



Deutsches  
Jugendinstitut

# **Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms "Entimon - gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus"**

**Quantitative und qualitative Ergebnisse**

Ulrich Brüggemann, Susanne Klingelhöfer,  
Mareike Schmidt



Ulrich Brüggemann, Susanne Klingelhöfer, Mareike Schmidt  
**Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des  
Programms "Entimon - gemeinsam gegen Gewalt und  
Rechtsextremismus"**

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung 6</b>
<b>2</b>	<b>Das Programm „Entimon – gemeinsam gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ 7</b>
2.1	Der Programmhintergrund 7
2.2	Programmziele 7
<b>3</b>	<b>Die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Entimon“ 9</b>
3.1	Evaluationsgegenstand und Evaluationsfragestellung 9
3.2	Evaluationsmethodik 12
3.3	Schematische Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Entimon“ in Form eines Logischen Modells 16
<b>4</b>	<b>Umsetzung des qualitativen Teils der Programmevaluation 17</b>
4.1	Auswahl der Evaluationsprojekte 17
4.2	Klärende Evaluation 18
4.3	Interaktive Evaluation 18
4.4	Verwendung von Netzwerkkarten 19
<b>5</b>	<b>Umsetzung des quantitativen Teils der Programmevaluation 21</b>
5.1	Beschreibung der Datenbasis 22
5.2	Entwicklung der Träger- und Projektstruktur im Programm „Entimon“ 2002 bis 2004 24
5.2.1	Trägerstruktur: von „frei & kommunal“ zu „frei & dezentral“ 24
5.2.2	Projektstandort: von großstadtbezogener Einzelpräsenz zu großstadtorientierter Mehrfachpräsenz 26
5.2.3	Projekttyp und methodischer Ansatz: Von interkultureller/gewaltpräventiv- & partizipationsorientierter Qualifizierung und außerschulischen Bildungsarbeit mit Netzwerkcharakter zu interkultureller/bildungsorientierter Qualifizierung und außerschulischen Bildungsarbeit mit Netzwerkcharakter 28
5.2.4	Zielgruppen der „Entimon“-Projekte: von älteren Grund-, 13- bis 18-jährigen Haupt-/Berufs-/RealschülerInnen und PädagogInnen mit Multiplikatorinnenfunktion zu SchülerInnen weiterführender Schulen & Eltern/Erziehungsberechtigten mit Multiplikatorinnenfunktion 33
5.3	Blickpunkt Nachhaltigkeit – unkommentierte Darstellung der Ergebnisse aus der Follow-up-Befragung der 2002 bzw. 2003 ausgelaufenen „Entimon“-Projekte 37
<b>6</b>	<b>Zwischenergebnisse der qualitativen Evaluation 45</b>
6.1	Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ 45
6.1.1	Netzwerke im Programm „Entimon“: Gesellschaftliche, wissenschaftstheoretische und strukturelle Kontextbedingungen 45
6.1.2	Potentiale und Herausforderungen von Netzwerken 48
6.1.3	Umsetzungsformen und -strategien von Netzwerkarbeit im Programm „Entimon“ 55
6.1.3.1	Virtuelle Netzwerke und Netzwerkprozesse 56

6.1.3.2	Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial-)arbeit, außerschulischer Bildungsarbeit und Schule 58
6.1.3.3	Transkulturelle und interreligiöse Netzwerke und Netzwerkprozesse 62
6.1.3.4	Lokale bzw. regionale Netzwerke und Netzwerkprozesse 70
6.2	Konzepte und Strategien der politischen Bildungsarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ 75
6.2.1	Begriffliche Annäherung 75
6.2.2	Umsetzungsformen und -strategien der politischen Bildungsarbeit im Programm „Entimon“ 79
6.2.2.1	Ansätze zu Gewaltfreien Konfliktlösung 79
6.2.2.2	Beratungsansatz im Rahmen von Aussteigerprogrammen und der aufsuchenden Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen 86
6.2.2.3	Der Geschlechtsspezifische Ansatz im Rahmen der politischen Bildungsarbeit - Jungenspezifische antirassistische Bildungsarbeit 89
6.2.2.4	Bildungsarbeit gegen Antisemitismus 91
6.3	Konzepte und Strategien interkulturellen Lernens im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ 99
6.3.1	Interkulturelles Lernen im Programm „Entimon“: Gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Kontextbedingungen 99
6.3.2	Potentiale und Herausforderungen interkulturellen Lernens im Bundesmodellprogramm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ 100
6.3.2.1	Allgemeine Rahmenbedingungen interkultureller und interreligiöser Projektarbeit 100
6.3.2.2	Strukturelle und sozialräumliche Einflüsse 103
6.3.2.3	Die Teamzusammensetzung 105
6.3.2.4	Interkulturelle Beratung, Projektbegleitung und/oder Supervision 107
6.3.3	Umsetzungsformen und -strategien von interkulturellen und interreligiösen Projekten im Programm „Entimon“ 109
6.3.3.1	Interkulturelle Begegnungsansätze 109
6.3.3.2	Biographische Ansätze 119
6.3.3.3	Interkulturelle Kulturarbeit 124
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung der Zwischenergebnisse der qualitativen Evaluation 129</b>

# 1 Einleitung

Im Jahr 2001 hat das BMFSFJ im Auftrag des Deutschen Bundestages das Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ mit seinen drei Teilprogrammen „Civitas – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“, „Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ und „Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ aufgelegt.

Das anfänglich als einjähriges Aktionsprogramm für das Jahr 2001 angelegte Programm „Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ wurde im Jahr 2002 unter dem Titel „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ fortgeführt und als Modellprogramm des Bundes zur Prävention und Bekämpfung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bzw. zur Stärkung von Demokratie und Toleranz bis 2006 verstetigt.

Vor dem Hintergrund dieser veränderten Programmbedingungen wurde eine Neubestimmung des Arbeitsauftrages der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Entimon“ notwendig.

Der vorliegende Zwischenbericht für das Jahr 2004 stellt sowohl die methodische Herangehensweise der wissenschaftlichen Begleitung als auch erste Ergebnisse der qualitativen Evaluierung des Programms dar.

Im ersten Teil werden die Ziele des Programms und deren Operationalisierung und im zweiten Teil die Evaluationsfragestellungen und die darauf aufbauende Evaluationsmethodik beschrieben.

Im dritten Teil des Zwischenberichts wird eine Übersicht über den Stand der qualitativen Evaluation des Programms und deren Ergebnisse dargestellt. Dieser Auswertungsteil stützt sich nicht auf Einzelfalldarstellungen auf der Basis der vorliegenden Logischen Modelle, sondern auf eine projektübergreifende Analyse und Ergebnisdarstellung.

## 2 Das Programm „Entimon – gemeinsam gegen Rechtsextremismus und Gewalt“

### 2.1 Der Programmhintergrund

In Reaktion auf rechtsextreme Übergriffe auf Menschen in West- und Ostdeutschland sowie aufgrund von Anschlägen auf Synagogen und Schändungen jüdischer Friedhöfe hat die Bundesregierung im Jahr 2001 das zunächst einjährige Aktionsprogramm „Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ (MaReG) aufgelegt, das im Jahr 2002 unter dem Namen „Entimon“ fortgesetzt wurde.<sup>1</sup> Der Programmname „Entimon“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Würde“ oder „Respekt“.

Eine wesentliche Rolle bei der Bekämpfung und vor allem der Prävention von Rechtsextremismus nimmt die politische Jugendbildung (beschrieben im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)<sup>2</sup>) als Ausgangspunkt des Programms ein.

### 2.2 Programmziele

Ziele des Modellprogramms<sup>3</sup> sind die Stärkung der demokratischen Kultur bei jungen Menschen, die Förderung von Toleranz sowie die Prävention und Bekämpfung von Rechtsextremismus und Gewalt. Einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung dieser Ziele sollen die Projekte der politischen Bildung leisten. Auf der operativen Ebene werden die Ziele wie folgt konkretisiert:

- Einüben in Toleranz
- Gewalt bekämpfen
- Interkulturelle Kompetenz und Integration fördern
- Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung
- Demokratie erfahren durch demokratisches Handeln
- Einüben in Zivilcourage sowie
- Wissensvermittlung.

<sup>1</sup> Die Homepage ist unter der Adresse <http://www.entimon.de> im Internet zu finden.

<sup>2</sup> Siehe die KJP Grundsätze (RL-KJP) I.1. Absatz 2c und I.2. Absatz 2 vom 19.12.2000 und KJP, Kap.II Absatz 6 a-f.

<sup>3</sup> Siehe auch die Leitlinien des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ im Internet unter <http://www.entimon.de>.

Zur Umsetzung dieser Programmziele werden drei zentrale Förderschwerpunkte benannt:

- Lokale Netzwerke

Im Rahmen des Förderschwerpunktes Lokale Netzwerke werden Projekte mit einer Konzeption zur Vernetzung verschiedener Aspekte und Akteure der Jugendbildung, Jugendhilfe, Verwaltung, Politik und Arbeitswelt auf lokaler Ebene gefördert. Ziel dieser Netzwerke ist die Etablierung von nachhaltigen Strukturen vor Ort, um wirkungsvoll gegen soziale, politische und kulturelle Diskriminierung vorgehen zu können.

- Interkulturelles Lernen

Im Rahmen des Förderschwerpunktes Interkulturelles Lernen werden Projekte mit einer Konzeption zur Förderung und Weiterentwicklung von inter- bzw. transkulturellen und interreligiösen Praxisansätzen mit dem Ziel der Anerkennung, Gleichbehandlung und Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und Ethnien gefördert.

- Politische Bildungsarbeit

Im Rahmen des Förderschwerpunktes Politische Bildungsarbeit werden Projekte mit einer Konzeption zur Entwicklung zielgruppenspezifischer, zeitgemäßer praxis- und bedarfsorientierter pädagogischer Arbeitshilfen gefördert. Im Vordergrund stehen dabei Konzepte mit einem geschlechtsbewussten und partizipativen Bildungsansatz. Eine Kooperation der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit mit Projekten der Jugendsozialarbeit ist wünschenswert. Ein besonderes Augenmerk soll auf die Zielgruppe der Hauptschüler/innen und Berufsschüler/innen sowie auf rechtsorientierte und/oder gefährdete männliche Jugendliche gelegt werden.

Die Antragsteller sind aufgefordert, zeitlich auf bis zu drei Jahren begrenzte, modellhafte Konzepte einzureichen. Der Fokus der Konzeptionen soll dabei auf einen der drei Förderschwerpunkte des Programms liegen. Des Weiteren sind die Grundsätze des Gender Mainstreaming verpflichtendes Leitprinzip.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Siehe die KJP Grundsätze (RL-KJP) I.1. Absatz 2c und I.2. Absatz 2 vom 19.12.2000 und KJP, Kap.II Absatz 6 a-f.



