



INTERNATIONALE AKADEMIE

für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin



Büro für psychosoziale Prozesse Office for Psychosocial Issues

Wissenschaftliche Begleitung "Präventions- und
Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft"

Sibylle Rothkegel (rothkegel@ina-fu.org)

Dr. David Becker (dbecker@zedat.fu-berlin.de)

Dr. Renate Haas (haas@ina-fu.org)

Annika Sulzer (sulzer@ina-fu.org)

Kerstin Sischka (sischka@zedat.fu-berlin.de)

Andrea Telalbasic (telalbasic@ina-fu.org)

1. Jahresbericht

**zum Stand der Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung
im Themencluster**

"Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft"

**im Programm "Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz
und Demokratie – gegen Rechtsextremismus,
Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus"**

31.08.2008

Inhaltsverzeichnis

1.	Kurzzusammenfassung	2
2.	Einführung.....	2
2.1.	<i>Zweck der Evaluation</i>	2
2.2.	<i>Adressatinnen/Adressaten des Evaluationsberichts</i>	3
2.3.	<i>Reichweite der Evaluation</i>	3
2.4.	<i>Kurzbeschreibung der Inhalte und des Aufbaus der Studie</i>	4
3.	Evaluationsgegenstand und -fragestellungen	5
3.1.	<i>Beschreibung des Evaluationsgegenstands</i>	5
3.1.1.	<i>Kontext</i>	5
3.1.2.	<i>Klärung der Ziele des Programms</i>	10
3.1.3.	<i>Zielgruppen des Programms</i>	12
3.1.4.	<i>Beschreibung der Programmaktivitäten</i>	13
3.1.5.	<i>Konkretisierung des Evaluationsgegenstands</i>	14
3.1.6.	<i>Beschreibung der Programmstruktur bzw. der durchführenden Einheiten</i>	16
3.2.	<i>Herleitung und Begründung der Evaluationsfragestellungen</i>	16
3.3.	<i>Klärung der zur Beantwortung der Fragen benötigten Informationen</i>	21
4.	Kurze Darstellung des Evaluationsdesigns, der Erhebungs-, Auswertungs- und Bewertungsverfahren	22
4.1.	<i>Evaluationsdesign</i>	22
4.2.	<i>Methoden/ Instrumente der Datenerhebung</i>	25
4.3.	<i>Anonymisierung/ Datenschutz</i>	25
4.4.	<i>Durchführung der Untersuchung</i>	26
4.5.	<i>Methoden der Datenauswertung</i>	26
4.6.	<i>Verfahren der Bewertung</i>	27
5.	Ergebnisse	28
5.1.	<i>Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse</i>	28
5.2.	<i>Ausführliche Darstellung der Ergebnisse</i>	28
5.2.1.	<i>Überblick über das Themencluster "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft"</i>	28
5.2.2.	<i>Ansätze der Modellprojekte im Kontext ihrer Problembeschreibung</i>	29
5.2.3.	<i>Stand der Implementierung</i>	43
5.2.4.	<i>Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen</i>	46
5.2.5.	<i>Programmrelevante Aspekte</i>	51
5.3.	<i>Reichweite der Untersuchungsergebnisse</i>	58
5.4.	<i>Interpretation der Evaluationsergebnisse</i>	58
6.	Schlussfolgerungen und eventuelle Empfehlungen	61
6.1.	<i>Bewertung des Untersuchungsgegenstandes</i>	61
6.2.	<i>Empfehlungen</i>	62
6.3.	<i>Stellungnahmen/Erwiderungen</i>	62
7.	Literaturverzeichnis	63
8.	Anhänge.....	71
8.1.	<i>Evaluationsdesign</i>	71
8.2.	<i>Auswertung</i>	71

1. Kurzzusammenfassung

Mit einem entwicklungs-dynamischen qualitativen Forschungsansatz wird versucht, das Themencluster "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft" im Bundesprogramm "Vielfalt tut gut" mit seinen Unterthemen "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" sowie "Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft" zu erfassen und den Prozess der Umsetzung durch 34 Modellprojekte wissenschaftlich zu begleiten.

Im Zentrum stehen dabei die Darstellung von Zielen und Handlungsansätzen entlang ausgewählter Typen, die ihnen zugrunde liegenden Programmtheorien sowie ihre Modellhaftigkeit. Zur Geltung kommt hier auch die Interaktion der Projekte mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen. Untersucht wird hier u. a., wie die Jugendlichen wahrgenommen werden im Spannungsfeld zwischen individuellen Entwicklungsprozessen, der Herkunftsfamilie und der Gesellschaft, in der sie leben. Auf der Grundlage der in diesem Bericht dargestellten und beurteilten Ergebnisse werden Empfehlungen formuliert.

2. Einführung

2.1. Zweck der Evaluation

Ein zentrales Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung (im Folgenden: WB) ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Themencluster "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft", die in eine Einschätzung des Themenclusters mündet. Die WB strebt an, empirisch gesicherte Informationen über das Themencluster zu erheben und eine möglichst umfassende Einsicht in das Themencluster zu gewinnen. Das bedeutet, die Logik seiner Funktionsweise, insbesondere seiner "Spannungsthemen" (Stake 2004) zu verstehen, um schließlich Aussagen über die intrinsische Qualität ("Güte"), Verwendbarkeit und Übertragbarkeit der darin erprobten Handlungsansätze treffen zu können.

Von besonderer Bedeutung ist, dass der prozesshafte, entwicklungs-dynamische Ansatz der WB es ermöglicht, neben manifesten auch latente Inhalte in Zusammenarbeit mit den Modellprojekten zu erfassen, was eine Voraussetzung ist, um Inkonsistenzen und Widersprüche in den Ansätzen der Projekte zu verstehen und zu bearbeiten.¹ Die Modellprojekte erhalten die Möglichkeit, ihre Ansätze unter Einbeziehung ihrer subjektiven Erfahrungen in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitforschung weiter zu entwickeln. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass Erfahrungen, die als entwicklungshemmend erkannt werden, als Potential für Veränderung begriffen werden. Im

¹ Zu den manifesten und den latenten Inhalten dessen, und differenzierter zu dem, was R. Stake Spannungsthemen nennt, siehe Renate Haas: Kulturspannung. Fallstudie zu Konflikten in einer deutsch-türkischen Kindertagesstätte (erscheint 2008 im Reimer Verlag).

Verlauf der Evaluation werden diese Erfahrungen identifiziert und gemeinsam mit den Projekten bearbeitet. Die WB möchte damit einen Beitrag zur Fundierung von Wissen leisten, das zur (pädagogischen) Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft dringlich ist. Das Wissen wird so aufbereitet, dass es bei politischen Entscheidungen, die die Weiterführung bzw. eine Neuauflage des Programms "Vielfalt tut gut" betreffen, unterstützend zu Rate gezogen werden kann. In diesem Sinne versteht die WB ihre Evaluationsarbeit sowohl als formativ-gestaltend und wissensgenerierend als auch als summativ bilanzierend.

2.2. Adressatinnen/Adressaten des Evaluationsberichts

Der Jahresbericht richtet sich an den Auftraggeber, die Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung (gsub) bzw. das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Er richtet sich im Weiteren an die Programmevaluation, die durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) durchgeführt wird. Außerdem richtet sich der Evaluationsbericht an die Modellprojekte, die von der INA (Büro für Psychosoziale Prozesse) wissenschaftlich begleitet werden. Und schließlich richtet sich der Jahresbericht auch in ausgewählten Teilen an die Fachöffentlichkeit, sofern der Datenschutz der Modellprojekte gewährleistet ist.

2.3. Reichweite der Evaluation

Die WB versteht sich als wissenschaftliche Begleiterin der Modellprojekte. Das heißt, dass sie die Modellprojekte im Rahmen der Evaluation bei der Weiterentwicklung und Realisierung ihrer Präventionsansätze bis zum Ende des Förderzeitraums begleitet. Eine besondere Stärke liegt darin, die im Lauf der wissenschaftlichen Begleitung gewonnenen Erkenntnisse in einem dialogischen Prozess mit den Modellprojekten zu diskutieren und zu validieren, um auf dieser Grundlage zu einer Einschätzung der Ansätze und des Themenclusters zu gelangen.

Die erste Phase der Evaluierung des Themenclusters "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft" wurde im Zeitraum zwischen Januar und August 2008 durchgeführt. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Rekonstruktion und Analyse der von den Modellprojekten entwickelten Ansätze. Im Weiteren beginnt die WB die Erhebung förderlicher und hinderlicher Rahmenbedingungen bei der Umsetzung sowie eine Einschätzung zur Kongruenz der Arbeitsansätze mit den Unterthemen des Clusters und der Ziele des Programms (siehe 4.1.). Es werden nicht die Träger bzw. Modellprojekte als solche evaluiert, sondern deren Ansätze als exemplarische Konkretisierungen im Themencluster. Sofern Teilaktivitäten wie Seminare, Workshops, Netzwerkarbeit oder Beratungssitzungen

einem besseren Verständnis der Ansätze der Modellprojekte dienlich sind, werden diese punktuell berücksichtigt.

Insgesamt untersucht die WB 34 Modellprojekte, elf davon werden wissenschaftlich intensiv begleitet. Die Daten werden in einem dynamisch-partizipativen Prozess mit den Modellprojekten erhoben und validiert und sind daher belastbar, allerdings mit der Einschränkung, dass es erste Daten sind. Auf diese Weise kommt die WB insbesondere für die elf intensiv begleiteten Modellprojekte zu Aussagen, die die Qualität einer "dichten Beschreibung" haben (siehe 4.2.). Das Evaluationsdesign ist darauf ausgerichtet, intensive Kommunikationsprozesse mit den Modellprojekten herzustellen. Begrenzend für die Reichweite der Evaluation ist, dass die WB im Rahmen ihres Auftrags nicht die gleiche Intensität der Begleitung zu allen Modellprojekten aufbauen kann.

Trotz der kurzen Laufzeit der WB konnten gute Arbeitsstrukturen mit allen Modellprojekten entwickelt werden, die von Vertrauen, Zuverlässigkeit und Offenheit gekennzeichnet sind (siehe 8.1.). Erste Anfänge der Prozessbegleitung haben stattgefunden, Vertrauensverhältnisse festigen sich, erste Gespräche haben stattgefunden und die inhaltliche Diskussion wurde eröffnet. Die WB geht aufgrund der bisher geschaffenen tragfähigen Arbeitsstrukturen davon aus, dass sich diese im Laufe der Begleitung intensivieren. Obgleich die WB erst seit ca. vier Monaten in einem persönlichen Austausch mit den Projektmitgliedern steht, lassen sich bereits schon jetzt einige erste richtungsweisende Aussagen zu zentralen inhaltlichen Themen des Themenclusters tätigen (siehe 5.2.). Erste Aussagen über die Modellhaftigkeit der Projekte nimmt die WB zwar bereits jetzt schon vor und diskutiert sie auch mit den Projekten. Doch begreift die WB Modellhaftigkeit nicht als statisch, sondern geht vielmehr davon aus, dass sich diese zum großen Teil im Laufe eines Prozesses entwickelt. Auch Aussagen über die Übertragbarkeit und Nachhaltigkeitsperspektiven werden erst im weiteren Verlauf der WB getroffen. Zu den limitierenden Rahmenbedingungen der WB gehört es, dass diese zum 1. Januar 2008 ihre Arbeit aufgenommen hat. Erst zu diesem Zeitpunkt fand eine Auseinandersetzung mit den Konzepten der Projekte statt. Der große Teil der Projekte arbeitete zu diesem Zeitpunkt bereits, so dass die WB herausgefordert war, die Ausgangssituation der Modellprojekte zu rekonstruieren und gleichzeitig den Kontakt zu den Modellprojekten herzustellen.

2.4. Kurzbeschreibung der Inhalte und des Aufbaus der Studie

Im folgenden Kapitel werden Evaluationsgegenstand und -fragestellungen genauer erläutert; danach folgt die Darstellung des Evaluationsdesigns-, der Erhebungs-, Auswertungs- und Bewertungsverfahren. Dem schließen sich die Ergebnisse sowie die Schlussfolgerungen bzw. Empfehlungen an.

3. Evaluationsgegenstand und -fragestellungen

3.1. Beschreibung des Evaluationsgegenstands

3.1.1. Kontext

Nachfolgend wird ein Querschnitt über diejenigen Aspekte gegeben, die zur gesellschafts-politischen, fachlichen und programmpolitischen Einordnung des Themenclusters relevant sind.

Historisch-gesellschaftspolitische Auseinandersetzung mit Migration(en)

Programm, Ziele und Kerndimensionen des Themenclusters beziehen sich in zentraler Weise auf gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland. Diese sind nur vollständig zu verstehen, wenn auch deren historische Bezüge berücksichtigt werden. Die gesellschaftspolitische Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Wanderungsbewegungen nach und aus Deutschland prägt die Bundesrepublik nicht erst seit der Anwerbung von Gastarbeitern (in Westdeutschland) bzw. Vertragsarbeitern (in Ostdeutschland) in den 60er Jahren. Das 20. Jahrhundert gilt als das Jahrhundert der Wanderungen; nach der Auflösung der Kolonialreiche und den beiden Weltkriegen haben große Bevölkerungsverschiebungen stattgefunden.² Während nach 1949 in der DDR streng regulierte, zeitlich häufig befristete, und damit vergleichsweise wenig Zuwanderung stattfand, sind nach Westdeutschland jährlich im Durchschnitt etwa eine Viertelmillion Menschen zugewandert: als Folge von angeworbener Gastarbeit, Familiennachzug, Flucht und Vertreibung oder der ‚Wiederkehr‘ von Aussiedlern (vgl. u.a. Bade 2007). Der deutlich unterschiedliche Umgang mit Migration in den beiden Staaten hat bis heute seine Spuren hinterlassen und spielt eine wichtige Rolle für die in Ostdeutschland angesiedelten Modellprojekte.

Die Hauptlebensbezüge von Migranten/innen in Deutschland gestalten sich unterschiedlich intensiv in der Mobilität zu ihren Herkunftsländern bzw. weiteren Ländern. Obgleich eine recht große Anzahl von Migranten/innen nach wie vor zwischen ihren Herkunftsländern und Deutschland pendelt, hat sich die Charakteristik der Migration häufig auch zu dauerhafter Ansässigkeit gewandelt und wird durch die zweite und dritte Generation der Einwanderer/innen immer sichtbarer und zahlreicher. So sind Kinder aus Familien unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft immer mehr der Normalfall, die bundesdeutsche Gesellschaft ist durch eine hohe ethnisch-kulturelle Vielfalt gekennzeichnet (Statistisches Bundesamt 2006; Pries 2001; Faist 2000). Diese Entwicklungen werden in grundlegender Weise auch durch zunehmende transnationale Vernetzungsprozesse

² Nicht zu unterschätzen sind auch erzwungene Migrationen Deutscher selbst; allein bis 1939 emigrierten 750 000 Juden und politisch Verfolgte aus Deutschland, Italien und Spanien. Im Kontext des 2. Weltkriegs wurden rund 10 Mio. Deutsche aus deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa vertrieben. Nach der Teilung Deutschlands flüchteten fast 6 Mio. Bewohner von Ost- nach Westdeutschland.

kultureller, wirtschaftlicher, politischer und geographischer Räume forciert, durch die Migrationsbewegungen zu *strukturellen* Elementen von Gesellschaften werden (vgl. Walter et al. 2006; Butterwegge/Hentges 2006; Pries 2001). Migrationen sind dabei nicht als Verursacher, vielmehr als Motoren gesellschaftlicher Vielfalt zu werten. Sie verändern gesellschaftliche Strukturen, die selbst in hohem Tempo in Prozesse der Individualisierung und Differenzierung verwickelt sind (vgl. Brettell/Hollifield 2000; Papastergiadis 2000). Akteure der Bildungspolitik (Wissenschaft, Politik, Praxis) sind herausgefordert, mit den Folgen dieses sozialen Wandels, und nicht lediglich den Folgen von Migration, wie es häufig heißt, umzugehen.

In den letzten Jahren finden sich Themen von Integration und Migration inzwischen zentral auf der politischen Tagesordnung. Die Berufung der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration an die Seite der Bundeskanzlerin und die Verabschiedung des sog. Zuwanderungsgesetzes im Jahre 2005 als auch erstmalig veranstaltete nationale "Gipfel"-Treffen zu Integration und zum Islam mit der Planung weiterer Maßnahmen sowie die Verabschiedung des sog. Nationalen Integrationsplans und zunehmende kommunale und föderale Maßnahmen sind deutliche Signale dafür, dass eine Gestaltung sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Vielfalt in Deutschland angegangen wird.

In aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskussionen werden diesbezüglich zwei Hauptlinien deutlich. Die erste bezieht sich auf die zunehmende Sensibilität für die Lebensrealitäten von Migranten und Migrantinnen. In diesem Zusammenhang werden ungleiche Zugänge von Migranten und Migrantinnen zu Ressourcen wie Bildung, Arbeitsmarkt, Gesundheitswesen oder Bürgerrechten und der Einseitigkeiten in der Repräsentation ethnisch-kultureller Vielfalt in Institutionen in wachsendem Maße thematisiert, erforscht und kritisiert (vgl. Muñoz 2007; Motakef 2006; Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2003).

Die zweite Hauptdebatte dreht sich, eng verbunden mit der ersten, um die Frage des demokratischen Zusammenlebens zwischen Universalismus und Partikularismus (vgl. Rommelspacher 2002). Die Betonung von Buntheit, Vielfalt und Voneinander Lernen auf der einen Seite und die Angst vor "Überfremdung", sozialen Differenzen, "Ghettoisierung" und "Parallelgesellschaften" auf der anderen Seite charakterisieren ideologisch besetzte und emotional geführte Diskurse zwischen Verfechter/innen und Gegner/innen eines multikulturellen Selbstverständnisses in Deutschland, wobei diesbezüglich inzwischen deutliche Ungleichzeitigkeiten und Brüche zu erkennen sind. Die Anerkennung von Multikulturalität als gesellschaftliche Realität ist noch heftig umstritten, die Realität von Migranten und Migrantinnen als Bürger/innen der deutschen Gesellschaft problematisiert

(historisch hergestellte) Grenzen nationalstaatlichen Selbstverständnisses, und hier weniger die konkreten territorialen Grenzen, sondern auch der symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Die Tatsache, dass "die" Migranten und Migrantinnen nur sehr oberflächlich als eine Gruppe zu begreifen sind, da die Lebenslagen aufgrund diverser Unterschiede, u. a. entlang von sozialem Status sowie unterschiedlicher generationaler und sozialer Bezüge zu Herkunftsländern (ihrer Eltern und teilw. Großeltern) deutlich divergieren, wird dabei häufig dethematisiert (vgl. Ha 2004).

Zunehmend Einfluss hat in diesem Kontext, ähnlich wie in vielen westeuropäischen Ländern, seit den Anschlägen am 11. September 2001 die Auseinandersetzung mit Ängsten, Fragen und sozialen Konflikten um den islamistischen Terror, und das nicht nur auf internationaler bzw. nationaler politischer Ebene, sondern auch im Rahmen des lokalen Zusammenlebens in Deutschland. In den westlichen Ländern haben sich in den letzten Jahren Formen von Islamfeindlichkeit intensiviert (vgl. EUMC 2006), u. a. auch im rechtsextremistischen Kontext. Diese Faktoren bewirken eine vermehrte politische, mediale und öffentliche Auseinandersetzung mit dem Thema Religion, mit deutlichem Fokus auf Islam, in einem Kontext, in dem in der bundesrepublikanischen Gesellschaft christlich/religiöse Themen zunehmend an Bedeutung verloren haben. Das Verhältnis zwischen dem deutschen Staat und den in Deutschland lebenden Muslimen/innen soll dabei auch durch politische Initiativen wie den nationalen "Islam-Gipfeln" auf eine tragfähige Grundlage gestellt werden. Es geht dabei weniger um das Verhältnis zwischen Islam und Christentum, sondern um das Verhältnis zwischen Staat und Religion.³

Fachdebatten im Kontext von Migration und Integration

Die Fachdebatte zur Einordnung und zur Gestaltung von Phänomenen der Einwanderungsgesellschaft ist an den Schnittstellen von Wissenschaft, Politik und Praxis zu verorten, und ist gleichzeitig kein integriertes Feld der übergreifenden fachlichen Auseinandersetzung, teils aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens, teils auch aufgrund der bis heute nicht breit institutionalisierten Diskussion in den jeweiligen Disziplinen. So etwa bewegte sich die Entwicklung von Forschung, Theorie und Praxis der Interkulturellen Pädagogik eher als randständige Disziplin, erst in jüngster Zeit findet eine Öffnung der Erziehungswissenschaften statt (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006;

³ Die meisten in Deutschland lebenden Muslime sind nicht strukturell einheitlich organisiert, bilden weder kulturell noch religiös eine Einheit; auch der Grad ihrer Gläubigkeit ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Mit der Deutschen Islamkonferenz wurde 2006 ein vom deutschen Innenminister initiiertes und auf einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren angelegter Dialog begonnen zwischen dem deutschen Staat und in Deutschland lebenden Muslimen. Ziel der Konferenz soll sein zu erörtern, wie „die über Jahrhunderte entwickelte deutsche Verfassungs- und Rechtsordnung zur Entwicklung eines modernen deutschen Islam beitragen kann“

Leiprecht/Kerber 2007; Lutz/Wenning 2001). Gegenstand der Fachdebatte sind die Anforderungen an pädagogische Praxis im Feld des Umgangs mit ethnisch-kultureller Differenz, wobei hier charakteristische Paradigmen(wechsel) auszumachen sind, die auch heute noch in Ungleichzeitigkeiten in Theorie und Praxis fortwirken, wenngleich sie, wie beispielsweise im Fall der sog. Ausländerpädagogik, nachhaltig kritisiert wurden. Diese Paradigmen sind in enger Wechselwirkung mit dem jeweiligen zeithistorischen politisch-sozialen Kontext entstanden, und spielen insbesondere im Themencluster bei Ansätzen zu interkulturellem Lernen beim Selbstverständnis der Projekte über Ziele, Ausrichtung und Inhalten interkulturellen Lernens eine Rolle (vgl. u.a. Hamburger et al. 2005; Mecheril 2004; Bukow/Heimel 2003; Stender/Rohde 2003). Aus Perspektive neuerer sozialwissenschaftlicher Forschung werden vermehrt Studien zur Rassismusforschung eingebracht, die ein verändertes Verständnis von Ethnizität entwickeln, und stärker asymmetrische Bezeichnungspraxen fokussiert (vgl. Eggers et al. 2005; Scherschel 2006; Leiprecht 2001; Gutierrez-Rodríguez 1999; Castro Varela/Dhawan 2005).

Gegenstand der für den hiesigen Kontext relevanten Fachdebatte sind auch zunehmend Theorien und Strategien zur sog. interkulturellen Öffnung sozialer Einrichtungen und Jugendverbände (vgl. Jagusch/Bundschuh 2004; Eppenstein/Kiesel 2006; Auernheimer 2001), als auch die in internationalen und nationalen Studien nachdrücklich geäußerte Kritik an der unzureichenden Fähigkeit, deutschen schulischen Bildungssystem, Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund adäquat zu fördern, und den monokulturellen Habitus (Gogolin 1994) der Einrichtungen zu überwinden (u.a. Hormel/Scherr 2004; Motakef 2006; Muñoz 2007).

Die Perspektiven von Jugendlichen/jungen Menschen werden insbesondere mit Blick auf deren Identitätsentwicklung in Kontexten von Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der Migrationsforschung seit längerem berücksichtigt, finden jedoch nicht immer Eingang in die benachbarten Disziplinen (vgl. u. a. Lutz 2004; Mecheril 2003; Badawia 2002; Fürstenau 2004; Riegel 2004). Relativ wenig Berücksichtigung finden jedoch nach wie vor die spezifischen Lebenslagen von Jugendlichen/jungen Menschen, die über Jahre hinweg immer wieder nur kurzfristig "geduldet" sind und in permanenter Angst, Belastung und Überforderung leben. Wenn Jugendliche die an sie gestellten Anforderungen überhaupt nicht bewältigen können, liegen nicht selten kumulative Traumatisierungen vor. Sie entstehen in einer Anhäufung von Verletzungen sowohl gleichzeitig als auch in zeitlichen Abständen (Khan 1963). Eine Rolle spielen hier auch transgenerationale Wirkungen, die im Rahmen bisheriger Forschungen wenig berücksichtigt wurden.⁴

⁴ Die Wahrnehmung der Gegenwart mancher Kinder von Eltern, deren Migration durch traumatische Erfahrungen im Herkunftsland erzwungen war, ist dabei häufig geprägt durch eine Vergangenheit, die nicht ihre

Erst jüngst werden auch vermehrt Forschungen zu religiösen Orientierungspraxen junger Menschen, insbesondere (junger) muslimischer Migranten und Migrantinnen durchgeführt, wobei deutlich ist, dass die Theoriebildung und Praxis zu interreligiöser Bildung (noch) ein randständiges Feld in der deutschen Erziehungswissenschaft darstellt; die Fachdebatten werden eher im Rahmen der Religionswissenschaften (v. a. der Teildisziplinen Soziologie, Theologie, Pädagogik und Ethnologie) geführt. Religionswissenschaftliche Ansätze, die Religion als Formen der kollektiven Selbstverständigung begreifen, werden kaum wahrgenommen (vgl. Heinrich 1993). In diesem Kontext bewegen sich auch die Modellprojekte, die im Themencluster ihre Ansätze entwickeln.

Vorausgegangene Evaluationen, die maßgeblich für die laufende Evaluation des Themenclusters sind, sind im Rahmen des Bundesprogramms entimon und anteilig XENOS durchgeführt worden. Das Bundesprogramm "entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus" wurde als Teil des Aktionsprogramms "Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002-2006 umgesetzt.⁵ Im Rahmen des Programms wurden in zwei der drei Förderschwerpunkte, und zwar im Schwerpunkt "Interkulturelles Lernen – Förderung und Weiterentwicklung von inter- bzw. transkulturellen und interreligiösen Praxiskonzepten" und im Schwerpunkt "Politische Bildungsarbeit – Geschlechterbewusste Bildungsarbeit, Partizipation und Kooperation mit der Jugendsozialarbeit" modellhafte Projekte durchgeführt, die in Bezug zu dem jetzt zu evaluierenden Themencluster stehen, jedoch in deutlicher Variation bzgl. Projektlaufzeiten, Förderungsumfang und Quantität der Projekte (831 Projekte gegenüber z. Zt. 34). Gemeinsamkeiten stellen sich darin her, dass das Bundesprogramm ebenfalls als Reaktion auf rechtsextremistische Gefährdung und die Förderung von Toleranz im Sinne einer Sensibilisierung für ethnisch-kulturelle Vielfalt ausgerichtet war. Einen neuen Schwerpunkt mit dem Fokus auf Vielfalt in der Gesellschaft, vornehmlich begriffen als ethnisch-kulturell-religiöse Vielfalt, legt das jetzige Bundesprogramm "Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus", in dessen Kontext das Themencluster in seinen Förderschwerpunkten ausgerichtet ist, und in dem Projekte mit Finanzierungsmodellen zu 50% Bundesanteil und 50% Kofinanzierung angesiedelt sind.

eigene ist (Bittenbinder et al. 2006). Wie von einem Zwang geleitet, der ihnen selbst unerklärlich ist, können sie Dinge tun, die eng mit der Geschichte ihrer Eltern verbunden ist, ‚Gespenster‘ aus der nicht erinnerten Vergangenheit der Eltern, die unbewusste Zuschreibungen, Delegationen beinhalten, und denen, die das Trauma betreffen (Shengold 1995). Diese Kinder zeigen oft eine schwere Aggressionsproblematik. Wo immer es bei Kindern und Jugendlichen um Abgrenzung und Rivalität innerhalb ihrer Entwicklungsstadien geht, kann sich die Spaltungsdialektik Täter, Opfer, Verfolger ausbreiten.

