kontinuierlichen Leitung des Gremiums:

*„Normalerweise sage ich mal, der das jetzt so am Anfang zusammengehalten hat, der [Herr D.], das ist ja der führende Träger, ne, der hat ja immer zusammengetrommelt, so die ganzen / also, wir stehen schon so, es ist nicht so, dass wir das ganz aus den Augen verloren haben, ne. Wir stehen schon so in Kontakt per Telefon, per Mail. Aber das ist vielleicht doch irgendwie was an-*

---

<sup>56</sup> Einfügungen F.A..

*deres, als wenn du dich immer persönlich triffst, ne und da was erzählst, ne. Und der hatte ja immer diese Sitzung oder diese Treffen, diese Arbeitstreffen so einberufen, ne. Und der hat aber selber dann wahrscheinlich immer weniger Zeit gehabt, ne. Und dann ging das dann alles so ein bisschen verloren irgendwo.“ (Int. 2, Pos. 149)<sup>57</sup>*

Die Trägerkonferenz als einem zentralen Gremium zum Austausch und Vernetzung der Projekte erfordert einen erhöhten Organisationsbedarf um die nötige Kommunikation absichern zu können. Bestandteil dieses Bedarfs ist ein nötiger Aufwand an Personal und Zeit. Gerade wenn die Trägerkonferenzen angehalten sind sich in Formen der Selbstorganisation zu bilden und zu tragen, kommt einer solchen koordinierenden Aufgabe eine besondere Bedeutung zu. Hierfür bedarf es einer verlässlichen Person, die Informationen ins Netzwerk verteilt und die Arbeitstreffen organisiert. Entscheidend ist dabei, dass diese Person über entsprechende finanzielle und zeitliche Ressourcen verfügt.

Wie das Beispiel zeigt, besteht die Gefahr, bei einer Einschränkung dieser Ressourcen, dass das Gremium auseinanderläuft. Vor dem Hintergrund, dass eine Trägerkonferenz auch ein Gremium des Fachaustausches, der Vernetzung und Reflexion für die Projekte ist und dies zentrale Bestandteile zur fachlichen Absicherung des Lokalen Aktionsplanes sind, ist der beschriebene Zustand nicht zu rechtfertigen. Arbeitsformen die in der skizzierten Art und Weise auf Dezentralisierung und Selbstorganisation von Akteuren und Trägern setzen, um damit Fachaustausch und Vernetzung anzuregen, bringen einen erhöhten Kommunikationsbedarf mit sich, der wiederum durch Verbindlichkeiten, Regelmäßigkeit und klaren Verantwortlichkeiten abgesichert werden muss.

Ist diese Organisationsform zwingender Bestandteil eines Programms, wäre es hier die Aufgabe der zuständigen Koordinierungsstelle entsprechende Prozesse aktiv zu gestalten und zu steuern. Dies wäre ein Sicherheitsfaktor für die im Feld tätigen Akteure, die wie im Beispiel gezeigt aus nachvollziehbaren Gründen mitunter einer Überforderung ausgesetzt sind. Anknüpfend an diese Problembeschreibung, verweisen die Akteure weiterdenkend auf einen Konflikt der inhaltlichen Gremienarbeit. Scheinbar ist es so, dass die Projekte im Projektzeitraum des Lokalen Aktionsplanes einem gewissen Innovationsdruck ausgesetzt sind. Hierzu bemerkt eine Akteurin:

*„Also, was ich jetzt gedacht habe, was gar nicht so gut wird, weitermachen würde ich jetzt gerade im Ort, was wir jetzt hier machen, was jetzt gerade so in den Anfängen ist. [...] Wo ich jetzt gar nicht gerne weitermachen würde, sage ich mal, das ist jetzt, was wir immer gemacht haben. Die Großprojekte in [Heudorf, Wildbach] und früher war noch [Felddorf] dabei und immer jemand anderes dabei, [was] ich [...] sehr schwierig finde, weil wir dann immer schon ziemlich lange überlegen: Was können wir dieses Jahr wieder machen, also, weil schon gar keine Einfälle mehr irgendwo da sind, also, was könnten wir mal wieder für ein Projekt machen oder so was, um dabei zu sein. Also, ich denke [...] das war dann wieder irgendwo so aufgezwungen, ohne Basis irgendwie, also nicht so.“ (Int. 4, Pos. 123)<sup>58</sup>*

---

<sup>57</sup> Einfügungen F.A., Name verfremdet.

<sup>58</sup> Einfügungen und Auslassungen F.A., Namen verfremdet.