### **3 Die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Entimon“**

Im Anschluss an die Implementierung des Programms „Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ unter dem Dach des „Bündnis für Demokratie und Toleranz“ im Jahr 2001 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Deutsche Jugendinstitut e.V. mit der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ (Laufzeit 2001) und des Folgeprogramms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ (Laufzeit 2002 bis 2006) beauftragt.

Das Deutsche Jugendinstitut ist ein außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Es untersucht die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien sowie darauf bezogene öffentliche Angebote zu deren Unterstützung und Förderung. Das Spektrum seiner Forschungsschwerpunkte und -methoden ist vielfältig und umfasst die „Dauerbeobachtung und Social Monitoring zum Wandel von Lebensverhältnissen“, „Studien zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragestellungen“ sowie die „Praxisbegleitung, Evaluation und Arbeitsstellen zur Politik- und Praxisberatung“. Darüber hinaus beteiligt sich das Deutsche Jugendinstitut aktiv an internationalen Forschungskooperationen.

#### **3.1 Evaluationsgegenstand und Evaluationsfragestellung**

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung steht auf der einen Seite die Dokumentation des Programms, auf der anderen Seite die wirkungs- und nachhaltigkeitsorientierte Evaluation der Umsetzung der Programmziele durch die im Rahmen des Programms „Entimon“ geförderten Projekte.

Im Anschluss an die Diskussion bei Owen und Rogers<sup>5</sup> werden dabei zwei Ebenen von der wissenschaftlichen Begleitung unterschieden:

a) In einem ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die geförderten Projekte die Programmziele umsetzen. Leitende Fragestellungen werden dabei vor allem sein:

<sup>5</sup> Vgl. hierzu z.B. Owen/Rogers 1999.

- Ist das Projektkonzept schlüssig?
- Wie werden das Anliegen und die Ziele des Programms umgesetzt?
- Welche Aspekte des Projektkonzeptes müssen ggf. modifiziert werden?
- Sind die Umsetzungen konsistent mit den Programmzielen?
- Was sind förderliche und hinderliche Bedingungen bei der Umsetzung?
- Wie können die Konzepte und Arbeitsansätze so weiterentwickelt werden, dass der Programmserfolg plausibler wird?

b) Darauf aufbauend soll in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen werden, welche Wirkungen in Bezug auf die Programmziele sich in der Projektpraxis beobachten lassen. Dabei soll nicht das einzelne Projekt evaluiert werden, sondern die Projekte werden als exemplarische Konkretisierungen des Programms begriffen, auf deren Basis dann eine Gesamtbewertung des Programms erarbeitet werden soll.

Leitende Fragen zu diesem Arbeitsschritt werden sein:

- Hat das Projekt die angestrebten Programmziele erreicht?
- Gibt es erkennbare nachhaltige, intendierte bzw. nicht-intendierte Auswirkungen des Projekts im Sinne des Programms vor Ort?

Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung bezieht sich somit auf die „Messung“ und Abbildung von Zielerreichungsstrategien und der damit verbundenen Anregungspotentiale der Projekte im Sinne von gelungenen Umsetzungen der Programmziele; jedoch immer unter Berücksichtigung der jeweiligen Projektkontexte und Rahmenbedingungen. Auf der Ebene der Outcomes und Impacts wird die wissenschaftliche Begleitung Hypothesen entwickeln und diese im weiteren Verlauf so vollständig als möglich prüfen<sup>6</sup>. Bei den Outcomes handelt es sich dabei um die Frage nach den Veränderungen für und Auswirkungen auf die Adressaten der Projekte. Impacts beschreiben die Langzeitwirkung nach Beendigung der Projektlaufzeit bzw. der Programmförderung.

<sup>6</sup> Eine fundierte Wirkungskontrolle ist dadurch aber nicht zu erwarten.

Zu einer validen Beschreibung der Auswirkungen auf die einzelnen Befragten – und dies ebenfalls im Sinne nachhaltiger Veränderungen - bedürfte es eines großen Aufwands an Messungen während des Projektverlaufs sowie Folgebeobachtungen, einer intensiven Befragung von unmittelbar und mittelbar betroffenen Akteuren und intensiven teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen einer externen Evaluation. Zudem sind die Wirkungsaussagen unter den beschriebenen Rahmenbedingungen von beschränkter Reichweite. Selbst eine sehr aufwändige ex ante ex post-Befragung der Adressaten und notwendigerweise von Schlüsselpersonen (z.B. Lehrer/innen bei Schulprojekten) würde bestenfalls Zuschreibungen und Annäherungen erbringen<sup>7</sup>.

Das Interesse der wissenschaftlichen Begleitung liegt also darin, Möglichkeiten und Grenzen von Projektarbeit im Rahmen von Bundesmodellprogrammen bezüglich ihrer Unterstützung der (Weiter-)Entwicklung innovativer, modellhafter, nachhaltiger und wirkfähiger Strategien und Methoden zur Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu beschreiben und zu bewerten. Dies stellt die wissenschaftliche Begleitung auch vor die Aufgabe, geeignete Methoden zur Darstellung und Bewertung auftretender, empirisch nachweisbarer Wirkungen und Effekte zu benennen und in einem wissenschaftstheoretischen Rahmen deren Aussagekraft zu verorten.

„In dem breiten Spektrum der Beobachter nimmt die sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung eine besondere Rolle ein. Von ihren Kausalattributionen wird erwartet, dass sie sich als besonders begründet und valide erweisen. Die anerkanntesten Verfahren, um dies zu erreichen, sind Theorieentwicklung, um einen entsprechenden konzeptionellen Rahmen zur Verfügung zu haben, eine entsprechende Instrumentenentwicklung, Kontroll- bzw. Vergleichsgruppen sowie Wiederholungsbeobachtungen. Alle vier Strategien sind prinzipiell überhaupt nur dann erfolgversprechend, wenn es sich um gleichsam reife Programme handelt, also um Programme, deren innere Logik bekannt und vergleichsweise stabil ist. Genau dies gilt aber für Modellprogramme per definitionem nicht.“<sup>8</sup>

Denn Modellprogramme haben in erster Linie den Anspruch „exemplarischer Feldexperimente im Dienste der Anregungsfunktion des Bundes gegenüber der

<sup>7</sup> Vgl. auch die Differenzierung von Beywl u.a. 2003 und Haubrich 2003,2:16

<sup>8</sup> Dr. Christian Lüders (2004), unveröffentlichte Thesen zur Diskussion um Wirkungsanalysen im Rahmen der Workshops des DJI-Projekts „EXE“, „Wirkungen und Wirkungsevaluation – Anmerkungen zu einigen populären Leichtsinigkeiten“.

Fachpraxis“<sup>9</sup>. Sie sind somit als innovative Programme in ihrer Zielsetzung und konkreten Handlungsansätzen wenig operationalisiert und oftmals in ihrer Umsetzung multizentrisch, das heißt an unterschiedlichsten Standorten mit unterschiedlichsten Rahmenbedingungen (Kontexten) angesiedelt. „Diese Offenheit der Konzeption zu Beginn des Programms und die angestrebten Variationen in der Programmumsetzung stellen die Evaluation vor die Herausforderung, den Evaluationsgegenstand so zu beschreiben, dass das Gesamtprogramm in seinen Kerndimensionen fassbar wird“ (Haubrich 2003,1, S. 208). Dies ist allerdings folgenreich für die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Evaluationen und deren Designs, die den Fokus auf die Wirkungen, Effekte und die Nachhaltigkeit solcher Programme gerichtet haben. Last but not least wird an solche Evaluationen die Erwartung gerichtet, nutzbare und nützliche Ergebnisse zu erzielen, welches die Dimension der unterschiedlichen Nutzungsinteressen (Auftraggeber, Träger, Projekte und deren Mitarbeiter/innen, (Fach-)Öffentlichkeit etc.) mit ins Spiel bringt<sup>10</sup>. Die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Entimon“ versucht im Rahmen der Evaluation des Programms dessen oben beschriebenen Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines geeigneten Evaluationsdesigns Rechnung zu tragen. Die folgende Darstellung der von der wissenschaftlichen Begleitung angewandten Evaluationsmethodik bezieht daher auch bezüglich der Frage nach zu erwartenden belastbaren und validen Ergebnissen die oben benannten Voraussetzungen reflexiv mit ein.

## 3.2 Evaluationsmethodik

Zur Evaluierung des Programms bedient sich die wissenschaftliche Begleitung sowohl der quantitativen<sup>11</sup> als auch der qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung. Dabei werden die im Jahr 2001 von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) vorgelegten „Standards für Evaluation“<sup>12</sup> zugrunde gelegt.

<sup>9</sup> Vgl. Haubrich 2003,1:208 und Lüders 2003:4-5

<sup>10</sup> Vgl. hierzu Haubrich 2003,1:210ff. und Lüders/Haubrich 2003:309

<sup>11</sup> Die Darstellung der quantitativen Auswertung der Datenerhebung wird in einem gesonderten Bericht dem BMFSFJ vorgelegt.

<sup>12</sup> Die Standards sind auf der Homepage der DeGEval unter <http://www.degeval.de> einzusehen.

Die folgenden konzeptionellen Vorannahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Entimon“ gehen auf verschiedene Erkenntnisse und Konzepte des nordamerikanischen, angelsächsischen und australischen Evaluationsdiskurses und einige bisher leider seltenen Adaptionen derselben im deutschsprachigen Raum zurück. Zum einen beziehen wir uns auf den Ansatz von Owen und Rogers (Owen/Rogers 1999) zur Evaluierung von Programmen und hier insbesondere auf den Teilaspekt der „klärenden“ und der „interaktiven“ Evaluation<sup>13</sup>. Da die Evaluation einen stark responsiven Charakter hat, haben zum anderen die Arbeiten von Robert E. Stake (Stake 1995), von M.Q. Patton (Patton 1996) und von B.A. Parsons (Parsons 1998) Einfluss auf das Evaluationsdesign genommen. Darüber hinaus orientieren wir uns bei der Arbeit mit Logischen Modellen an den Ausführungen der Kellogg Foundation (Kellogg Foundation 2001) und den Arbeiten von K. Haubrich (Haubrich 2004,1) und A. Vossler/A. Obermaier (Vossler/Obermaier 2003) in Deutschland sowie bezüglich der Orientierung an der im deutschsprachigen Raum bisher kaum beschriebenen und umgesetzten Cluster-Evaluation (nicht zu verwechseln mit der Clusteranalyse) an den Arbeiten von Haubrich (2003,2 und 2004,1 bzw. 2004,2). Bei der Analyse der Netzwerkkarten beziehen wir uns auf die theoretischen Fundierungen von F. Straus (Straus 2002) und Christof Baitsch (Baitsch u.a. 2001).