⁵ Ausführliche Informationen zu Programmausrichtung, Publikationen und Einblick in geförderte Projekte sowie die Evaluation sind der Internetseite www.entimon.de zu entnehmen (Stand: 20.8.2008).

3.1.2. Klärung der Ziele des Programms

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat am 1. Januar 2007 das Aktionsprogramm "Vielfalt tut gut - Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" in Gang gesetzt. Ziel ist, "Verständnis für die gemeinsamen Grundwerte und kulturelle Vielfalt zu entwickeln, die Achtung der Menschenwürde zu fördern und jede Form von Extremismus, insbesondere den Rechtsextremismus, zu bekämpfen" (BMFSFJ 2007, S.5; BMFSFJ 2006). Der Schwerpunkt liegt darauf, präventiv-pädagogische Strategien zu entwickeln, die die Zivilgesellschaft stärken sollen und die auf langfristige Wirkungseffekte ausgerichtet sind.

Im Rahmen des Bundesprogramms werden in Säule 2 über einen Zeitraum von drei Jahren Projekte gefördert, die mit innovativen Ideen und Methoden modellhafte Ansätze in der Bekämpfung des Rechtsextremismus, der Fremdenfeindlichkeit und des Antisemitismus anwenden. Im Themencluster 3, "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft", wurden hierfür landesweit 34 Projekte mit themenbezogenen Maßnahmen ausgewählt. Das Themencluster gliedert sich in zwei Unterthemen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, die wie folgt formuliert sind:

Zielsetzungen im Unterthema "Interkulturelles und interreligiöses Lernen":

"Gefordert sind pädagogische Bildungs- und Sensibilisierungskonzepte, die z. B. durch die Integration interreligiöser Aspekte in Angebote interkulturellen und antirassistischen Lernens den Blick auf die pluralisierten und komplexen Lebenswelten und Orientierungen von jungen Menschen in der Einwanderungsgesellschaft lenken, ohne den Stellenwert von Religion stigmatisierend und verzerrend hervorzuheben. Zugleich sind bedarfs- und situationsgerechte Konzepte interkulturellen und interreligiösen Lernens für Regionen zu erproben, die durch einen geringen Anteil von Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund gekennzeichnet sind und in denen Begegnungsmöglichkeiten demzufolge eingeschränkt sind".
(BMFSFJ 2007, S.6)

Zielsetzungen im Unterthema

"Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft":

"Mit der zunehmenden multiethnischen Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft, der unterschiedlichen Aufenthaltsdauer und dem unterschiedlichen (aufenthaltsrechtlichen/ sozialen) Status verschiedener Migrantengruppen sowie vor dem Hintergrund des eskalierenden Nahostkonflikts und weiterer ethno-politischer Konflikte in den Ursprungsländern kommt es verstärkt auch in Deutschland zu interethnischen Konflikten unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Angesichts dieser Entwicklungen sind Konzepte zu entwickeln oder ggf. Adaptionen bewährter gewaltpräventiver Ansätze vorzunehmen, die den Ursachen und Äußerungsformen dieser Konflikte Rechnung tragen." (ebd.)

Für beide Unterthemen, und damit für das Themencluster insgesamt, werden in den Leitlinien des Bundesprogramms folgende Zielvorstellungen an die Modellprojekte formuliert:

"Angebote interkulturellen und interreligiösen Lernens sind so zu gestalten, dass Kulturalisierungen und die Verfestigung von Vorurteilen vermieden sowie interkulturelle Kontakte "auf gleicher Augenhöhe" angeregt bzw. ihre Voraussetzungen reflektiert werden

können. Im Hinblick auf die Konzipierung und Umsetzung von Präventions- und Bildungsangeboten für junge Menschen mit Migrationshintergrund erscheint es sinnvoll, Kooperationsbezüge mit demokratischen Verbänden und Glaubensgemeinschaften hier lebender Migrantinnen und Migranten zu entwickeln und zu stabilisieren" (ebd.)

Die Modellprojekte sind angehalten, diese Zielsetzungen in ihren Projekten umzusetzen. Mit Blick auf die Zielstellungen der geförderten Projekte ergibt sich dabei folgendes Bild.

Zielsetzungen der Modellprojekte (zusammenfassende Darstellung)⁶

Der größte Teil der Modellprojekte im Unterthema "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" zielt darauf ab, Ansätze für Begegnungen zwischen Personen oder Gruppen verschiedener ethnischer Hintergründe, vorrangig Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, zu entwickeln, und auf diese Weise Vorurteile und Vorbehalte abzubauen. Ein Teil der Modellprojekte setzt sich dabei zum Ziel, interkulturelle und interreligiöse Dialoge mittels ästhetischer Ausdrucksformen zu fördern. Ein Viertel der Modellprojekte formuliert hier Ziele, die auf den besonderen Bedarf für interkulturelle/interreligiöse Ansätze in Regionen mit geringem Anteil von Migrantinnen/Migranten eingehen. Modellprojekte, die auf interreligiöses Lernen fokussieren, wollen Vorurteile überwinden als auch Tendenzen der Isolation muslimischer Migranten/innen bzw. Islamfeindlichkeit abbauen. Einige der Modellprojekte streben an, explizit Angebote für Migrantinnen und Migranten zu entwickeln, mit Teilzielen der Kompetenzerweiterung, der Förderung von Selbstwertgefühl, der Stärkung ihrer Partizipationschancen sowie der aktiven Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen. Sieben Modellprojekte zielen auf den Abbau bzw. die präventive Vermeidung interethnischer Konflikte (siehe 5.2.2.).

Gemäß ihres Auftrags ist für die WB bei der Evaluierung relevant, die Ansätze der Modellprojekte stets im Verhältnis zu den benannten Zielsetzungen des Bundesprogramms im Allgemeinen und den Zielsetzungen des Themenclusters im Konkreten zu beurteilen. Dabei berücksichtigt sie im Kontext ihrer Kooperationsbeziehungen auch Fragestellungen, die im Rahmen der Programmevaluation entstehen.

⁶ Detaillierte Ausführungen zu den Zielsetzungen der Modellprojekte sind dem Anhang zu entnehmen (siehe 8.2.2.). Sie finden auch Berücksichtigung in der Darstellung der Ergebnisse (siehe 5.2.).

3.1.3. Zielgruppen des Programms

Das Bundesprogramm richtet sich im Wesentlichen an Jugendliche sowie deren professionelle und familiäre Bezugsgruppen. Diese werden im Programm wie folgt kategorisiert (vgl. BMFSFJ 2007, S.3):

- Junge Menschen in strukturschwachen Regionen und Kommunen
- Männliche Jugendliche aus ‚bildungsfernen‘ Milieus mit Affinität zur Fremdenfeindlichkeit
- Kinder und jüngere Jugendliche
- Migranten/innen
- Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen
- Multiplikatoren/innen
- Lokale einflussreiche und deutungsmächtige Akteursgruppen

Die Hauptzielgruppe der 34 Modellprojekte im zu evaluierenden Themencluster bilden Heranwachsende verschiedener Sozial- und Bildungsschichten mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft und Religionszugehörigkeit. Dazu zählen auch Asyl suchende Jugendliche aus sowohl dicht besiedelten städtischen Brennpunkten als auch aus strukturschwachen ländlichen Regionen, die nicht nur als Betroffene, sondern auch als Experten/innen für Lebenswelten von Einwanderern/innen in Deutschland gesehen werden. Manche Projekte möchten insbesondere Jugendliche aus "bildungsfernen Milieus" gewinnen. Vereinzelt beziehen Modellprojekte verschiedene Generationen in ihre Arbeit mit ein und bieten auch spezielle Maßnahmen für zugewanderte Eltern an oder beziehen das familiäre Umfeld bzw. spezifische "Ankerpersonen" in ihre Aktivitäten mit ein.⁷

Für einige der Projekte stellen Multiplikatoren/innen, Fachkräfte aus Schule, Jugendhilfe und Ausbildungsbetrieben sowie verschiedene Funktionsträger in Kommunen und Vereinen die Hauptzielgruppe dar, um diese für die Handlungskompetenz im interkulturellen bzw. interreligiösen Kontext zu qualifizieren. Manche Modellprojekte integrieren Akteure aus dem Sozialraum der Bildungseinrichtungen in ihre Projektaktivitäten, da sie die Öffnung der Bildungseinrichtungen in das soziale Umfeld für die konstruktive Gestaltung von Vielfalt als wichtig erachten.

Die Modellprojekte arbeiten je nach der Ausrichtung ihrer Ansätze auch mit weiteren, nach geordneten Zielgruppen, die im Rahmen ihrer Ansätze spezifisch eingebunden werden. Zu

⁷ Für eine detaillierte Übersicht über die Zielgruppen im Themencluster siehe Anhang 8.2.1.

beobachten sind auch Zielgruppenüberschneidungen aufgrund der durchlässigen Trennschärfe der Kategorien.

Die Zielgruppen werden über staatliche Institutionen, intensive Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationspartner, die Zusammenarbeit mit Schulen, Regelangebote der Bildungsstätten, eigene Bildungsmaßnahmen der Modellprojekte, andere Ausbildungsstätten, Netzwerke, religiöse Gemeinden, Hochschulen, sowie Freizeit- und Sportstätten erreicht. Dabei wäre nach bereits strukturell bei den Trägern vorhandenen Zugängen zu unterscheiden und solchen, die im Rahmen der Modellprojektarbeit erst hergestellt werden.

3.1.4. Beschreibung der Programmaktivitäten

Im Themencluster III "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft" liegt der Schwerpunkt der Aktivitäten auf der Entwicklung modellhafter pädagogischer Ansätze und Angebote im Bereich "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" sowie im Bereich "Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft". Bei Betrachtung der Aktivitäten der Modellprojekte zeigt sich das Bild eines bunten Fächers, der sich in seiner Vielfalt aufgrund der hohen Anzahl der Modellprojekte und der vielfältigen Aktivitäten, die die Modellprojekte ihrerseits im Projektverlauf entwickeln, an dieser Stelle nur entlang charakteristischer Ausschnitte darstellen lässt.⁸

Eine große Anzahl der Modellprojekte arbeitet seminarbezogen, d.h. bietet Bildungsangebote für Jugendliche, Multiplikatoren/innen und/oder pädagogische Fachkräfte an, etwa in Form von Workshops, Projekttagen oder -wochen (u. a. in Kooperation mit Schulen), teils aus Eigenaktivität heraus, teils über die Einbindung in Netzwerk- und Kooperationspartnerstrukturen. Eine weitere recht große Zahl der Modellprojekte, die sich insbesondere an die Zielgruppe der Multiplikatoren/innen und Lehrer/innen richtet, entwickelt Materialien und Module für die Qualifizierung, mitunter auch in der Kombination mit der direkten Weiterbildung von professionellen Gruppen im Projektverlauf zur Erprobung der Module/Materialien, u. a. mit Fokus auf die Entwicklung von Materialien zur Förderung interreligiösen Dialogs.

Ein Teil der Modellprojekte versteht seine Arbeit als kulturpädagogisch und entwickelt insbesondere mit der Zielgruppe der Jugendlichen künstlerisch-kreative Aktivitäten, etwa die kontinuierliche Arbeit an der Entwicklung von Theaterstücken und deren Aufführung, oder der Durchführung von künstlerischen Workshops und der Darstellung der Ergebnisse in

⁸ Detaillierte Ausführungen über die aktuellen Aktivitäten der Modellprojekte sind im Anhang 8.2.2. einzusehen.

Ausstellungsräumen. Ein nicht unerheblicher Teil der Modellprojekte legt großen Wert darauf, im Rahmen der Projektarbeit zunächst intensive Konzeptarbeit zu leisten, um bestehende Konzepte zu adaptieren, etwa für deren Verwendung in östlichen Bundesländern, von denen angenommen wird, dass dort ein deutlich differenter Kontext für interkulturelles und interreligiöses Lernen existiert.

Mitunter finden Aktivitäten im Bereich des Einsatzes und der Nutzung neuer Medien statt, u. a. der Entwicklung von Internetplattformen, der Erstellung von Beiträgen für Online-Lernplattformen bzw. Internetseiten oder der Ausbildung von jungen Frauen im Umgang mit Computersoftware und -hardware. Ein Teil der Modellprojekte legt – bisweilen auch in der Kombination mit bereits benannten Aktivitäten – einen großen Schwerpunkt auf Prozessbegleitung und Beratung (z.B. in Schulen, Sportvereinen etc.); beispielsweise findet Beratung in Verbindung mit bedarfsgerecht gewählter Fortbildung statt.

Einige Modellprojekte zielen darauf ab, kontinuierliche Begegnungsprozesse und Arbeitszusammenhänge mit den Zielgruppen zu ermöglichen, u. a. im Rahmen von regelmäßigen Veranstaltungen in einem Forum für Flüchtlinge und Zugewanderte, monatlichen peer group-Treffen, wöchentlichen (Theater-/Zirkus-)Proben bzw. Redaktionssitzungen, der Entwicklung von Stadtführungen, und bieten hier entsprechende Infrastrukturen an bzw. bauen diese auf. Ein Teil der Modellprojekte arbeitet dabei auch stark netzwerkbezogen, d. h. es geht im Rahmen des Modells um den Aufbau bzw. den spezifischen Ausbau von Netzwerkstrukturen, wie etwa in einem Netzwerk von Jugendbildungsträgern um den Ausbau mit Partnern, die im Rahmen der Entwicklung interreligiöser Bildungsmaßnahmen zielführend erscheinen, oder dem Aufbau eines Berater/innen-Netzwerks zu interkultureller/antirassistischer Arbeit oder Foren interreligiösen Dialogs.

Es ergibt sich daher eine sichtbare Vielfalt an Aktivitäten, die insbesondere im Hinblick auf die Dauer der Maßnahmen, die Intensität im Kontakt und die Kontinuität der Teilnahme der Zielgruppen variiert. Zu berücksichtigen ist, dass die Modellprojekte teilweise recht komplex strukturiert sind, z. T. mehrere Aktivitäten in ihrer Laufzeit entwickeln und auch mehrphasig arbeiten.

3.1.5. Konkretisierung des Evaluationsgegenstands

Gegenstand der Evaluation ist innerhalb des Bundesprogramms "Vielfalt tut gut" der Förderschwerpunkt "Präventions- und Bildungsangebote in der Einwanderungsgesellschaft" mit seinen 34 Modellprojekten. Der Förderschwerpunkt trägt eine implizite innere Logik, kann jedoch nicht als "reifes" Programm gelten, im Sinne eines ausformulierten, detaillierten

Programms mit differenzierten Zielen und Wirkungserwartungen. Die 34 Modellprojekte haben daher die Aufgabe, die allgemeine Idee des Themenclusters in die Praxis zu übertragen und sie dort zu konkretisieren. Um das Themencluster in seinen Kerndimensionen zu erfassen und es fundiert einschätzen zu können, müssen die Modellprojekte als exemplarische Konkretisierungen zunächst in ihren Besonderheiten beschrieben werden. Der Fokus der WB liegt dabei auf den in der Entwicklung befindlichen Ansätzen und "Strategien"⁹ der Modellprojekte, deren Rahmen derzeit durch die Unterthemen "Interkulturelles und Interreligiöses Lernen" sowie "Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft" vorgegeben ist.

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die weitere Operationalisierung von Zielen und Handlungsansätzen sowie den ihnen zugrunde liegenden "Programmtheorien", denn die Feststellung von Resultaten bzw. die Analyse der "Wirkfähigkeit" der Modellprojekte ist an klare Ziele und an die Explikation ihrer "Programmtheorien" gebunden. Die Programmtheorien sind nicht Gegenstand einer Evaluation im engeren Sinne. Sie finden jedoch in der Arbeit der WB Berücksichtigung, da davon ausgegangen wird, dass die Beschreibung und kritische Auseinandersetzung mit den Annahmen und Überzeugungen der Modellprojekte bezüglich dessen, was notwendig, erfolgversprechend und wirksam sein könnte, im Feld der "Präventions- und Bildungsangebote in der Einwanderungsgesellschaft" eine deutliche Steigerung der Qualität bei der Rekonstruktion der Implementierungsstrategien bewirkt (siehe 4.1.).

Zur Geltung kommt hier auch die Interaktion der Projekte mit ihren jeweiligen Kontexten, d.h. ihren finanziellen, historischen, lokalen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen. Die Modellprojekte mit ihren Handlungsansätzen und Vorgehensweisen unterliegen vielfältigen Kontexteinflüssen, die dazu führen können, dass sich der Evaluationsgegenstand verändert. Beispielsweise lässt sich bereits jetzt beobachten, dass manche der Modellprojekte in ihrer Arbeit vor der Herausforderung stehen, dass ihre entwickelten Ansätze ein Problembewusstsein zu interkulturellem und interreligiösem Lernen voraussetzen, was in manchen lokalen Kontexten und Institutionen nicht verbreitet ist. Daher müssen die Modellprojekte in ihrer Interaktion mit ihren Rahmenbedingungen beschrieben und bewertet werden. Gemäß ihres Auftrages berücksichtigt die WB daher, die förderlichen und hinderlichen Bedingungen der eingesetzten Strategien zu rekonstruieren.

⁹ Aus wissenschaftstheoretischen Gründen bevorzugt die WB den Begriff der "Ansätze" anstelle von "Strategien", u. a. da auf analytischer Ebene der Problemzusammenhang und die inneren Bezüge bzw. Aufeinanderbezogenheit von Strategien in ihrem konzeptionellen Zuschnitt erfasst werden können.

Auf dieser Basis wird sich die WB während der Programmlaufzeit den Resultaten der Modellprojekte annähern und Hypothesen zu den "Outcomes" in Hinblick auf die Ziele im Themencluster erarbeiten. Dabei ist die WB in Anteilen auf die Selbstevaluations- und Dokumentationsverfahren der Modellprojekte angewiesen, die grundlegend erfassen, welche Wirkungen die von ihnen entwickelten Aktivitäten entfalten. Punktuell wird die WB zu diesem Zweck einzelne Ergebnisse und ‚Produkte‘ (wie etwa Curriculum-Module, Trainings-Konzepte etc.) je nach Eignung für die Bearbeitung der Evaluationsfragestellungen heranziehen, um sie im Verhältnis zu den in den Ansätzen entwickelten Zielvorstellungen einzuschätzen. Es wird angestrebt - unter Berücksichtigung komplexer Wirkungsfelder - die Resultate der Modellprojekte in empirisch gestützte, logische Argumentationsmuster einzubetten, um so zu begründen, dass die gemessenen Resultate in die dokumentierte Projektdurchführung rückführbar sind. Darüber hinaus versucht die WB auch ursprünglich nicht beabsichtigte Resultate der Modellprojekte in den Blick zu nehmen.

3.1.6. Beschreibung der Programmstruktur bzw. der durchführenden Einheiten

Das Themencluster weist eine große Heterogenität auf. Die detaillierte Beschreibung der Programmstruktur bzw. der durchführenden Einheiten ist dem Anhang zu entnehmen (siehe 8.2.1.).

3.2. Herleitung und Begründung der Evaluationsfragestellungen

Die wissenschaftliche Begleitung beschreibt im Rahmen ihres Auftrages das Themencluster so, dass empirisch begründete Aussagen über die Qualität desselben und der dort implementierten Arbeitsansätze gemacht werden können (siehe Kapitel 2). Die Modellprojekte und damit das Themencluster werden von der WB als "emergente" Evaluationsgegenstände gesehen. Veränderungen der Programmlogik im Laufe der Umsetzung sind aufgrund der gewollten Offenheit und des experimentellen Charakters von Modellprojekten zu erwarten (vgl. Lüders 2003; Haubrich et al. 2007). Die Entwicklung der Modellhaftigkeit wird in diesem Kontext als das Ergebnis eines Prozesses der Weiterentwicklung der Ansätze angesehen, und ist daher über den gesamten Zeitraum Gegenstand der Evaluation. Ein erkenntnistheoretisches Interesse ist, den Entwicklungsprozess der Modellprojekte genauer zu bestimmen, indem die Arbeitsansätze und deren Voraussetzungen bzw. Wirkungen rekonstruiert werden (siehe 4.1.). Die Veränderungen im Programmverlauf geben besondere fachliche Hinweise etwa darüber, aus welchen Gründen bestimmte "Strategien" funktioniert haben oder nicht. Daraus ergeben sich gemäß des Auftrages an die WB nachfolgende Fragestellungen:

1. Welche Arbeitsansätze entwickeln die Modellprojekte im Bereich Bildungs- und Präventionsangebote für die Einwanderungsgesellschaft und aus welchem Selbstverständnis heraus tun sie dies?

Leitfragen:

- In welchem Verhältnis stehen die Arbeitsansätze zu den Programmzielen?
- Was sind förderliche und hinderliche Bedingungen für die Entwicklung und Durchführung der Arbeitsansätze?
- Worin liegt der Modellcharakter der Projekte, und wie entwickelt sich dieser im Verlauf der Umsetzung der Projekte?

Durch die Rekonstruktion und Reflexion der Vorgehensweisen der Modellprojekte bei gleichzeitiger Annahme der – gewollt – kontinuierlichen Entwicklung ihrer Modellhaftigkeit wird fundiertes Erfahrungswissen generiert, das Potential zur Weiterentwicklung der Fachdebatte im Themenfeld der Präventions- und Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft hat.

Des Weiteren bilden die Vorgaben des Bundesprogramms im Allgemeinen und für das Themencluster im Spezifischen den inhaltlichen Rahmen, in dem die Modellprojekte ihre Arbeitsansätze entwickeln (vgl. BMFSFJ 2007/2006). Dieser Rahmen ist als Situations- und Problembeschreibung zu sehen, artikuliert sich darin doch Wissen aus Fachpraxis, Wissenschaft und Politik. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt zeigt sich, dass die im Bundesprogramm benannten Konfliktlagen expliziert werden sollten, damit wahrnehmbar wird, welche Realitätserfahrungen in der Programmtheorie Berücksichtigung finden, wie diese durch den Cluster "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft" und die Unterthemen "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" und "Umgang mit interethnischen Konflikten" für die Modellprojekte vorstrukturiert sind, und wie die Modellprojekte mit dieser Vorstrukturierung von Realität umgehen.¹⁰ Wenngleich sich die Arbeit der Modellprojekte an den Zielen des Programms ausrichtet, ist zu erwarten und auch gewollt, dass die dort formulierte Situations- und Problembeschreibung im Rahmen der Arbeit der Modellprojekte konkretisiert und/oder erweitert wird.

¹⁰ In Ergänzung des Evaluationsprogramms *entimon*, in dem "qua politischer Definition von der Vorannahme" ausgegangen wurde, "dass das Programm konsistent aufgebaut ist" und zwar im Sinne einer linearen Logik" (DJI 2004, S.13f) und deshalb aus der Untersuchung ausgeschlossen wurde, berücksichtigt die WB in der Evaluation die theoretischen und epistemologischen Vorannahmen der Programmtheorien des Bundesprogramms.

Charakteristisch für das zu evaluierende Themencluster ist, dass der Fokus auf Interaktionsprozessen zwischen Angehörigen verschiedener ethnisch-kultureller Herkunft in einer heterogenen und pluriformen Einwanderungsgesellschaft liegt. Für die wissenschaftliche Begleitung ist hierbei erheblich, dass sich die Entwicklung der Arbeitsansätze der Modellprojekte in Konfliktfeldern bewegt, die in grundsätzlicher Weise die Qualität der Arbeit der Modellprojekte betreffen. Diese Annahme wird im Folgenden in ihrer Relevanz für die Evaluierung erläutert.¹¹

Die deutsche Einwanderungsgesellschaft ist weithin als vielfältig und heterogen charakterisiert. Gleichzeitig ist sie von multiplen Konfliktverhältnissen durchzogen, die in symbolischer, materieller, rechtlicher und sozialpolitischer Dimension auch die Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Menschen strukturieren. Diese Konfliktlinien betreffen Anerkennungsverhältnisse von Zugehörigkeit und Ausschluss in der deutschen Gesellschaft, Repräsentationsstrukturen von sozialer Vielfalt und Zustände von Benachteiligung und Ausgrenzung, in spezifischer Weise Verhandlungen von Wertekonflikten sowohl zwischen Angehörigen unterschiedlicher Migranten/innengruppierungen als auch zwischen Migranten/innengruppierungen und der Mehrheitsgesellschaft.^{12 13} Jugendliche und junge Menschen artikulieren sich darin und entwickeln vor diesem Hintergrund ihre Position in der Gesellschaft (vgl. Riegel et al. 2008, Badawia 2002, Mecheril 2003).

Angebote der Modellprojekte, die darauf abzielen, im Rahmen von Bildungs- und Präventionsansätzen bei den Zielgruppen zivilgesellschaftliches Handeln und Haltungen im Sinne der Programmziele zu entwickeln, sind daher in einem Spannungsfeld situiert. Zum einen sind die Modellprojekte im Themencluster im Sinne der Anforderung an die Entwicklung, "bedarfsgerechte[r] und situationsorientierte[r] Angebote", herausgefordert, gesellschaftspolitische Konfliktlinien zu berücksichtigen, um einen respektvollen Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Allgemeinen, mit Angehörigen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft im Spezifischen zu fördern. Derart verstanden zielen Präventionsansätze sowohl auf eine Stärkung von Individuen in der Gesellschaft als auch auf die Förderung von

¹¹ Die Konfliktfelder sind in unterschiedlicher Intensität ihrer Bearbeitung Gegenstand und Inhalt der gegenwärtigen Fachdebatte, die in der Interkulturellen Pädagogik, der Migrationsforschung und der Ungleichheitsforschung geführt wird.

¹² Der Begriff ‚Mehrheitsgesellschaft‘ ist in sich problematisch, da er die Realitätsverhältnisse der ethnisch heterogenen Gesellschaft verzerrt wiedergibt, indem er suggeriert, Menschen ohne Migrationshintergrund befänden sich in der Mehrheit. Dies ist in einigen Regionen Deutschlands nicht der Fall und entspricht immer weniger der demografischen Entwicklung der Bevölkerung in Deutschland. Eingedenk der begrifflichen Problematik wird er dennoch verwendet, da damit Verteilungsverhältnisse gefasst werden können, die sich auf gesellschaftliche Ressourcen (wie Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt, politische Teilhabe, rechtliche Sicherheit etc.) beziehen, und in denen mehrheitlich Menschen ohne Migrationshintergrund relative Vorteile haben.

¹³ Eine nicht unerhebliche Rolle spielen bei Konflikten zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund bisweilen auch transportierte Konflikte, die in Herkunftsländern der Verwandten bzw. der eigenen Familie existieren, und in Deutschland neu bzw. spezifisch ausgetragen werden.

Verhandlungsstärke und Konfliktfähigkeit; sie zielen damit im Sinne der Programmziele auf die "Stärkung der Zivilgesellschaft und die Vermittlung von Werten wie Toleranz und Demokratie" (BMFSFJ 2007, S.2). Andererseits hat diese Ausrichtung ihrerseits Grenzen, da gesellschaftliche Konfliktverhältnisse häufig hochgradig normalisiert und nicht immer einer bewussten Reflexion zugänglich sind (vgl. Parin 1978). Wie neuere Beiträge aus der Migrations- und Rassismusforschung nahe legen, sind Konfliktfelder um Migration und Integration durch eine hohe emotionalisiert-ideologische Besetzung und einen Grad an Unbewusstheit gekennzeichnet, was es erschwert, sich dazu zu verhalten (vgl. Ha 2004; Bukow/Heimel 2003).

Die Modellprojekte im Themencluster sind sich trotz der Heterogenität ihrer Ansätze sehr ähnlich in Bezug darauf, dass sie auf gegenwärtige Konfliktlagen im Kontext von Integration und Migration reagieren und einen Bedarf für die Bearbeitung der Konfliktlagen formulieren. In analytischer Perspektive können dabei manifeste und latente Konfliktlagen unterschieden werden: offene Konfliktlagen, die die Modellprojekte formulieren und erfassen und die ins gesellschaftliche Bewusstsein integriert sind, im Gegensatz zu latenten Konfliktfeldern, die in der Praxis der Modellprojekte wirksam, jedoch zunächst nicht sprachlich symbolisierbar sind. Solche Konfliktfelder und -themen genauer verstehen zu lernen und zu erfassen, wie die Modellprojekte im Rahmen der Entwicklung ihrer pädagogischen Praxis damit umgehen, verspricht, Erkenntnisse darüber zu erhalten, welche Probleme z. B. Ängste und Regressionen einer Umsetzung interkultureller bzw. interreligiöser Bildungsansätze entgegenwirken oder sie gar ins Gegenteil verkehren, wie dies bei Kulturalisierung und Stigmatisierung geschieht.