Als sinnstiftend und mit Wunsch nach einer Weiterführung verbunden erscheint ein aktuelles lokal angesiedeltes Projekt, welches Entwicklungspotentiale verspricht. Demgegenüber steht ein Kontrast, ein Beispiel der Belastung. Als zentraler Punkt wird hier Einfallslosigkeit zu Projektideen benannt. Verbunden ist dieser Gedanke weiterführend mit der Bemerkung „um dabei zu sein“ verknüpft. Dies führt zum Resümee der Akteurin, dass Projekte entwickelt werden, denen die Basis fehlt und so einen zwanghaften Charakter annehmen.

Wie erklärt sich diese Form der Müdigkeit? Mehrere Hinweise gibt das Zitat. Offensichtlich stehen die an der Trägerkonferenz beteiligten Projekte selbst unter Druck, sie müssen dabei sein. Es kann sein, dass die Akteure von ihren Trägern angehalten sind sich beim Lokalen Aktionsplan einzubringen um so finanzielle Ressourcen zu erschließen. Vor dem Hintergrund, wie schon weiter oben erwähnt, dass Kürzungen im Jugendhilfebereich zu einer Lücke in der Versorgung mit Fachpersonal und Sachkosten für Projekte sorgt, entsteht auch der Druck für die inhaltliche Arbeit Projektfinanzierungen zu erschließen.

Verbunden mit der ursprünglichen Intention des Lokalen Aktionsplanes, Projekte nur für ein Jahr zu fördern, entsteht in Verbindung mit dem Finanzierungsdruck ein Kreislauf immer neue Ideen produzieren zu müssen, um finanzielle Mittel erschließen zu können. In einer positiven Interpretation kann dies durchaus als eine Form der Aufforderung zur Projektinnovation verstanden werden, aber im angerissenen Beispiel wird der gegenteilige Effekt beschrieben.

In der Konsequenz wären die Mittel des Lokalen Aktionsplanes eine versteckte Co-Finanzierung der Jugendhilfe. Dies wäre zu problematisieren, wenn die Projektidee und Umsetzung nicht an Orientierung und Zielstellung des Lokalen Aktionsplanes erfolgt. Unabhängig von dem hier skizzierten Gedanken, verweist das Zitat noch auf eine andere Sichtweise. Anknüpfend an den Hinweis auf Großprojekt verdeutlichen sich zwei Dimensionen. Erstens sind Großprojekte, die einmal im Jahr an verschiedenen Orten durchgeführt werden Projektformen, die einen besonders hohen Bedarf an Zeit und personellen Ressourcen haben.

Die Frage ist hier über welche Ressourcen verfügen die Träger und wie sind die vorhandenen Möglichkeiten mit dem entstehenden Bedarf abgeglichen worden. Eine Überschneidung von Aufgaben im Träger und im entwickelten Projekt können hier zu Überforderungen und Ermüdung führen. Darüber hinaus berichtet die Akteurin über eine zweite Dimension, der wechselnden Beziehungen in der Trägerkonferenz, die bestimmte Konsequenzen mit sich bringen. Eine Trägerkonferenz als offene Plattform setzt voraus, dass alle interessierten Menschen mit entsprechenden Projektideen dort ihren Platz finden. Bei einem häufigen Wechsel dieser Akteure, bedeutet dies auch, dass mit neuen Leuten die kommen immer neue Ideen kommen. Entsprechend dieser Beweglichkeit heißt dies, dass die bis dahin gültigen Vorgaben klar gestellt und erklärt oder neu verhandelt werden müssen. Für Projekte mit einem Interesse an einen kontinuierlichen oder auch längerfristig gedachten Projektverlauf ist dies nicht wirklich interessant und kann zu einer Deplatzierung der Akteure im Gremium führen.

Außerdem steigt mit einem Wechsel der Akteure und einem damit einher gehenden Wechsel von Ideen der Konkurrenzdruck, eigene Ideen produzieren zu müssen um von den finanziellen Ressourcen des Lokalen Aktionsplanes profitieren zu können. Ein solcher Kreislauf kann dazu führen, dass irgendwelche Projekt entworfen werden, die dem Anschein der Erfordernisse genügen, aber wie die Akteurin bemerkt in Wirklichkeit aber fachliche Substanz vermissen lassen. Die kritische inhaltliche

Prüfung der Projektideen und vor allem eine fachliche Wertung der Projektanträge wäre somit eine zentrale Aufgabe des auswählenden Gremiums, dem Begleitausschuss.

### **4.3. Begleitausschuss**

Zwei Themenbereiche bewegen die Akteure im Zusammenhang mit dem Begleitausschuss in besonderer Weise. Zum einen steht die Besetzung des Gremiums im Mittelpunkt und sorgt für Fragen. Zum anderen wird über nicht nachvollziehbare Entscheidungen berichtet und eine nicht transparente Verfahrensweise des Begleitausschusses problematisiert.