Da wir die Programmebene bezüglich der Hintergrundanalyse, der Entstehung, der Umsetzung und der innertheoretischen Programmlogik nicht untersuchen, ge-

<sup>13</sup> Der Begriff der „klärenden Evaluation“ (clarificative evaluation) stammt aus der australischen Evaluationsforschung. Entwickelt wurde dieser Ansatz von John M. Owen und Patricia J. Rogers (vgl. Owen/Rogers 1999:180ff.) als Teil einer Heuristik zur Evaluation von Programmen und der darin stattfindenden Praxis. Dieser Typ wird gewählt, wenn in der Anfangsphase der Implementation eines Programms (oder Projekts: Anmerkung der wissenschaftlichen Begleitung) das Konzept unter Berücksichtigung der konkreten Umsetzungs- und Kontextbedingungen verfeinert und konkretisiert werden soll. Typische Fragen sind hier: Welche Ergebnisse sind konkret zu erreichen? Welche Schritte sind im Programm (oder Projekt) angelegt, um diese zu erreichen? Ist das Programmkonzept (oder Projektkonzept) schlüssig oder gibt es Konkretisierungs- oder Ergänzungsbedarf? Welche Programmelemente (oder Projektelemente) müssen modifiziert werden, um die angestrebten Ergebnisse zu maximieren?

Ergänzend zu der „klärenden Evaluation“ wird der Typus der „interaktiven Evaluation“ (interactive evaluation; vgl. Owen/Rogers 1999:220ff.) angewandt, der sich vor allem auf die Weiterentwicklung eines Programms oder Projekts während der Laufzeit bezieht. Dabei geht es darum zu untersuchen, mit welchen Interventionen, in welchen Einzelschritten und unter welchen Rahmenbedingungen benannte Ziele angestrebt werden. Fragen die sich in dieser Form bearbeiten lassen, sind: Wie sehen die konkreten Umsetzungsformen aus? Sind die Umsetzungen konsistent mit dem Programm? Funktionieren die Umsetzungsformen? Resümierend können nach Ablauf des Programms Aussagen getroffen werden, unter welchen Rahmenbedingungen welche Strategien mit Erfolg oder mit weniger Erfolg umgesetzt werden konnten. Vgl. Haubrich/Lüders 2004:329 ff.

hen wir konzeptionell qua politischer Definition von der Vorannahme aus, dass das Programm konsistent aufgebaut ist. Das heißt, dass im Sinne einer linearen Logik bei einer gelungenen Umsetzung der projektintendierten Ziele und einer Konsistenz zwischen diesen Zielen und den Zielen des jeweiligen Förderschwerpunkts (operative Ebene des Programms) gleichzeitig die dem Programm zugrunde liegenden Ziele umgesetzt werden. In Anlehnung an die Cluster-Evaluation<sup>14</sup> begreift die wissenschaftliche Begleitung die im Rahmen des Programms „Entimon“ umgesetzten Projekte als ein Cluster. Dementsprechend werden die zur tiefergehenden Evaluation ausgesuchten 24 Projekte auch nicht als Einzelfälle, sondern als exemplarische Umsetzungsstrategien des Programms (Clusters)<sup>15</sup> angesehen, die sich beschreiben lassen und deren Wirkungen und Effekte bis zu einem bestimmten Grad empirisch an Hand verallgemeinerbarer Indikatoren und Kriterien „messbar“ sind. Somit sollte es möglich sein, trotz der oben genannten unauflösbaren Schwierigkeiten, die Wirkungen bezüglich der Zielerreichungsstrategien, Didaktiken und Methodiken zu benennen, zu dokumentieren und zu bewerten, deren Wirkfähigkeit im Sinne der Programmidee nachweisbar sind. Die Cluster-Evaluation<sup>16</sup>, die Anfang der 1990er Jahre im Rahmen der Evaluation von Reformprogrammen in den USA von der W.K. Kellogg Foundation (Kellogg Foundation 2001) entwickelt wurde, ist als eine pragmatische Lösung zur Evaluation von Programmen mit vielen heterogenen Projekten und dementsprechend vielen Variationen in der Umsetzung der Programmziele (was erwünscht ist) anerkannt. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die einzelnen Projekte an verschiedenen Standorten relativ autonom und auf den eigenen Kontext bezogen Strategien entwickeln, die mit den Zielen des Programms im Sinne einer Zielerreichung konsistent sind<sup>17</sup>. In Deutschland wurde der Ansatz im Jahr 1988 vom Deutschen Jugendinstitut erstmals auf die Evaluation von Bundesmodellprogrammen in der Kinder- und Jugendhilfe übertragen<sup>18</sup> und seitdem in mehreren Evaluationen umgesetzt. Der große Vorteil der Cluster-Evaluation liegt in der Möglichkeit, flexibel auf Veränderungen in der

<sup>14</sup> Vgl. auch Haubrich 2004,1

<sup>15</sup> Vgl. Haubrich 2004,1:163

<sup>16</sup> Eine vertiefende Darstellung und kritische Reflexion dieses Ansatzes wird die wissenschaftliche Begleitung in ihrem Abschlussbericht nach Beendigung des Programms vorlegen.

<sup>17</sup> Vgl. auch Sanders 1997:396

<sup>18</sup> Vgl. Haubrich 2004,2

Programm- und der Projektentwicklung zu reagieren, was bei Modellprogrammen wie dem Programm „Entimon“ ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl geeigneter Evaluationsdesigns darstellt. Durch den vergleichenden Charakter der Cluster-Evaluation bezogen auf Gruppen von Projekten fördert sie das Anliegen formativer Evaluationen und somit der Nützlichkeit für die praktische Arbeit vor Ort.

Bei der Bildung des Clusters/der Cluster und der näheren Bestimmung von Typen und Typologien in der Programmumsetzung und der sie beschreibenden Indikatoren und Kriterien eignet sich die Methode der „Logischen Modelle“.<sup>19</sup>

Das Konzept der „Logischen Modelle“ basiert auf der Annahme, dass Programme und Projekte auf der Grundlage ausgewiesener Ressourcen und über die auf dieser Grundlage geplanten Aktivitäten bestimmte Zielsetzungen verfolgen. Mit Hilfe eines logischen Modells werden die meist implizit bleibenden „Handlungstheorien“ der Projektbeteiligten in einer vereinfachten und schematischen Weise abgebildet. Ein Logisches Modell ist ein heuristisches Instrument, das es ermöglicht, den Gegenstand der Evaluation näher zu bestimmen und einer Diskussion zugänglich zu machen, die Evaluationsfragestellungen zu fokussieren, Indikatoren für die zu untersuchenden Fragestellungen zu identifizieren und Evaluationsergebnisse zu präsentieren.<sup>20</sup> Die „Logischen Modelle“ stellen somit die Kommunikations- und Evaluationsgrundlage von wissenschaftlicher Begleitung und evaluierten Projekten dar<sup>21</sup>. Sie werden im Rahmen der „klärenden Evaluation“ (clarificative evaluation) erarbeitet und im Rahmen der „interaktiven Evaluation“ (interactive evaluation) immer wieder aktualisiert, um die Maßnahmen einer tiefergehenden Analyse zugänglich zu machen.

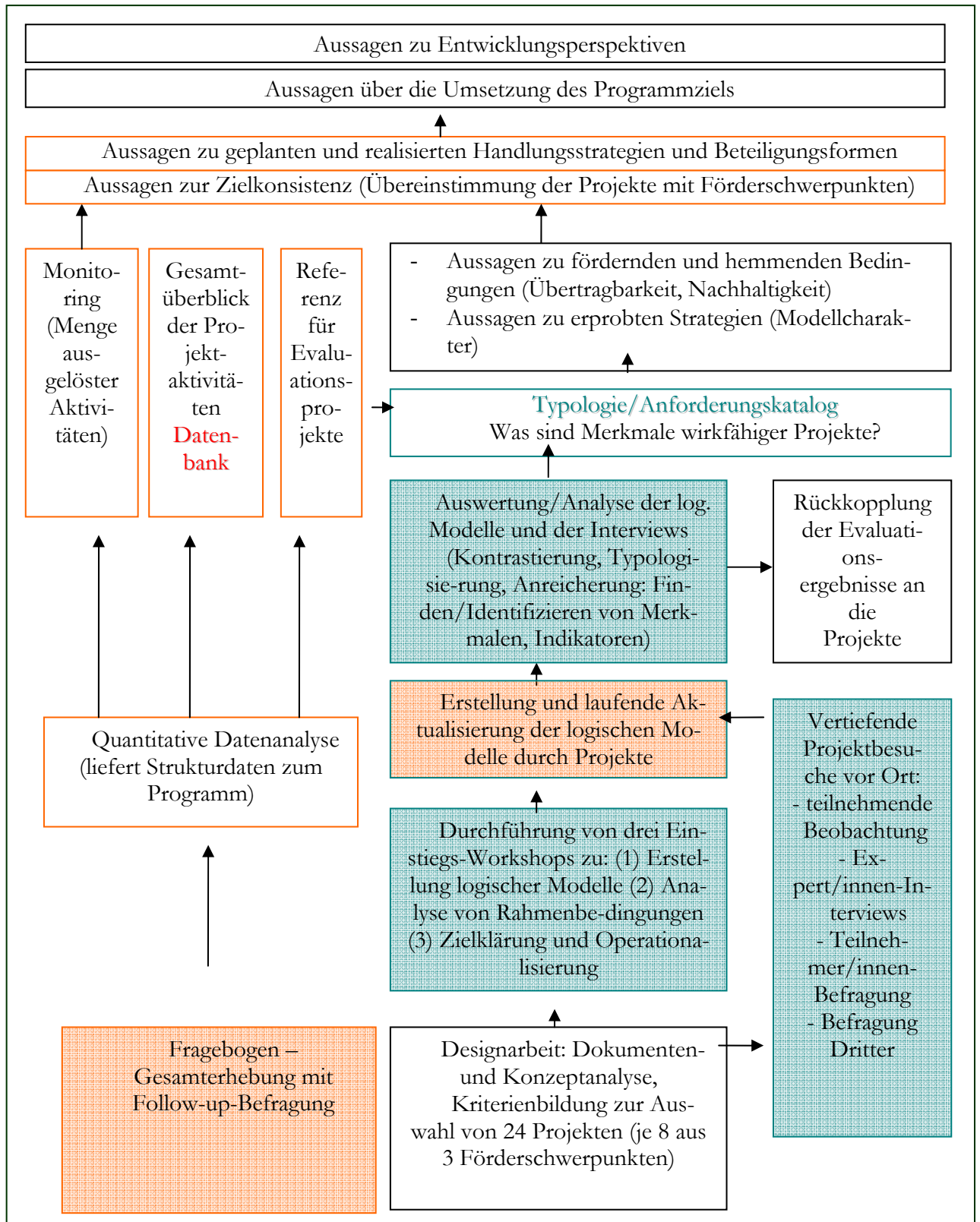
Das Konzept der qualitativen Evaluation ist insgesamt stark partizipativ angelegt und versucht, die evaluierten Projekte im Rahmen regelmäßiger Workshops und Rückkopplungsprozesse soweit wie möglich in die Erarbeitung, Aktualisierung und Auswertung der Evaluationsgrundlage (der Logischen Modelle) einzubeziehen.