Dabei geht es darum, praktisch und theoretisch herauszuarbeiten, welche Konfliktanalyse die Modellprojekte selbst vornehmen und ihr Verständnis der Konfliktbearbeitung in Verbindung mit den von ihnen entwickelten Ansätzen zu erfassen. Damit wird Wissen zur Verfügung gestellt, das dem Anspruch des Bundesprogramms Rechnung trägt, "Konzepte zu entwickeln oder ggf. Adaptionen bewährter gewaltpräventiver Ansätze vorzunehmen, die den Ursachen und Äußerungsformen dieser Konflikte Rechnung tragen" (BMFSFJ 2007, S.6). Vor diesem Hintergrund wird daher des Weiteren folgenden Fragen nachgegangen:

2. Wie verstehen die Modellprojekte gesellschaftliche und institutionelle Konflikte, vor deren Hintergrund Religion, Ethnizität bzw. Kultur Bedeutung gewinnen, und wie gehen sie im Rahmen der Präventions- und Bildungsansätze mit ihnen um?

Leitfragen:

- Welche Konfliktanalyse nehmen die Modellprojekte vor, und wie ist sie charakterisiert?
- Welches Verständnis von Religion, Kultur bzw. Ethnizität liegt den Modellprojekten zugrunde, und wie bestimmt dieses die Praxis der Projektpraxis?
- In welcher Weise gelingt es, Ansätze "auf gleicher Augenhöhe" zu realisieren, was sind förderliche und was sind hinderliche Bedingungen dafür?

Einen deutlichen Fokus erhält im Zusammenhang der Konfliktanalyse die Relevanz der Zugehörigkeitslinien von Religion und Kultur in der Verhandlung gesellschaftlicher Zustände. Wie verschiedene Autorinnen und Autoren (nicht nur) der Migrationsforschung in Deutschland herausgearbeitet haben, provoziert die Realität einer multiethnischen Gesellschaft Auseinandersetzungen, die in zugespitzter Weise *grundsätzliche* Probleme im Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität ansprechen. In diesem Sinne geht es in grundlegender Weise nicht um ein Verständnis von Kultur und Religion als monolithische, naturalisierte Differenzlinien. In den Vordergrund rücken die soziale Bedeutung der Zugehörigkeiten und die Verhandlungspraxen, vor deren Hintergrund religiöse und ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten Bedeutung erlangen (vgl. Groenemeyer 2003). Diese sind Teil der Projektrealitäten der Modellprojekte, und Erkenntnisse über den jeweils spezifischen Umgang damit versprechen, genauer zu erfassen, welche Wirkungen die Bildungs- und Präventionsansätze haben und inwiefern sie gewährleisten, Kulturalisierungen zu vermeiden und Ansätze "auf gleicher Augenhöhe" zu entwickeln.

In der wissenschaftlichen Begleitung wird nicht zuletzt der spezifischen Ausrichtung des Bundesprogramms Rechnung getragen, das als Programm für Jugendliche und junge Menschen konzipiert ist. Dabei geht die WB von einem triangulären Verhältnis zwischen Familie, Jugend und Gesellschaft aus. Die WB berücksichtigt diese Dimension in der Evaluierung folgendermaßen:

3. Wie werden die Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen individuellen Entwicklungsprozessen, Familie und (Einwanderungs-)Gesellschaft wahrgenommen?

Die WB geht der Frage nach, ob und falls ja, wie in den Modellprojekten mit der Adoleszenz als *Krisenzeit*, die *alle* Jugendlichen trifft, umgegangen wird. Die Jugendlichen haben in dieser Zeit eine Vielzahl von Anforderungen zu bewältigen: sowohl ihre psychosexuelle Reifung, ihre Neuorientierung, während sie sich von der Familie lösen und bisherige Vorstellungen und Werte in Frage stellen, als auch ihre Behauptung in peer groups bzw. weiteren sozialen Bezugsgruppen. Darüber hinaus können aber auch traumatische

Ereignisse, die sie beispielsweise in der (frühen) Kindheit in ihrer Primärfamilie oder als Opfer von Bürgerkriegen erlebt haben, wieder aktualisiert werden. Auch transgenerationale Faktoren können hier eine wichtige Rolle spielen. Vieles hängt davon ab, ob es den Jugendlichen gelingt, solche Erfahrungen in Lebensthemen zu verwandeln oder ob sie in Destruktions- und Selbstzerstörungsprozesse geraten.¹⁴ Für die im Rahmen der WB zu erarbeitenden Annäherungen zur Wirksamkeit der Bildungs- und Präventionsstrategien ist es von Bedeutung, gemeinsam mit den Modellprojekten zu erfassen, wie die Jugendlichen in ihrer spezifischen Lebenssituation in den Ansätzen der Modellprojekte Berücksichtigung finden.

Zu fragen ist hier auch nach den Perspektiven der Identität als nicht-statischer psychosozialer Entwicklung und als Merkmal der Charakteristik der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess. Dabei geht es um nicht monolithische Identitätsstrukturen und um die Fähigkeit der Wahrnehmung und Möglichkeit von Entfaltung hybrider Identitäten.¹⁵ Eine deutliche Anzahl von Jugendlichen und jungen Menschen befindet sich in dieser Auseinandersetzung in prekären Verhältnissen, wie dies nachdrücklich insbesondere bildungspolitische Studien über Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche/junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien belegt haben. Diese sind in besonderer Weise gefährdet, Zugänge zu Ressourcen der Gesellschaft wahrnehmen zu können und sich zugehörig zu fühlen. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang nach dem Umgang mit diesen Themen vorrangig seitens der Modellprojekte, wobei auch der Umgang seitens des familiären und institutionellen Umfeldes (z. B. Schule, Arbeitsamt) eine Rolle spielt.¹⁶

3.3. Klärung der zur Beantwortung der Fragen benötigten Informationen

Zur Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellungen sind Informationen aus diversen Quellen notwendig:

- a) Relevante Fachliteratur und Informationen aus Fachforen
- b) Informationen zur Programmtheorie der Modellprojekte

¹⁴ Zu Adoleszenzkonflikten siehe Bohleber 1992, Bosse 1994, 2000, Erdheim 1982, Haas 2006

¹⁵ Hierzu gibt es in der Fachdebatte einige Positionen, die für die Evaluation berücksichtigt werden (siehe Bar-On 2001, Bhabha 2000, Bronfen et al. 1997; Hall 1994)

¹⁶ Theoretisch bezieht die WB sich wie angegeben u. a. auf die Ethnopschoanalyse. Im Vergleich zur herkömmlichen Psychoanalyse richtet sich in der Ethnopschoanalyse das Hauptaugenmerk auf die Wirkung der gesellschaftlichen Kräfte im Individuum (Erdheim 1982, Parin 1978). Diese gesellschaftskritische Intention findet sich auch in den Ansätzen von A.Lorenzer (1988), H.E. Richter (1962), K. Horn (1972) oder H. Dahmer (1982), die sich bemühten, Psychoanalyse weiterzuentwickeln und auf das Terrain einer kritischen Sozialforschung zu übertragen. Wichtig bleibt hier auch (trotz manche aus heutiger Sicht kritischen Meinung) der Bezug auf Horkheimer und Adorno (1998), und deren Dialektik der Aufklärung. Dabei steht im Mittelpunkt die Bemühung auch und gerade in der Sozialforschung, die Verankerung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Individuum zu beforschen und die verzerrende Rolle der Ideologie zu hinterfragen.

- c) Praxiswissen zu Erfahrungen der Modellprojekte in der Umsetzung der Strategien, d.h. Wissen, das die Modellprojekte im Laufe der Umsetzung sammeln
- d) Prozesswissen, welches im Rahmen der längerfristigen Prozessbegleitung der WB gewonnen wurde und Informationen über die Entwicklung der Modellprojekte gibt und durch diese selbst validiert wurde.
- e) Strukturinformationen: Informationen zur Tätigkeit des Trägers, Ressourcen, lokaler/politischer Kontext, Reaktionen auf das Bundesprogramm
- f) Sofern möglich: Beteiligten-Perspektiven

4. Kurze Darstellung des Evaluationsdesigns, der Erhebungs-, Auswertungs- und Bewertungsverfahren

4.1. Evaluationsdesign

Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich gemäß ihres Auftrages an einem qualitativen Design. Das Design setzt sich aus Elementen der Programmtheorie-gesteuerten Evaluation, der Spannungsthemen-gesteuerten Evaluation, Elementen der nutzungsgesteuerten Evaluation und Elementen systematischer Praxisreflexion zusammen. Diese Ansätze werden gemäß ihrer Nützlichkeit zur Bearbeitung der Evaluationsfragestellungen kombiniert und für die Evaluation fruchtbar gemacht.¹⁷

Wie in 3.1.5. und 3.2. bereits näher erläutert, erfordert der Evaluationsgegenstand aus Sicht der WB ein Evaluationsdesign, das die "innere Logik" der Modellprojekte expliziert, um zu rekonstruieren, auf welche Problemlage die Modellprojekte mit ihren Ansätzen reagieren und in welchem Zusammenhang dies von den Modellprojekten mit den von ihnen entwickelten Konzepten und Strategien steht. Dies differenziert zu beschreiben, ist die Voraussetzung für eine spätere Einschätzung der Ansätze durch die WB. In den Programmen der Modellprojekte findet sich dieser Zusammenhang meist implizit und kann auch durchaus widersprüchlich sein.¹⁸ Diese Widersprüchlichkeit wird als Chance begriffen und von der WB aufgegriffen. Im Sinne einer programmtheoriebasierten Evaluation wird dabei gefragt, welche theoretischen, alltagstheoretischen und subjektiven Vorannahmen die Handlungspraxis bestimmen, um damit das Selbstverständnis der Projekte, vor deren Hintergrund sie ihre Arbeitsansätze entwickeln, zu explizieren.

¹⁷ Es ist darauf hinzuweisen, dass die Evaluation von Modellprojekten nach wie vor Fragen aufwirft, die im Fachdiskurs noch nicht hinreichend beantwortet sind (vgl. u.a. Haubrich/Lüders/Struhkamp 2007). Die WB erachtet es vor diesem Hintergrund als sinnvoll, ihr Vorgehen nicht als abgeschlossenes Evaluationsdesign darzustellen, sondern in Bezug auf Fragen und Entwicklungsdynamiken im Evaluationsdesign transparent zu machen, um diese im Sinne einer Weiterentwicklung der Fachdebatte nutzbar zu machen.

¹⁸ Diese Widersprüchlichkeit ist Teil der Charakteristik von Modellprojekten, da sie in ihrem Anliegen auch auf neue Problemlagen reagieren.

Die WB geht davon aus, dass es für die Evaluation erheblich ist zu berücksichtigen, dass die Modellprojekte auf Problemlagen reagieren, die so noch nicht Gegenstand der Bearbeitung waren (siehe u. a. die Definition von Modellhaftigkeit in der Kooperationsvereinbarung zwischen WB und Programmevaluation). Es ist daher von besonderer Bedeutung, im Evaluationsdesign den emergenten und dynamischen Charakter der Modellprojekte insbesondere auch in Hinsicht auf deren fachliche Diskussionszusammenhänge zu berücksichtigen. Die WB integriert zu diesem Zweck Theorien der spannungsthemen-gesteuerten Evaluation in ihr Design, durch die die Erfassung und Bearbeitung von latenten und manifesten Konfliktthemen im Sinne der Forschungsfragestellungen möglich werden soll (siehe 3.2.).

Beide Ansätze werden in die wissenschaftliche Zusammenarbeit mit den Modellprojekten integriert, innerhalb derer die WB eine *systematische Praxisreflexion* fördert, bei der sie sich auf Erfahrungen aus der Organisationsberatung, dem Coaching, der Supervision von Praxisgruppen und der Projektbegleitung in der Internationalen Zusammenarbeit stützt. Bezüglich der Herausarbeitung der Programmtheorien übernimmt die WB eine "klärende" und "interaktive" Funktion. In der Begleitung der Modellprojekte (insbesondere der Modellprojekte, die intensiv begleitet werden) werden die Projekttheorien expliziert, hinterfragt und mit den Modellprojekten zusammen dadurch zum Gegenstand der Reflexion auf Ebene der Modellprojekte sowie auf Ebene der Kooperation zwischen WB und Modellprojekten. Die WB erwartet sich von diesem Vorgehen konstruktive Prozesse der Klärung, Selbstverständigung und Weiterentwicklung auf Ebene der Modellprojekte, was der Steuerung der Entwicklungsprozesse der Modellprojekte förderlich sein kann.

Die WB bringt in ihr Vorgehen dabei die Expertise des Arbeitens nach dem psychosozialen Ansatz ein (vgl. Becker 2006). Um die zentralen Evaluations- und Forschungsfragen zu bearbeiten, wird diese mit den bereits erwähnten Evaluationstheorien in Beziehung gesetzt. Dem "psychosozialen Ansatz" geht es um die bewusste Verknüpfung von individuellen und sozialen Dimensionen, von psychischen und gesellschaftlichen Realitäten. Im Mittelpunkt des Reflexionsprozesses steht dabei stets die Verknüpfung der individuellen Arbeitserfahrung mit dem institutionellen Rahmen und dem sozialen Kontext. Auf diese Weise kann erarbeitet werden, welche institutionellen und individual-psychologischen Funktionen Abwehrmechanismen wie Kulturalisierungen haben, und wie diese von den Modellprojekten aufgenommen werden, oder auch, wie die Lebensrealität der Jugendlichen in ihrer Verbindung zur Gesellschaft von den Modellprojekten berücksichtigt wird, und welche Konsequenz dies für die Ausgestaltung ihrer Ansätze hat.

Anlage und Aufbau der Untersuchung und zeitliche Planung

Das Vorgehen der WB zielt darauf ab, die Evaluations- und Forschungsfragestellungen auf Ebene der Intensivbegleitung ausgewählter Modellprojekte, auf Ebene des fachlichen Austauschs aller Modellprojekte und auf Ebene der WB zu bearbeiten.

Da das oben beschriebene Vorgehen eine intensive Begleitung erfordert, wurden zu diesem Zweck aus den 34 Modellprojekten 11 Projekte ausgewählt. Diese werden zweimal pro Jahr von der WB aufgesucht. In diesem Rahmen finden mehrphasige Workshops statt, in denen die Projektteams, ihre Leitungen und u. U. die Kooperationspartner zusammen kommen und über die jeweils anstehenden Fragen ihrer Projektpraxis sowie des Themenclusters reflektieren. Die Mehrphasigkeit der Workshops, d. h. ihre wiederholte Durchführung über einen Zeitraum von drei Jahren ermöglicht eine Beschreibung und Analyse der Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Modellprojekte und fördert – sofern die Modellprojekte die Begleitung durch die WB für sich nutzen – auch eine Steigerung der Prozess- und Ergebnisqualität. Die nicht intensiv begleiteten Modellprojekte werden mittels eines regelmäßigen telefonischen und e-Mail Kontaktes begleitet.

Einmal im Jahr finden auf der Ebene aller Modellprojekte sogenannte "themenzentrierte Workshops" statt, in denen Modellprojekte und WB inhaltliche Fragen, die sich in der Kooperation aus den dort offensichtlich werdenden Spannungsthemen ergeben, diskutieren und weiterentwickeln. Die themenzentrierten Workshops sind daher so angelegt, einen Beitrag zur Bearbeitung inhaltlich relevanter Fragen im Rahmen der Programmlogik zu bearbeiten und weiter zu entwickeln.

Auf der Ebene der WB werden die Erkenntnisse über die intensiv begleiteten Modellprojekte reflektiert und fachlich eingeordnet. Dabei wird versucht, von den Erkenntnissen der Modellprojekte darauf zu schließen, inwiefern diese auch auf die nicht intensiv begleiteten Modellprojekte zutreffen, bzw. umgekehrt, d. h. in welcher Weise letztere neue Dimensionen erbringen, so dass auf diese Weise theoriegenerierend Wissen über die Modellprojekte und das Themencluster im Gesamten hergestellt werden kann. Dieses Wissen wird mit Vertreter/innen aller 34 Modellprojekte im Rahmen eines Zwischen- und Abschlussworkshops vorgestellt und diskutiert und auf diese Weise validiert.

Die WB orientiert ihre Arbeit entlang eines vorab definierten Arbeits- und Zeitplans, und konnte für den Berichtszeitraum alle dort definierten Maßnahmen realisieren (siehe 8.1.).

4.2. Methoden/ Instrumente der Datenerhebung

Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgt innerhalb der Konzept- und Dokumentenanalysen, im Rahmen des sachbezogenen regelmäßigen Kontakts zu den Modellprojekten, der Projektbesuche vor Ort, innerhalb der themenzentrierten Workshops und im Rahmen der jährlichen Gesamtworkshops. Je nach Teilfragestellung der WB und je nach Akteursgruppe werden dabei die dafür angemessenen Verfahren verwendet.¹⁹ Vorrangig arbeitet die WB dazu mit den folgenden Methoden: Dokumentenanalyse, themen- bzw. problemzentrierte Interviews, Experteninterviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung. Die Verfahren werden je nach ihrer Eignung kombiniert; so kann sich beispielsweise die Teilnahme an einer Veranstaltung (Theaterprobe, Seminarmodule, Trainingseinheit, Arbeitskreise etc.) anbieten, im Anschluss daran Interviews mit verschiedenen Akteuren durchzuführen, wenn die Veranstaltung auf den Ansatz der Modellprojekte zielt.²⁰

Die WB ist darauf angewiesen, in ihrer Datenerhebung Abstufungen in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen, da nicht alle der 34 Modellprojekte in der gleichen Intensität begleitet werden. Aus diesem Grund findet im Rahmen der Intensivbegleitung der elf Modellprojekte eine ausführlichere Datenerhebung statt, die auch im Sinne eines Sampling anstrebt, exemplarische Erkenntnisse zu produzieren, um sie mit den weiteren Modellprojekten in Vergleich zu setzen.

4.3. Anonymisierung/ Datenschutz

Datenmaterial, welches in der Kooperation zwischen dem jeweiligen Modellprojekt und der WB entsteht, ist dem jeweiligen Modellprojekt in nicht anonymisierter Form zugänglich; in allen weiteren Fällen erfolgt eine Anonymisierung, die den Bestimmungen des Datenschutzes folgt. Die Personen geben vor der Beteiligung an der Datenerhebung ihr Einverständnis zur Beteiligung an der Untersuchung. Die Daten werden vertraulich behandelt und sind im Rahmen der Auftragsvereinbarungen und entsprechend der Datenschutzbestimmungen an sicheren Orten verwahrt. Die Daten werden gemäß der

¹⁹ Insgesamt strebt die WB an, im Themencluster mit den Modellprojekten gemeinsam die Schnittstellen von individuellen, sozialen und institutionellen (bzw. gemeinwesenorientierten) Gegebenheiten möglichst genau zu analysieren, um einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Evaluations- und Forschungsfragen zu erzielen. Genauere Aussagen, wie konsequent und umfassend sich dieser Anspruch realisieren lässt, werden im Laufe der nächsten Sequenzen der Projektbesuche als Teil eines ‚work in progress‘ getroffen werden können. Hier lehnt sich die WB an die Grounded Theory an, einem offen an die Fragestellungen herangehenden Forschungsstil, bei dem es darum geht, empirisch fundierte Theorien (als Analysen, Konzepte) "mittlerer Reichweite" zu entwickeln, wodurch dann auch anwendungsorientiertes Wissen für die Fachöffentlichkeit generiert werden kann (Glaser/Strauss 1998).

²⁰ Das Verfahren wird insbesondere bzgl. der nicht-intensiv begleiteten Modellprojekte favorisiert, um auf kurzem Wege Zugänge zur Projektrealität in der Kooperation zwischen WB und Modellprojekten zu eröffnen.

Kooperationsvereinbarungen nur auf Anfrage von anderen WB und Programmevaluation weitergegeben. Die Modellprojekte werden in diesen Fällen darüber informiert.

4.4. Durchführung der Untersuchung

Die Durchführung der Untersuchung beinhaltete in den ersten sieben Monaten der wissenschaftlichen Begleitung zunächst die Dokumentenanalyse von Anträgen, Berichten und Publikationen der Modellprojekte. Die WB veranstaltete den ersten Gesamtworkshop im April 2008, in dessen Kontext Diskussionen in der Großgruppe sowie themenzentrierte Kleingruppendiskussionen stattfanden, die protokolliert wurden. Dort wurden bereits erste Fachdiskussionen zu Themencluster-relevanten Fragen geführt.²¹ Zudem wurden zusätzlich zum Einstieg in die Kooperation Prozessbeschreibungen der Modellprojekte zu ihren aktuellen Aktivitäten und zur Erreichung der Zielgruppe angefragt und in die Untersuchung einbezogen. Im weiteren Verlauf fanden ausführliche Telefoninterviews mit denjenigen Modellprojekten statt, die nicht von der WB besucht werden, um relevante Daten bezüglich der Evaluationsfragen zusammenzutragen. In sechs Fällen hat die WB bei den nicht begleiteten Modellprojekten auch Projektbesuche realisiert.²²

Schwerpunkt der Datenerhebung im Berichtszeitraum waren die Besuche bei den Projekten, die für elf Modellprojekte im Rahmen der Intensivbegleitung stattfanden, und in deren Zusammenhang die für die WB relevanten Themenkomplexe bearbeitet wurden. Im Kern handelte es sich bei den Projektbesuchen um mehrstündige Workshops mit den Teams der Modellprojekte, in denen Fragen nach ihrer Entstehungsgeschichte, ihren Zielsetzungen und gegenwärtigen Herausforderungen Gegenstand waren.²³

Die Phase der Datenerhebung war von einer hohen Dynamik gekennzeichnet, die einen intensiven Einblick in die Praxis der Modellprojekte und auf der Ebene der WB einen ersten Zugang zum Themencluster ermöglichte. Diese Dynamik trägt das Potential, aufgekommene inhaltliche Fragen in den kommenden Sequenzen der Projektbesuche und im Rahmen der themenzentrierten Workshops differenziert zu diskutieren.

4.5. Methoden der Datenauswertung

Für die Datenaufbereitung werden mit den Methoden verknüpfte Verfahren ausgewählt, d. h. es werden fokussierte Prozessprotokolle und Transkriptionen (ausgehend von der jeweiligen zu bearbeitenden Teilfragestellung) erstellt, Beobachtungsprotokolle und Gedächtnisnotizen spontaner Gespräche sowie Protokolle von Telefoninterviews angefertigt.

²¹ Die Fachdiskussion wurde durchgeführt, um einen ersten Eindruck darüber zu erhalten, wie die Modellprojekte das Verhältnis von Kultur und Religion begreifen.

²² Zur Begründung dieser Vorgehensweise siehe den technischen Report im Anhang (8.1.).

²³ Detaillierte Ausführungen zu Aufbau, Ablauf und Dokumentation der Projektbesuche siehe ebd.

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgt gemäß der Ausrichtung der Evaluations- und Forschungsfragestellungen unter Einbeziehung der Fachliteratur zum einen entlang inhaltsanalytischer Verfahren (Mayring 2007), zum anderen in Anlehnung an hermeneutisch-analytische Verfahren. Für die Auswertung der Daten zu latenten Konfliktthemen wird insbesondere auch dem "szenischen Verstehen" (Lorenzer 2006, was Morgenroth (1992) für die sozialwissenschaftliche Empirieforschung adaptiert hat) eine wichtige Rolle beigemessen, da mit diesem Verfahren Kulturalisierungen besonders hilfreich identifiziert werden können.

Für die Datenauswertung wird relevant, dass die Auswertung in einem kontinuierlichen Kommunikations- und Validierungsprozess mit den Modellprojekten erfolgt. Auswertungsschritte finden bereits während der Projektbegleitung mit den intensiv begleiteten Modellprojekten statt, wobei der Fokus hier insbesondere auf der Identifizierung von Brüchen, Irritationen, Widersprüchen liegt, die die WB in Bezug auf die Evaluationsfragestellungen herausarbeitet und in konstruktiver Form an die Modellprojekte rückmeldet. Auf diese Weise erfolgen in der WB mehrere Auswertungsetappen, die wiederum in ihrem Blick auf die Einschätzung des Themenclusters im Rahmen der themenzentrierten Workshops und den jährlichen Gesamtworkshops zum Gegenstand der Diskussion, Reflexion und Validierung mit allen Modellprojekten werden.

Die Methoden zur Datenauswertung werden im Zuge der Vorbereitung und Ausrichtung der themenzentrierten Workshops sowie der zweiten Projektbesuchssequenz präzisiert, da zu diesem Zeitpunkt die ausführlichen Auswertungen der bisherige Daten vorliegen und genauer gefasst werden kann, welche Methoden sich wiederum für die weitere Erhebung und Auswertung eignen.

4.6. Verfahren der Bewertung

Bewertungen finden bereits innerhalb des Prozesses der Begleitung der Modellprojekte statt (siehe 4.5.). Der qualitative Ansatz der WB ermöglicht es, dass eine Analyse von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen der Modellprojekte (insbesondere der intensiv begleiteten Modellprojekte) stattfinden kann, innerhalb derer dann auch Bewertungen erfolgen. Die inhaltlichen Bezugspunkte der Bewertung (Kriterien) werden aus den Maßstäben abgeleitet, die die Modellprojekte an sich selbst anlegen (ihren eigenen Vorstellungen von Prozess- und Ergebnisqualität, ihren Konzepten und Zielen), sowie aus der Fachliteratur zum Themenfeld der "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft". Dabei geht es u. a. auch um die Frage: Welche Aspekte der Realität werden berücksichtigt, und welche werden ausgeblendet? Hierbei wird die interdisziplinäre Zusammensetzung der WB produktiv gemacht, die Daten mit Blick auf die

Fachdiskussionen aus unterschiedlichen disziplinären Zugängen zu diskutieren, auszuwerten und in der Diskussion im WB-Team zusammen zu führen. Das erscheint insbesondere mit Blick auf die Fachdebatten im Themenfeld von besonderer Bedeutung, da diese häufig unabhängig voneinander in Einzeldisziplinen wie der Migrationspsychologie, der Interkulturellen Pädagogik, der ethnologischen und soziologischen Migrationsforschung und der Soziologie in ihren relevanten Teilbereichen Bildungssoziologie, Soziologie der Ungleichheit, Sozialisationsforschung etc. existieren, was angesichts der Vielschichtigkeit der Problemlagen problematisch erscheint. Die WB stellt gegenwärtig diese Verbindungen her, um daraus den (theoretischen) Bezugsrahmen für die Einschätzung und Beurteilung der Ansätze und des Themenclusters herzustellen.

5. Ergebnisse

5.1. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

In der Auseinandersetzung mit dem Themencluster "Bildung und Prävention für die Einwanderungsgesellschaft" ist von Interesse, welche Problemlagen die Modellprojekte im Blick auf den Kontext der Projektablaufe identifizieren und wie sie sich in ihrer konkreten Arbeit damit auseinandersetzen. Deshalb werden u. a. Modellprojekte mit ihren unterschiedlichen Ansätzen exemplarisch dargestellt, die in folgenden Unterthemen arbeiten, Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen sowie programmrelevante Aspekte werden dargestellt. Dabei werden u. a. auch das kommunale Umfeld, als wichtiger Einflussfaktor sowie Kooperations- und Netzwerkstrukturen untersucht, die die Tätigkeiten der Modellprojekte unterstützen und die für die erwünschte Nachhaltigkeit der Wirkungen der Modellprojekte sprechen.