In der Sicht der befragten Akteure, erscheint der Begleitausschuss in einer gemeinsamen Wahrnehmung mit folgendem Bild, welches hier stellvertretend von einer Person formuliert wird:

*„Mir ist aufgefallen, dass im Begleitausschuss sehr viele Leute sitzen, die auch selbst Anträge gestellt haben und genau diese Leute entscheiden dann auch darüber, welcher Antrag bewilligt wird und welcher nicht. Das finde ich vom Grundsatz nicht gut. Also, wer selbst einen Antrag stellt, sollte nicht im Begleitausschuss sitzen und darüber entscheiden.“ (Int. 6, Pos. 72)*

Nach Außen wird der Begleitausschuss als ein Gremium erlebt, dem Mitglieder angehören, die in einer privilegierten Position Einfluss auf Entscheidungen nehmen und so ihre eigenen Interessen im Vorteil gegenüber anderen durchsetzen können. Diese Situation scheint auf breiterer Ebene miss-  
trauisch betrachtet zu werden, wie eine andere Projektakteurin berichtet:

*„Ich glaube, das kommt nicht gut an. Ich habe da immer so Diskussionen mitgekriegt. [...] Wenn jemand ein eigenes Projekt beantragt und auch im Begleitausschuss mit sitzt, unterstellt man ja erst einmal er spricht für sein Projekt mit und damit ist natürlich eine gewisse ja Unvoreingenommenheit, ne, so eine Objektivität einfach anderen Projekten gegenüber vielleicht nicht so gegeben.“ (Int. 3, Pos. 91)<sup>59</sup>*

Diese Überlegung verweist nicht nur auf die privilegierte Position von einzelnen Mitgliedern, sondern spricht hier Zweifel an, die den Prozess der Entscheidungsfindung im Begleitausschuss in Frage stellt. Eine für ein solches Gremium anzunehmende Unvoreingenommenheit und Objektivität gegenüber Projekten ist bezweifelt und so getroffene Entscheidung durch die mögliche Betonung von Eigeninteressen verzerrt.

Mit Blick auf die selbst gesteckten Ziele des Lokalen Aktionsplanes demokratiestärkend in der Fläche zu wirken, erscheint die beschriebene Praxis besonders fragwürdig. Gelebte Formen von Demokratie sind nicht nur als zu lernende Gegenstände in den geförderten Projekten zu bearbeiten, vielmehr heißt dies auch, dass ein Gremium welches die Vermittlung des Themas Demokratie anstrebt sich selbst hier einer kritischen Prüfung unterziehen und die angestrebten Wertvorstellungen exemplarisch vorleben müsste.

---

<sup>59</sup> Auslassungen F.A..



Vor diesem Hintergrund und der öffentlichen Wirksamkeit der Entscheidungen, ist die bisherige Praxis zu überdenken und zu verändern. Bei einer Fortführung dieser Situation ist möglicherweise das Vertrauen von Antragstellern in das Entscheidungsgremium und der Ernst des Anliegens des Lokalen Aktionsplanes der Gefahr ausgesetzt beschädigt zu werden. Anknüpfend an das hier anklingende Thema Transparenz, erscheinen auch die Entscheidungen über Projektzuschläge für die Akteure in Teilen nicht nachvollziehbar zu sein. Vor dem Hintergrund einer Antragsablehnung wird beispielsweise berichtet, dass ein Projektträger den Zuschlag verwehrt bekommt, weil es sich um einen Träger der Jugendhilfe handelt. Dies baut auf der Information von der „lokalen Koordinierungsstelle: Da, das ist ja Jugendarbeit. Das ist zu nah mit Jugendarbeit“ (Int. 6, Pos. 28).

Aus Sicht der Akteurin erscheint eine solche Entscheidung besonders fraglich, da aus ihrer fachlichen Sicht ein Antrag, der aus dem Bereich der Jugendarbeit gestellt wird und sich konzeptionell der Themenstellungen des Lokalen Aktionsplanes annimmt und die Zielgruppe Jugendliche anspricht nicht im Widerspruch zum Projektanliegen steht. Die im Bericht der Akteurin liegende Enttäuschung wird von ihr auch auf ihre Erwartung zurückgeführt, „dass es ein Wertesystem gibt, dass sich die Inhalte angeguckt werden“ (Int. 3, Pos. 28).