<sup>19</sup> Vgl. Parsons/Haubrich 2002 und Haubrich 2004, 1

<sup>20</sup> Vgl. Haubrich 2004, 1

<sup>21</sup> Vgl. Haubrich 2004, 1:163ff.

### 3.3 Schematische Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Entimon“ in Form eines Logischen Modells





## 4 Umsetzung des qualitativen Teils der Programmevaluation

### 4.1 Auswahl der Evaluationsprojekte

Im Rahmen eines theoretischen Samplings wurden bisher 16 Projekte für das qualitative Evaluationsvorhaben ausgewählt. Die Auswahl erfolgte dabei hauptsächlich nach fachlichen Kriterien (Ausnahme: Kriterium der Laufzeit<sup>22</sup>):

- innovative Übertragung einer bewährten Methode in ein neues Feld (z.B. Mediation im Jugendfußball),
- innovative Übertragung einer bewährten Methode in ein neues Setting (z.B. Jugendarbeit als integrierter Bestandteil des Schulunterrichts),
- innovative Übertragung und Weiterentwicklung einer bewährten Methode in neue regionale Bezüge,
- Engagement in Bereichen, die sich in den Auswertungen der Vorjahre als zentral, aber auch besonders problematisch herauskristallisiert haben (z.B. geschlechtsspezifische Jungenarbeit im Feld transkulturellen Lernens oder der politischen Bildung),
- neue Entwicklung einer Methode.

Inhaltliche Schwerpunkt der Evaluation wurden bisher in folgenden Bereichen gesetzt: Antirassistische/transkulturelle Jungenarbeit, Gewaltprävention im Sport, sozialräumlich angelegtes transkulturelles/interreligiöses Lernen, Elternarbeit, partizipativ angelegte politische Bildungsarbeit über die Medien „Ausstellung“ und „Internet“, kommunale Vernetzung durch die Entwicklung und Umsetzung z.B. „Lokaler Aktionspläne“. Die sich in Bezug auf Strategien zur Umsetzung der Programmziele herausbildenden Typen sowie die gesamte Typologie werden im Rahmen eines qualitativen Verfahrens durch die Heranziehung weiterer Fälle (8 – 10 Projekte) aus dem Pool der im Jahr 2005 neu geförderten Projekte angereichert.

<sup>22</sup> Um die Möglichkeit einer formativen Evaluation zu gewährleisten, wurden ausschließlich Projekte ausgewählt, die eine Laufzeit von mindestens 2 Jahren aufweisen.

## 4.2 Klärende Evaluation

Im Juni und November 2003 wurden zwei Einführungsworkshops mit insgesamt 16 Projekten aus den oben beschriebenen Arbeitsfeldern durchgeführt, um das Evaluationsvorhaben und das Instrument „Logische Modelle“ vorzustellen. Von den 16 Projekten konnten 14 für die Evaluation gewonnen werden (ein Projekt, das bereits zugesagt hatte, wurde aus der Förderung herausgenommen ein zweites Projekt erwies sich aufgrund des Vorhandenseins einer eigenen Fremdevaluation als überlastet und musste daher absagen).

Die Vorstellung des Evaluationsvorhabens über Workshops erwies sich insgesamt als äußerst sinnvoll, da diese Form das Kennenlernen der Projekte untereinander und der Evaluator/innen, den Aufbau von Vertrauen sowie die gemeinsame Besprechung des Konsenspapiers sowie die Durchführung von – die Erstellung der Logischen Modelle erleichternden – Übungen (insbesondere zur Operationalisierung von Zielen) ermöglichte.

Im Nachgang der Workshops wurde durch jedes an der Evaluation beteiligte Projekt ein eigenes „Logisches Modell“ entwickelt und der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellt.

## 4.3 Interaktive Evaluation

Von April bis Dezember 2004 wurden bzw. werden bei den an der Evaluation beteiligten Projekten Besuche vor Ort durchgeführt und auf der Grundlage der erstellten „Logischen Modelle“ leitfadengestützte Interviews mit den Projektverantwortlichen durchgeführt, die – wo möglich – durch teilnehmende Beobachtungen komplettiert wurden bzw. werden.

Die Projektleitfäden orientieren sich dabei an – den für die Phase der interaktiven Evaluation typischen – Fragen, die sich auf die Weiterentwicklung des Projekts während seiner Laufzeit beziehen:

- Haben sich bei den Rahmenbedingungen/Ressourcen/Aktivitäten/Zielsetzungen gegenüber dem im Logischen Modell dargestellten Zustand Veränderungen ergeben?
- Warum ergaben sich Veränderungen oder wurden Änderungen bewusst vorgenommen?

- Mit welchen Auswirkungen wurden die entsprechenden Änderungen vorgenommen bzw. wie wurde mit veränderten Bedingungen umgegangen?

Durch die Aktualisierung der Logischen Modelle und das Monitoring der Projektentwicklungen können nach Ablauf des Projekts/Programms resümierend Aussagen getroffen werden, unter welchen Rahmenbedingungen welche Strategien mit Erfolg oder weniger Erfolg eingesetzt werden können.

#### 4.4 Verwendung von Netzwerkkarten

Der Projektleitfaden wurde bei allen evaluierten Projekten durch den Einsatz sogenannter „Netzwerkkarten“ (Methode zur Visualisierung von Netzwerkbezügen) ergänzt, da sich die Netzwerk- und Kooperationsbezüge nur schwer beschreiben oder schriftlich in das „Logische Modell“ einflechten lassen; gleichzeitig aber die Dynamik im Projekt stark mit beeinflussen und somit eine wichtige Kontextbedingung für die Evaluation darstellen.

Darüber hinaus wird den Projekten ein Instrument zur Darstellung und Analyse von Netzwerk- und Kooperationsbezügen an die Hand gegeben.

Durch die Verwendung von Netzwerkkarten als integraler Bestandteil des Interviews können Aussagen über

- Anzahl und Herkunft der einbezogenen Projekt-Partner (PP),
- Relevanz der PP für die dargestellten Teilprojekte etc. (Ressource)<sup>23</sup>,
- Relevanz der Teilprojekte für den Gesamterfolg<sup>24</sup>

gewonnen werden.

Durch den Prozess der gemeinsamen Visualisierung (Eintragen in vorbereitete Netzwerkkarten) treten auch differente Sichtweise im Team hinsichtlich der Wichtigkeit von Projektpartnerschaften oder Sektoren zutage. Dieser Aushandlungs-

<sup>23</sup> Die Ringe spiegeln das Nähe-/Distanzverhältnis zum eigenen Projekt wider und die Bedeutung für den Erfolg des Teilprojektes. Zusätzlich konnten durch unterschiedliche Farben Partner eingetragen werden, die wichtig gewesen wären bzw. die noch eine wichtige Rolle spielen könnten.

prozess wurde/wird ebenfalls auf Tonband mitgeschnitten. Netzwerkkarten stellen eine gute strukturbezogene Ergänzung der „Logischen Modelle“ dar, da die Netzwerkkarten auch die Darstellung von Dynamiken ermöglichen.

---

<sup>24</sup> Die eingezeichneten Sektoren entsprechen Teilprojekten, d.h. die Größe der Sektoren gibt die Wichtigkeit für den Gesamterfolg des Projektes wider.

## 5 Umsetzung des quantitativen Teils der Programmevaluation

Um den Besonderheiten des Gesamtprogramms:

- ein- und mehrjährige Förderungen,
- mehrmalige Antrags- und Bewilligungsmöglichkeiten

in der gesamten Programmlaufzeit Rechnung zu tragen, wendet die wissenschaftliche Begleitung ein mehrstufiges Fragebogensystem in Form jährlicher Totalerhebungen und integrierter Follow-up-Befragungen an.

Für die Ermittlung von Strukturdaten zum Gesamtprogramm wurde ein teilstandardisierter Projektfragebogen entwickelt und unter allen geförderten Projekten im Programm „Entimon“ eingesetzt.

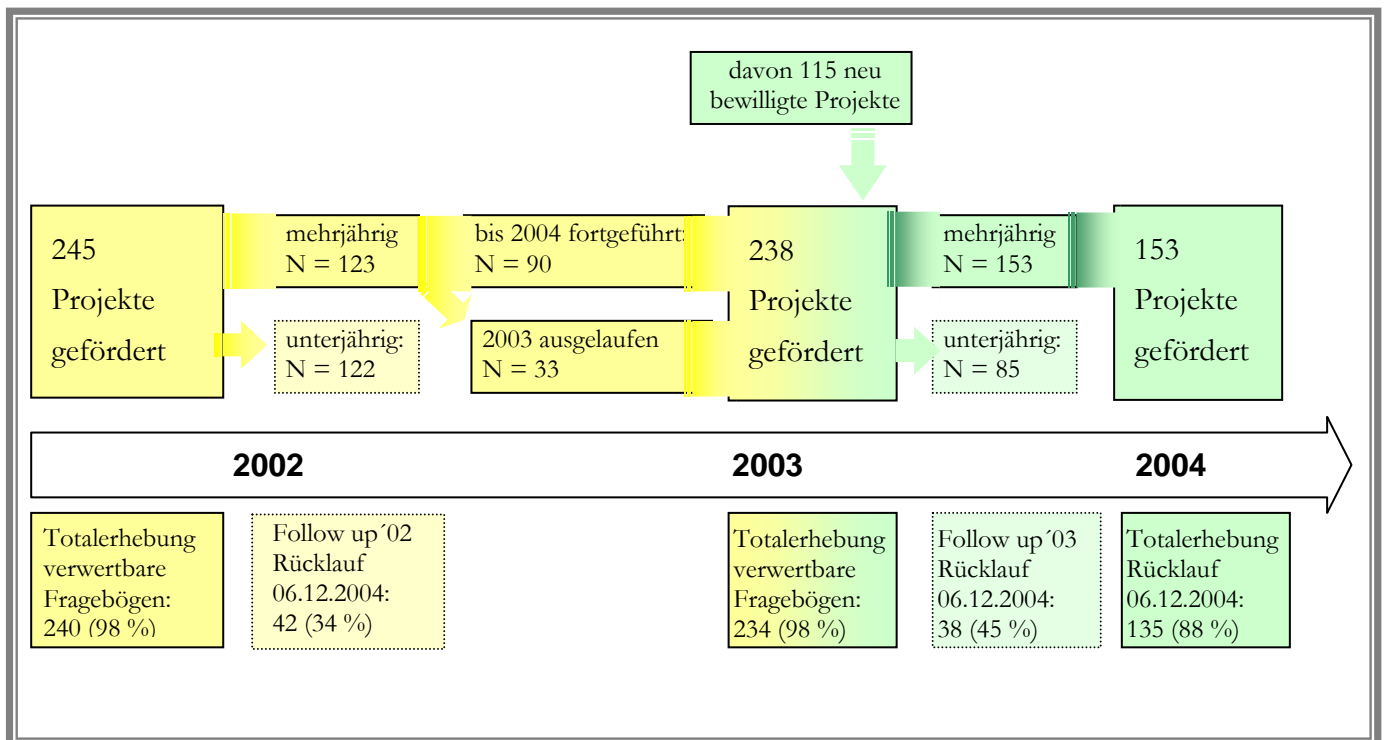
Die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Entimon“, die sich qualitativer und quantitativer Methoden bedient, ist als Evaluation formativ angelegt. Bei den bisherigen schriftlichen Befragungen der „Entimon“-Projekte hatten diese am Ende der Befragung die Möglichkeit, Anregungen/Bemerkungen und Kritik zur Fragebogenstruktur zu äußern. Diese wurden in dem für das Folgejahr entworfenen Fragebogen aufbereitet. Ebenfalls zur Neugestaltung trug bei, dass der Fragebogen im Zuge der konzeptionellen Fortentwicklung der wissenschaftlichen Begleitung 2002/03 strukturell und inhaltlich an den Aufbau „Logischer Modelle“ (qualitatives Erhebungsinstrument) angeglichen wurde. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass die quantitativen und qualitativen Programmdate auf einer ähnlichen theoretischen und strukturellen Basis erhoben und ausgewertet werden und somit die gewonnenen qualitativen Evaluationsergebnisse besser quantitativ und inhaltlich im Gesamtprogramm verortet werden können.