5.2. Ausführliche Darstellung der Ergebnisse

5.2.1. Überblick über das Themencluster "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft"

Das Themencluster, das durch 34 Modellprojekte umgesetzt wird, ist durch die Leitlinien des Bundesprogramms in zwei Unterthemen, und zwar in "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" und "Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft" mit unterschiedlichen Zielsetzungen gegliedert, die in Kapitel 3 näher ausgeführt werden. Die Charakteristika des Themenclusters sind im Anhang ausführlich erläutert (siehe 8.2.2.).

In den Vorgaben des Bundesprogramms ist die Benennung einer Zielgruppe gefordert. Es hat sich jedoch bereits heraus kristallisiert, dass bei realistischer Betrachtung des komplexen Umfelds beider Unterthemen, in dem sich die Modellprojekte bewegen, eine Umsetzung der Konzepte nur mit der ausdrücklichen Einbindung mehrerer Zielgruppen oder ihrer

Überschneidung gewährleistet sein kann, so zum Beispiel bei der Entwicklung und Durchführung von Seminaren, beim Aufbau spezifischer Netzwerkstrukturen oder bei der Prozessbegleitung in Vereinen.

Ähnliches zeigt sich im Cluster bei der Unterteilung der Unterthemen. Beim genauen Hinsehen wird deutlich, dass die Themen häufig nicht zu trennen sind und es sichtliche Überschneidungen zu anderen Clustern wie Rechtsextremismus oder Antisemitismus gibt.

5.2.2. Ansätze der Modellprojekte im Kontext ihrer Problembeschreibung

Die Arbeitsansätze der Modellprojekte können nicht vollständig in ihrer Ausrichtung und der Qualität ihrer Arbeit und Modellhaftigkeit begriffen werden, wenn nicht auch erfasst wird, auf welche Situation die Modellprojekte reagieren. Im Falle des zu evaluierenden Themenclusters ist daher von Interesse herauszufinden, welche Problemlagen die Modellprojekte im Blick auf den sozialräumlichen, kulturellen und politischen Kontext der Projektarbeit identifizieren und wie sie sich damit in ihrer konkreten Arbeit auseinandersetzen.

Wenngleich die Modellprojekte lediglich in Einzelfällen ihrer Arbeit explizit den Präventionsbegriff zugrunde legen, so bezieht sich die Mehrheit der Modellprojekte mit ihren Ansätzen als solche direkt auf präventive Bildungsarbeit: Deutliche Bezugspunkte stellen Abbau von Fremdenfeindlichkeit, (Alltags-) Rassismus und Islamophobie dar. Einige Modellprojekte nehmen mit ihren Aktivitäten auch Bezug auf frühere Projekte, die sich gegen Rechtsextremismus gerichtet haben. Diese Bezüge sind häufig implizit, und in den Zielformulierungen nicht enthalten, ergeben sich jedoch bei Nachfragen zur Entstehungsgeschichte der Modellprojekte und deren Selbstverständnis sehr deutlich.

Mehr als die Hälfte der Modellprojekte entwickelt ihre Arbeitsansätze aus der Analyse *lokaler* und *regionaler* Kontexte.²⁴ Die überwiegende Mehrheit der Modellprojekte analysiert den Bedarf für die Entwicklung ihrer Ansätze aus soziologischer Perspektive, etwa der Beschreibung von In- und Outgroup-Prozessen, Tendenzen von Isolation und Segregation oder aus milieuspezifischen Konfliktkonstellationen. Die Einbeziehung der Perspektive und Lebensrealität von Jugendlichen bzw. jungen Menschen in die Situationsanalyse erfolgt unterschiedlich und bisweilen sehr differenziert; informiert durch mehrjährige Einbindung, die Kenntnis lokaler Zusammenhänge und den direkten Zielgruppenkontakt. Bisweilen ergeben sich diese Bezüge aus der Aufnahme von konkreten Arbeitsbeziehungen mit der Zielgruppe.

²⁴ Dies steht in engem Zusammenhang mit dem Radius der Modellprojekte, wobei noch zu prüfen ist, in welcher Korrelation diese Aspekte zueinander stehen.

Religion und Kultur werden als gesellschaftswirksame Identitätskategorien identifiziert, wobei die Kategorie "Religion" sich überwiegend auf die Religiosität der Migranten/Migrantinnen, und hier insbesondere den Islam bezieht. Etwa ein Viertel der Modellprojekte wählt dies zum Gegenstand der näheren Analyse und Bearbeitung in Form interreligiöser Ansätze.

Aufgrund der bisherigen Datenlage zeichnet sich ab, dass sich das Themencluster "Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft" im Blick auf Strategien, Aktivitäten und Zielgruppen zwar sehr heterogen gestaltet (siehe 3.1.3.; 3.1.4.). Doch in Bezug auf die identifizierten Problemlagen lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten erkennen. So identifiziert ein großer Teil der Projekte Problemlagen, die sich auf fehlende bzw. mangelnde Interaktions- und Kommunikationsformen von Personen bzw. Gruppen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft beziehen. Mit unterschiedlicher Begründung wird davon ausgegangen, dass der fehlende Kontakt zwischen Angehörigen verschiedener Herkunft Vorurteile und ethnisch-legitimierte Abwertungen befördert.²⁵ Konfliktthemen in der Interaktion von Personen bzw. Gruppen verschiedener ethnischer Zugehörigkeit werden dabei nicht lediglich zwischen Mehrheitsdeutschen gegenüber Migranten/innen gesehen, sondern auch zwischen Migranten/innen untereinander sowie von Migranten/innen gegenüber Mehrheitsdeutschen.

Die Ansätze, die die Modellprojekte in Antwort auf die Problemlagen entwickeln, sind vor diesem Hintergrund als unterschiedliche Zugänge zu sehen, mit den von ihnen identifizierten Konfliktfeldern umzugehen. Die Wahl der Methoden und die innere Logik der Ansätze ergeben sich unmittelbar daraus. Daraus folgt, dass die Darstellung der Ansätze mit ihrer methodischen Ausrichtung (z.B. historische Bildungsansätze, Ansätze der Menschenrechtsbildung oder genderspezifische Ansätze²⁶, wie sie im Cluster zu finden sind) in Bezug zu den spezifischen Konfliktthemen gesetzt werden sollte. Auf diese Weise lassen sich differenzierte Aussagen über die Wirkung der Projektarbeit der Modellprojekte bezüglich ihrer Präventionsfunktion formulieren.

Aufgrund der bisherigen Datenlage zeichnet sich ab, dass diverse Querverbindungen zwischen den Unterthemen existieren, auf die sich Modellprojekte beziehen. So entwickeln manche Modellprojekte im Rahmen des Unterthemas "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" Projektaktivitäten, die sich hauptsächlich auf die Bewältigung und Prävention interethnischer Konflikte beziehen. Umgekehrt entwickeln manche Modellprojekte

²⁵ Hier ist durchaus eine Kontinuität zu den in entimon geförderten Modellprojekten zu erkennen, in denen ein großer Teil der Modellprojekte Begegnungsansätze realisiert hat.

²⁶ Drei Modellprojekte berücksichtigen dabei explizit auch gender-spezifische Situationen, wobei zwei davon ihre Arbeit auf die Bildung für (junge) Frauen fokussieren und ein Modellprojekt seine Aktivitäten explizit auf männliche gewalttätige Jugendliche ausrichtet.

Arbeitsansätze, die nicht nur zur Prävention interethnischer Konflikte beitragen sollen, sondern auch als Weiterentwicklung interkultureller Arbeitsansätze begriffen werden können. Diese Querverbindungen sind nicht als Folge einer Inkonsistenz der Modellprojekte zu sehen, sondern sie beleuchten vielmehr die Interdependenzen der in den Unterthemen gefassten gesellschaftlichen Problemsituationen. Es wird auch mit Blick auf die fachliche Einschätzung des Themenclusterzuschnitts Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung sein, diese Querverbindungen und Schnittstellen deutlicher mit den Modellprojekten herauszuarbeiten.

Für die Arbeit der WB folgt daraus, dass sie die Unterthemen im Themencluster als "emergente Spannungsfelder" begreift: Die WB arbeitet zu diesem Zweck gegenwärtig Konfliktfelder heraus, aus denen später Typisierungen entstehen sollen, um den von den Modellprojekten bearbeiteten Konfliktthemen und Grundannahmen Rechnung zu tragen. Dazu wird die WB im Verlauf der künftigen Berichterstattung Vorschläge unterbreiten.²⁷ Für den Zeitpunkt der gegenwärtigen Berichterstattung erfolgt die Typisierung entlang der vorgegebenen Unterthemen im Themencluster, wobei im Unterthema "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" bereits drei sich deutlich herauskristallisierende Typen dargestellt werden.

5.2.2.1 Modellprojekte im Unterthema "Interkulturelles und interreligiöses Lernen"

Die Modellprojekte im Unterthema "Interkulturelles und interreligiöses Lernen" lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig typisieren. Im Folgenden werden daher zunächst drei sich bereits jetzt deutlich herauskristallisierende Typen dargestellt. Damit sind über die Hälfte der Projekte im Unterthema repräsentiert.

Modellprojekte mit Fokus auf interreligiösem Lernen

Sechs der 34 Modellprojekte arbeiten spezifisch zu Bildungs- und Begegnungsansätzen interreligiösen Lernens.²⁸ Ein Modellprojekt ist in Berlin tätig, eins in Bayern, ein anderes wirkt in einer mittelgroßen Stadt in Ostdeutschland und ein Projekt entwickelt seine Aktivitäten in Nordrhein-Westfalen; zwei Projekte sind bundeslandweit aktiv.

²⁷ Dieses Vorgehen erscheint aus zwei Gründen im Sinne des Evaluationszweckes sinnvoll: Zum einen ermöglicht das theoriegenerierende, empirische Vorgehen das Aufgreifen neuen Erfahrungswissens, das von den Modellprojekten eingebracht wird. Zum anderen erscheint die Herangehensweise mit Blick auf die angefragte wissenschaftliche Einschätzung des Themenclusters, die im Rahmen der Kooperation der WB mit der Programmevaluation erfolgt, eine hilfreiche Strategie zu sein, um Beurteilungen über das Themencluster abzugeben, die empirisch begründet und durch die Kooperation mit den Modellprojekten validiert sind.

²⁸ Die WB weist darauf hin, dass sich vereinzelt in weiteren Projekten des Themenclusters Aktivitäten zu religiösem Lernen entwickeln. Diese werden hier nicht berücksichtigt, da im Rahmen des Typus diejenigen Projekte zusammengefasst werden, für die die Entwicklung interreligiöser Ansätze im Zentrum des Selbstverständnisses und der Zielsetzung stehen. Die Verbindungen werden jedoch in den Debatten der WB reflektiert und hergestellt.

Gemeinsam ist den Modellprojekten, dass sie – unabhängig davon, ob sich die Projektmitarbeiter/innen in ihren Ansätzen als Gläubige oder als Säkulare verstehen – einen Mangel an Wissen und Empathie über Religionen in der Gesellschaft feststellen, was sie für die weit verbreitete Intoleranz gegenüber Anders- bzw. Nichtgläubigen verantwortlich machen. Sie unterscheiden sich deutlich darin, in welcher Weise sie religiöse Weltanschauungen mit kulturellen Zugehörigkeiten vermitteln. Eine große Parallele zwischen ihnen ist, dass sie alle in ihren Aktivitäten den Islam ins Blickfeld nehmen.

Im Wesentlichen sind die Ziele der Modellprojekte darauf ausgerichtet, Dialoge bzw. Dialoge und Begegnungen zwischen Angehörigen der abrahamitischen Religionsgemeinschaften und säkularen Jugendlichen sowie der sich nicht als religiös verstehenden Öffentlichkeit zu initiieren. Durch ein gegenseitiges Kennenlernen, die Sensibilisierung füreinander und den respektvollen Umgang miteinander sollen Vorurteile und Stigmatisierungen überwunden sowie insbesondere Antisemitismus, Islamophobie und Xenophobie abgebaut werden. Die meisten der Modellprojekte fokussieren ihre Arbeit auf die alltagsrelevante, kulturelle, soziale und identitätstiftende Dimension religiösen Handelns.

Die Projekte richten sich an Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im schulischen Kontext, an Lehrer/innen, Multiplikatoren/innen und Sozialarbeiter/innen sowie an junge Muslime und Musliminnen, Verantwortliche aus Politik und Verwaltung und weitere einflussreiche Akteure der Gesellschaft, darunter auch Vertreter/innen verschiedener Gruppen von Migrantinnen und Migranten sowie christliche, jüdische und muslimische Gemeinden. Im Folgenden werden drei Modellprojekte exemplarisch vorgestellt.

Beispiel 1:

Das Modellprojekt setzt in der Schule an und hat zum Ziel, interreligiöse Bildung an Jugendliche insbesondere mit Migrationshintergrund zu vermitteln. Ausgangspunkt des Projekts ist die Wahrnehmung, dass sehr viele jugendliche Migranten und Migrantinnen religiös sind, dies aber im schulischen Kontext nicht angemessen berücksichtigt wird. In Konfliktsituationen könnte oftmals nicht unterschieden werden, ob es sich um entwicklungsbedingte Adoleszenzkonflikte von Jugendlichen handelt, die religiös aufgeladen, also kulturalisiert werden, oder um Konflikte, in denen religiöse Differenz tatsächlich eine Rolle spielt.

Zur Klärung dieser Frage versucht das Projekt bei der Entwicklung ihres interreligiösen Ansatzes sowohl psychogenetische und soziale als auch kulturell-religiöse und institutionelle Faktoren zu berücksichtigen, die bei der Genese von religiös motivierten Konflikten eine Rolle spielen können.

Sie kombinieren dabei künstlerische Ausdrucksformen mit Wissensvermittlung. Die Workshops werden oft von Künstlern mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit angeleitet. Das Team ist konzeptionell begründet interreligiös zusammengesetzt und betont eher das Gemeinsame in den Religionen.

In der Kooperation mit Lehrern und Lehrerinnen zeigt sich für die Mitarbeiter/innen des Modellprojekts, dass es im Schulalltag kaum Methoden der Konfliktbearbeitung gibt, die das Wechselverhältnis von Religion, Kultur und sozialem bzw. gesellschaftspolitischem Kontext berücksichtigen. Dabei lautet die derzeitige Arbeitshypothese des Projekts, dass Konflikte, die religiös motiviert oder als solche

aufgeladen werden, eine bemerkenswert Konflikt fördernde Dynamik in sich tragen. Diese zeigte sich beispielshalber mit Jugendlichen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit in Workshops zum Thema Nahost-Konflikt. Bei der Zusammenarbeit zwischen MP und WB wird ein Schwerpunkt darauf liegen, zu bearbeiten, wie Kulturalisierungen in religiösen Konfliktsituationen erkannt und bearbeitet werden können.

Beispiel 2:

Das Modellprojekt bezieht sich in seiner Situationsanalyse auf wissenschaftliche Untersuchungen, die belegen, dass islamfeindliche Einstellungen in der Einwanderungsgesellschaft kontinuierlich zunehmen. Islamophobie und die damit verbundene Ausgrenzung von Muslimen werden europaweit als eine weit verbreitete und von der Mehrheit der Bevölkerung akzeptierte Form von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus gesehen. Die Rückzugs- und Rückbesinnungstendenzen junger Muslime/Musliminnen auf die Kultur und Tradition des Herkunftslandes (Selbstethnisierung) sieht das Projekt als Reaktion auf Ausgrenzung und mangelnde Anerkennung seitens der Mehrheitsgesellschaft, der auf kommunaler Ebene mit sogenannten „Islamforen“ begegnet werden soll.

Die Hauptzielgruppe des Projekts sind junge männliche und weibliche Muslime, die von ungleichen Chancen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt betroffen sind und der Ansicht sind, von der deutschen Mehrheitsgesellschaft und ihren Repräsentanten/innen auch auf kommunaler Ebene nicht erwünscht zu sein.

Das Ziel des Modellprojekts ist, diese Jugendlichen mit Methoden der „kultursensiblen Kinder-, Jugend- und Sozialarbeit“ für einen gleichberechtigten, auf ihre konkrete Lebenssituation bezogenen Dialog mit nicht muslimischen Jugendlichen und Verantwortlichen aus der lokalen Politik und Verwaltung sowie weiteren, lokal einflussreichen Akteuren zu motivieren und zu qualifizieren. Ein großer Wert wird dabei auf die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Argumentationsfähigkeiten muslimischer Jugendlicher sowie auf die generationenübergreifende Arbeit gelegt, damit die Jugendlichen lernen, für ihre Interessen in der Gesellschaft adäquat einzutreten.

In den Gesprächen im Rahmen der „Islamforen“ soll es darum gehen, auf allen Seiten vorhandene Vorurteile abzubauen, indem Gemeinsamkeiten und Differenzen von Wertvorstellungen diskutiert werden; so soll beispielsweise der unterschiedliche Umgang mit Sterben und Tod in den verschiedenen Religionsgemeinschaften erörtert werden. Ein weiteres Ziel des Projekts ist, die Vernetzung der vielschichtigen, nicht organisierten muslimischen Bevölkerung in den Kommunen zu fördern, um den Isolierungstendenzen von Muslimen in der Gesellschaft entgegen zu wirken. Der Aufbau dieser Netzwerkarbeit erfordert nach Aussagen der Mitarbeiterin des Projekts nicht nur eine präzise Vorbereitung, sondern auch viel Zeit und Ausdauer, um den Kontakt mit den für dieses Vorhaben relevanten Vertreter/innen der Kommune aufzubauen. Die WB begleitet das Projekt und diskutiert mit den Mitarbeiterinnen, wie diese Netzwerkarbeit erfolgreich aufgebaut werden kann.

Beispiel 3:

Das dritte der hier vorgestellten Modellprojekte ist an eine Universität angebunden und stellt einen eindeutigen Bedarf an kulturpädagogischen Konzepten im Umgang mit Interreligiösität fest. Ausgangspunkt der Projektarbeit ist die Feststellung, dass sich internationale ethnopolitische Konflikte unmittelbar auf das soziale und gesellschaftliche Leben in der städtischen Nahwelt auswirken. Dabei handele es sich um Konflikte, die aus der Ablehnung kulturell-religiöser Vielfalt und aus einer „politisch-religiöser Fundamentalisierung der Differenzen resultieren“ und längst auch das kommunale Miteinander der Bürgerinnen und Bürger tangierten. Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie, Re-Ethnisierung, Segregation und politisch-religiöser Fundamentalismus, aber auch eine Skepsis gegenüber Religion und Spiritualität bedrohen laut Aussagen der Mitarbeiter die Zivilgesellschaft.

Dieser Gefährdung begegnet das Projekt mit der Erarbeitung eines empirisch fundierten kulturpädagogischen Konzepts für Schulen und Volkshochschulen. Sie rekurren dabei auf den

historisch-religionspolitologischen Ansatz von Eric Voegelin und Claus-E. Bärsch²⁹. Im Rekurs darauf verstehen die Projektmitarbeiter „Kultur“ weder säkular noch allein religiös. Unter dem Begriff der „Kultur“ verstehen sie vielmehr „das Selbstverständnis der Menschen in Relation zu Gott (oder Göttern), zur Gesellschaft und zur Welt und vor allem: wie diese Verhältnisse wahrgenommen, gedeutet und gestaltet sowie zueinander in Beziehung gesetzt werden.“³⁰

Konflikte entstehen laut der Annahme der Mitarbeiter des Modellprojekts aufgrund von Glaubens- und Weltdeutungsdifferenzen, die fundamentalisiert werden. Als fremd werde das wahrgenommen, was nicht in die eigene Selbstdeutung integriert werden kann. Ihre Fragen, die die Mitarbeiter des Projekts in zahlreichen Interviews mit Gymnasiasten und Gesamtschülern stellten, galten einerseits den Selbst- und Weltdeutungen der Jugendlichen, die derzeit unter ihnen sozialdominant sind. Und andererseits wurde nach der Wahrnehmung von Jugendlichen mit anderer Weltdeutung gefragt.

Die Datenerhebung ist mittlerweile abgeschlossen und eine erste Auswertung der Interviews mit den Schüler/innen hat im Projekt stattgefunden. Die Daten stellen die Grundlage für die Erarbeitung eines mehrphasigen Seminarskonzepts für Jugendliche dar, die in der Konfrontation mit den Weltanschauungen der befragten Jugendlichen ihre eigenen Weltdeutungen diskutieren. Ein für die Mitarbeiter des Modellprojekts überraschendes Ergebnis ist, dass „kollektivistische, auch nationalistische Sichtweisen selbst bei denjenigen Jugendlichen vorkommen, die sich für ein interkulturelles Miteinander aussprechen“³¹. Die Frage nach den emotionalen Beweggründen, die zu solchen „geschlossenen Weltbildern“ bei den Jugendlichen führen sowie die Frage, wie diese Problematik in der Arbeit des Modellprojekts berücksichtigt werden kann, wird weiterhin ein zentraler Aspekt in der Zusammenarbeit mit der WB sein.

Modellprojekte mit interkulturellem Schwerpunkt im ländlichem Raum

Die unter dieser Typisierung gefassten Modellprojekte sind in ländlichen Regionen angesiedelt bzw. in Städten, in denen nur wenig Migranten/Migrantinnen leben. Von den fünf Modellprojekten finden sich vier in den östlichen Bundesländern, eins in Norddeutschland. In ihren Zielsetzungen stimmen sie mit den Anforderungen des Bundesprogramms überein.

Sie haben das Ziel, "bedarfs- und situationsgerechte Konzepte interkulturellen und interreligiösen Lernens für Regionen zu erproben, die durch einen geringen Anteil von Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund gekennzeichnet sind und in denen Begegnungsmöglichkeiten demzufolge eingeschränkt sind" (BMFSFJ 2007, S.5).

Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich mit einem gesellschaftlichen Umfeld auseinandersetzen müssen, in dem Begriffe wie Vielfalt, Interkulturalität bzw. Transkulturalität, Multikulturalität oder Interreligiösität nicht selbstverständlich sind. Und zwar nicht nur deshalb, weil sie zu wissenschaftlich klingen, sondern weil die Mehrheitsgesellschaft sich immer noch als eine monokulturelle Gesellschaft versteht, die oftmals gegenüber denjenigen, die "fremd" erscheinen, entweder mit Interesselosigkeit oder mit Ablehnung und manchmal sogar mit Gewalt begegnet. Die Konzepte, die die unterschiedlichen Modellprojekte in dieser Konfliktlage entwickeln, sind demzufolge danach zu beurteilen, ob es ihnen einerseits gelingt, die Beweggründe für Abwehrhaltungen gegenüber Migranten/Migrantinnen und

²⁹ Siehe hierzu Eric Voegelin: Die politischen Religionen. München 1996, C.E. Bärsch: Die politische Religion des Nationalsozialismus. München 1997.

³⁰ Siehe Kommentar zur Projektbeschreibung vom 31.05.08 sowie Protokoll der Fachdiskussion beim Einführungsworkshop 7. und 8. April 2008

³¹ Telefoninterview am 21.8.08

Flüchtlingen bei den Zielgruppen zu identifizieren und mit ihnen zu bearbeiten. Andererseits müssen die Modellprojekte danach befragt werden, ob die Konzepte, die sich vorrangig an Flüchtlinge, Zuwanderer/innen aus den GUS-Staaten, an ehemalige Vertragsarbeiter/innen etc. richten, das Spannungsfeld, in dem sich diese Gruppen teilweise befinden, angemessen reflektieren und bearbeiten (siehe 5.4). Im Folgenden werden drei Projekte ausführlicher dargestellt.

Beispiel 1:

Das Modellprojekt greift auf das philosophische Konstrukt "Transkulturalität" (Welsch 1998) zurück. Es handelt sich um ein Konstrukt, das bislang für die Pädagogik kaum fruchtbar gemacht werden konnte. Die Arbeit des Projekts bestand im ersten Projektjahr insbesondere darin, dieses Konstrukt "Transkulturalität" in den Bereich der Pädagogik zu übersetzen. Hierzu gab es mehrere Treffen einer Werkstattgruppe aus Fachleuten unterschiedlicher Disziplinen, wobei intensiv nach den Unterschieden zwischen Transkulturalität und Interkulturalität gefragt wurde.

Die Arbeit an diesen Begriffen, die für das Modellprojekt eine besondere Bedeutung hatte, griff die WB im ersten Workshop auf und fragte nach, wie sich Realitätserfahrungen von Jugendlichen mit den beiden Konzepten "Interkulturalität" und "Transkulturalität" verstehen lassen. Als ein wichtiges Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass es zur Fundierung des Konzepts "Transkulturelle Kompetenz" notwendig ist, von den emotionalen und kognitiven Voraussetzungen der Jugendlichen auszugehen, d.h. deren Bedürfnisse und Fähigkeiten bei der Gestaltung der Workshops so zu berücksichtigen, dass für sie andere Formen der Selbst- und Fremdwahrnehmung möglich werden.

Mittlerweile wurde mit einer Gruppe von arbeitslosen Jugendlichen, die sich in einer Qualifizierungsmaßnahme des örtlichen Jobcenters befindet, zweimal ein zwei- bzw. dreitägiger Workshop im Abstand von zwei Wochen durchgeführt. Die Auswertung dieser Workshops wird zurzeit durchgeführt. Modellhaft ist das Konzept "Transkulturelle Kompetenz" den Aussagen des Projektleiters zufolge, weil sich mit ihm monokulturelles zu transkulturellem Denken erweitern lässt. Des Modellprojekts zufolge bedarf es hierfür aber noch einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Frage, was Jugendliche aber auch viele Erwachsene benötigt, an erstarrten Denkformen wie Monokulturalität festzuhalten (siehe dazu 5.4).

Beispiel 2:

Dieses Modellprojekt versucht, eine interkulturelle Verständigung zwischen Jugendlichen unterschiedlicher nationaler, ethnischer und religiöser Herkunft, die sich in unterschiedlichen Jugendhäusern einer Kleinstadt treffen, durch eine gemeinsame Arbeit in Bildungs- und Kunstprojekten zu fördern. Neben der Implementierung und Bekanntmachung ihres Projektes führten sie zunächst einen Photowettbewerb in ihrer Stadt sowie eine gemeinsame Jugend-Bildungsreise nach Berlin durch, um türkisch-muslimisches und jüdisches Leben in Berlin kennenzulernen. Jüngst veranstaltete das Modellprojekt eine Hip Hop-Sommerschule in unterschiedlichen Jugend-einrichtungen in ihrer Stadt. Darüber hinaus findet eine ständige Arbeit mit Jugendlichen statt, die Flucht- oder Migration erfahren haben.

Für diese – so erschien es zumindest der WB beim ersten Projektbesuch im Juni 2008 – stellt das Modellprojekt so etwas wie einen "Schutzraum" dar, in dem Jugendliche erproben können, sich selbst und ihre Alltagsrealität neu wahrzunehmen. Modellhaft ist der Ansatz den Projektmitarbeiter/innen zufolge, weil die Jugendlichen durch ihre Mitarbeit in Kunst- oder Bildungsprojekten Anerkennung dadurch bekommen, dass Aktionen stets "öffentlichwirksam" angezeigt würden, so dass weitere Jugendliche aus der Stadt für die Projektarbeit gewonnen werden könnten. Im Weiteren sei die Art und Weise, mit der jugendliche Multiplikatoren/innen zukünftig "interreligiös sensibilisiert" werden sollen, modellhaft. Der WB zufolge bedarf es im Modellprojekt noch einer stärkeren Auseinandersetzung darüber, was einer Selbstreflexion im Wege steht bzw. was Jugendliche deutscher Herkunft, aber auch Jugendliche mit Migrationshintergrund dazu bewegt, sich mit erstarrten

nationalen, ethnischen oder religiösen Rollen zu identifizieren und wie sich solche Rollenidentifikationen im Modellprojekt auswirken. Denn nach wie vor lässt sich das Ziel, Jugendliche, die sich in vier verschiedenen Jugendhäusern separieren, miteinander in Kontakt zu bringen, nur mühsam realisieren. Dieses Problem wurde u. a. beim ersten Workshop mit dem Modellprojekt diskutiert.