In der getroffenen Entscheidung und dem Verweis durch die Koordinierungsstelle, kann sie dies nicht erkennen. Aus diesem Grunde wird ein sachlicher Umgang mit Projektanträgen und eine fachliche Bewertung derselben gefordert: „Es sollte wirklich sachlich sein und von dem ausgegangen werden: Was liegt vor? Wie ist die Konzeption? Wie ist der Inhalt? Was ist das für ein Träger?“ (Int. 3, Pos. 32). Anhand solcher Kriterien wäre eine Entscheidungsfindung nachvollziehbar und könnte die nötige Transparenz in der Entscheidungsfindung abbilden.

Die Intensität der vorgetragenen Überlegungen Seitens der Projektakteure beruhen wie angedeutet auf einer Unklarheit angelegter Bewertungskriterien vom Begleitausschuss bei der Projektauswahl. Stellvertretend auch für andere Akteure mit ähnlichen Überlegungen steht folgender kleiner Ausschnitt eines Dialoges zwischen dem Interviewer und der Akteurin:

*I: „Ist Ihnen bekannt, dass es da Kriterien gibt dafür?“*

*B: „Ja, es muss ja ein Bewertungssystem geben. Ja.“*

*I: „Kennen Sie das?“*

*B: „Nee.“ (Int. 3, Pos. 43-48)*

In den gefällten Entscheidungen wird für die Akteure nach außen sichtbar, dass es eine Bewertung von Projekten gegeben hat, da ja eine Entscheidung herbeigeführt wurde. Deutlich wird aber auch, dass ein entsprechendes Bewertungssystem nicht bekannt ist. Zwei Punkte sind hier weiter zu befragen. Erstens, wenn es eine beschriebene Grundlage für Entscheidungsfindungen gibt, wieso sind sie nicht so öffentlich, dass die Akteure auf diese zugreifen und anhand dieser Kriterien prüfen und vergleichen könnten warum ihr Antrag einen Zuschlag oder eine Ablehnung erhalten hat. Wenn es aber keine solche Grundlage gibt, dann ist zu fragen auf welcher Grundlage bisher Entscheidungen im Begleitausschuss herbeigeführt worden sind. Entscheidend ist hierbei zu beachten, dass es den befragten Akteuren nicht um den Vergleich mit den formalen Kriterien in Orientierung an der Folie zu Hauptzielen und Mittlerzielen geht. Vielmehr wird erwartet, dass eine fachlich inhaltliche Bewertung der vorgetragenen Ideen an den weiter oben beschriebenen Zielstellungen der Projekte erfolgt. Di-



ese können quasi als Übersetzungsleistung der Akteure verstanden werden, die so die abstrakten Formeln von Mittler- und Handlungszielen heruntergebrochen und mit konzeptionellem Inhalt ausfüllen. Ein Vergleich der Inhalte und eine darauf bauende Entscheidung wäre aus Sicht der Akteure nachvollziehbar.

Vom Begleitausschuss würde hierfür eine weiträumige Diskussionsarbeit gefordert sein, die die Mitglieder dazu verpflichtet, sich selbst zur inhaltlichen Bedeutung von Themen wie z. B. Toleranz, Diskriminierung oder demokratischem Miteinander zu bilden, um entscheidungsfähig sein zu können.

## **5. Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen**

Für die folgenden Ausführungen wird einem Muster mit drei Themenschwerpunkten gefolgt. Zum ersten beziehen sich die Überlegungen auf die Projekte und ihrer Bearbeitung der vorgetragenen Themen.

Zum zweiten sollen Schlussfolgerungen für die Arbeit der fachlichen Koordination und Öffentlichkeitsarbeit beschrieben und drittens Themenschwerpunkte zur Arbeit des Begleitausschusses angerissen werden.

### **I. Blick auf die Projekte:**

- Die im Kontext dieser Untersuchung befragten Akteure, verfügen alle über eine ausgesprochen hohe Sensibilität bezüglich vorhandener gesellschaftlicher Problemstellungen. Hieran knüpft sich das Vermögen, diese vorgefundenen Fragestellungen intuitiv aufzugreifen und in einer thematischen Zielsetzung zu formulieren. Die thematische Zielsetzung entwickelt sich dabei aus den individuellen Assoziationen der Akteure und deren Annahmen, mit den so formulierten Inhalten ihrer Projekte einen Beitrag zur demokratischen Gestaltung des menschlichen Alltags zu leisten. Die Intuition der Akteure ist an dieser Stelle zu würdigen, weil sie auf Spuren menschlichen Handelns verweist, welches den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht gleichgültig gegenüber steht.
- Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist aber eine ausgeprägte Intuition nicht ausreichend um den von den Projekten formulierten Themenstellungen ein inhaltlich tragfähiges Gerüst zu geben. Vielmehr geht es hierbei um eine notwendige fachliche Untersetzung der intuitiv formulierten Annahmen und Ideen. Hier zeigten sich unterschiedliche Wege und Qualitäten. Auffällig ist dabei, dass die Akteure eine besonders hohe Aufmerksamkeit auf methodisches Arbeiten legen.