Zusätzlich wurde versucht, aktuelle – im Rahmen des Programms diskutierte – forschungspolitische Fragestellungen aufzugreifen. Gemeinsam mit der Servicestelle des Nachbarprogramms „Civitas“, die ebenfalls eine Follow-up-Untersuchung unter den geförderten Projekten durchführte, wurde ein Abstimmungsprozess hinsichtlich der Fragekomplexe und –formulierungen durchgeführt, der auf die annähernde Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten abzielte. Nach einem abschließenden Pre-Test fand der Versand des modifizierten Fragebogens statt.

Der Vorteil sowohl des partizipativen Einbezugs der ProjektmitarbeiterInnen wie auch der Berücksichtigung der programmbegleitenden Politik- und Fachdiskussion und der gemeinsamen Anpassungsprozesse mit der Servicestelle „Civitas“ in die Fragebogengestaltung liegt in der Optimierung des gewonnenen Datenmaterials. Der Nachteil liegt in der Minimierung der Vergleichbarkeit über die einzelnen Förderjahre und in der steten Ansammlung von Daten zu unterschiedlichsten Fragestellungen. Für diesen Zwischenbericht wurden die über die Förderjahre 2002 bis 2004 vergleichbaren Angaben der Projekte, bei denen es sich ausschließlich um Selbstauskünfte handelt, ausgewertet.

## 5.1 Beschreibung der Datenbasis

Abbildung 1: Datengrundlage für die statistische Auswertung



Die im Mai 2003 dargestellten Ergebnisse<sup>25</sup> der Totalerhebung unter allen im Jahr 2002 geförderten „Entimon“-Projekten

- zur Trägerstruktur (öffentliche oder freie Trägerschaft),

<sup>25</sup> Vgl. Brüggemann, U./Klingelhöfer, S. (2003): „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ - Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms des Bundes. Leipzig, 15. 05. 2003, unveröffentlichtes Papier

- zur Organisationsstruktur und Konfession des Trägers (kommunal, landes- oder bundesweit organisiert und konfessionelle/religiöse Bindung),
- zum Projektstandort (Ober-, Mittel- und Unterzentrum und Bundesland),
- zum Projekttyp und methodischen Ansatz (Typologie der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Entimon“, siehe Anhang),
- zur geplanten Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Erwachsene)

werden in diesem Bericht um die Ergebnisse aus den Totalerhebungen 2003 und ggf. 2004 fortgeschrieben (Kapitel 5.2).

Die 2002 und 2003 ausgelaufenen „Entimon“-Projekte wurden im September 2004 zu ihrer aktuellen Situation befragt. Ziel dieses Verfahrens ist es, bisher nur sporadisch vorhandene Erkenntnisse über die Fortführung von inhaltlicher Projektarbeit auch mittelfristig – mindestens anderthalb Jahre nach Auslaufen der Förderung – zu gewinnen (Nachhaltigkeit der Projektförderung). Themenschwerpunkte waren hierbei die Fortsetzung der vormals über „Entimon“ geförderten inhaltlichen Arbeit, die Weiternutzung der entstandenen Produkte bzw. der Erfahrungstransfer nach Auslaufen der Bundesförderung und der „Verbleib“ der – ggf. im Rahmen der geförderten Maßnahme weiterqualifizierten – Mitarbeiter/innen. Zusätzlich wurde nach der möglichen Initiatorwirkung der „Entimon“-Förderung für eine kontinuierliche Arbeit des Trägers im Bereich „Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ bzw. „Stärkung von Demokratie und Toleranz“ und dem Verhältnis zur vorherigen inhaltlichen Arbeit in diesem Bereich gefragt. (Kapitel 5.3)

## 5.2 Entwicklung der Träger- und Projektstruktur im Programm „Entimon“ 2002 bis 2004

Von den 245 im Jahr 2002 geförderten Projekten liegen 240 verwertbare Fragebögen vor. Diese Angaben werden im Folgenden mit den in 2003 geförderten 238 Projekten (234 verwertbare Fragebögen) gespiegelt. Da in 2004 keine neuen Projekte bewilligt wurden und demnach i.d.R. dieselben Träger agieren, gelten diese Angaben zur Trägerstruktur selbstredend auch für die in 2004 fortgeführten 153 Projekte.

### 5.2.1 Trägerstruktur: von „frei & kommunal“ zu „frei & dezentral“

Die im Rahmen des Programms „Entimon“ 2002 bis 2004 geförderten Projekte befanden und befinden sich zu 88 Prozent in freier und zu 12 Prozent in öffentlicher Trägerschaft. Dies spiegelt die Intention des Programms auch bei den in 2003 neu bewilligten Projekten wider, neben der schwerpunktmäßigen Förderung freier Träger, generell auch öffentliche Träger zur Mittelbeantragung zu motivieren.

Tabelle 1: Trägerschaft der „Entimon“-Projekte

		2002		2003	
davon	<b>Öffentlicher Träger</b>	<b>12,5 %</b>	<b>30</b>	<b>11,5 %</b>	<b>27</b>
	(Kreis-)Jugendämter	7,1 %	17	5,1 %	12
	andere	5,4 %	13	6,4 %	15
davon	<b>Freier Träger</b>	<b>87,6 %</b>	<b>210</b>	<b>88,5 %</b>	<b>207</b>
	Verein/Initiative	49,6 %	119	46,6 %	109
	Verschiedene Wohlfahrtsverbände	11,3 %	27	9,5 %	22
	Jugendverband	8,3 %	20	8,1 %	19
	Jugendring	5,0 %	12	2,6 %	6
	Kirche/Gemeinde	4,2 %	10	6,0 %	14
	Stiftung	4,2 %	10	5,1 %	12
	andere	5,0 %	12	10,7 %	25
	Projekte gesamt:			240	

Wie die Verteilung der Trägerschaft insgesamt zeigt, war (2003 fast und 2002) jedes zweite Projekt bei einem Verein bzw. einer Initiative angesiedelt.

Am häufigsten vertreten unter den öffentlicher Trägern waren und sind Jugendämter (2002) bzw. (Kreis-)Jugendämter (entspricht den in 2003 getrennt erfassten Kategorien „Jugendamt“ und „Kreisjugendamt“).



Tabelle 2: Organisationsstruktur der Träger von "Entimon"-Projekten

	2002		2003	
	kommunal	44,6 %	107	32,5 %
landesweit	20,4 %	49	29,9 %	70
bundesweit	33,3 %	80	36,3 %	85
fehlende Angaben	1,7 %	4	1,3 %	3
<b>Projekte gesamt:</b>		<b>240</b>		<b>234</b>

Die 2003 gesunkene Zahl der kommunal organisierten Träger (-12 %) schlug sich in einem Zuwachs landesweit organisierte Träger nieder (+9,5 %); die Zahl der Träger mit bundesweitem Organisationsgrad blieb 2003 konstant.

Die Veränderung liegt darin begründet, dass sich die öffentlichen Träger 2002 zu 87 Prozent als kommunal organisiert klassifizierten, 2003 taten dies lediglich 46 Prozent und 39 Prozent klassifizierten sich landesweit. Die Zahl der kommunal organisierten freien Träger war 2003 ebenfalls rückläufig (2002: 40 %; 2003: 30 %).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass 2003 nur noch jeder dritte Träger eines „Entimon“-Projektes aus einem kommunalen Organisationskontext stammte. Ob und inwieweit sich dies auf den Aktionsradius der Projekte auswirkte, wird im Kapitel 5.2.2 nachgegangen.

Tabelle 3: Konfession der Träger von "Entimon"-Projekten

	2002		2003	
	Keine	74,2 %	178	76,5 %
Evangelisch	12,9 %	31	11,1 %	26
Katholisch	8,3 %	20	8,5 %	20
Muslimisch	1,3 %	3	0,9 %	2
Jüdisch	0,8 %	2	1,7 %	4
fehlende Angaben	2,5 %	6	1,2 %	3
<b>Projekte gesamt:</b>		<b>240</b>		<b>234</b>

Hinsichtlich der im Jahr 2002 beanstandeten mangelnden Präsenz muslimischer und jüdischer Initiativen und Verbände in der in das Programm eingebundenen Trägerlandschaft<sup>26</sup> zeigt sich 2003 keine Verbesserung. So wurde 2003 nur ein jüdischer Träger neu in die Förderung aufgenommen. Da sich die Kritik auch aus

der Befürchtung einer geringeren Umsetzung interkultureller bzw. interreligiöser Projekte speiste, sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass der Anteil an Projekten mit interkulturellem (methodischen) Ansatz 2003 um 12 Prozent auf 46 Prozent (108 Projekte) gestiegen ist; die Zahl der Projekte, die interreligiöse Arbeit leisten, sank allerdings um die Hälfte auf fünf Prozent (11 Projekte) (vgl. Kapitel 5.2.3).