Beispiel 3:

Das Modellprojekt möchte die interkulturelle Kompetenz von Kindern und Jugendlichen durch ein interkulturelles Konzept fördern, in welchem die spezifische Situation eines ostdeutschen Bundeslandes, in dem vergleichsweise wenig Migranten/innen leben, Berücksichtigung finden soll. Es geht dem Modellprojekt darum, jene Institutionen im Bundesland, die für die Bildung der Kinder und Jugendlichen zuständig sind, für die Einsicht zu gewinnen, dass *alle* über interkulturelle Kompetenzen verfügen müssen, damit sie sich in einer Gesellschaft orientieren können, die von sozialer und kultureller Heterogenität gekennzeichnet ist. Dieses Arbeitsvorhaben ist laut Aussagen der Projektleitung als modellhaft einzustufen. Zurzeit überprüft das Modellprojekt, inwieweit interkulturelle Ansätze, die in den westlichen Bundesländern entstanden sind, für die Fortbildung von Lehrer/innen, Erzieher/innen oder Eltern überhaupt tauglich sind. Ein für das Modellprojekt zentrales Problem ist die Tatsache, dass das Thema "Interkulturelles Lernen" bei der Zielgruppe der Lehrer/innen auf eine große Skepsis stößt. Beim ersten Workshop, die die WB im Juli 2008 durchgeführt hat, gewann sie den Eindruck, dass das Modellprojekt versucht, diesen Vorbehalt durch eine Umdeutung von Interkulturalität zu begegnen. "Interkulturelle Kompetenz" soll in diesem Sinne nicht mehr auf konkrete interkulturelle Handlungszusammenhänge beschränkt werden, sondern wird als eine allgemeine "pädagogische Haltung" bestimmt, in deren Zentrum die Wertschätzung aller Menschen steht.

Typus Modellprojekte mit Fokus auf kunstpädagogischem Ansatz

Mit pädagogischen Konzepten, die mit Formen der Kunst (Musik, Literatur, Performance) die Anerkennung von Vielfalt, Demokratie und Toleranz in der Gesellschaft fördern wollen, arbeiten fünf Projekte. Zwei davon befinden sich in den östlichen Bundesländern, eines in Berlin und ein weiteres in den westlichen Bundesländern. Gemeinsam ist diesen Projekten, dass es Jugendlichen ermöglicht werden soll, sich mittels künstlerischer Formen selbstreflexiv mit ihrer kulturellen, religiösen oder säkularen Herkunft auseinandersetzen. Obgleich die Projekte, gemessen an ihren Zielsetzungen, eine relativ kurze Laufzeit haben, kann zum jetzigen Zeitpunkt festgestellt werden, dass sie zumindest in Einzelfällen Erfolge aufweisen können. So kann ein Modellprojekt bereits "Entwicklungssprünge" bei einigen Jugendlichen verbuchen. Diese nehmen nicht nur regelmäßig an Theater- oder Musikproben teil, sondern es ist ihnen sogar möglich, ihre innerpsychischen Konflikte mittels ästhetischer Ausdrucksformen zu bearbeiten. Hierbei nehmen (ausländische) Künstler/innen, die mit den Jugendlichen in Workshops arbeiten, eine wichtige Rolle als Vorbilder/innen und Vermittler/innen ein. Dass es zur Erreichung dieser Zielgruppe einer besonderen Ausdauer bedarf, dessen sind sich die Mitarbeiter/innen der Modellprojekte bewusst, denn die meisten arbeiten mit offenen Konzepten und passen sich ihren Zielgruppen an. Will man allerdings die künstlerischen Aktionen der Zielgruppen nicht nur als ein Mittel zur Konflikttransformation begreifen, müssten die künstlerischen Aktionen auch danach befragt werden, inwieweit es gelungen ist, ästhetische Formen zu schaffen, die der Mehrdeutigkeit von Konfliktstoffen

gerecht werden. Im Folgenden sollen drei Projekte dargestellt werden, anhand derer sichtbar wird, mit welchen künstlerischen Ausdrucksformen die Modellprojekte arbeiten.

Beispiel 1:

Das Modellprojekt richtet sich an Schüler und Schülerinnen aus "sozial benachteiligten Schichten" und aus Stadtteilen, die von einer hohen Arbeitslosigkeit betroffen und "multiethnisch durchmischt" sind und in denen "häufig rassistische Ressentiments auftreten" (Projektantrag). Das Ziel des Projekts liegt darin, einen "interreligiösen und interkulturellen Interaktionsraum" zu schaffen, der der "Stärkung eines Demokratie fördernden" und "toleranten Umgangs in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft" dient. Vielen Jugendlichen, insbesondere denen aus sozial benachteiligten Schichten, bieten solche Workshops erstmalig eine Möglichkeit, die (kulturelle) Enge ihrer Elternhäuser zu überwinden. Selbst Erfahrungen von Gewalt, Missachtung und Ausgrenzung, aber auch Neigungen zu Selbst- und Fremdzerstörung werden in den Workshops bearbeitet, so dass einige Jugendliche erstmals über Zukunftsperspektiven nachdenken können.

Modellhaft ist den Aussagen der Mitarbeiter/innen des Modellprojekts zufolge, dass Künstler/innen mit unterschiedlichem religiösen, kulturellen und sozialen Hintergrund mit den Jugendlichen neue Formen entwickeln, die sie befähigen sollen, sich in einer von Widersprüchen geprägten Gesellschaft besser verorten zu können. Die WB diskutiert derzeit mit den Mitarbeiter/innen des Modellprojekts, wie sie ihre Arbeit dokumentieren können, so dass die "Entwicklungssprünge" der Jugendlichen nachvollzogen werden können.

Beispiel 2:

Das Projekt arbeitet in einer norddeutschen Großstadt und zielt darauf ab, mithilfe von Ansätzen aus der Theaterpädagogik Begegnungen zwischen Jugendlichen verschiedener ethnisch-kultureller Herkunft zu fördern. Eine Notwendigkeit dazu besteht laut Aussagen der Mitarbeiter/innen, weil der interkulturelle Dialog "kaum über das gemeinsame Reden hinausgeht". Es zeichneten sich sogar "geschlossene Gesellschaften" (Projektantrag) ab, in denen die lokal zusammenlebenden Personen nur wenig voneinander wussten und sich nicht füreinander interessierten. Diesen Defiziten wollen die Mitarbeiter/innen des Projekts begegnen, indem sie Jugendliche in ihren sprachlichen und künstlerischen Ausdrucksformen schulen und ihnen Techniken beibringen, wie sie Konflikte darstellen und bearbeiten können.

Ausgangspunkt des Projekts ist die Annahme, dass das Gefühl von Zugehörigkeit zur multiethnischen Gesellschaft durch die Entwicklung einer "transkulturellen Identität", d. h. das Aufbrechen starrer ethnischer Zugehörigkeiten durch gemeinsame Arbeitsdynamiken gefördert werden könne. Verwirklicht werden soll diese Idee in Form des regelmäßigen gemeinsamen Theatermachens, bei dem die Jugendlichen sich austauschen und begegnen können, insbesondere aber auch, um "ihre eigene Identität erkennen". So entwerfen Jugendliche aus gegenwärtig 15 Nationen gemeinsam Theaterstücke, in denen Themen, die für sie von Interesse sind, bearbeitet werden. Dabei kam es im Prozess auch dazu, dass Jugendliche unterschiedlicher Sprachniveaus sich geöffnet haben, sich in Theaterszenen in ihrer Herkunftssprache auszudrücken, wodurch auch die Szenen wiederum neue Konnotationen erhalten haben.

Modellhaft ist für die Mitarbeiter/innen des Projekts, dass sie der vielschichtigen, oft von Widersprüchen geprägten Lebensrealität der Jugendlichen mit der Kombination von partizipativen und theaterpädagogischen Ansätzen Raum geben.

Beispiel 3:

Das Modellprojekt, das in einem Stadtteil mit einem sehr hohen Anteil von Migranten angesiedelt ist, will mithilfe der künstlerischen Bearbeitung von zentralen Artikeln des Grundgesetzes interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft begegnen.

Ziel ist es, (nicht nur) bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten „ein besseres Verständnis des deutschen Gesellschaftssystems“ zu erreichen. Den Bedarf für ein solches Vorgehen sieht das Team darin, dass jugendliche Migranten/innen, aber auch manche deutschen Jugendliche dazu neigten, sich in „Konfliktfällen häufig über alle Normen und Werte hinwegzusetzen“. Notwendig sei deshalb, dass sie sich über die Bedeutung und Funktion von Gesetzen und Rechten in der eigenen Gesellschaft auseinandersetzen.

Der Ansatz des Modellprojekts besteht aus einem mehrstufigen Verfahren: Zunächst wird ausgewählten Jugendlichen aus dem Wohnbezirk und ihren zukünftigen Workshopleiter/innen (Studierende einer Kunsthochschule) in Schulungen Wissen über die Funktion des Grundgesetzes vermittelt. Danach bilden jeweils ein Jugendlicher und ein Student/eine Studentin ein sogenanntes „Tandem“, um gemeinsam ein Kunstwerk (Skulptur, Performance, Collage) in öffentlichen temporären Aktionsräumen des Stadtteils zu gestalten. Diese Arbeit präsentieren die jeweiligen Tandems dann später in zwei bis fünftägigen Workshops in Schulklassen.

Das Modellprojekt hat bereits einen Durchgang abgeschlossen und beginnt ab September mit einer neuen Gruppe. Es kam im Rahmen der Interaktion der WB mit dem Projekt zur Sprache, inwieweit es im Projekt möglich ist, über Gesetze als zivilgesellschaftliche Instrumente demokratischen Zusammenlebens zu sprechen. Die WB diskutiert derzeit mit den Mitarbeiter/innen über Verfahren, wie diese Workshops dokumentiert werden können sowie über Verfahren und Methoden, um zu einer Selbstevaluation zu gelangen. Angesprochen werden könnte, inwieweit auch die familiären Hintergründe der Jugendlichen in die kunstpädagogische Arbeit einbezogen werden könnte.

5.2.2.2. Modellprojekte im Unterthema "Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft"

In diesem Bereich befinden sich sieben von 34 Modellprojekten. Drei von ihnen sind in westlichen Bundesländern, zwei in Berlin und eines in Sachsen tätig. Ein Projekt arbeitet länderübergreifend. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte haben die Modellprojekte im Bereich der Kooperation mit Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Jugendfreizeitstätten oder Justizvollzugsanstalten. Die Aktivitäten eines Modellprojekts sind innerhalb eines Betroffenenverbandes angesiedelt, ein weiteres Projekt betätigt sich schwerpunktmäßig im Sportbereich. Erwähnenswert ist, dass zwei ausgewiesene Schulprojekte unter den Projekten dieses Typs sind.

Die Modellprojekte richten sich einerseits an zugewanderte Jugendliche verschiedener Migranten/innengruppen und einheimische Jugendliche (drei Projekte), ausschließlich an Migrantenjugendliche (zwei Projekte), aber auch an Multiplikatoren/innen (u. a. Jugendliche, Lehrer/innen) und weitere professionelle Akteure (Bedienstete in Justizvollzugsanstalten, Sportwarte/-richter) (zwei Projekte). Die Ziele der Projekte orientieren sich am Rahmen, der durch das Unterthema „Umgang mit interethnischen Konflikten“ vorgegeben wurde und in welchem darauf hingewiesen wird, dass angesichts zunehmender interethnischer Konflikte unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen Konzepte zu entwickeln oder ggf. Adaptionen bewährter gewaltpräventiver Ansätze vorzunehmen seien, die den Ursachen und

Äußerungsformen dieser Konflikte Rechnung tragen (siehe 3.1.2.). Bevor auf drei ausgewählte Modellprojekte genauer eingegangen wird, soll an dieser Stelle auf zwei wesentliche Aspekte eingegangen werden: die Perspektive der Modellprojekte auf „Ethnisierung“ und „Konflikte“ sowie die Ausrichtung ihrer Projekttypen.

Im Rahmen einer ersten Annäherung ist für die Projekte festzustellen, dass sie bzgl. der Begriffsbestimmung von „interethnischen Konflikten“ stark von den sozialräumlichen oder/und institutionellen Verhältnissen ausgehen, in denen sie auch ihre Arbeit realisieren. So heben alle Modellprojekte, die in westdeutschen Regionen oder in Berlin stattfinden, die ethnisch-kulturelle und soziale Heterogenität der Bewohnerstruktur in den jeweiligen Stadtteilen bzw. den Schulen und im JVA-Bereich hervor. Das einzige ostdeutsche Projekt hebt heraus, dass die jugendlichen Migrantinnen und Migranten, mit denen es zusammenarbeiten möchte, sich in einer Minderheitenkonstellation befinden aufgrund ihrer äußerst geringen Anzahl in der Projektregion.

Ethnizität wird als Zugehörigkeitslinie teils explizit (theoretisch) definiert, teils deskriptiv erfasst. Allen Modellprojekten geht es um Dynamiken wechselseitiger ethnischer Zuschreibungen der Selbst- und Fremdeethnisierung, im Sinne von Outgroup- und Ingroup-Konstruktionen, und dabei auch im Sinne von Aufwertung der Eigen- und Abwertung der Fremdgruppe. Ursachen von interethnischen Konflikten sehen die Projekte unterschiedlich: ein Teil der Projekte sieht die Konflikte überwiegend in dem mangelnden Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu ökonomischen, sozialen, kulturellen, politischen Ressourcen der Gesellschaft (Arbeitsmarkt, Anerkennung und Teilhabemöglichkeiten, Aufstiegschancen). Als Folgen identifizieren manche Projekte Prozesse der „Binnenintegration“, in denen die Jugendlichen/jungen Menschen ethnische Zugehörigkeit (oft verbunden mit nationaler Zugehörigkeit) aktiv aufwerten.

Ein Großteil der Projekte sieht Dynamiken in Ethnisierungen in enger Verbindung mit Prozessen relativer sozialer Deprivation, da diese Selbstethnisierungen neue Bedeutung verleihen. Ein Projekt sieht „Entmischung“, d.h. „soziale und ethnische Homogenisierung“ von vormals ethnisch heterogen strukturierten Stadtteilen als Gefahr für zunehmende Desorientierung, Heimatlosigkeit, ethnische Ausgrenzung und gewalttätigem Fremdenhass. Alle Projekte gehen davon aus, dass die geschilderten Dynamiken, wenn sie nicht bearbeitet werden, zur erhöhten Gewaltbereitschaft der Jugendlichen/jungen Menschen führen. Ethnisierungsprozesse werden somit als ein in die Gesellschaft eingefasstes Problem herausgestellt.

Neben diesem (eher soziologischen) Fokus auf die Entstehungsbedingungen von „interethnischen Konflikten“, thematisieren einige MP, dass Wissens- und Kompetenzdefizite der Ethnisierung und Konflikteskalationen förderlich sein können, etwa dass es an der Fähigkeit mangelt, sich mit den jeweils Anderen auf der Basis anderer Wahrnehmungen auseinanderzusetzen.

Bezüglich ihrer Projekttypen und methodischen Ansätze sind die sieben Modellprojekte recht divergent: Unter den Projekttypen sind solche, die Anteile von Qualifizierungs-, Beratungs- und Begegnungsprojekten haben. Weitere Dimensionen beziehen sich auf Organisationsentwicklung (insbesondere im Schulkontext), sowie auf außerschulische Jugendbildungs- und -partizipationsarbeit. Neben Ansätzen der Gewaltprävention und interkulturellem Konfliktmanagement gibt es unter den methodischen Ansätzen der MP solche, die sich Methoden der Kulturpädagogik und Methoden der sozialpädagogischen Gruppenarbeit bedienen und andere, die eher gemeinwesenorientiert, sozialräumlich ausgerichtet sind. Unter den Projekten ist eines, das einen ausgewiesenen Empowerment-Ansatz in Hinblick auf die Stärkung von Betroffenen alltäglicher Diskriminierung und Rassismus im Rahmen außerschulischer Bildung realisieren will. Die methodischen Ansätze sind vielfältig und stellen häufig Kombinationen und Übertragungen in neue Felder da. Auf drei Modellprojekte wird im Folgenden exemplarisch eingegangen.

Beispiel 1:

Das Modellprojekt sieht in geringen Teilhabemöglichkeiten und mangelnder sozialer Anerkennung Risikofaktoren zur Herausbildung von Dispositionen für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, die, verbunden mit negativen sozialen Dynamiken (Bildungsferne, Randständigkeit, Gewaltaffinität, Kriminalität) zur Entfremdung von demokratischen Systemen und zu Radikalisierungsprozessen führen. Ethnisierungen treten nach Auffassung des Projekts nicht nur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf, sondern auch bei Jugendlichen deutscher Herkunft, jedoch die (in Augen des Projekts wenig differenzierte) Wahrnehmung sozialer Konflikte durch „ethnisierte Brillen“ trage dazu bei, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung und in der Folge ethnisierte Konflikte zu fördern. Das ist auch in Schulen bzw. Ausbildungseinrichtungen der Fall, in denen die soziale Vielfalt der Jugendlichen bzw. jungen Menschen häufig als defizitär und als Problem wahrgenommen werde.

Das Projekt zielt darauf ab, in Schulen und Ausbildungseinrichtungen (insbesondere mit Klientel sozial benachteiligter Jugendlicher), soziale Vielfalt als positiven Wert zu begreifen und innerhalb der Institution sichtbar zu machen. Es fokussiert nicht nur ethnisch-kulturelle Vielfalt, sondern fasst bewusst den Vielfalt-Begriff weiter u. a. für soziale Zugehörigkeit, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religions-/Glaubenszugehörigkeit, körperliche Fähigkeiten etc. Es hat dafür in einem vorgängigen Pilotprojekt an einer Schule einen Ansatz des „Managing Diversity“ aus der wirtschaftswissenschaftlichen Praxis für die Arbeit im sozialen Bereich adaptiert und setzt sich zum Ziel, diesen im Rahmen des MP in möglichst unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu erproben und weiter zu entwickeln.

Das MP zentriert sein Vorgehen auf einen Beratungsansatz, der bei der Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte ansetzt und über ein Jahr jeweils eine Einrichtung in einem offen strukturierten, an den Interessen und dem Bedarf der Teilnehmenden orientierten Verfahren darin begleitet, Handlungsfelder für die Veränderung der Einrichtungskultur zu bestimmen, diesbezüglich Aktivitäten zu entwickeln und die Verantwortung für die einrichtungsinterne Wertschätzung sozialer

Vielfalt sukzessive selbst zu übernehmen. In der Interaktion mit der WB wurde deutlich, dass das Verfahren hohes Potential hat, Beteiligungsprozesse in den Einrichtungen sichtbar zu machen, sie zu fördern und dabei an den direkten praktischen Erfahrungen aller Mitarbeitenden anzusetzen, was einen organisationsentwickelnden Prozess in Gang setzt.

Die Herausforderung, die im Rahmen der WB herausgearbeitet wurde, liegt gegenwärtig darin, genauer zu bestimmen, in welchem Verhältnis die Förderung von Vielfalt im Sinne der Förderung von Interessensvertretung und Beteiligung mit der Förderung der Wahrnehmung und Reflexion über soziale Vielfalt und Diskriminierung steht. Eine weitere Herausforderung liegt in der Frage bzgl. der Voraussetzungen (und Übertragbarkeit) des Konzepts, die sich v. a. in dessen Vermittlung zeigen. Auf mehreren Ebenen wird dabei „Sprache“ relevant, das Modellprojekt sieht sich in dem Spannungsfeld, dass die Komplexität des Vielfalt-Begriffs ein Verständnis von Gesellschaft und Individuen voraussetzt, in dem die Individuen in ihrer sozial-vielfältigen Zugehörigkeit gesehen werden, und auch Ungleichheitsverhältnisse Gegenstand der Erkennung, Anerkennung und Reflexion sind. Insbesondere bei Schulen stößt das Projekt dabei auf Hindernisse im Zugang, die sie versuchen einzuordnen.

Die inhaltliche Modellhaftigkeit ergibt sich aus Sicht des MP auch darin, Phänomenen von Fremdenfeindlichkeit mit einem ressourcenorientierten Ansatz präventiv zu begegnen, statt konfliktorientiert und auf Problemgruppen bezogen zu arbeiten, und dabei direkt an den Organisationsformen der Regelstrukturen anzusetzen und über einen längeren Zeitraum zu verändern (anstelle punktueller Fortbildungen von Mitarbeiter/innen).

Beispiel 2:

Das Modellprojekt bezieht sich in seiner Problemanalyse auf Konflikte, die am Schnittpunkt sozialer Benachteiligung, Vorurteilen, Ideologien und Migrationsbiographien entstehen.

Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, die inhaftiert werden, weil sie schwere Gewaltstraftaten begangen haben, kehrten nach der Verbüßung ihrer Haftstrafe häufig in ihr bisheriges Milieu zurück, in dem veraltete Männlichkeitsbilder dominieren; sie seien dadurch in Gefahr, in Konfliktkonstellationen erneut Gewalt auszuüben. Auffallend sei, dass die Jugendlichen selbst ihre Taten häufig auf „soziostrukturelle Zurücksetzungen und fundamentale Kulturkonflikte“ zurückführen würden. Demokratischen Grundrechte stellten für diese Jugendlichen keine eigenen akzeptierten Werte dar; weit verbreitet sei auch sog. ‚neuer Antisemitismus‘

Die Modellhaftigkeit ihres Projekts ist stark mit der von ihnen angelegten Problemanalyse verbunden: Das Projekt geht davon aus, dass für diese Jugendlichen keine pädagogischen Angebote entwickelt sind, die ihre Situation erfassen. Die besondere Charakteristik ergibt sich für das Projekt insbesondere aus der Tatsache, dass die ethnische Zugehörigkeit für die Jugendlichen häufig in engem Zusammenhang mit Tatmotiven steht, und die Jugendlichen dabei auch auf öffentliche Diskurse reagieren, in denen islamisch fundamentalistische männliche Migranten negativ dargestellt sind. Diese Dynamiken zu identifizieren und im Rahmen der Arbeit mit den Jugendlichen bearbeitbar zu machen, ist das Anliegen des Projekts.

Im Zentrum steht die Entwicklung eines Ansatzes, in dem Bildungs- und Präventionsarbeit mit gewaltbereiten und fundamentalistisch gefährdeten Jugendlichen im Jugendvollzug entwickelt wird, mit einem expliziten Fokus auf deren anschließende Betreuung, in die Angehörige bzw. für die Jugendlichen bedeutsame „Ankerpersonen“ einbezogen werden. Das Projekt arbeitet direkt mit den inhaftierten Jugendlichen, um aus den Erfahrungen Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln, und diese wiederum zu nutzen für Fortbildungen weiterer Multiplikatoren/innen.

Einen Schwerpunkt der Aktivitäten bilden die Trainingseinheiten mit der Zielgruppe, in denen folgende Themen behandelt werden: Biographie, Tataufarbeitung und Gewalt, Cliquenzusammenhänge, Konsequenzen der Tat auf die Opfer und Vorbereitung auf die Entlassung. Zwischen den Trainingseinheiten sollen Gespräche mit Ankerpersonen stattfinden. Die Trainer/innenausbildung ist stark prozessorientiert und richtet sich an Pädagogen/innen, die nicht in den Vollzugsanstalten beschäftigt und zukünftig evt. als externe Trainer/in arbeiten sollen. Die Fortbildungen richten sich an die Bediensteten der Vollzugsanstalten, damit sie Hintergründe und mögliche Konsequenzen von Migration kennen lernen, um so positive Entwicklungsprozesse der Jugendlichen unterstützen zu können.

In der Diskussion mit der WB bezüglich der Modellhaftigkeit kristallisierten sich folgende Punkte heraus: Als modellhaft wird die Arbeit am Übergangsmangement, d.h. während der Inhaftierung bis zur und nach der Entlassung gesehen sowie und die Einbeziehung der Ankerpersonen in die Arbeit. Als zentrales Element der Modellhaftigkeit erscheint auch die Bedeutung, die dem Beziehungsaspekt beigemessen wird. Die Trainingseinheiten dienen nicht dem An- bzw. Abtrainieren bestimmter Verhaltensweisen, sondern vielmehr dem Erkennen von Prozessen in der Gruppe. Die Arbeit orientiert sich an einem offenen Curriculum, in welchem mit den Jugendlichen an ihren Konflikten und den Themen, die sie selbst einbringen, gearbeitet wird.

In der Interaktion mit der WB hat sich gezeigt, dass transgenerationale Themen und anteilig auch relevante traumatische Erfahrungen sowohl bei Jugendlichen selbst als auch bei deren Eltern oder Großeltern eine Rolle bei der Entwicklung von Gewaltausbrüchen bei ihrer Zielgruppe spielen. Dabei stellt sich die Frage, wie mit all dem umzugehen sei in einem nicht-therapeutischen Setting. Seitens des MP diesbezüglich wird starkes Interesse an der gemeinsamen Arbeit mit der WB geäußert.

Beispiel 3:

Das Modellprojekt nimmt eine spezifische Situationsanalyse vor, die auf die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Familien in einem ostdeutschen Bundesland fokussiert ist. Das Projekt analysiert, dass die Jugendlichen in ihrem Alltag häufig Erfahrungen mit Rassismus machen. Erfahrungen mit Diskriminierungen aufgrund von Hautfarbe, Exotisierung ihrer ethnischen Zugehörigkeit und Herabsetzungen ihrer Person sind Erfahrungen, die die Jugendlichen emotional belasten, und die, werden sie nicht verarbeitet, sich in Abwertungspraxen gegenüber der Personen der Mehrheitsgesellschaft umkehren, als „Rassismus mit umgekehrten Vorzeichen“. Das Projekt sieht in dem regionalen Kontext eine Spezifik für die Lebenssituation der Jugendlichen, da sie, so die Begründung, aufgrund des geringen Anteils von Migranten/Migrantinnen in den dortigen Gebieten häufig besonders isoliert sind, und wenig Austausch zwischen Migrantinnen und Migranten stattfinden kann, die ihn ähnlichen Situationen stehen.

Das Projekt zielt vor diesem Hintergrund darauf ab, einen Empowerment-Ansatz zu entwickeln, der explizit auf die Bedürfnisse in ostdeutschen Bundesgebieten ausgerichtet ist, und die Jugendlichen im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung bestärkt.

Dies soll in mehrtägigen Workshops erfolgen, wo jeweils zwei Teamer/innen in geschlechter- und ethnischheterogen zusammengesetzten Teams mit Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren zusammenarbeiten, die bzgl. Rassismuserfahrungen eine homogene Gruppe bilden, während sie bzgl. ihrer biografischen Bezüge differenziert zu sehen sind (z.B. afrodeutsche Jugendliche, Jugendliche aus GUS-Staaten, Asylsuchende junge Menschen). Inhalte der Workshops zielen darauf ab, eine Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen bzw. Selbsterfahrungen bzgl. der Zugehörigkeit zur Gesellschaft zu ermöglichen, das Gruppenbewusstsein zu stärken und die Handlungskompetenzen der Jugendlichen zu stärken. Auf diese Weise, so die Annahme des Projekts, werden Jugendliche mit Migrationshintergrund bestärkt, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren. Das Projekt möchte seine Aktivitäten durch Kooperationspartner und Schulen in mehreren Städten Sachsens realisieren, und dabei den Ansatz erproben und weiter entwickeln.

Eine wichtige Rolle im Projekt spielen Eltern der Jugendlichen, da das Projekt aufgrund von Beratungserfahrungen mit Familien für wichtig hält, die Prozesse der Jugendlichen zu unterstützen, indem die Eltern/Familien eingebunden werden. Die konkrete Ausgestaltung der Workshops mit den Eltern ist gegenwärtig Gegenstand der Diskussion und Entwicklung des Modellprojekts.