Eine gute, nachvollziehbare und fachlich abgesicherte methodische Arbeit ist als ein wesentlicher Baustein zu betrachten, um Projekte zu einer gelingenden Umsetzung zu führen. Allerdings ist es so, dass eine ausgefeilte Methodik nicht gleichbedeutend damit ist, die Themenstellung theoretisch differenziert betrachtet zu haben. Die in den Projekten aufgerufenen Themen verlangen aber gerade an diesem Punkt ein erweitertes Verständnis vom Problemzusammenhang, um z. B. die Sinnhaftigkeit der angewendeten Methoden prüfen oder Widersprüchlichkeiten der Projektintentionen erkennen zu können. Wie am Beispiel Migration diskutiert, wurde dort eine unreflektierte Alltagsvorstellung von kulturellen Zugehörigkeiten

als gültige Annahme zur Ausformulierung konkreten Projekthandelns genutzt. Der Effekt ist der, dass zwar im guten Glauben gehandelt wurde, aber gleichzeitig ein Ungleichheitsverhältnis erzeugt wird.

- Vor dem benannten Hintergrund besteht in der Tendenz für alle Projekte die Notwendigkeit eines erhöhten fachlichen Reflexions- und Bildungsbedarfs. Gemeint ist hiermit folgendes. Es gilt zu reflektieren, was tue ich warum. Die hier auffallenden Begründungs- und Bedeutungszusammenhänge der Akteure waren Gegenstand der Untersuchung. Im Kontrast von alltagstheoretischen Annahmen und gesichertem Wissen, könnten die den Konzeptionen zugrundeliegenden Vorstellungen diskutiert und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus hat sich auch gezeigt, dass methodisches Wissen zu einer Sicherheit im methodischen Handeln führt. Deutlich wurden aber auch hier Defizite, wie beispielsweise das Thema zum Umgang mit Konflikten zeigt. Mit Blick auf das allgemeine Programminteresse des Lokalen Aktionsplanes, wäre für beide Komplexe die gezielte Unterstützung der Akteure durch die Programmebene angebracht.
- In den dargelegten Ausführungen verweisen die Interviewten auf ein wesentliches Instrument des Ideenaustausch und der Kooperation, die Trägerkonferenzen. Soweit es auf Grundlage des empirischen Materials nachvollziehbar ist, bildeten die Trägerkonferenzen für viele Akteure den einzig benannten unmittelbaren Referenzrahmen zur Besprechung der konkreten Projekte. Insofern sind die Trägerkonferenzen zentrales Werkzeug der Begleitung von Prozessen zur Umsetzung von Projektideen.

Mit Blick auf die hier eingetretene organisatorische Veränderung, des Wandels von Trägerkonferenzen zu Sozialraumkonferenzen, ist an dieser Stelle zu fragen welche Erkenntnisse der Untersuchung zum Stichwort Trägerkonferenzen in die neuen Zusammenhänge transformiert werden können. Für einen Fachaustausch im Rahmen eines Programms wie dem Lokalen Aktionsplan braucht es Strukturen.

Hierzu gehört eine koordinierende Person, die Kommunikation und nötige Rahmenbedingungen absichert. Wesentlicher Punkt ist hierbei, über entsprechende Ressourcen (Zeit, Personal) verfügen zu können. Darüber hinaus braucht diese Person auch ein Mindestmass an Verlässlichkeit, Moderationsfähigkeiten und Transformationskraft für aufgerufene Themen, um so die Akteure anschlussfähig zu halten. Mit Blick auf die Form der Selbstorganisation waren mitunter Überforderungen bei den Akteuren zu erkennen. Es bräuchte also eine entsprechende fachliche und organisatorische Begleitung dieser Selbststeuerungsprozesse. Würde mit Blick auf die Sozialraumkonferenzen an einer Form der Selbstorganisation der Akteure festgehalten, wären die benannten Knackpunkte zu bedenken und abzusichern. Darüber hinaus stellt sich die Frage, in welcher geeigneten Form die Projektakteure im Rahmen der skizzierten Organisationsform Möglichkeiten kennenlernen, die ihnen kollektive Lern- und Reflexionsprozesse ihrer Projektthemen ermöglichen. Gerade unter der Perspektive, dass die Projekte demokratiefördernd wirken sollen, wäre eine Auseinandersetzung mit demokratietheoretischen Überlegungen und Praxiserfahrungen sinnvoll.