### 5.2.2 Projektstandort: von großstadtbezogener Einzelpräsenz zu großstadtorientierter Mehrfachpräsenz

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Frage, in welchem Ort/welchen Orten und im welchem Bundesland/welchen Bundesländern das jeweilige „Entimon“-Projekt stattfand bzw. stattfindet. Da sich dies je nach konzeptioneller Ausrichtung der Projektarbeit auch innerhalb des Förderzeitraumes ändern kann, wurden auch die 2004 fortgeführten Projekte um Auskunft gebeten.

Die Verteilung der Projektstandorte wird nach Bundesländern und Einzelpräsenz (Stadt-Land-Verteilung) oder Mehrfachpräsenz ausgewertet.

Tabelle 4: Projektstandorte der „Entimon“-Projekte nach Bundesländern

	2002		2003		2004	
Baden-Württemberg	3,8 %	9	4,3 %	10	5,9 %	8
Bayern	8,3 %	20	7,3 %	17	8,1 %	11
Berlin	9,2 %	22	11,5 %	27	11,9 %	16
Brandenburg	4,2 %	10	6,0 %	14	8,1 %	11
Bremen	0,4 %	1	1,7 %	4	1,5 %	2
Hamburg	2,1 %	5	2,1 %	5	2,2 %	3
Hessen	6,7 %	16	5,1 %	12	2,2 %	3
Mecklenburg-Vorpommern	0,8 %	2	1,3 %	3	1,5 %	2
Niedersachsen	4,6 %	11	6,4 %	15	5,9 %	8
Nordrhein-Westfalen	17,9 %	43	12,4 %	29	11,1 %	15
Rheinland-Pfalz	3,3 %	8	4,3 %	10	3,7 %	5
Sachsen	5,4 %	13	6,0 %	14	5,2 %	7
Sachsen-Anhalt	4,6 %	11	3,0 %	7	3,0 %	4
Saarland	0,4 %	1	0,9 %	2	0,7 %	1
Schleswig-Holstein	3,8 %	9	1,7 %	4	2,2 %	3
Thüringen	4,2 %	10	3,0 %	7	1,5 %	2
bundesweit	8,3 %	20	9,0 %	21	3,0 %	4
verschiedene Bundesländer	10,4 %	25	13,2 %	31	17,8 %	24

<sup>26</sup> Ebd., S. 24

fehlende Angaben	1,7 %	4	0,9 %	2	4,4 %	6
Projekte gesamt:		240		234		135

Der prozentuale Anteil der Projektstandorte nach Bundesländern im Vergleich der Jahre 2002 und 2003 (einschließlich neu aufgenommener Projekte) weist eine gewisse Konstanz auf. Das noch in 2002 bestehende leichte Übergewicht an Projektstandorten in Nordrhein-Westfalen löste sich zu Gunsten der anderen Bundesländer 2003 auf.

Da sich die reine Zahl der geförderten Projekte von 2002/03 zu 2004 auf 135 verringert hat, zeigt der Einbezug der in 2004 fortgeführten Projekte in die Auswertung eine stärkere prozentuale Gewichtung an Projekten, die in verschiedenen Bundesländern und in Brandenburg aktiv sind, bei gleichzeitiger Abnahme der bundesweit und in Hessen aktiven Projekte.

Dass Übergewicht an Projektaktivitäten in den alten Bundesländern muss im Zusammenhang mit der Zielgruppe des Bundesprogramms „Civitas“ gelesen werden, dass ausschließlich Projektvorhaben in den neuen Bundesländern fördert. So gaben von in den ostdeutschen Bundesländern angesiedelten „Entimon“-Projekten auch zwischen 57 Prozent (Thüringen) und 86 Prozent (Sachsen-Anhalt) an, ein oder mehrere „Civitas“-Projekt(e) in ihrem Einzugsgebiet zu kennen.<sup>27</sup>

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt zur räumlichen Charakterisierung der Projektaktivitäten ist die Unterscheidung der Projektstandorte nach Einzel- oder Mehrfachpräsenz, wobei Projekte mit einem Standort zusätzlich nach Klein-/Mittel- oder Großstadt und ländlicher Region unterschieden werden.

Tabelle 5: Projektstandorte der „Entimon“-Projekte nach Einzel- und Mehrfachpräsenz<sup>28</sup>

	2002		2003		2004	
Großstadt	41,3 %	99	37,2 %	87	36,3 %	49
Klein- oder Mittelstadt	14,6 %	35	6,4 %	15	8,1 %	11
Ländliche Region	14,6 %	35	9,8 %	23	6,7 %	9
mehrere Orte	25,0 %	60	43,6 %	102	43,0 %	58

<sup>27</sup> Mit dem Ziel der Schaffung einer Basis für evtl. gemeinsame bzw. sich ergänzende Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitungen der Teilprogramme „XENOS“, „CIVITAS“ und „Entimon“ wurden allen „Entimon“-Projekten 2003 Fragen zu der Existenz bzw. ihrer Kenntnis von „CIVITAS“- und „XENOS“-Projekten in ihrer jeweiligen Region vorgelegt. Insgesamt ist 40 Prozent der in 2003 geförderten „Entimon“-Projekte in ihrem Einzugsgebiet ein oder mehrere „Xenos“-Projekt/e bekannt; 30 Prozent kennen ein oder mehrere „Civitas“-Projekt/e.

<sup>28</sup> Großstadt ab 100.000 Einwohner, Klein-/Mittelstadt ab 20.000 Einwohner, Ländliche Region ab 20.000 Einwohner

fehlende Angaben	4,6 %	11	3,0 %	7	5,9 %	8
Projekte gesamt:		240		234		135

Projekte, die an mehreren Orten ihre Aktivitäten durchführten, hatten 2003 deutlich zugenommen. Dies kann vor dem Hintergrund der Multiplikation der Projektangebote positiv gewertet werden. Im Umkehrschluss alarmierend wirkt die verschwindend geringe Zahl an Projekten in 2003 bzw. 2004, die sich mit ihren Angeboten explizit in einer Klein-/Mittelstadt und vor allem in einer ländlichen Region engagierten und engagieren.

Das Anwachsen der landes- und bundesweit organisierten Träger legt den Schluss nahe, dass auch die Projektaktivitäten anwachsen, die sich über mehrere Orte ausdehnen, aber implizit den klein-/mittelstädtischen und ländlichen Raum weiter einbeziehen. Eine diesbezügliche Auswertung des Datenmaterials 2002-2003 zeigt allerdings, dass unabhängig von der Organisationsstruktur des Trägers eine Verschiebung von *einer* Stadt bzw. *einer* ländlichen Region zu *mehreren* Projektstandorten erfolgte (jeweils um 15 %); die kommunalen Träger ihr Engagement in (einzelnen) ländlichen Regionen aber prozentual beibehalten haben.

2002 lag die Auswertung der Stadt-Land-Verteilung in den einzelnen Bundesländern analog zur Gesamtverteilung (siehe Tabelle 4:). Ausnahmen bildeten das überdurchschnittliche ländliche Engagement in Schleswig-Holstein, Hessen und Sachsen-Anhalt und das überdurchschnittliche großstädtische Engagement in NRW und Bayern. Der Vergleich von 2002 zu 2003 bescheinigt Mecklenburg-Vorpommern, NRW, Brandenburg und Niedersachsen eine Verlagerung von großstadtbezogenen Projektstandorten zu mehreren Standorten und zu ländlichen Regionen. Eine allgemein gegenläufige Entwicklung hat das Land Baden-Württemberg durchlaufen, wo allein die Zahl der in Großstädten aktiven Projekte von 4 auf 7 erhöht, hingegen die Aktivitäten in Klein-/Mittelstädten und ländlichen Regionen um ein Viertel reduziert wurde.

### **5.2.3 Projekttyp und methodischer Ansatz: Von interkultureller/gewaltpräventiv- & partizipationsorientierter Qualifizierung und außerschulischen Bildungsarbeit mit Netzwerkcharakter zu interkultureller/bildungsorientierter Qualifizierung und außerschulischen Bildungsarbeit mit Netzwerkcharakter**

Die im Jahr 2002 von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelten und beschriebenen Kategorien zur inhaltlichen Strukturierung der geplanten und umge-

setzten Projektvorhaben im Rahmen des Programms „Entimon“ wurden 2003 und 2004 weiter fortgeschrieben.

Unterschieden wird zwischen dem

- „Projekttyp“, der die äußere Struktur und Form eines Projektes veranschaulicht, und
- dem „methodischem Ansatz“, der die inhaltliche Arbeit kennzeichnet.

(Im Anhang befindet sich eine Darstellung der Projekttypen und methodischen Ansätze, illustriert durch ein Beispiel).

Da die Anzahl der im Rahmen des Programms „Entimon“ 2002 bzw. 2003 geförderten Projekte gleich geblieben war (2002: 245; 2003: 238), zeigt die Zahl der „reinen Projekttypen“, dass von einem Multiplikationseffekt bezüglich der Angebotsvielfalt im Rahmen des Programms „Entimon“ gesprochen werden kann. Konnten 2002 noch 48 Prozent (115 Projekte) durch einen Projekttyp klassifiziert werden, verdeutlichte sich das Angebot 2003 bei lediglich 35 Prozent der Projekte (83) anhand eines Projekttyps.

Analog dazu wurden bei 39 Prozent (93) der im Jahr 2002 geförderten Projekte zwei Kategorien und bei 10 Prozent (25 Projekte) drei und mehr Projekttypen zur Beschreibung ihrer Angebotsvielfalt herangezogen; 2003 wurden 34 Prozent (80 Projekte) durch zwei und 30 Prozent (71 Projekte) durch drei und mehr Kategorien typisiert.