Das Projekt stellt in gewisser Weise eine Begriffsbestimmung interethnischer Konflikte vor, die explizit Konflikten zwischen Migranten/innen gegenüber Mehrheitsdeutschen vorbeugen möchte. Damit identifiziert es Mehrheitsdeutsche selbst als ethnisch, und macht diese Beziehungen zum Gegenstand der Auseinandersetzung und Bearbeitung mit den Jugendlichen. In der Kooperation mit der WB wird die Frage des Zugangs zu den Jugendlichen eine Rolle spielen, u. a., in welcher Weise die Jugendlichen selbst eine Bearbeitung von Rassismuserfahrungen zulassen bzw. für wichtig halten, oder ob hier auch adoleszente Gruppenfindungsbedürfnisse eine Rolle spielen, nicht als „anders“ wahrgenommen – und damit auch nicht in Workshops damit konfrontiert werden zu wollen. Eine Rolle mag dabei auch spielen, inwieweit die Jugendlichen Rassismuserfahrungen überhaupt als solche für sich interpretieren können, wenn diese eine Normalitätserfahrung für sie darstellen (vgl. Eggers et al. 2006). Dabei wird auch relevant zu erforschen, welches Verständnis von Rassismus und Gesellschaft

das Projekt ihren Aktivitäten zugrunde legt, da dies in entscheidender Weise beeinflusst, inwiefern in dem Empowerment-Ansatz möglich ist, existente Ungleichheitsstrukturen zu verschieben und sie aufzulösen, oder Gefahr läuft, sie zu verfestigen.

5.2.3. Stand der Implementierung

Im Folgenden wird ein Überblick über den Stand der Implementierung im Themencluster gegeben, der sich auf die u. a. auf die Herstellung der Arbeitsfähigkeit und die Erreichung der Zielgruppe bezieht.

Zusammenstellung der Teams

Die Teams aller Modellprojekte sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt zusammengestellt und arbeiten mit wenigen Ausnahmen seit Anfang des Jahres in kontinuierlicher Form zusammen. In wenigen Fällen gab es Wechsel in den Teamzusammensetzungen, bisweilen waren es Differenzen in der Arbeitsauffassung ursächlich, vereinzelt mussten Reduzierungen der Personalressourcen aufgrund nicht genügend vorhandener Kofinanzierung vorgenommen werden. Auffällig ist, dass etwa zu gleichen Anteilen Teams für die Projektarbeit neu zusammengestellt wurden, und Teams mit Mitarbeiter/innen, die mehrjährige gemeinsame Arbeitserfahrungen teilen, die Projektarbeit gestalten. In manchen Fällen bedeutete das auch, dass die Teammitarbeiter/innen nicht an der Entwicklung der Konzepte beteiligt waren, was sich deutlich bemerkbar macht, wenn es um Fragen nach dem Selbstverständnis im Vorgehen der Projekte geht.

Auffällig ist bei der Charakteristik der Teamzusammensetzungen, dass diese wenig heterogen bzgl. Mitarbeiter/innen unterschiedlicher ethnischer und religiöser Zugehörigkeit zusammengesetzt sind. Das überrascht angesichts der Relevanz unterschiedlicher Perspektiven auf die Themen der Modellprojekte. Für diejenigen Modellprojekte, die in diesem Sinne heterogen zusammengesetzt wird, ist es häufig eine klare konzeptionell-begründete Entscheidung gewesen, in dieser Konstellation zusammen zu arbeiten, in einigen Fällen werden auch Bildungsveranstaltungen in begründet ethnisch heterogener Konstellation durchgeführt. Die überwiegende Mehrheit der Teams besteht aus Mitarbeiterinnen und nahezu alle Teammitarbeitenden bringen universitäre Fachausbildungen in die Arbeit ein.

Die Zusammenarbeit der Teams gestaltet sich sehr unterschiedlich, nicht selten gibt es "1-2 Mann/Frau-Projekte", in denen eine Person für die Koordination freier Mitarbeiter/innen (z.B. Berater/innen, Werkstattgruppenteilnehmende, Lehrer/innen), Netzwerkpartner/innen und Kooperationspartner/innen zuständig ist. In manchen Fällen ist dafür auch eine Projektsteuerung etabliert. Das bedeutet häufig eine isolierte Arbeitssituation mit wenig Möglichkeiten für fachlichen Austausch und verminderten inhaltlichen Arbeitsanteilen. Die

Mehrheit der Modellprojekte arbeitet in kontinuierlichen Arbeitszusammenhängen in 2-5-köpfigen Teams, insbesondere in diesen Teams gab es im Zuge des Projektstarts seit Beginn des Jahres wichtige Verständigungen über Arbeits- und Verantwortungsverteilung. Der Teamarbeit hinderlich ist in einigen Fällen die unsichere Finanzsituation der Projekte (siehe 5.2.4.).

Gewinnung der Zielgruppe und Aufnahme der konkreten Arbeit

Die Modellprojekte befinden sich mit ihren Aktivitäten im Rahmen der Zeit- und Arbeitspläne, die sie sich selbst gesteckt haben. Nahezu alle Projekte, die sich für den gegenwärtigen Zeitpunkt die Arbeit mit der Zielgruppe gesetzt haben, haben die Zielgruppen erreicht. Die überwiegende Mehrheit der Projekte arbeitet mit genau der Zielgruppe, die sie zum Zeitpunkt der Antragsstellung angegeben haben, Veränderungen ergeben sich bisweilen in der Quantität; so treffen manche Projekte einen starken Bedarf, und erhalten viele Anfragen und großes Interesse an der Teilnahme am Projekt (z.B. Projekttag), andere erreichen weniger Personen als erwartet (insbesondere bei der Zielgruppe der Jugendlichen anzutreffen), was wiederum auch von der Angebotsform der Projekte abhängt.³² Mit Veränderungen in der Qualität der Zielgruppe sind vereinzelt Projekte herausgefordert, z.B. hat ein Projekt in der ersten Projektphase die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihres lokalen Umfelds erreicht, wie es das Ziel des Projekts ist, in der zweiten Projektphase haben sich v. a. mittelschichtsorientierte mehrheitsdeutsche Kinder (und weniger Jugendliche) von den – offen im Sozialraum angebotenen – Projektaktivitäten angesprochen gefühlt. Ein anderes Projekt hat die von ihnen anvisierte Zielgruppe sozial benachteiligter Jugendlicher mit ihren Projektaktivitäten nicht erreichen können, hat jedoch auch durch die Interaktion mit der WB nun Wege gefunden, ihr Konzept so zu gestalten, dass das Projekt im Rahmen ihres peer education Ansatzes nach Möglichkeit diese Jugendlichen als sekundäre Zielgruppe erreicht.

Für einen Teil der Projekte wird sich der Zugang zu ihren Zielgruppen in der 2. Jahreshälfte realisieren, sie arbeiten im 1. Projektjahr primär an Konzeptentwicklung und hatten daher konzeptionell noch keine Zielgruppenaktivitäten. Ein "Nachrücker"-Projekt hat seine Arbeit erst im April aufgenommen und daher noch keine Aktivitäten mit Zielgruppen zu verzeichnen. Ein Projekt arbeitet internetplattformbezogen und ist daher darauf angewiesen, Informationen über die Nutzung der Internetplattform auszuwerten, um beantworten zu können, in welcher Weise sie den Zugang zur gewünschten Zielgruppe der Jugendlichen (Hauptschulen) herstellen.

³² Manche Projekte haben mehrere Angebote, von denen einige stark besucht werden, z.B. Workshops, andere eher nicht.

In vereinzelt Fällen kommt es aufgrund von Veränderungen bei den Kooperationspartnern zu Schwierigkeiten und Verzögerungen, z.B. hat ein Projekt, was zu Beginn viele Ressourcen in den Aufbau von Kooperationsstrukturen mit Partnern in den östlichen Bundesländern feststellen müssen, dass dies nicht gelingt, und musste den Zugang zur Zielgruppe dann aus eigenen Mitteln gestalten, in einem anderen Fall gibt es in den Kooperationseinrichtungen (Jugendhäuser) finanzielle und dadurch auch personelle Instabilität, was sich in der Arbeit des Projekts direkt niederschlägt, da die Grenzen der Kooperation aufgrund der wenigen Personalressourcen und der hohen Bindung psychischer Ressourcen schnell erreicht sind.

Die Gewinnung der Zielgruppen erfolgt nur in manchen Fällen durch projekteigene Anwerbung. Häufig nutzen die Projekte trägerinterne Vernetzungsstrukturen oder die Verbindung zu Kooperationspartnern für den Zugang in Einrichtungen von Schule und außerschulischer Jugendarbeit oder JVA, ein eher kleiner Teil stellt diese im Zuge ihrer Projektarbeit her. Zugänge sind u. a. Jugendparlament, Schulleitungen, Internetseite, direkte Ansprache, öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen, Festivals, Kooperationspartner und Multiplikatoren/innen (z.B. Lehrer/innen, Jugendämter, Referenten/innen).

Geschlechterspezifische Zugänge werden in den Modellprojekten (abgesehen von denjenigen drei Projekten, die konzeptionell begründet bereits geschlechterspezifisch arbeiten) nicht explizit erwähnt. Das mag an der Frage einer nicht reflektierten Notwendigkeit der Einbeziehung geschlechtergerechter Zugänge liegen, mag aber auch Frage eines inzwischen verselbständigten Gender Mainstreamings sein, und daher nicht Gegenstand bewusster Benennung werden. Das ist für die WB zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht belastbar auszuweisen.

Spannungsfelder sind hier bei den Kooperationspartnern und im Zugang zur Schule zu identifizieren. Die Projekte sind sehr aktiv darin, Kooperationspartner zu gewinnen und verfügen in vielen Fällen über Kooperationsstrukturen (siehe 5.4.2.). Im Rahmen der WB Arbeit wird jedoch noch deutlicher zu eruieren sein, in welchem Umfang dabei auch Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten einbezogen werden, und in welcher Weise die Kooperation im Projekt Einfluss erhält. Auffällig ist, dass insbesondere diejenigen Modellprojekte, die mit religiös orientierten Kooperationspartnern Zugänge ausprobiert haben, dies mit großer Unsicherheit taten, da sie oftmals die Strukturen der Kooperationspartner nicht kundig einordnen konnten, in manchen Fällen dies zum Gegenstand programmrelevanter Kommunikation wurde. In der Kooperation mit Schulen zeigt sich ein Spannungsfeld darin, als Projekte "von außen" in Schulrealitäten einzugreifen, was zum einen v. a. im Zugang als hinderlich beschrieben wird (siehe 5.4.2.), zum anderen

aber genau der Grund dafür ist, angefragt zu werden. Aufgabe der WB ist es hier, genauer zu verfolgen, in welchen Beziehungsverhältnissen die Projekte mit den Modellprojekten stehen, und welche Folgen dies für die Modellentwicklung hat.

Vorliegen öffentlichkeitswirksamer Materialien

Die Modellprojekte informieren über ihre Projektaktivitäten zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Gros mittels Selbstdarstellungen in Flyern, Postkarten, DVDs, Powerpoint-Präsentationen und Darstellung im Internet (und Verlinkungen auf Internetseiten von Kooperationspartnern oder relevanter Fachforen). Eine große Anzahl der Projekte nutzt das Internet, um ihre Aktivitäten zu veröffentlichen, größtenteils in aktueller Form und mit Funktionen, die aus Projektsicht Sinn ergeben (z. B. Links zu projektbezogener Datenbank, Verlinkung zu aktuellen Veranstaltungen im Projekt, im Projekt entwickelte Web-TV-Produktionen und Vernetzungsmöglichkeiten für Jugendliche durch Online-Community-Funktionen, Blogs, Fotodokumentationen über Projektaktivitäten, Lernplattformen und Bereitstellung von Arbeitsmaterialien). In manchen Fällen liegen Online- und Zeitungspresseseiteartikel vor, die in lokalen und regionalen Zusammenhängen über das Projekt berichten. Bei einem Teil der Projekte (etwa ein Drittel) liegen bereits erste Produkte der Projektarbeit vor, etwa DVDs über Zirkus-Veranstaltungen, die die Jugendlichen im Projekt selbst erstellt haben, Ausstellungen zu Projektthemen, Ordner mit Materialien zu Methoden und Inhalten der Bildungsarbeit, die im Projekt entwickelt wurde, Seminardokumentationen von Jugendlichen, ausführliche kommentierte Verzeichnisse zu Projektthemen. Ein Teil der Projekte merkt jedoch an, dass für die Entwicklung öffentlichkeitswirksamer Materialien oft keine Ressourcen "übrig bleiben", und Öffentlichkeitsarbeit, wenngleich erkannt als wichtiges Instrument der Qualitätssicherung und als Instrument zur Entwicklung von Nachhaltigkeit und Bekanntheit, oft den Inhalten hinten an gestellt wird/werden muss.

5.2.4. Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden als Überblick querschnittartig zentrale Rahmenbedingungen in der derzeitigen Arbeit der Modellprojekte herausgearbeitet. Die Material-Grundlagen hierfür bilden neben den Aktenanalysen und dem Einführungsworkshop der WB vor allem die ausführlich protokollierten mehrstündigen Projektbesuche vor Ort im Rahmen der Intensivbegleitung sowie Telefoninterviews und e-Mail Korrespondenz zwischen WB und Projekten.

Eingegangen wird auf Kooperations- und Netzwerkstrukturen, lokale Rahmenbedingungen, trägerspezifische Charakteristika, die Kooperation mit der Institution Schule, sowie auf Teamstrukturen und Zielgruppenaspekte. Es gäbe viele weitere Aspekte, die noch zusätzlich aufgegriffen werden könnten, aber an dieser Stelle nicht vertieft werden so z.B. die Zugänge

zu Eltern der Jugendlichen, der Einfluss gesellschaftlich-politischer Konflikte auf die Projektpraxis oder Erfahrungen in der Abstimmung und Zusammenarbeit mit Behörden.

Trägerspezifische Aspekte

Viele Modellprojekte erwähnten die Trägerebene als sehr wichtig und förderlich in ihrer Arbeit: Sie profitieren von der Bekanntheit ihrer Träger, deren Kontakten und deren Erfahrungen und auch von der Anerkennung und dem Vertrauen, die der Träger und die mit ihm verbundenen Personen z.B. bei den Zielgruppen bereits erhalten. Auch Vorerfahrungen mit anderen Modellprojekten bisheriger Programme (z.B. im Rahmen von XENOS) und die Bündelung von Ressourcen werden als positiv benannt. Gleichzeitig kann z.B. ein Modellprojekt für den jeweiligen Träger auch eine Herausforderung darstellen, insbesondere dann, wenn es innerhalb des Trägers unterschiedliche Interessen, und Entwicklungsdynamiken oder Spannungen im Bereich von Projektautonomie und Kontrolle gibt. Auch kleine Träger fühlen sich nicht selten sehr herausgefordert, anhand der Frage, ob sie ein mehrjähriges und im Vergleich großes Modellprojekt auch "schultern" können.

Kommunales Umfeld

Als wichtiger Einflussfaktor auf die Arbeit der Modellprojekte kann die Resonanz bei Entscheidungsträgern und Verantwortlichen in der Kommune bzw. der jeweiligen Stadt gelten. So gibt es einerseits Projekte, die sich in ihren Kommunen sehr willkommen fühlen und z.B. viel Offenheit und Unterstützung erhalten. Andere haben den Eindruck, sie müssten eher unverhältnismäßig um die Unterstützung der kommunalen Entscheidungsträger ringen und würden mit ihrem Anliegen nicht auf die gewünschte Offenheit stoßen. So wurde beispielsweise von einigen Projekten die Erfahrung mitgeteilt, ihr Projektthema und ihre Ziele rechtfertigen zu müssen, weil es z. B. innerhalb mancher kommunaler Behörden oder bei Entscheidungsträgern kein Interesse an interkultureller Arbeit zu geben scheint. So kommt in manchen lokalen Kontexten häufiger die Frage, wozu interkulturelles Lernen nötig wäre, wenn es keine "Ausländer" in der Kommune gebe, was auf ein verengtes Verständnis der Projektarbeit bei manchen Entscheidungsträgern verweist. Erwähnt wurde auch, dass es Vorkommnisse gibt, bei denen manche Modellprojekte mit besonders strengen Auflagen für die Nutzung öffentlicher Räume konfrontiert waren oder den Eindruck hatten, dass ihre Anträge "in der Behörde stecken bleiben", und die auf Konkurrenzdenken schließen ließen. Andererseits gibt es aber auch zahlreiche Erfahrungen einer hohen Kooperationsbereitschaft bei kommunalen Behörden, die ihre Möglichkeiten versuchen umfassend zu nutzen, um zum Gelingen der Projektarbeit selbst einen Beitrag zu leisten. In vielen Fällen wurde ganz besonders das Handeln der Integrationsbeauftragten oder der Gleichstellungsbeauftragten als in hohem Maße unterstützend herausgestellt.

Kooperations- und Netzwerkstrukturen

Viele Träger der Modellprojekte verfügen bereits über langjährige Kooperationspartner in ihren thematischen Wirkungsfeldern, die nun auch in die Projektarbeit einbezogen werden. Dadurch kommen Synergieeffekte im Bereich von Kompetenzen und Ressourcen zustande, die der Projektarbeit sehr förderlich sind. Die Zuverlässigkeit von Kooperationsstrukturen, ähnliche Auffassungen bezüglich der inhaltlichen Arbeit und das bereits entstandene Vertrauen sind als besonders positive Faktoren hervorzuheben. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass sich bei neu herausbildenden Kooperationen solche Ressourcen erst entwickeln müssen. So wurde von einigen Modellprojekten die Erfahrung dargestellt, dass es nicht einfach sei, für das spezifische Projektanliegen "adäquate" Partner zu finden. Kontaktaufbau und -pflege ist nicht selten auch mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden. Des Weiteren wurde die Erfahrung gemacht, dass es in manchen eher strukturschwachen Regionen problematisch sein kann, Kooperationspartner zu finden, die dann auch häufig unter schlechter Ausstattung und schwierigen, finanziell diskontinuierlichen Bedingungen arbeiten, was in die Kooperation ausstrahlt.

Kooperation mit Schulen

Gesondert zu erwähnen ist die Kooperation mit den Schulen, auf die viele der Modellprojekte explizit angewiesen sind, um ihre Zielgruppen erreichen und mit den Jugendlichen arbeiten zu können. So bekundete ein Teil der Modellprojekte, dass sie sich auf bereits entstandene Kontakte zu Schulen stützen können und ihre Angebote von Schulen sehr stark nachgefragt werden. Dennoch sind in diesem Feld vor allem kritische Erfahrungen zu vernehmen, die die Projektarbeit auch beeinträchtigen können. Selbst in ihrer Kommune sehr bekannten Trägern mit gutem Ruf fällt es nicht selten schwer, einen nachhaltigen Zugang zur Institution Schule zu gewinnen. Die Kommunikationskanäle in den Schulen erscheinen einigen Modellprojekten als unzuverlässig und innerschulische Strukturen als starr und schwerfällig. Einzelne Modellprojekte spüren ein Misstrauen und einen Mangel an Offenheit ihren Angeboten gegenüber. Häufig festgestellt werden chronische Überforderungssignale seitens der Lehrer/innen. In einigen Fällen stellen Modellprojekte fest, dass sie in ihrer Tätigkeit immer wieder in die Rolle von Berater/innen und Supervisoren/innen geraten, weil es ein großes Rede- und Unterstützungsbedürfnis bei den Lehrer/innen gibt. Gleichzeitig machen Modellprojekte die Erfahrung, dass der schwierige Zugang zur langfristigen pädagogischen Arbeit mit den Schüler/innen dazu führt, dass sie ihre Angebote abändern und sich immer stärker an den Bedürfnissen von Schuldirektoren/innen, Lehrer/innenn oder Eltern orientieren, um Zugang zur Zielgruppe zu gewinnen. Darüber hinaus wurde von einigen Modellprojekten die Einschätzung mitgeteilt, dass in vielen Lehrerkollegien ein "Bewusstsein für Interkulturalität" fehle und es Grund gibt, die Frage aufzuwerfen, wie weit sich die Pädagogen/innen mit den spezifischen Lebenssituationen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund eigentlich beschäftigen. Ein Teil der Modellprojekte erhofft sich, durch die eigenen Angebote die Bereitschaft zu strukturellen Veränderungen in Schulen (z. B.

durch eine stärkere Beteiligung von Schüler/innen) und auch zu prozessorientiertem Arbeiten unter Mitwirkung der Lehrerkollegien bewirken zu können, weil sich sonst die Nachhaltigkeitsperspektiven für die pädagogische Arbeit einschränken. Und schließlich ist anzumerken, dass einige Modellprojekte aufgrund der Schwierigkeiten, eine Kooperation mit den gewünschten Schulen zu beginnen, bereits neue Schulen als Kooperationspartner gesucht haben.

Zielgruppenbezogene Aspekte

Auch in diesem Bereich stellen einige der Modellprojekte bestimmte Faktoren heraus, die zwar nicht als hinderlich, aber doch als bisher unterschätzter Einfluss auf die Projektarbeit gewertet werden: So werden beispielsweise die Umbruchprozesse, in denen sich die jugendliche Zielgruppe am Übergang von Schule, Ausbildung und Beruf befindet, in ihrer Bedeutung für die Projektarbeit angemerkt: Die Lebensrealität der Jugendlichen erscheint ihnen z.B. "schnelllebig" und "anstrengender" als früher, auch aufgrund der zunehmenden Anforderungen in Schule, Ausbildung und Beruf. Insbesondere von Modellprojekten, die über einen längeren Zeitraum mit der gleichen Gruppe von Jugendlichen arbeiten möchten, wird die Kontinuität und Zuverlässigkeit der Teilnahme als wichtig hervorgehoben, sei aber nicht immer gegeben. Daraus resultiert auch die Anforderung, die eigene Arbeitsweise flexibel zu strukturieren oder eben an die Bedürfnisse der Zielgruppe stärker anzupassen.

Gleichzeitig wird von einigen Modellprojekten die Tatsache hervorgehoben, dass die Jugendlichen und auch ihre Eltern von den gesellschaftlichen Konfliktlagen betroffen und geprägt sind, weil sie z.B. häufig nur als Problem wahrgenommen werden. Ein Modellprojekt kritisiert ganz speziell die teilweise "unwürdigen Lebensbedingungen" von Flüchtlingsfamilien, mit unsicherem Aufenthaltsstatus ohne Integrations- und Enkulturationschancen, deren Kinder und Jugendliche unter diesen Bedingungen mit einer massiven Chancenungleichheit konfrontiert sind, was auch durch ein Modellprojekt nicht kompensiert werden kann. Als förderlich heben einige der Modellprojekte für ihre Projektarbeit jedoch den generell guten Zugang zu Jugendlichen, Familien oder auch lokalen Verantwortlichen mit Migrationshintergrund (z.B. Imamen) hervor, der in einigen Fällen so gut ist, dass auch Konfliktthemen angesprochen werden können.

Teamstruktur

Bezüglich der Teamstrukturen wird von einigen der Modellprojekte angemerkt, wie wichtig hier eine Stabilität und Kontinuität sind. Dort, wo beispielsweise Mitarbeiter/innen von Modellprojekten oder dessen Trägern ihre langjährigen Erfahrungen und gleichzeitig auch ihre Kontakte zu lokalen Entscheidungsträgern einbringen können, wirkt sich das sehr förderlich auf die Projektarbeit aus, im Gegensatz zu Konstellationen in denen es bei Projekt, Träger oder Kooperationspartnern viel Personalwechsel gibt. Angesichts der Tatsache, dass einige Modellprojekte personell "am unteren Limit" ausgestattet sind, werden erfahrene Multiplikatoren/innenteams oder ausgebildete Trainer/innen als wesentliche Stütze der

Projektarbeit begriffen. Als förderlich wurde auch die Beteiligung von engagierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Umsetzung der Projektziele hervorgehoben. Das Fehlen einer tragfähigen hauptamtlichen Struktur bringt die Gefahr einer Arbeitsüberlastung von Engagierten und Honorarmitarbeiter/innen mit sich. Gleichzeitig entstehen dort, wo z. B. ehrenamtliche Personen in den Kooperationsbeziehungen aktiv sind, spezifische Anforderungen an die Projektarbeit, so z. B. in Hinblick auf Fragen des Zeitmanagements, der Kommunikation, der Intensität der Mitwirkung am Projekt und Kapazitäten. Die erfahrungsbezogene und professionelle Heterogenität in den Teams (v. a. auch bezüglich des Migrationshintergrundes) wurde von einigen Modellprojekten als sehr förderlich beschrieben, da dies ein Nachdenken über die inhaltliche Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen ermöglicht und konzeptionelle Weiterentwicklungen fördern kann. Darüber hinaus machen einige Modellprojekte auch einen Bedarf an Fortbildung, Coaching oder Supervision geltend, um ihre Aktivitäten entsprechend ihrer Qualitätsmaßstäbe und Ziele realisieren zu können.

Finanzierung

Ein weiterer Punkt, der eher hinderlicher Natur für die Projektgestaltung ist, beinhaltet die Herausforderung der Akquise der Kofinanzierung für die Projektarbeit. Dabei geht es nicht darum, dass die Tatsache der Kofinanzierung durch die Modellprojekte an sich in Frage gestellt wird. Vielmehr wird die Höhe der einzubringenden Anteile als problematisch gewertet, und es wird auf die vielfältigen Schwierigkeiten der Akquise und den damit verbundenen Zeitaufwand hingewiesen. Modellprojekte, die in finanzschwachen Kommunen angesiedelt sind, haben hier besondere Schwierigkeiten und auch kleine Träger weisen überproportional auf diese Erschwernisse hin. Teilweise gelingt es den Modellprojekten für ein Jahr die Kofinanzierung zu sichern, aber für das nächste Jahr besteht die Unsicherheit weiter und verlangt die Investition von Personalressourcen, die eigentlich der Projektarbeit zugute kommen sollte. Die notwendige Akquise der Finanzmittel steht daher aus Sicht einer Reihe von Projekten nicht im "richtigen Verhältnis" zur "eigentlichen Arbeit". Dies verschärft sich dann ganz besonders, wenn keine Optionen gesehen werden, hoch budgetierte Finanzanträge zu stellen, sondern versucht werden muss, die Kofinanzierung durch kleine, oft auf kleine abgeschlossene Projektaktivitäten bezogene Anträge zusammenzutragen.

Darüber hinaus haben einzelne Modellprojekte die Erfahrung gemacht, dass ihre Anträge inhaltlich bei den Stellen, wo sie eingereicht wurden, als unpassend bewertet wurden. So berichtet eines der Projekte exemplarisch, dass dem Kulturamt zu viel pädagogischer Anteil im Antrag war, dem Integrationszuständigen zuviel Kultur; für stadtteilbezogene Arbeit käme das Projekt nicht in Frage (wurde abgelehnt), weil es stadtteilübergreifend arbeitet und daher die Wirkungen den Stadtteilen nicht direkt zugute kämen, so die Begründung. Für einen

großen Teil der Modellprojekte bedeutet diese Situation eine hohe Instabilität im Projekt. Bisweilen hat dies Folgen für die Beschäftigung von Mitarbeiter/innen, die entweder entlassen werden mussten (zwei Fälle) oder auf der Grundlage kurzer Verträge angestellt werden, oftmals sind auch gerade die Projektleitungen, die über viel Erfahrung im Themengebiet verfügen, durch die Finanzakquise abgezogen. Wie auch die WB in der Kooperation feststellen konnte, beeinflusst dieser Aspekt die Dynamik in den Projekten, die Instabilität wirkt auch psychisch belastend für die Mitarbeiter/innen und scheint die Freiräume für das Entwickeln der Ansätze begrenzend zu beeinflussen.

5.2.5. Programmrelevante Aspekte

Die Aspekte, die für die Einschätzung der Modellprojekte im Bundesprogramm und der Teilprogramme und deren Schnittstellen zueinander von Interesse sind, werden hier mit dem Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation vorgestellt. Fokussiert wird auf die Beziehungen der Modellprojekte zu regelgeförderten Strukturen und die Beziehungen zwischen Bundesprogrammen bzw. Programmteilen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Modellprojekte zu unterschiedlichen Zwecken mit zahlreichen Kooperationspartnern projektbezogen arbeiten und darüber hinaus trägernetzt mit weiteren Akteuren im Fachfeld in Verbindung stehen.