## II. Fachliche Koordination und Öffentlichkeitsarbeit

- Anknüpfend an die eben erörterten Punkte ergibt sich die Notwendigkeit einer *Organisationsentwickelnden und fachlichen Begleitung* der Projekte, durch die Programmebene.
- *Begleitung als Organisationsentwicklung*: Es zeichnet sich die Notwendigkeit zur Begleitung der Projekte bei Prozessen der Selbstorganisation ab. Gemeint ist dies in einer doppelten Weise. Wie oben beispielhaft an den Trägerkonferenzen festgestellt, geht es dort um eine Absicherung der für die Umsetzung des Lokalen Aktionsplans notwendigen Organisationsformen. Darüber hinaus besteht der Bedarf an Klärungen zum geplanten Projektrahmen und einer damit verbunden Ressourcenabschätzung, sowie deren aufmerksame Begleitung während des Projektverlaufes. Weiter beschreiben die Akteure, wie am Beispiel Hindernisse der Projektarbeit diskutiert, Situationen wo das geförderte Projekt auf Ablehnung im staatlichen Verwaltungsapparat stößt. Hier wäre daran zu denken, dass das Anliegen des Lokalen Aktionsplanes durch die koordinierende Stelle unterstützend kommuniziert und die Akteure des Projektes bei der Suche nach alternativen Lösungen Unterstützung finden. Diese Prozesse bedürfen einer übergeordneten Koordination und Begleitung, beispielsweise durch die Koordinierungsstelle.
- *Fachliche Begleitung*: Wie schon mehrfach angeklungen ist, meint der hier verwendete Begriff der Fachlichkeit einen bestimmten Reflexionszusammenhang der Projektpraxis. Darunter wird zum einen verstanden, dass die in der Untersuchung beispielhaft offen gelegten Intuitionen und Alltagsvorstellungen der Akteure eine Gegenüberstellung mit gesichertem Wissen brauchen, um diese kritisch reflektieren zu können. Auf dieser Basis können die Akteure ihre Überzeugungen und Werkzeuge der Projektarbeit prüfen und gegebenenfalls verändern. Beispielhaft stehen hierfür die oben ausgeführten Überlegungen zu den Punkten „Soziales Miteinander“ und „Sensibilisierung“. Sie zeigen, dass eine theoretische Grundannahme als Grundlage für eine Projektidee notwendig ist, um erstens eine Zielvorstellung des Projektes zu entwickeln und zweitens daraus einen methodischen Kanon zu entwerfen. Dort wurde allerdings auch gezeigt, dass die angenommenen theoretischen Positionen selbst einer Reflexion unterzogen werden müssen.

Anknüpfend hieran erweist sich auch die Notwendigkeit der Prüfung angewandeter Methoden, beispielsweise die Formen der berichteten Workshoparbeit. Die mit diesen Arbeitsformen verbundenen Vorstellungen sollten ins Verhältnis gesetzt werden zu dem, was welche Methode leisten kann oder wo sich Grenzen zeigen.

Für den Lokalen Aktionsplan ist das Thema Öffentlichkeitsarbeit von zentraler Bedeutung. Unter Berücksichtigung des empirischen Materials kann gesagt werden, dass Öffentlichkeitsarbeit im Bezug auf die befragten Akteure von besonderer Bedeutung ist, wenn es um die Darstellung ihres individuellen Projektes geht. Hier scheint ihr Einfluss auf die Darstellung und die Kenntnis über berichtenswerte Dinge am größten zu sein.

Zu vermerken ist noch, dass die befragten Akteure jeweils besonders auf andere Projekte verwiesen haben, die sie öffentlich wahrgenommen haben. Interessant daran ist, dass dies in der Regel Großprojekte mit mehreren Projektbeteiligten waren. Unklar bleibt vor dem Hintergrund der Äußerungen der Interviewten, ob ihre Formen von Öffentlichkeitsarbeit in einer

konzeptionellen Gesamtrahmung des Lokalen Aktionsplanes bedacht worden waren. So kann nur allgemein gesagt werden, dass Öffentlichkeitsarbeit konzeptionell gedacht und abgesichert werden muss.