Tabelle 6: Verteilung der „Entimon“-Projekte nach Projekttypen (Mehrfachnennung möglich)

	2002	2003
Projekte zum Aufbau von Netzwerken	27,0 % 63	26,9 % 63
Qualifizierung und Weiterbildung	23,2 % 54	28,6 % 67
außerschulische Bildungsarbeit	22,7 % 53	35,9 % 84
Medienprojekte / Ausstellungen	18,5 % 43	19,7 % 46
Schulprojekte	15,5 % 36	3,4 % 8
Jugendarbeit	12,9 % 30	11,1 % 26
Kulturprojekte	12,0 % 28	10,3 % 24
Diskussions- und Informationsangebote	6,9 % 16	2,1 % 5
Beratungsangebote	6,9 % 16	10,3 % 24
Projekte zur Erstellung von pädagogischen Materialien	5,2 % 12	12,0 % 28
Lokale Aktionspläne	4,7 % 11	3,4 % 8
Aktionstage	3,0 % 7	-
Fachtagungen und Kongresse	2,1 % 5	1,3 % 3
Forschungsprojekte	1,7 % 4	0,9 % 2
Kooperation Jugend(sozial)arbeit/Schule	-*	12,4 % 29
Kooperation außerschulische Jugendbildung/Schule	-*	21,8 % 51

andere	0,9 %	2	6,4 %	15
	100,0 %	233	100,0 %	234
nicht typologisierte Projekte		7		-
Projekte gesamt:		240		234

-\* 2002 nicht erhoben

Der Projekttyp der Aktionstage war 2003 gar nicht mehr vertreten. Zurückgegangen ist die Zahl der Diskussions- und Informationsveranstaltungen, die 2003 primär auf einen interreligiösen Dialog bzw. den Dialog zwischen Migrant/inn/en und Autochthonen zielten.

Die geringe Anzahl an Schulprojekte im Jahr 2003 ist auf die neu eingeführten – die Schulprojekte bezüglich der Kooperationsform besser klassifizierenden – Kategorien „Kooperation Schule(n) und Jugend(sozial-)arbeit“ bzw. „Kooperation Schule(n) und Einrichtung(en) der außerschulischen Jugendbildung“ zurückzuführen, so dass bei Einbezug deren prozentualen Verteilung eigentlich von einer Verdoppelung gesprochen werden muss. Dabei richteten sich diese Projekte sowohl 2002 wie auch 2003 mehrheitlich auf Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung und die Initiierung interkultureller Lernprozesse an Haupt- und Berufsschulen; womit auch den in den Leitlinien zum Programm „Entimon“ fokussierten Zielgruppen der Hauptschüler/innen und Berufsschüler/innen entsprochen wurde.

Angebote für die gleiche Zielgruppe und mit gleicher Ausrichtung (allerdings mit einer stärkeren Gewichtung auf der Vermittlung von kognitiven Inhalten wie Wissen und Informationen) offerierten die ebenfalls auf das Doppelte gestiegenen Projekte zur Erstellung von pädagogischen Materialien; angelegt als Handreichung bzw. Trainingsleitfaden für MultiplikatorInnen, in Form von Informationsbroschüren oder Ergebnisdokumentationen der Projektarbeit. Es handelte sich hierbei zu 96 % um Teilprojekte, d.h. die pädagogischen Materialien wurden als End- bzw. Nebenprodukte der Qualifizierungs-, Weiterbildungs- oder außerschulischen Bildungsarbeit im Rahmen von „Entimon“-Projekten entwickelt.

Die Verteilung der Projekttypen nach Rangfolge der Nennungen verdeutlicht, dass allgemein die Bereiche der Qualifizierung/Weiterbildung und der außerschulischen Bildungsarbeit 2002 und 2003 unverändert auf den Rängen 1 bis 3 lagen, der prozentuale Anteil der Projekte, die schwerpunktmäßig unter anderem auf Qualifizierungs-/Weiter- und außerschulische Bildungsangebote setzte, aber 2003 noch mal gestiegen war. So arbeitete zwar sowohl 2002 wie auch 2003 ca. jedes dritte „En-

timon“-Projekte *explizit* auf dem Gebiet der Qualifizierung/Weiterbildung und außerschulischen Bildungsarbeit mit Schwerpunkt Ausbildung von Konflikt-/ Streitschlichter/innen/ Mediator/innen und Initiierung interkultureller Lernprozesse. Häufig wurde der Bildungsprozess aber in andere Angebotsformen wie zum Beispiel Ausstellungs- und Medienprojekte integriert (rund 20 %) oder eine über die Projektlaufzeit hinausgehende tragende Struktur in Form eines Netzwerkaufbaus (2002: 33 %, 2003: 27 %) angestrebt. So sollte den ausgebildeten MultiplikatorInnen über eine (u.a. auch virtuelle) Vernetzung Zugang zu aktuellen Informationen, neuen Bildungsmodulen (z.B. für die interkulturell-pädagogische Arbeit) und auch die Möglichkeit zum Austausch und zur Weiterqualifikation ermöglicht werden. Obwohl die Entwicklung und Initiierung von Qualifizierungs- und außerschulischen Bildungsangeboten auch künftig dort Relevanz besitzt, wo sie die Arbeit mit und von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erst ermöglicht (bspw. die Ausbildung zu Mediator/innen oder Konfliktlots/innen), sollte bis zum Ende der Programmlaufzeit, die Weiterentwicklung und Verstetigung dieser Angebote (bspw. Entwicklung von Qualitätskriterien, Praxisbegleitung der Multiplikator/innen) stärker in den Blick genommen werden.

Tabelle 7: Verteilung der “Entimon“-Projekte nach methodischen Ansätzen (Mehrfachnennung möglich)

	2002		2003	
Interkultureller Ansatz	34,6 %	80	46,2 %	108
Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung	22,5 %	52	16,2 %	38
Partizipationsorientierter Ansatz	18,6 %	43	13,2 %	31
Bildungsorientierter Ansatz	17,3 %	40	36,3 %	85
Kulturpädagogischer Ansatz	13,4 %	31	13,2 %	31
Medienpädagogischer Ansatz	11,7 %	27	13,7 %	32
Antirassistischer Ansatz	10,4 %	24	6,8 %	16
Förderung des interreligiösen Lernens	9,1 %	21	4,7 %	11
Ansätze zur Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung	8,7 %	20	2,6 %	6
Gemeinwesenorientierter Ansatz	9,1 %	21	13,2 %	31
Geschlechtsspezifischer Ansatz	9,5 %	22	6,4 %	15
Geschichtsorientierter Ansatz	3,5 %	8	6,0 %	14
Erlebnispädagogischer Ansatz	3,0 %	7	3,4 %	8
Sportpädagogischer Ansatz	2,2 %	5	2,1 %	5
andere	2,6 %	6	6,8 %	16
	100,0 %	231	100,0 %	234

nicht typologisierte Projekte	9		-
Projekte gesamt:	240		234

Durch die wachsende Zahl an Projekten, die mehrere Teilprojekte gleichzeitig verfolgte (mehreren Projekttypen zugeordnet wurden), variierte auch deren inhaltliche Umsetzung, also die Zahl der methodischen Ansätze zur Umsetzung der inhaltlichen Projektziele. Deshalb zuerst ein kurzer Blick auf die Entwicklung der Projekte, die gemäß der im Fragebogen dargelegten inhaltlichen Projektarbeit, sich *einem* methodischem Ansatz zuordnen ließen. 2002 wie 2003 traf dies auf 40 Prozent (2002: 97 Projekte; 2003: 90 Projekte) zu. Der Schwerpunkt lag 2002 mit je 20 % auf interkulturellen Ansätzen und Ansätzen zur gewaltfreien Konfliktlösung und 2003 mit 22 % ebenfalls auf interkulturellen Ansätzen und mit 20 Prozent auf bildungsorientierten Ansätzen.

Dementsprechend arbeitete die Mehrheit (56 %) der in 2002 bzw. 2003 geförderten Projekte mit einer Kombination aus verschiedenen methodischen Herangehensweisen. Wobei der „Methodenmix“ 2003 anders gewichtet war. So ergibt die Anzahl der Mehrfachnennungen in 2002 folgende Rangfolge: 46 % interkultureller Ansatz, 31 % partizipationsorientierter Ansatz, 25 % Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung, 20 % bildungsorientierter Ansatz. In 2003 stellt sich das Bild wie folgt dar: 63 % interkultureller Ansatz, 50 % bildungsorientierter Ansatz, 21 % Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass sich der im Jahr 2002 abzeichnende Trend der Fokussierung auf bestimmte Methoden im Jahr 2003 noch stärker manifestiert hat. So gab fast jedes zweite Projekt an, interkulturell zu arbeiten; jedes dritte Projekt verfolgte einen bildungsorientierten Ansatz.

Das heißt aber nicht gleichzeitig, dass jedes zweite Projekt Begegnungsveranstaltungen und -angebote zwischen Migrant/inn/en und Autochthonen realisiert hat, da sich einige Projekte im Rahmen von Migrationssozialarbeit ausschließlich an Migrant/inn/en wendeten und eine interkulturelle Zusammensetzung der TeilnehmerInnen nicht bei allen Projekten gelang. Den Austausch und die Annäherung an andere Kulturräume mit dem Ziel der Initiierung interkultureller Lernprozesse setzten 70 Prozent der Projekte in Form außerschulischer Angebote der Jugend- und Erwachsenenbildung um (bei 25 Prozent der Projekte geschieht dies in Kooperation mit Schulen). Deshalb fand die Mehrheit (70 %) dieser Projekte auch in Bil-



dungsstätten oder in Schulen statt und sahen 70 Prozent der Projekte die Erstellung pädagogischer Materialien vor. Wobei es sich dabei, wie bereits erwähnt, häufig um (abschließende) Projekt- bzw. Ergebnisdokumentationen handelte.

Die Projekte mit interkulturellem Ansatz richteten sich an Jugendliche ab 13 Jahre und Erwachsene ab 18 Jahre, die zu 85 Prozent als Multiplikator/inn/en ausgebildet wurden: Die jugendlichen Multiplikator/inn/en sollen primär als Trainer/innen/Peer Leader/Mediator/inn/en, Co-ModeratorInnen bei Seminaren/Workshops etc., als Betreuer/innen in Ausstellungen oder nationalen bzw. internationalen Kinder- und Jugendcamps eingesetzt werden. Die Einsatzorte der erwachsenen MultiplikatorInnen reichen von Ausstellungen/Museen, Sport-/Kulturvereinen, Migrantenorganisationen über arbeitsfeldbezogene Bereiche (Schulen, Betriebe, Stadtverwaltung, Ämter, Behörden, Jugendarbeit/Jugendberufshilfe) bis hin zum Einsatz als Referent/inn/en.

#### **5.2.4 Zielgruppen der „Entimon“-Projekte: von älteren Grund-, 13- bis 18-jährigen Haupt-/Berufs-/RealschülerInnen und PädagogInnen mit Multiplikatorinnenfunktion zu SchülerInnen weiterführender Schulen & Eltern/Erziehungsberechtigten mit Multiplikatorinnenfunktion**

Bei den folgenden Darstellungen zu den Zielgruppen der „Entimon“-Projekte handelt es sich bezüglich der auf das Jahr 2002 bezogenen Zahlen, um Angaben zu den *angestrebten* Zielgruppen im Rahmen der Totalerhebung 2002.