Bezug zur Regelförderung³³

Unter den Begriff der "Regelförderung" fasst die WB diejenigen Regelstrukturen, die auf föderaler und Ebene des Bunds für die Förderung der Kinder- und Jugendhilfe zuständig sind. Für die Modellprojekte im Themencluster sind dabei die in SGB VIII definierten Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe (KJHG) und die korrespondierenden gesetzlichen Regelungen auf föderaler Ebene ein wichtiger Bezugspunkt. Da ein großer Teil der Projekte Bezugspunkte zu Regelstrukturen von Schulen (alle Typen) und Ausbildungseinrichtungen aufweist, sind auch diese als Regelstrukturen Gegenstand der Evaluation.

Für das Themencluster stellt sich als Charakteristikum dar, dass die überwiegende Mehrheit der Modellprojekte direkte Bezüge zu Regelstrukturen aufweist. Die Träger mancher Projekte sind als Träger der Jugendhilfe anerkannt, die Projekte stehen dadurch bereits in enger personeller und organisatorischer Verbindung. So führt ein Projekt Bildungsmaßnahmen, die

³³ Die Beantwortung der Frage seitens der Programmevaluation, ob die geförderten Konzepte die inhaltliche Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Regelstrukturen bieten kann, bedarf aus Sicht der WB der intensiven Auseinandersetzung mit Konzeptqualität unter Einbeziehung diverser Bewertungskriterien, und ist angesichts der sich entwickelnden Konzeptqualität und Modellhaftigkeit der Projekte zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht belastbar möglich. Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich auf die Bestandsaufnahme der Bezüge zur Regelförderung.

in spezifischem Projektfokus stehen, in trügereigenen Jugendbildungshäusern durch, ein anderes Projekt nutzt die landesweite Infrastruktur des Trägers für die Durchführung von Jugendinitiativprojekten im Projektrahmen, drei Modellprojekte sind eng in die Jugendförderung eingebunden, und durch ihren Träger in Jugendhilfeausschüssen, Stadtjugendringen etc. vertreten.

Etwa die Hälfte der Projekte zielt mit ihren Aktivitäten darauf ab, in ihrem lokalen Umfeld auch Jugendliche bzw. Multiplikatoren/innen schulischer Einrichtungen (aller Typen) und (in deutlich geringerem Maß) Ausbildungseinrichtungen zu erreichen. Die Projekte geben an, dass sie teilweise auf einen Bedarf der Fachkräfte reagieren, so z. B. werden sie durch Schulsozialarbeiter/innen oder Lehrkräfte angefragt, wenn es Konflikte mit "schwierigen Schüler/innen" gibt, Projekttag/-aktivitäten zu gewaltfreien antirassistischen Konfliktlösungen zu machen. Häufig sind es Projekte, die einen spezifischen Ansatz vertreten, wie z.B. Theater- bzw. Kunstpädagogik (vier Modellprojekte), Jugendkulturprojekte (zwei Modellprojekte), interreligiöses Lernen (zwei Modellprojekte), gewaltfreie Konfliktlösungen (ein Modellprojekt). Teilweise versuchen die Projekte auch, selbst den Zugang zu den Institutionen zu gewinnen, wobei dies in einigen Fällen als problematisch, schwerfällig und zäh beschrieben wird. Als Gründe werden genannt: die hierarchischen und bisweilen nicht durchlässig (bis zur Ebene der Lehrkräfte bzw. Jugendlichen) erscheinenden Kommunikationskanäle, langsame Entscheidungswege, die lange Zeit des Vertrauensaufbaus, wenn die Einrichtung mit dem Träger noch nicht zu tun hatte (z. B. im Feld der Theaterpädagogik), sowie die Rolle der Lehrkräfte einerseits als "Türöffner" und engagierte Schlüsselpersonen, die sich für die Themen der Projekte einsetzen, andererseits auch als "zu", als überarbeitet und dadurch wenig offen für Neues. Die Zeiträume, in denen die Projekte mit den Einrichtungen kooperieren, reichen von Projekttagen und punktuellen Veranstaltungen wie Fortbildungen für Lehrkräfte, mehrtägige Seminare für die Schüler/innen außerhalb oder innerhalb der Schulen bis hin zu halbjährlichen bis schuljahrbezogenen Arbeitsprozessen (zwei Modellprojekte). Ein Modellprojekt arbeitet explizit direkt und über den Zeitraum von jeweils einem Jahr in den Regelstrukturen von Schulen/Ausbildungseinrichtungen.

Die Qualität der Bezüge kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht zuverlässig benannt werden, weil einige der Projekte erst in anfänglichen Arbeits- und Erfahrungszusammenhängen stehen. Es ist jedoch auffällig, dass es ein großes Bestreben gibt, Zugänge zu den schulischen Regelstrukturen zu finden und zu gestalten. Ein Modellprojekt macht deutlich, dass die Vernetzung von Jugendförderung und Schule auch in Reaktion auf föderale Programme geschieht, da die Landesregierung dies im Rahmen eines Programms "Weiterbildung geht zur Schule" fördert und darin ein neues Tätigkeitsfeld der kommunalen

Weiterbildung sieht, „allerdings scheinen die Schulen keinen Bedarf zu sehen bzw. haben kein Geld“.

Manche der Modellprojekte arbeiten direkt mit Jugendzentren zusammen und stehen daher auch im Kontakt mit Jugendämtern. Ein Modellprojekt beschreibt, dass die Jugendämter das Projekt überwiegend positiv sehen und fördern, jedoch in einem Fall auch als Konkurrenz kritisch beäugt. Den besonderen Zugewinn sieht ein Modellprojekt darin, zur "(Wieder)Belebung von Beteiligungsstrukturen und Demokratieerfahrung in den Jugendhäusern bei[zu]tragen, die meist eingeschlafen sind".

Ein Teil der Modellprojekte arbeitet nicht mit regelgeförderten Strukturen im engeren Sinne der Kinder- und Jugendförderung, sondern sieht sein Engagement zunächst in der kommunalen Integrationsförderung, z. B. Unterstützung bei der Veränderung und Öffnung der Migranten/innenvereine für Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Großstadt³⁴, stadtteilorientierte Begegnungsarbeit zur Förderung des Zusammenlebens in einer ethnisch-heterogenen Bevölkerung einer Mittelstadt, oder die Unterstützung kommunaler Akteure im Aufbau von Dialogstrukturen für Jugendlichen/jungen Menschen unterschiedlicher religiöser Hintergründe. Ein Modellprojekt arbeitet im Kontext der Jugendvollzugsanstalt, ein Modellprojekt arbeitet eng mit polizeilichen und juristischen Akteuren bei der Entgegnung von Jugendgewalt im Freizeitsport zusammen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Modellprojekte in recht differenzierten Bezügen zu den Regelstrukturen stehen, diese jedoch stark auf Grundlage der projektspezifisch aufgebauten Kontakte und Interessen ausgerichtet sind. Sie sind vielschichtig, u. a. von Trägerinteressen, von finanziellen Beweggründen und von inhaltlichen Motiven geleitet. Umgekehrt wäre ebenso zu fragen, wie es ein Modellprojekt angemerkt hat, inwieweit auch von Seiten des Programms strukturelle Transfermöglichkeiten und -bedingungen für die Integration der Projekte - während, aber auch nach Ende der Projektlaufzeit - bereitgestellt werden.

Beziehungen zwischen Bundesprogrammen bzw. Programmteilen

Die Modellprojekte im Themencluster haben unterschiedlich ausgeprägte Beziehungen im Bundesprogramm. Auffällig ist zunächst, dass sich der Großteil der Beziehungen auf *Kontakte zu Lokalen Aktionsplänen* und zu anderen *Modellprojekten im Themencluster* bezieht. Nur vereinzelt gibt es themenclusterübergreifende Kontakte zwischen Modellprojekten, das wird zum einen damit begründet, dass die inhaltlich unterschiedlichen

³⁴ Das ist gemäß KJP auch Teil der Jugendhilfeaktivitäten.

Ausrichtungen eine Kooperation nicht interessant machen würden. Zum Teil gibt es laut Modellprojekt-Aussagen nicht genügend Information über die Tätigkeiten der Modellprojekte in den anderen Themenclustern. Wenn es themenclusterübergreifende Kontakte gibt, dann aufgrund der räumlichen Nähe, oder der Nähe in der inhaltlichen Ausrichtung (das erfolgt dann bisweilen auch über größere geografische Distanz hinweg). In einem (der WB bekannten) Fall wurde der Kontakt auch durch die gsub angeregt, nachdem Schnittstellen der Modellprojekte sichtbar wurden. Viele Modellprojekte stellen heraus, dass der Einführungsworkshop der WB eine wichtige Plattform war, die anderen Modellprojekte im Themencluster kennen zu lernen, ebenso wie die nachfolgende Regionalkonferenz in Kassel, und sich daraus Kontakte erst stärker entwickelt hätten.

Qualität der Kontakte der Modellprojekte zu den LAP:

Der Kontakt zwischen LAP und Modellprojekten findet überwiegend regional und lokal verortet statt. In einem bundesweit aktiven Modellprojekten ist das Projekt auch in LAP aktiv, die in den Projektregionen der Bundesländer angesiedelt sind (ein Berliner Modellprojekt mit Kontakten im LAP Altona), in einem anderen Fall haben sich aufgrund persönlicher Kontakte durch die Regionalkonferenz fachliche Verbindungen ergeben.

Im Themencluster gibt es bzgl. des Kontakts der Modellprojekte zu den LAP divergente Beziehungen: Manche Modellprojekte nutzen vorhandene Strukturen zum LAP nicht und finden sie auch nicht relevant. Ein Teil der Modellprojekte sieht die Kontakte zu LAP überwiegend im Bereich des Informationsaustauschs, "auf lockerer Ebene", z.B. durch e-Mailverteiler, der auf Veranstaltungen aufmerksam macht. Zwei Modellprojekte stehen mit den LAP in intensivem Kontakt, besuchen wechselseitig Veranstaltungen, tauschen sich fachlich aus bzw. beraten sich wechselseitig, ein Modellprojekt bietet Projektaktivitäten auch an LAP (bundesländerübergreifend in den Projektregionen, in denen es aktiv ist) an. In nicht wenigen Fällen gibt es trägerintern Verbindungen zu LAP, etwa durch ein LAP Coaching oder durch die Mitgliedschaft von Kollegen/innen im Begleitausschuss der lokalen LAP. Dadurch ergibt sich häufig ein noch dichterer Informationsfluss, was in den LAP vorgeht, in diesen Fällen scheinen der Kontakt, der fachliche Austausch und die wechselseitigen Beeinflussungen am höchsten.

Kontakte zwischen den Modellprojekten:

Die Modellprojekte stehen im Themencluster unterschiedlich intensiv miteinander in Kontakt. Eine Reihe von Modellprojekten ist mit den anderen Modellprojekten in losem Kontakt, und realisiert über die von der WB und der gsub organisierten Veranstaltungen hinaus keine Kommunikation. Etwa ein Drittel der Modellprojekte steht mit je ca. zwei bis drei Modellprojekten in regelmäßigem Kontakt, wobei sich der Kontakt nicht entlang räumlicher

Nähe, sondern primär entlang der inhaltlichen Ausrichtung entspannt. Die Qualität bezieht sich auf Erfahrungsaustausch über Methoden (z.B. peer education oder Theaterpädagogik) und auch auf konkrete inhaltliche Zusammenarbeit.³⁵

Die Kooperationen werden in großer Übereinstimmung als konstruktiv und synergiegenerierend, und nicht als konflikthaft beschrieben. Ein Modellprojekt, das in Berlin arbeitet, problematisiert jedoch, dass die dort hohe räumliche Konzentration der Modellprojekte zu Zwecken der inhaltlichen Weiterentwicklung zwar zu begrüßen sei, sich jedoch aufgrund der hohen Kofinanzierungsanteile deutliche Konkurrenz um die Drittmittelmöglichkeiten entwickle und hier häufig Träger den Vorrang erhielten, die in fachlichen Kreisen und bei Drittmittelgebern bereits länger bekannt seien.

Hinweise auf räumliche Konzentrationen

Die Wahrnehmung räumlicher Konzentrationen von Aktivitäten im Bundesprogramm scheint in enger Verbindung zu stehen mit der oben angeführten Kenntnissituation über das Bundesprogramm. Modellprojekte, die über trägerinterne Anbindungen an LAP verfügen, oder ein Eigeninteresse an Kontakten zu LAP haben, haben meist eine differenziertere Orientierung über die Bundesprogrammaktivitäten.

Auffällig ist, dass die räumliche Konzentration von Modellprojekten nicht ein erheblicher Faktor für einen intensiveren Kontakt bzw. Kooperationen zwischen Modellprojekten ist. So befördert die räumliche Konzentration zwar die Bekanntheit der Modellprojekte untereinander, in erster Linie entscheiden jedoch laut Modellprojekt-Aussagen inhaltlich-methodische Gemeinsamkeiten im Ansatz ("Nähe") darüber, ob der Kontakt intensiviert wird.

Mehrere Modellprojekte äußern, dass es im Themencluster anfangs schwierig war, fachliche Verbindungen herzustellen, weil die Modellprojekte so unterschiedlich seien, und es wenige gemeinsame Anknüpfungspunkte gibt. So äußert ein Modellprojekt, das sich stärker im interreligiösen Lernen bewegt, dass es nicht zu einer engeren Kooperation mit den ebenfalls stärker interreligiös orientiert arbeitenden Modellprojekten kam, weil die Ansätze zu unterschiedlich seien, ein anderes Modellprojekt äußert, dass sie aufgrund ihrer theaterpädagogischen Arbeit kaum einen Counterpart finden, der für eine Kooperation

³⁵ In zwei Modellprojekten, in denen es um die Entwicklung von Curricula geht, werden inhaltliche Materialien ausgetauscht und diesbezüglich bilaterale Treffen organisiert, in zwei (räumlich nicht nahe liegenden!) Modellprojekten wird angedacht, aufgrund des gemeinsamen Ziels der Stärkung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemeinsam zu kooperieren und evtl. einen gemeinsamen Fachtag zu veranstalten zum internen Erfahrungsaustausch, evtl. dann auch mit der gemeinsamen Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen. Im Fall zweier Modellprojekte konnten die Modellprojekte wechselseitig voneinander profitieren, indem ein Modellprojekt Kompetenzen zur Entwicklung einer Fotoausstellung im anderen Modellprojekt eingebracht hat, das wurde gemeinsam realisiert.

interessant wäre (mit einem Modellprojekt haben sie diesbezüglich nun intensiveren Austausch).

Aus Sicht der WB stellt sich dies etwas anders dar. Die WB geht auf Grundlage der ersten Erfahrungen zur Fachdiskussion der Modellprojekte (zum Verhältnis von Religion und Kultur) davon aus, dass die Schnittstellen der Gemeinsamkeiten größer sind, als vermutet werden könnte, der Blick dafür jedoch etwas "verstellt" ist dadurch, dass die Modellprojekte im direkten Austausch überwiegend projektphasenorientiert diskutieren (zum Zwecke des konkreten Erfahrungsaustauschs zur Weiterentwicklung der je eigenen Projektmaßnahmen). Zudem befördert die stark divergente methodische Ausrichtung der Modellprojekte, dass Kontakte sich dann ergeben, wenn bestimmte methodische Ausrichtungen ähnlich sind, oder eine methodische Ausrichtung (z.B. peer education, oder der Einsatz von neuen Medien) als interessant zur Integration in eigene Projektaktivitäten erscheint. Darüber rückt die Diskussion über grundlegende Zielorientierung bzw. die Reaktion auf spezifische gesellschaftliche Problemlagen, wie sie im gesamten Bogen der Projekte steht, und auch deren innere Logik bestimmt, tendenziell aus dem Blickfeld.³⁶

Wenn sich kein Kontakt ergeben hat zu LAP sowie zu Modellprojekten, dann, so die Aussagen der Modellprojekte, aufgrund von Zeitmangel und aufgrund "kaum überschneidender Inhalte".

Kontakte zu weiteren Programmteilen

Punktuell, und da v. a. in den östlichen Projektregionen, stehen zwei Modellprojekte im direkt-projektbezogenen Kontakt mit Mobilien Beratungsteams und Beratungsnetzwerken. In manchen Fällen gibt es aufgrund von Aktivitäten des Trägers bei LAP oder Mobilien Beratungsteams diesbezügliche Verbindungen, die jedoch eher randständig genutzt werden. Vereinzelt kam es zur Aufnahme neuer Kooperationen, etwa der Zusammenarbeit der Träger zweier Modellprojekte, die im gleichen regionalen Gebiet arbeiten, im Rahmen des Programmteils "kompetent für demokratie". Zu Beginn haben manche Modellprojekte Anfragen aus anderen Themenclustern, vorwiegend dem Cluster "Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen" erhalten.

Bedarf für Kontakte/Was wird gewünscht?

Insbesondere Kontakte und Kooperationen zu anderen Modellprojekten werden überwiegend als sehr wünschenswert beurteilt, dabei sind drei Begründungen zentral: Die Mehrheit der Modellprojekte begründet Bedarf für fachliche Weiterbildung, Erfahrungsaustausch und die

³⁶ Für die WB ist diese Feststellung eine wichtige Erfahrung, sie wird insbesondere in der Vorbereitung des themenzentrierten Workshops darauf angewiesen sein, auf Basis der bisherigen Kenntnislage Schnittstellen der Modellprojekte zueinander und deutliche Widersprüche herauszuarbeiten, aufzubereiten und im Rahmen der Workshops zur Diskussion mit den Modellprojekten zu stellen.

Synergien zur Weiterentwicklung der Fachdebatte. Ein großer Anteil der Modellprojekte findet für Bedarf nach Austausch auch ursächlich, "in einem Boot" zu sitzen, was die Einbindung in ein Bundesprogramm betrifft. Dabei werden eher organisatorisch-strukturelle Aspekte relevant, z. B. Umgang mit der Kofinanzierung (Suche nach Fördergeldern) und mit dem administrativen Aufwand. Bedarf für projektübergreifenden Austausch und Kontakt wird schließlich auch als notwendig empfunden in Bezug auf Synergien, die sich durch mehr Vernetzung und Kooperation in Öffentlichkeitsarbeit erzielen lassen. Einigen Modellprojekten, das wurde auch auf dem Einführungsworkshop der WB deutlich³⁷, ist am Wissenstransfer und der nachhaltigen Verbreitung der Ergebnisse sehr gelegen. Manche Modellprojekte wünschen sich hier auch von Programmebene mehr strukturelle Unterstützung, was Umfang, Formen und Weiterverbreitung der Ergebnisse nach Ende der Projektlaufzeit angeht ("Was machen die danach mit den ganzen Modellen?"), etwa auch bzgl. der Verbreitung der Ergebnisse in regionalen und landespolitischen Strukturen. In den Augen dieser Modellprojekte sollte es in dem Interesse des Bundesprogramms liegen, die Ergebnisse der Fachöffentlichkeit systematischer zu erschließen, als es bis jetzt der Fall ist (über die Internetseite des Bundesprogramms).³⁸

Der Bedarf an fachlichem Austausch hat im Themencluster auch zur Intensivierung der Aktivitäten durch die Fachkoordination geführt. Der sogenannte "Fachaustausch" wird von der Mehrheit der Modellprojekte als wichtige Struktur gewertet, einige verstehen den Fachaustausch auch als Forum und politisch relevante Fachstimme, in den Fachdebatten im Bundesprogramm sichtbar sein. Dem Wunsch nach Austausch und persönlichen Treffen ist die WB auch in Form der zusammengelegten Kleingruppenworkshops entgegen gekommen: Die Fachkoordination hat in Unterstützung der Modellprojekte aus dem Cluster dafür einen Tag im Anschluss an die WB Veranstaltung sonderfinanziert erwirkt.³⁹

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Modellprojekte im Rahmen des Themenclusters in dynamischer und offener Weise in wechselseitigen Kontaktbeziehungen befinden, diese jedoch erstaunlicherweise nur wenig über diesen Rahmen hinaus gehen, sieht man von den Kontakten zu den LAP ab.

³⁷ Das Thema wurde als Spannungsthema für die weitere projektübergreifende Zusammenarbeit identifiziert (siehe Protokoll des Einführungsworkshops im Zuge der Kurzberichterstattung zum 31.05.2008).

³⁸ Der Bedarf für Austausch über programmrelevante Aspekte trifft für kleinere Träger stärker zu, während das Interesse an Fachaustausch und dem Austausch über Nachhaltigkeit und Mainstreaming von Ergebnissen unabhängig von Trägerprofil und Größe relevant ist.

³⁹ Die WB hat zu dieser Veränderung im Design bereits Bericht erstattet. WB und Fachkoordination werden sich bei der Vorbereitung der Veranstaltungen abstimmen, um möglichst keine unnötigen Überschneidungen zu produzieren, denn auch der themenzentrierte Workshop ist entlang des Designs in zentraler Weise für fachliche Debatte, und dabei mit besonderem Fokus auf die Diskussion von Spannungsthemen ausgerichtet.

5.3. Reichweite der Untersuchungsergebnisse

Die Reichweite der Ergebnisse bezieht sich auf die bisher erhobenen Daten, die im Rahmen von Projektbesuchen, Dokumentenanalysen und telefonischen Interviews mit den Modellprojekten erhoben worden sind (siehe 8.1.). Sie sind daher als erste Untersuchungsergebnisse der WB zu werten, die im Verlauf der Begleitung im Zuge weiterer Datenerhebungen konfrontiert und validiert werden.

5.4. Interpretation der Evaluationsergebnisse

Zunächst wird der Frage nachgegangen, ob die Modellprojekte den Ansprüchen, die sich aus den Zielsetzungen des Bundesprogramms ergeben, immanent genügen. Erstens bedeutet dies zu analysieren, ob die Situationsanalysen, die die Modellprojekte selbst als Ausgangspunkt ihrer Projektarbeit vor Ort vorgenommen haben, adäquat bzw. realistisch dargestellt worden sind, d.h. welche Ursachen und Motive sie für die Problemlagen, die sie mit ihrer Projektarbeit behandeln wollen, ausmachen. Zweitens sind die Konzepte der Modellprojekte daraufhin zu befragen, inwieweit sich die identifizierten Problemlagen mit den Aktivitäten im Projekt bearbeiten lassen. Und drittens wird dargestellt, welche Konsequenzen die Ergebnisse für die Zusammenarbeit mit den Modellprojekten haben.

Zu 1: Die überwiegende Mehrheit der Modellprojekte beschreibt die Ursachen und Motive der Konfliktlagen vor Ort aus soziologischer und ethnologischer Perspektive. Dabei ist festzustellen, dass in allen Ansätzen der Modellprojekte davon ausgegangen wird, dass Konflikte aushandelbar sind, vorausgesetzt, die Parteien verfügen über ausreichende emotionale Fähigkeiten (Empathie) und kognitive Ressourcen (Wissen). In den sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, auf die die Modellprojekte rekurren, wird davon ausgegangen, dass weder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur noch einer zu bestimmten Religionsgruppe zwangsläufig zu Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft führen müssen. Vielmehr gehen die Modellprojekte davon aus, dass es rechtlich-politische und sozialökonomische Faktoren sind, die religiös- bzw. ethnisch-kulturelle Ab- und Ausgrenzungen forcieren. Dabei verstehen sie Kultur als soziale Praxis in der Gesellschaft, d.h. sie gehen von einem nicht homogenen, dynamischen Kulturbegriff aus. Im Rekurs auf diese sozialwissenschaftliche Theoriebildung und die entsprechenden empirisch fundierten Untersuchungen über Selbst- und Fremdebnisierungen in Migrationsprozessen korrespondieren die Modellprojekte stark mit dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Schmidt-Lauber 2007; Sökefeld 2004; Caglar 1990).

Festzustellen ist im Weiteren, dass die Projekte interkulturelles Lernen nicht lediglich auf Interaktionen und Kommunikationen zwischen Mehrheitsdeutschen und Migranten/innen verstehen, sondern in einem erweiterten Sinne auch zwischen Migranten/innen

untereinander sowie von Migranten/innen gegenüber Mehrheitsdeutschen. Das kann ein Zeichen dafür sein, dass sich das ‚Konzept‘ interkulturellen Lernens, das bisher überwiegend die kulturell ‚Anderen‘ im Blick hatte, erweitert. Die Projekte scheinen mehr und mehr von der Heterogenität der Gesellschaft auszugehen, und diese in ihren Konzepten zu berücksichtigen. Allerdings stoßen die Projekte manchmal an Grenzen, wenn das Projekt mit Zielgruppen bzw. Institutionen arbeitet, die diesen Bewusstseinsstand nicht teilen, und noch immer von ‚monolithischen Identitäten‘ (Bar On 2001) ausgehen. Aus Sicht der pädagogischen Fachdebatte vertreten die Projekte ein relativ weit entwickeltes Konzept (Mecheril 2004; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). In der Kooperation mit der WB wird angestrebt, darüber zu reflektieren, wie es gelingt, die Konzepte mit der Realität der Zielgruppen/Institutionen zu vermitteln.

Es stellt sich heraus, dass die Projekte die Situationsanalyse, die sie eingangs vorgenommen haben, im Lauf der Projektentwicklung immer wieder reflektieren und erweitern. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn sie vor spezifischen Problemlagen stehen, etwa, wenn sie nur mühsam die Zielgruppe erreichen oder auf lokale Kontexte treffen, in denen das Projekt nicht auf Resonanz stößt.

Zu 2: Die Modellprojekte finden in ihren Ansätzen gegenwärtig, so der bisherige Eindruck, nur schwer Antworten darauf, wie kulturelle Aspekte bei der Bearbeitung von Konflikten und der Sensibilisierung für kulturelle Verschiedenheit so berücksichtigt werden können, dass Kulturalisierungen vermieden werden können. Dies gewinnt eine besondere Bedeutung, wenn gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass interkulturelle Begegnungen per se zum Abbau von Stereotypen und gegenseitiger kultursensibler Verständigung und Toleranz führen. An diesem sogenannten "Begegnungsansatz" hält nach wie vor eine Reihe der Modellprojekte fest.

Die Projekte sind damit konfrontiert, dass eine Ausweitung des Verständnisses von Kultur als dynamisch nicht vermag, das Spannungsverhältnis aufzulösen, in der Benennung kultureller Verschiedenheit die Bedeutung kultureller Zugehörigkeit zu reifizieren.⁴⁰ In diesem Spannungsfeld wählen die Projekte bei dieser Suchbewegung unterschiedliche Ansätze, damit umzugehen. Bei vielen Projekten rückt die klassische Bildungsarbeit in den Hintergrund. So nutzen manche Projekte kulturpädagogische Zugänge, um Differenzen zu bearbeiten, indem sie vor allem emotionale Erfahrungen der Zielgruppen (z.B. Exotisierung, Ausgrenzung, Missachtung) in der kunstpädagogischen Arbeit berücksichtigen. Es soll ein Raum geschaffen werden, in dem Jugendliche/junge Menschen ihre persönlichen

⁴⁰ Hier wäre zu differenzieren, dass nicht jede Kulturalisierung per se problematisch ist. (vgl. Groenemeyer 2003).

Erfahrungen (in Familie, Schule, peer group etc.) darstellen und bearbeiten können, und auf diese Weise bei ihrer Identitätsbildung Unterstützung finden.

Eine ähnliche Charakteristik lässt sich auch im Bereich interreligiösen Lernens feststellen. Die Frage, die die WB hier mit den Projekten zu bearbeiten hat, ist, inwieweit ihre Konzepte "einen selbstreflexiven Umgang mit den Grenzen der Aufklärung" ermöglichen. Denn "[d]as Toleranzverständnis von liberal verfassten pluralistischen Gesellschaften mutet nicht nur den Gläubigen im Umgang mit Ungläubigen und Andersgläubigen die Einsicht zu, dass sie vernünftigerweise mit dem Fortbestehen eines Dissenses zu rechnen haben. Auf der anderen Seite wird die selbe Einsicht im Rahmen einer liberalen politischen Kultur auch Ungläubigen im Umgang mit Gläubigen zugemutet" (Habermas 2005, S.35).