### III. Begleitausschuss

- Zwei Themenfelder wurden im Zusammenhang mit dem Begleitausschuss problematisiert. Zum einen wurden Fragen aufgeworfen bezüglich der Mitgliedschaften und deren Abstimmungsverhalten im Ausschuss. Zum Zweiten wurde darauf verwiesen, dass aus der Perspektive der Akteure die Kriterien zur Entscheidungsfindung des Gremiums Transparenz vermissen lassen.
- Kritisiert worden ist, dass verschiedene Mitglieder im Begleitausschuss über einerseits eine privilegierte Position verfügen, weil sie durch ihre Mitgliedschaft und der Möglichkeit zur Abstimmung über Projektanträge auch über ihre eigenen Anträge abstimmen können. Dies wird von den befragten Akteuren kritisch beurteilt, da so auch Entscheidungen zum eigenen Vorteil beeinflusst werden können.

Bauend auf dieser Möglichkeit, besteht andererseits ein Misstrauen gegenüber den Entscheidungsträgern, weil diese selbst Anträge stellen können und diese so im Vorteil zu anderen Projekten an Ort und Stelle verkaufen können. Hierin wird ein Informationsprivileg gesehen. Unklar ist bei beiden Kritikpunkten, wie sich das Prozedere im Umgang mit den Privilegien innerhalb des Begleitausschusses tatsächlich abbildet. Hier besteht für den Begleitausschuss Klärungsbedarf nach außen.

- Wie in den Ausführungen weiter oben herausgearbeitet wurde gibt es Unklarheiten auf Seiten der antragsstellenden Akteure bezüglich der vom Begleitausschuss angelegten Kriterien zur Bewertung von Projektanträgen. Hierbei wurde auch deutlich, dass ein einfacher Verweis auf die Handlungs- und Leitziele als Rahmung für den Lokalen Aktionsplan und als Grundlage zur Wertung der individuellen Projektideen nicht ausreichend ist. Wie dargestellt, greifen die Projekte orientiert an den Zielstellungen des Lokalen Aktionsplanes Themenstellungen auf, die den abstrakten Rahmen in konzeptionelle Inhalte übersetzt. Konkret bedeutet dies zum Beispiel, dass unter dem leitenden Stichwort des Lokalen Aktionsplanes „Demokratie leben – Teilhabe ermöglichen“ individuell Begriffe verstanden werden, die in der Assoziation mit dem Motto entstehen. Diese Begriffe fußen somit auf den individuellen Vorstellungen z. B. von Demokratie, ohne dass klar wäre, wie diese Vorstellungen von Mitgliedern im Begleitausschuss verstanden und eingeordnet werden.

Kommt es nun zur Abstimmung über die Projektanträge, wird eben auch über die entwickelten inhaltlichen Vorstellungen der Akteure befunden. Die Akteure verweisen deshalb darauf, dass sie in diesem Zusammenhang keine Bewertungskriterien des Begleitausschusses erkennen. Um diesem Punkt entgegenzuwirken wäre es sinnvoll, dass sich die Mitglieder des Begleitausschusses zu grundlegenden Begriffen der Programmrahmung verständigen und eine Position des Begleitausschusses als Orientierung für die Akteure zur Verfügung stellen.

Entscheidend für die vorangegangenen Bemerkungen ist, dass mit den Lokalen Aktionsplan und seiner finanziellen Rahmung durch die Politik Impulse gesetzt wurden, das Motto „Miteinander Tolerant Leben“ in einer großen Vielfalt von Ideen und Projekten praktisch werden zu lassen. Das Programm bietet den Anlass für zahlreiche Akteure, interessierte und engagierte Menschen, Vereine und Initiativen ihre mit dem Thema verbundenen Assoziationen zu einem konkreten Projekt werden zu lassen und modellhaft ausprobieren zu können.

Gerade in dieser Möglichkeit liegt die Chance, das Engagement der Akteure in einer großen thematischen Breite zur Geltung kommen zu lassen und so das Bild einer lebendigen Zivilgesellschaft öffentlich zu demonstrieren. Wie wichtig die Setzung eines solchen Zeichens ist, wurde an unterschiedlichen Beispielen im Text vorgestellt. Ein wesentlicher Punkt der dabei deutlich wurde ist, dass die Programmintention von den Akteuren aktiv aufgegriffen wurde. Hierin wird zweierlei sichtbar. Zum einen zeigt sich eine deutliche Bereitschaft der Akteure, demokratische Lebensweisen durch ihre Ideen stützen zu wollen und diese exemplarisch in ihren Projekten zur Diskussion zu stellen. Zum zweiten ist auch klar, dass dies in besonderer Weise durch die gesetzten Rahmenbedingungen der Politik mit dem Lokalen Aktionsplan gefördert werden kann. Konkret bedeutet dies beispielsweise auch, dass sich auf Grundlage des Lokalen Aktionsplanes Menschen zusammenfanden, die bisher keine gemeinsamen Aktivitäten durchgeführt haben. Der Effekt der Förderung mündet so in Formen von Vernetzung, bei der sich Bündnisse als freie Assoziation unterschiedlichster Menschen bilden, um gemeinsam Projekte zu entwickeln und umzusetzen.