Die WB sieht sich aufgefordert, entlang konkreter Praxisbeispiele punktuell zu beurteilen, wie die Projekte mit diesem Spannungsfeld umgehen, ob der kritische Umgang mit Kultur dazu führt, dass kulturelle Praxisformen eher ausgeblendet werden oder ob sie ins Zentrum gerückt werden. Erst daran lässt sich belastbar bemessen, inwieweit die Zielsetzung des Bundesprogramms umgesetzt wird, Ansätze zu entwickeln, die auf "gleicher Augenhöhe" arbeiten, und Kulturalisierungen bzw. Stigmatisierungen vermeiden (siehe 3.1.2.).

Auffällig erscheint der WB zum jetzigen Zeitpunkt, dass emotionale und affektive Aspekte in den Ansätzen nicht genügend Berücksichtigung finden, zeigen doch seit langem sozialpsychologische und psychoanalytische Untersuchungen zu Vorurteilsstrukturen, dass die Wirkungsmacht von Vorurteilen eng an Emotionen und Affekte gekoppelt sind.⁴¹

Zu 3: Ein Ergebnis, das für die Ausrichtung der weiteren Arbeit der WB von Bedeutung ist, ist dass die Projekte mehr Inhalte miteinander teilen, als sie bislang wahrnehmen (siehe 5.2.5). Zwar nehmen die Projekte aus ihrer Sicht in erster Linie Unterschiede und wenig Verbindung zu den andern Projekten im Themencluster wahr, die ersten Ergebnisse lassen jedoch darauf schließen, dass sie hinsichtlich ihrer Situationsanalysen und Zielsetzungen sehr ähnliche Bezugspunkte haben. Aus WB Sicht stehen die Projekte im Themencluster diesbezüglich alle vor der Herausforderung, sich mit dem gleichen Spannungsfeld auseinander zu setzen: Dieses Spannungsfeld entsteht dann, wenn die Anerkennung der Grundwerte, d.h. die Achtung der Menschenrechte und Menschenwürde bei gleichzeitiger Anerkennung des Partikularen ("Anerkennung von kultureller und religiöser Vielfalt") verwirklicht werden soll. Es wird von den Projekten partiell wahrgenommen und bearbeitet,

⁴¹ Siehe u. a. Bohleber 1992., Adorno 1973; auch in rassistheoretischen Fachdiskursen wird zunehmend diskutiert, dass um die Funktionalität und Persistenz rassistischer Denkmuster und Erklärungsfiguren vollständig erfassen zu können, auch emotionale und affektive Aspekte berücksichtigt werden müssen.

jedoch von den meisten nicht als solches in seiner Gesamtdimension reflektiert. Es ist in grundlegender Weise in dem Leitziel des Bundesprogramms enthalten (siehe 3.1.2.) und aus diesem Grund Gegenstand der Auseinandersetzung der WB mit den Modellprojekten. Ein Schwerpunkt der zukünftigen Arbeit der WB besteht darin, mit den einzelnen Modellprojekten zu klären, wie sie sich mit ihrer Projektarbeit in diesem für die Einwanderungsgesellschaft grundlegenden Spannungsfeld positionieren.⁴²

6. Schlussfolgerungen und eventuelle Empfehlungen

6.1. Bewertung des Untersuchungsgegenstandes

Grundsätzlich ist hervorzuheben, dass das Bundesprogramm ‚Vielfalt tut gut‘ in seiner Aufgabenstellung ein sehr wichtiges Programm darstellt, da es dringende gesellschaftliche Problemlagen aufgreift, denen sich die Modellprojekte in sehr konkreter Weise auf lokaler, regionaler und überregionaler Ebene stellen. Ein bemerkenswert positives innovatives Element ist, diese Arbeit wissenschaftlich drei Jahre lang begleiten zu lassen. Die Bundesregierung erteilt den damit beauftragten Wissenschaftler/innen den Auftrag, eventuelle konzeptionelle Schwächen oder auch Widersprüche des Programms sowie Schwierigkeiten bei der Implementierung zu identifizieren und Möglichkeiten zur Verbesserung zu erarbeiten.

Zunächst ist festzustellen, dass die Bewertung des Evaluationsgegenstandes, d.h. des Themenclusters und der darin entwickelten und erprobten Präventionsansätze, von der wissenschaftlichen Begleitung als Bestandteil der prozesshaften Kooperation mit den Modellprojekten gesehen wird. Insofern sind diese Bewertungen als Aussagen zu betrachten über den aktuellen Stand, der in Zusammenarbeit mit den Modellprojekten weiterentwickelt wird. Die Projekte im Themencluster können alle als modellhaft eingestuft werden, allerdings gibt es graduelle Unterschiede im Hinblick auf die Beschreibung der Problemlagen und der Ansätze. Einige Modellprojekte eröffnen neue Problemlagen; manche reagieren mit einem neuen Modell auf ungelöste Probleme, wiederum andere streben an, sich erst im Verlaufe der Projektzeit zu einem Modellprojekt zu entwickeln. Hierbei kommt der partizipative Ansatz der WB zum Tragen, der Möglichkeiten der Veränderungen mit den Mitarbeiter/innen des Modellprojektes diskutiert.

Im Weiteren kommt zum Tragen, dass manche der Modellprojekte die Möglichkeiten ihrer Modellentwicklung nicht ausschöpfen, weil sie befürchten, bei eventuellen Veränderungen gegenüber des ursprünglichen Konzepts nicht finanzierungswürdig eingestuft zu werden. Damit fällt auf, dass keine Verständigung darüber stattfindet, welchen Spielraum die

⁴² Dabei wäre auch zu klären, wie sie in ihren Ansätzen diese (nicht nur) für Einwanderungsgesellschaften geltenden Spannungen wahrnehmen und "halten", ohne zu polarisieren oder "abzuspalten".

Modellprojekte ausschöpfen können. Die WB versucht diesbezüglich, die Modellprojekte in ihrem Selbstverständnis als solche zu stärken.

Bezüglich der Entwicklung ihrer Konzeptqualität ist eine besondere Belastung für die Modellprojekte, dass sehr viele über keine stabile Kofinanzierung verfügen. Das heißt, dass sie sehr viel Zeit für die Akquise von Finanzmitteln brauchen, die ihnen für die konkrete Projektarbeit verloren geht bzw. wenig Raum für Reflexion lässt. Die Kooperation mit Schulen gestaltet sich in den meisten Fällen als schwierig. Der Zeit- und Arbeitsdruck der Lehrer/innen führt dazu, dass kaum verlässliche Arbeitsbeziehungen über einen längeren Zeitraum hergestellt werden können. Dies wirkt sich direkt auf die Entwicklung der Konzeptqualität aus, da viele Projekte ihre Ansätze in Schulen erproben möchten. Bei der Entwicklung der Konzeptqualität kommt es zu Überschneidungen der Unterthemen „Interkulturelles und interreligiöses Lernen“ und „Umgang mit interethnischen Konflikten“. Das bedeutet nicht, dass die Projekte inkonsistent oder in sich nicht logisch sind. Vielmehr könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass hier bereits eine Weiterentwicklung des Clusters stattfindet, ohne dass dies explizit benannt wird.

6.2. Empfehlungen

Wie unter 6.1. erwähnt, sieht es die wissenschaftliche Begleitung als sehr wichtig an, die in den Leitlinien geforderten Ziele durch Modellprojekte umsetzen zu lassen. Die Idee, eine Entwicklung von Modellen zu ermöglichen, ist sehr positiv zu beurteilen. Zu empfehlen wäre dabei eine stützende inhaltliche Begleitung der Mitarbeiter/innen, z. B. durch inhaltliches Coaching und mehr Raum für Fachdiskussionen.

Veränderungen bei der vorher diskutierten Forderung zur Kofinanzierung der staatlichen Förderung wären bedenkenswert, da unter den gegebenen Umständen große Träger eindeutig bevorzugt werden und möglicherweise innovative Ideen kleinerer Vereine nicht ausreichend zur Entfaltung kommen können.

Überlegenswert wäre die Herbeiführung einer Klärung, wie die erzielten Ergebnisse der Modellprojekte sinnvoll gehalten werden können, denn es kann nicht allein die Aufgabe der Modellprojekte sein, nachhaltig zu wirken.

6.3. Stellungnahmen/Erwiderungen

Dieser Punkt entfällt, da gegenwärtig keine Stellungnahmen von Beteiligengruppen und/oder Minoritäten vorliegen.

7. Literaturverzeichnis

Adorno, T. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Adorno, T. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Auernheimer, G. (Hg.) (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske & Budrich, Opladen.

Badawia, T. (2002): "Der dritte Stuhl": eine Grounded Theory Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main.

Bade, K.J.; Emmer, P.C.; Lucassen, L.; Oltmer, J. (Hg.) (2007): Enzyklopädie – Migration in Europa – Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ferdinand Schöningh, Paderborn-München-Wien-Zürich/Wilhelm Fink, München.

Bar-On, D. (2001): Die ‚Anderen‘ in uns. Der Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Edition Körber Stiftung, Hamburg.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.

Becker, D. (2006): Die Erfindung des Traumas - Verflochtene Geschichten. Edition Freitag, Freiburg.

Becker, D.; Weyermann, B. (2006): Gender, Konflikttransformation und der Psychosoziale Ansatz. Abrufbar unter: <http://www.deza.ch/ressources-en-91135.pdf> (Stand: 28.8.08)

Bhabha, H. (2000): Die Verortung der Kultur. Stauffenburg, Tübingen.

Bittenbinder, E.; Koch, D.; Rothkegel, S. (2006): Trauma und Delinquenz, in: Landeskommision Berlin gegen Gewalt, Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund, Nr.28; 66 - 74.

Bloch, E. (1935): Erbschaft dieser Zeit. Suhrkamp 1991, Frankfurt am Main.

Böckenförde, E.W. (1991): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967). In: ders., Recht, Staat, Freiheit. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Bohleber, W. (1992): Nationalismus, Fremdenhaß, Antisemitismus. Psychoanalytische Überlegungen. In: Chr. Rohde-Dachser (Hg.): Beschädigungen. Psychoanalytische Zeitdiagnosen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 124–145.

– (1998): Transgenerationelles Trauma, Identifizierung und Geschichtsbewußtsein. In: Rüsen J; Straub, J. (Hg.) Erinnerung, Geschichte, Identität, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 256–274.

– (2002): Kollektive Phantasmen, Destruktivität und Terrorismus. Psyche – Z Psychoanal 56, 699–720.

Bosse, H. (1994): Der fremde Mann. Jugend, Männlichkeit, Macht. Eine Ethnoanalyse. Unter Mitarb. von Knauss, W.. Fischer, Frankfurt am Main.

– (o.J.): Kulturelle Beziehungsfallen: Zur Entstehung und Funktion von Stereotypen und der gegenseitigen Wahrnehmung deutscher und ausländischer Experten. In: Haus der Kulturen der Welt und IAF (Hg.): Zur Herausforderung der multikulturellen Gesellschaft. Berlin, 11–21.

- Bosse, H.; King, V. (2000): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Campus, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Universitätsverlag Konstanz Soziologie (Hg. Von Schultheiss, F.; Pinto, L.), Band 9, klassische zeitgenössische Texte der französischsprachigen Humanwissenschaften.
- Bowlby, J. (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Dexter, Heidelberg.
- Bremer, P. (2000): Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte. Zur Lebenssituation von Migranten. Leske & Budrich, Opladen.
- Brettell, C; Hollifield, J. (Hg.) (2000): Migration Theory. Talking across disciplines. Routledge, London.
- Bronfen, E.; Marius, B., Steffen, Th (Hg.) (1997): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Stauffenburg, Tübingen.
- Bukow, W.-D.; Heibel, I. (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia et al. (Hg.) Wider die Ethnisierung einer Generation: Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M., 13-39.
- Buchholz, M. (1998): Die unbewusste Weitergabe zwischen den Generationen. Psychoanalytische Beobachtungen. In: Rüsen, J; Straub, J. (Hg.), Erinnerung, Geschichte, Identität, Suhrkamp, Frankfurt a.M, 330–353.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Jugend und Frauen (BMSFSF) (2007): Leitlinien zum Programmbereich „Modellprojekte: Jugend, Bildung und Prävention“ (abrufbar unter: www.vielfalt-tut-gut.de; Stand: 28.8.08)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Jugend und Frauen (BMSFSF) (2006): Konzeptpapier. Programm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. (vormals abgerufen unter: www.vielfalt-tut-gut.de; Stand: 1.1.08)
- Butterwegge, C.; Hentges, G. (Hg.) (2006): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 3. überarb. u. aktual. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Castro Varela, M. Do Mar; Dhawan, N. (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. transcript, Bielefeld.
- Clemenz, H. (1998): Aspekte einer Theorie des aktuellen Rechtsradikalismus in Deutschland. Eine sozialpsychologische Kritik. In: König, H.-D. (Hg.) (1998): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 126–176.
- Dahrendorf, R. (1990): Die Sache mit der Nation. Merkur 44, Heft. 10/11, 823–843.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2007): Thema 2007/10 Integration – diskriminiert oder selbst ausgegrenzt?
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2004): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms "entimon – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus" – Quantitative und qualitative Ergebnisse. (Hg. Brüggemann, U.; Klingelhöfer, S; Schmidt, M.).
- Durkheim, E. (1893): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1977.
- (1897): Der Selbstmord. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1983.
- , u. Mauss, M. (1903): Über einige primitive Formen von Klassifikation. In: Durkheim, E.: Schriften zur Soziologie der Erkenntnis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987, 169–256.

Duyvené de Wit, T.; Koopmans, R. (2001): Die politisch-kulturelle Integration ethnischer Minderheiten in den Niederlanden und Deutschland. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 14(1): 26-41.

Edelstein, W.; Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2001): *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Heft 96, Bonn.

– Oser, F.; Schuster, P. (Hg.) (2001): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Beltz, Weinheim/Basel.

Eggers, M. et al. (Hg.) (2005): *Mythen, Masken, Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast, Münster.

Eppenstein, T.; Kiesel, D. (2006): *Sozialarbeit Interkulturell*. Kohlhammer, Stuttgart.

Epstein, H. (1990): *Die Kinder des Holocaust. Gespräche mit Söhnen und Töchtern von Überlebenden*. DTV, München.

Erdheim, M. (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den psychoanalytischen Prozeß*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

– (1988): *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Aufsätze 1980–1987*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

– (1998): Zur psychoanalytischen Konstruktion des historischen Bewußtseins. In: Rüsen, J.; Straub, J. (Hg.), *Erinnerung, Geschichte, Identität*. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 174–193.

Erdle, B. R. (2000): Das Trauma im gegenwärtigen Diskurs der Erinnerung. In: Neumann G.; Weigel, S. (Hg.): *Lesbarkeit der Kultur. Literaturwissenschaften zwischen Kulturtechnik und Ethnographie*. Fink, München, 259–274.

EUMC - European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2006): *Muslims in the European Union. Discrimination and Islamophobia*. O.V. Wien.

Faber, R.; Krech, V. (Hg.) (1999): *Kunst und Religion. Studien zur Kulturosoziologie und Kulturgeschichte*. Königshausen & Neumann, Würzburg.

Faber, R.; Hager, F. (Hg.) (2008): *Rückkehr der Religion oder säkulare Kultur? Kultur- und Religionssoziologie heute*. Königshausen & Neumann, Würzburg.

Fanon, F. (1980): *Schwarze Haut, weiße Maske*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Faist, T. (2000): *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur zwischen Deutschland und der Türkei*. transcript, Bielefeld.

Fonagy, P.; Target, M. (2002): *Entwicklungsaspekte in der normal verlaufenden Adoleszenz und beim adoleszenten Zusammenbruch*. Unveröff. Vortrag, IASP, Göttingen.

Frank, Th. (2004): Zur Renaissance der Religion in den Kulturwissenschaften. In: *Trajekte* 4, Nr. 8, 39–47.

Freud, S. (1920): *Jenseits des Lustprinzips*. *Gesammelte Werke* XIII, 1–69. S.Fischer, Frankfurt a.M.

– (1923): *Das Ich und das Es*. *Gesammelte Werke* XIII, 237–289. S.Fischer, Frankfurt a.M.

– (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. *GW* XIV, 419–506. S. Fischer, Frankfurt a.M.

– (1933): *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. *Gesammelte Werke* XV. S.Fischer, Frankfurt a.M.

Fuchs, M.; Berg, E. (Hg.) (1993): Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der Ethnografischen Repräsentation. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Fürstenau, S. (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 7.Jg. Heft 1; 33-57

Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Reclam, Stuttgart.

Geertz, C. (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

- (1999): »Schicksalsbedrängnis«: Religion als Erfahrung, Sinn, Identität, Macht. Sinn und Form 53, 2001, Heft 6, 742–759.

Gessler, P. (2004): Der neue Antisemitismus. Hinter den Kulissen der Normalität. Herder, Freiburg – Basel – Wien.

Glaser, B.; Strauss, A.L. (1998): grounded theory: Strategien Qualitativer Forschung. Huber, Bern.

Godzich, W.; Spadaccini, N. (1986): Literature among discourses. The Spanish golden age. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule. Waxmann, Münster.

Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Reihe Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 9. UTB Barbara Budrich, Opladen.

Gölich, M.; Leonhard, H.-W.; Liebau, E.; Zirfas, J. (Hg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa, Weinheim und München.

Gomolla, M.; Radtke, F.O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske & Budrich, Opladen.

Grinberg, L. & R. (1990): Psychoanalyse der Migration und des Exils. Internat. Psychoanalyse, München/Wien.

Groenemeyer, A. (2003): Kulturelle Differenz, Ethnische Identität und Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick über sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Ders.; Mansel, J. (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Leske & Budrich, Opladen; 11-46.

Gutiérrez Rodríguez, E.; Steyerl, H. (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Unrast, Münster.

Ha, K.N. (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Überarb. u. erw. 2. Auflage. Wissenschaftlicher Verlag Berlin, Berlin.

Haas, R. (1998): Kulturvermischung – ein Tabu? Fallstudie zu Konflikten in einer deutsch-türkischen Erziehungsinstitution und Anmerkungen zum Erkenntnisproblem in der Ethnologie. Diss. phil. FU Berlin.

– (2000): Supervision als Forschungsmethode. Erfahrungen einer Ethnologin, in: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2, 2., überarb. Aufl., Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, 262–269.

– (2006): Die Unfähigkeit, mit (inter-)kulturellen Konflikten umzugehen. Ein kulturanalytischer Befund, in: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendung*, hg. von Werner Bohleber, Jg. 60, Heft 2, 131-155.

– (2007), Integration - zur Ausblendung von Angst und Regression in Kulturtheorie, Migrationsforschung und Einwanderungskonzepten, in: *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht* (Hg. Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm), Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. Iudiciom Verlag, München.

– (2008): Kulturspannung, Fallstudie zu Konflikten in einer Deutsch-Türkischen Kindertagesstätte (erscheinend im Reimer Verlag).

Habermas, J. (1999): Ein Gespräch über Gott und die Welt. In: *Zeit der Übergänge. Kleine politische Schriften IX*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2001, 173–196.

– (2001): Der Riß der Sprachlosigkeit (Friedenspreis-Rede zur Bedeutung der Säkularisierung in modernen Gesellschaften). *Frankfurter Rundschau*, 16.10.2001.

– (2005): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion. Herder, Freiburg im Breisgau.

Hall, Stuart (1994a): Rassismus und kulturelle Identität. *Ausgewählte Schriften 2. Argument*, Hamburg.

Hamburger, F. et al. (Hg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe *Schule und Gesellschaft*, Band 35. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Hassoun, J. (2003): *Schmuggelpfade der Erinnerung*. Stroemfeld, Frankfurt am Main und Basel.

Haubrich, K.; Lüders, C.; Struhkamp, G. (2007): Wirksamkeit, Nützlichkeit, Nachhaltigkeit. Was Evaluationen von Modellprogrammen realistisch leisten können. In: Schröder, U.; Streblov, C.: *Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule*. Opladen und Farmington Hills; 182-201.

Heinrich, K. (1962): Geschlechterspannung und Emanzipation. In: *Floß der Medusa. Drei Studien zur Faszinationsgeschichte*. Stroemfeld, Frankfurt am Main und Basel 1995, 203–207.

– (1993): *Dahlemer Vorlesungen*. Stroemfeld/Roter Stern, Frankfurt am Main und Basel.

Heitmeyer, W.; Dollase, R.; Backes, O. (Hg.) (1999): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Suhrkamp: 443 – 467, Frankfurt am Main.

Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Horkheimer, M.; Adorno, T. (1998): *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Querido, Amsterdam.

Hormel, U.; Scherr, A. (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktiver Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Horn, K. (1972): *Psychoanalyse: kritische Theorie des Subjekts*. Roter Druckstock, Frankfurt am Main.

- James, W. (1997): Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Insel, Frankfurt am Main und Leipzig.
- Keilson, H. (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Enke, Stuttgart.
- Khan, M. (1963): Das kumulative Trauma. Kindler, München.
- Koopmans, R. and Statham, P. (1999): Challenging the Liberal Nation-State? Postnationalism, Multiculturalism, and the Collective Claims-Making of Migrants and Ethnic Minorities in Britain and Germany. *American Journal of Sociology*; 105: 652-696.
- Kramer, F. (1980): Fremd und freundlich. *Kursbuch*, Nr. 62, 17–26.
- Laplanche, J.; Pontalis, J.-B. (1989): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Leiprecht, R. (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Leske & Budrich, Wiesbaden.
- Leiprecht, R.; Kerber, A. (Hg.) (2007): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung, Band 38. Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus.
- Lévi-Strauss, C. (1960): Das Feld der Anthropologie. In: *Strukturelle Anthropologie*, Band 2. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1975, 11–44.
- Liebeschütz, H. (1967): Das Judentum im Geschichtsbild von Hegel bis Max Weber (Schriftenreihe wissenschaftlicher Abhandlungen des Leo Baeck Instituts 17). Mohr Siebeck, Tübingen.
- Lorenzer, A.; Prokob, U.; Görlich, B. (2006): Szenisches Verstehen. Tektum, Marburg
- Lüders, C. (2003): Jugendhilfe und Prävention. In: *Kind - Jugend - Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz* 48 (2003), 79-82.
- Lutz, H.; Wenning, N. (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske & Budrich, Opladen.
- Lutz, H. (2004): Migrationsforschung und Geschlechterforschung: Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Becker, R.; Kortendieck, B. (Hg.): *Handbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden; 476-484.
- Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. UTB Verlag, Stuttgart, 9. Auflage.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung, Band 13. Waxmann, Münster.
- (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz, Weinheim.
- (2007): Migration und Integration, in: Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D., a.a.O.; 469 – 488.
- Mosse, G. L. (1966): *Der nationalsozialistische Alltag*. Hain, Frankfurt am Main 1978.
- Motakef, M. (2006): *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Morgenroth, C. (1992): *Sprachloser Widerstand. Zur Sozialpathologie der Lebenswelt von Arbeitslosen*. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt a.M.
- Musil, R. (1930–52): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Roman. Rowohlt, Hamburg 1970.
- Papastergiadis, N. (2000): *The turbulence of migration. Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. Polity Press, Oxford.

- Parin, P. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychanalytische Studien. Syndikat, Frankfurt a.M.
- Pries, L. (Hg.) (2001): New transnational social spaces. Routledge, London.
- Richter, H.-E. (1962): Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie/Psychoanalyse der kindlichen Rolle. Rowohlt, Hamburg.
- Riegel, C. (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main.
- (2008): Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Riesebrodt, M. (2000): Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der "Kampf der Kulturen". CH Beck, München.
- Rommelspacher, B. (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Campus, Frankfurt am Main.
- Roy, O. (2006): Der islamische Weg nach Westen. Globalisierung, Entwurzelung und Radikalisierung. Pantheon, München.
- Rüsen, J.; Straub, J. (Hg.) (1998): Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein. Erinnerung, Geschichte, Identität 2. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Said, E. W. (1994): Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Fischer, Frankfurt am Main.
- (2004): Freud und das Nicht-Europäische. Mit einer Einführung von Christopher Bollas und einer Replik von Jacqueline Rose. Dörlemann, Zürich.
- Sauter, S. (2000): Wir sind "Frankfurter Türken". Adoleszente Ablösungsprozesse in der Deutschen Einwanderungsgesellschaft, Schriftenreihe für Ethnopsychanalyse 3. Brandes & Apsel, Frankfurt.
- Scherschel, K. (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. transcript, Bielefeld.
- Schiffauer, W. (2000): Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland. Eine Studie zur Herstellung religiöser Evidenz. Suhrkamp, Frankfurt.
- (2004): Die Türken, ein deutscher Glücksfall. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 28.11.2004.
- Schiffauer, W.; Baumann, G.; Kastoryano R.; Vertovec, St. (2002): Staat-Schule-Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern (Hg. Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz) Interkulturelle Bildungsforschung, 10. Band. Waxmann, Münster.
- Schissler, H. (2003): Der eurozentristische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Religionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt (Internationale Schulbuchforschung 25). Hannover (Verl. Georg Eckert-Institut), 155–166.
- Schlee, G. (2006): Wie Feindbilder entstehen. Eine Theorie religiöser und ethnischer Konflikte. C.H. Beck, München.
- Schmidt-Lauber, B. (2007): Ethnizität und Migration. Reimer, Berlin.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2001a): Interkulturelle Bildung und

Erziehung. Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Berlin.

– (2001b): Programmskizze »Demokratie lernen und leben«, 23.01.2001.

Shengold, L. (1995): Seelenmord – die Auswirkungen von Missbrauch und Vernachlässigung in der Kindheit. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main.

Sökefeld, M. (Hg.) (2004): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. transcript, Bielefeld.

Stake, R.E. (2004): Standards-Based & Responsive Evaluation. Sage Publications, Thousand Oaks.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.

Stender, W.; Rohde, G.; Weber, T. (Hg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main.

Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D. (Hg.) (2007): Handbuch interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. J.B. Metzler, Stuttgart – Weimar:

Streek-Fischer, A. (1998): Adoleszenz und Trauma. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Taubes, J. (2007)²: Vom Kult zur Kultur. Wilhelm Fink, München.

Treibel, A. (1997): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Juventa, Weinheim und München.

Vogt, R.; Vogt, B. (1997): Goldhagen und die Deutschen. Psychoanalytische Reflexionen auf ein Buch und seinen Autor in der deutschen Öffentlichkeit. Psyche – Z Psychoanal 51, 494–569.

Walter, A. et al. (2006) (Hg.): Grenzen der Gesellschaft? Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa. Reihe IMIS-Schriften, Band 14. Universitätsverlag Osnabrück, Göttingen.

Weigel, S. (1999): *Télescopage* im Unbewußten. Zum Verhältnis von Trauma, Geschichtsbegriff und Literatur. In: Bronfen, E.; Erdle, B. R.; Weigel, S. (Hg.) (1999): Trauma. Zwischen Psychoanalyse und kulturellem Deutungsmuster. Böhlau, Köln und Weimar, 51–76.

Weißköppl, C. (2001): Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Juventa, Weinheim und München.

Welsch, W. (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drexel, P. (Hg.): Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainz 45-72.

Winnicott, D. W. (1953): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta, Stuttgart 1987, 10–36.

Wirtgen, W. (Hg.) (1997): Trauma – Wahrnehmen des Unsagbaren. Psychopathologie und Handlungsbedarf. Asanger, Heidelberg 2000.

Wogau, R.v.; Eimmermacher, H.; Lanfranchi, A. (2004) (Hg.), Therapie und Beratung von Migranten, Systemisch-interkulturell denken und handeln. Beltz, Weinheim.

Wulf, Ch.; Poulain, J.; Triki F. (Hg.) (2006): Europäische und islamisch geprägte Länder im Dialog. Gewalt, Religion und interkulturelle Verständigung, Akademie Verlag Deutschland.

Wulf, Ch.; Poulain, J.; Triki F. (Hg.) (2007): Die Künste im Dialog der Kulturen.
Europa und seine muslimischen Nachbarn, Akademie Verlag Deutschland.

8. Anhänge

8.1. Evaluationsdesign

8.2. Auswertung