Getragen wird die Vielfalt dieser Arbeit von Menschen, die als ehrenamtlich Aktive oder als Professionelle mit ihren Themen den Zugang zum Lokalen Aktionsplan finden. Deutlich wird dabei, dass eine Bewerbung um finanzielle Unterstützung fürs Projekt sich an der vorgetragenen Idee und inhaltlichen Ausrichtung bewähren muss. Vor diesem Hintergrund sind die Bewerbungen und damit ihre Akteure gleichgestellt. In diesem Akzent liegt auch eine Wertschätzung des Ehrenamtes durch die Förderung des Lokalen Aktionsplanes.

Darüber hinaus ist noch anzumerken, dass es der Lokale Aktionsplan ermöglicht hat, durch die Verankerung von Trägerkonferenzen, lokale Besonderheiten und Problemlagen in geeigneter Art und Weise zu berücksichtigen. Diese Verfahrensweise und die im Kontext der Trägerkonferenzen gesammelten Erfahrungen fanden politische Unterstützung und wurde in die nachfolgenden Sozialraumkonferenzen transformiert.

Grundlegend zeigt hier die Politik die Bereitschaft, im Kontext des Lokalen Aktionsplanes gewonnene Erkenntnisse und Ideen aufzugreifen und durch politische Beschlüsse zu festigen. Über dieses Handeln hinaus wird hierbei noch ein weiterführender Gedanke sichtbar. Das Leben der Träger- bzw. Sozialraumkonferenzen erfährt so eine wichtige Absicherung als strukturelles Handlungsprinzip. Diese Struktur wird durch die Analyse lokaler Problemlagen, den Diskussion der Akteure, einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Leben gefüllt. Dieses hat die Untersuchung gezeigt. In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, wenn die Politik auch erkennt, dass ihre eigene Fachkompetenz nicht nur in der Herbeiführung einer Beschlusslage sinnstiftend wirkt, sondern auch durch eine direkte Teilhabe am Kommunikationsprozess, gemeinsam mit den Akteuren die geschaffene Struktur sinnvoll ergänzen könnte.

Hieran knüpft sich die Chance der Politik, gemeinsam mit den im Rahmen des Lokalen Aktionsplanes aktiven Bürgerinnen und Bürgern demokratisierende Prozesse zu gestalten. Die Stärke eines

solchen Miteinanders, wäre die mit vielfältigen Gesichtern bestückte gemeinsame Demonstration demokratischer Wertvorstellungen gegenüber der Allgemeinheit. Vor dem Hintergrund der hier abschließend skizzierten Überlegungen zeigt sich, dass der Impuls des Lokalen Aktionsplanes Akteure aufzurufen, modellhaft Ideen zu produzieren und im konkreten Projekt auszuprobieren funktioniert hat. Die dort gemachten Erfahrungen der Akteure sind sehr wertvoll und sollten die Grundlage für eine Fortführung und Weiterentwicklung der Projekte bilden. Wie die Untersuchung gezeigt hat ist hierfür ein weiterdenkender Reflexionsprozess nötig. Dieser wäre die Grundlage dafür, die angestoßenen Prozesse kritisch überprüft, in neuen Projekten zu einer vertieften Nachhaltigkeit zu führen.

## **Literatur:**

- Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Wiesbaden.
- Hopf, Christel (2008): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg.
- Kardorff, Ernst von (2008): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Forschung. Weinheim / Basel.
- Merckens, Hans (2008): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Wiesbaden.

## **Internetquellen:**

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Das Bundesprogramm Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie. Gesichtet im Internet am 21.08.2010 unter:  
Landratsamt Landkreis Leipzig (2009): Lokaler Aktionsplan des Muldentalkreises zum Bundesprogramm Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“, gesichtet im Internet am 21.08.2010 unter:  
<http://www.mtl-tolerant.de/downloads/Downloaddatenbank.html>

Landratsamt Landkreis Leipzig (2010): Lokaler Aktionsplan des Landkreis Leipzig Region Muldentalkreis, gesichtet im Internet am 21.08.2010 unter:  
<http://www.mtl-tolerant.de/lapmtl/Lokaler-Aktionsplan-Landkreis-Leipzig-Region-Muldental.html>

## **Sonstige Quellen:**

Arbeitsgruppe Evaluation des LAP Muldentalkreis (2009): Ergebnisse Auswertung Fragebogen. Unveröffentlichtes Manuskript.





**Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie durch den Landkreis Leipzig**