Um einerseits einen Vergleich über die Förderjahre 2002/03 zu ermöglichen und andererseits auch Aussagen über die (nach Selbstauskunft der Projekte) tatsächlich erreichten Zielgruppen treffen zu können, werden den Angaben aus dem Jahr 2002

- die Angaben hinsichtlich der angestrebten Zielgruppen im Jahr 2003 (erhoben im Rahmen der Totalerhebung 2003) und
- die Angaben zur erreichten Zielgruppe aus der Follow-up-Erhebung der 2003 abgeschlossenen Projekte wie der 2004 fortgeführten Projekte<sup>29</sup>

gegenüberstellt.

<sup>29</sup> Von den insgesamt 85 in 2003 ausgelaufenen und im September 2004 angeschriebenen „Entimon“-Projekten haben 38 Projekte (45 %) einen Fragebogen zurückgesandt. Der Rücklauf der Totalerhebung unter den 2004 fortgeführten und ebenfalls im September 2004 angeschriebenen „Entimon“-Projekten betrug zum Stichtag (06.12.2004) 135 Fragebögen. Damit fließen insgesamt Angaben von 174 Projekten in die Auswertung ein.

Tabelle 8: Altersstruktur der Zielgruppen (ZG) der „Entimon“-Projekte (Mehrfachnennung möglich)

	2002	2003	2003
	angestrebte ZG	angestrebte ZG	erreichte ZG
Kinder bis 12 Jahre	29,2 % 70	29,9 % 70	35,8 % 62
Jugendliche 13-18 Jahre	82,1 % 197	80,3 % 188	82,1 % 142
Erwachsene ab 18 Jahre	81,2 % 199	79,5 % 186	92,5 % 160
fehlende Angaben	5	9	-
Projekte gesamt:	240	234	173

Ca. 80 Prozent der „Entimon“-Projekte wollten mit ihren Angeboten die Zielgruppen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreichen und taten diese nach eigenen Angaben auch, wobei die Integration von Kindern bis 12 Jahren wie auch jungen Erwachsenen in die Projektarbeit bei einigen sogar unabhängig von ihrer ursprünglichen Planung gelang.

Tabelle 9 gibt einen Überblick der Institutionen, innerhalb derer diese Zielgruppen angesprochen werden sollten und angesprochen wurden. Des Weiteren werden die Zielgruppen nach Multiplikator/inn/eneinsatz und Migrationshintergrund aufgeschlüsselt.

Tabelle 9: Institutionen, innerhalb derer die Zielgruppen (ZG) der "Entimon"-Projekte angesprochen werden sollten und angesprochen wurden, Migrationshintergrund und Multiplikator/inn/eneinsatz (Mehrfachnennung möglich)

	2002		2003		2003	
	angestrebte ZG		angestrebte ZG		erreichte ZG	
<b>Kinder bis 12 Jahre</b>						
Kindertagesstätte	24,3 %	17	18,6 %	13	15,7 %	11
Kindergarten	21,4 %	15	17,1 %	12	12,9 %	9
Hort	30,0 %	21	18,6 %	13	12,9 %	9
Grundschule	64,3 %	45	47,1 %	33	48,6 %	34
Weiterführende Schule	52,9 %	37	72,9 %	51	66,1 %	41
Mit Migrationshintergrund	60 %	42	4,3 %	3	11,3 %	7
Ohne Migrationshintergrund	-*		2,9 %	2	1,6 %	1
Mit und ohne Migrationshintergrund	-*		87,1 %	61	88,7 %	55
Projekte gesamt		70		70		62
<b>Jugendliche 13-18 Jahre</b>						
Hauptschule	77,7 %	153	66,5 %	125	66,9 %	95
Realschule	58,9 %	116	54,3 %	102	54,2 %	77
Gymnasium	48,2 %	95	51,1 %	96	50,7 %	72
Berufsschule	60,4 %	119	56,4 %	106	47,9 %	68
Gesamtschule	25,9 %	51	51,6 %	97	45,1 %	64
Mit Migrationshintergrund	61,4 %	121	4,8 %	9	4,2 %	6
Ohne Migrationshintergrund	-*		1,6 %	3	5,6 %	8
Mit und ohne Migrationshintergrund	-*		92,6 %	174	88,7 %	126
MultiplikatorInnen	59,9 %	118	50,5 %	95	48,6 %	69
Projekte gesamt		197		188		142
<b>Erwachsene ab 18 Jahre</b>						
Mit Migrationshintergrund	55,8 %	111	4,3 %	8	5,6 %	9
Ohne Migrationshintergrund	-*		3,8 %	7	11,3 %	18
Mit und ohne Migrationshintergrund	-*		87,1 %	162	75,6 %	121
MultiplikatorInnen	85,9 %	171	82,3 %	153	70,6 %	113
Eltern/Erziehungsberechtigte	36,7 %	73	32,3 %	60	41,9 %	67
Projekte gesamt:		199		186		160

\* 2002 nicht erhoben

- **Zielgruppe der Kinder bis 12 Jahre**

Bei der Zielgruppe der Kinder bis 12 Jahre setzte sich die bereits 2002 beobachtete deutliche Verschiebung hin zur Ansprache und Einbindung älterer Kinder 2003 fort. Die überwiegende Mehrheit der Projekte wandte sich an ältere Grundschüler/innen und an die unter 13-jährigen Schüler/innen an weiterführenden Schulen. Zum Kreis der Zielgruppe in Kitas/Kindergärten und Horten gehörten ebenso wie 2002 hauptsächlich die dort tätigen Erzieher/innen und Pädagog/innen, die über verschiedene Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote zur interkulturellen und/oder gewalt-/konfliktfreien Erziehung befähigt und motiviert wurden. Diese Einrichtungen standen 2003 aber zunehmend auch als Partner für gemeinwesen- und bildungsorientierte Netzwerkarbeit im Blickpunkt der Projektarbeit.

Positiv festzuhalten bleibt, dass es mehr Projekten als beabsichtigt gelungen ist, explizit unter 12-jährige Kinder mit Migrationshintergrund hauptsächlich auf weiterführenden Schulen zu erreichen (die Zahl der erreichten TeilnehmerInnen schwankt zwischen 20 und 157). Die Ziele der Projektarbeit reichten von Einstellungs-/Verhaltensveränderung über Ausbau der Beteiligungs-, Alltags- und Sprachkompetenz bis hin zur Beratung und Begleitung zugewanderter Eltern.

- **Zielgruppe der 13- bis 18-jährigen Jugendlichen**

Bei der Zielgruppe der 13- bis 18-jährigen Jugendlichen gab es 2003 hinsichtlich der Auswahl der Schulen, an denen die Jugendlichen angesprochen werden sollten, Verschiebungen gegenüber 2002.

Lag 2002 der Schwerpunkt der angestrebten Zielgruppen auf Haupt-, Berufs- und Realschulen und spielten Gesamtschulen nur eine marginale Rolle beim Zugang zur Zielgruppe, rückten 2003 alle Schultypen fast gleichermaßen ins Blickfeld möglicher Zugangschancen. In der vorgestellten Anzahl realisieren ließen sich die Projektangebote jedoch nur an Haupt-, Realschulen und Gymnasien; die auf Berufs- und Gesamtschulen ausgerichtete Mehrzahl außerschulischer Bildungsangebote (größtenteils in Kooperation mit den Schulen) wurden zu 66 Prozent umgesetzt.

- **Zielgruppe Erwachsenen ab 18 Jahre**

80 Prozent der „Entimon“-Projekte, die sich 2002/03 an die Zielgruppe der Erwachsenen ab 18 Jahre richtete, zielten auf eine Multiplikator/inn/en-Ausbildung, die mehrheitlich auch realisiert wurde. Geschult wurden hauptsächlich Lehrkräfte, Sozialpädagog/inn/en, aber auch Ausbilder/inn/en in Bildungszentren, Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe oder anderen pädagogischen Einrichtungen.

Positiv ist in diesem Kontext anzumerken, dass verstärkt Eltern und Erziehungsbeauftragte in die Projektarbeit eingebunden werden konnten und sich 17 Projekte explizit an Eltern/Erziehungsbeauftragte in ihrer Multiplikator/inn/enfunktion wandten. Eingesetzt wurden sie bspw. als Entwickler/innen von Modellprojekten, als Leiter/innen von Veranstaltungen mit Jugendlichen, als Referent/inn/en und Gesprächspartner/innen in Veranstaltungen mit Jugendlichen oder zur Spielfeldbetreuung bei konfliktbelasteten Fußballspielen, als StreitschlichterInnen oder als Teamer/innen für die Durchführung von Projektschultagen und -wochen. Sie wurden aber auch als Vertreter/innen muslimischer Einrichtungen angesprochen.

### 5.3 Blickpunkt Nachhaltigkeit – unkommentierte Darstellung der Ergebnisse aus der Follow-up-Befragung der 2002 bzw. 2003 ausgelaufenen „Entimon“-Projekte

Da bisher keine Angaben darüber vorliegen, was nach Auslaufen der „Entimon“-Förderung aus den Projekten „geworden ist“, wurden sowohl die 2002 beendeten 122 wie auch die 2003 ausgelaufenen 85 „Entimon“-Projekte im September 2004 angeschrieben und nach ihrer aktuellen Situation in Bezug auf die inhaltlichen Felder „Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ bzw. „Stärkung von Demokratie und Toleranz“ befragt. Der Rücklauf betrug 34 Prozent (42) bei den 2002 beendeten und 45 Prozent (38) bei den 2003 ausgelaufenen „Entimon“-Projekten. In die Analyse wurden demnach Angaben aus 80 Fragebögen einbezogen.

Trotz des erfreulich hohen Rücklaufs, aber bedingt durch die geringe Fallzahl, werden die Ergebnisse einer ersten statistisch-deskriptiv Auswertung im Folgenden unkommentiert dargestellt und fließen zusammen mit der 2005 anstehenden Follow-up-Erhebung unter 2004 beendeten „Entimon“-Projekten und einer danach geplanten vertiefenden Analyse des Datenmaterials in den Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Jahr 2005 ein.

Ausgefüllt wurden die Fragebögen zu 82 Prozent von einem Mitarbeiter/einer Mitarbeiterin des ehemaligen Antragstellers für das „Entimon“-Projekt; unterstützt wurden dabei 10 Prozent von einem ehemaligen Projektmitarbeiter bzw. einer ehemaligen Projektmitarbeiterin. Jeder fünfte Fragebogen speist sich dementsprechend aus Antworten ehemaliger „Entimon“-Projektmitarbeiter/innen.

- **(Nicht-)Fortsetzung der vormals über „Entimon“ geförderten inhaltlichen Arbeit**

96 Prozent der 80 „ehemaligen Entimon“-Projekte hatten geplant, nach Auslaufen der „Entimon“-Förderung die inhaltliche Arbeit im Bereich „Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ bzw. „Stärkung von Demokratie und Toleranz“ fortzusetzen; 76 Prozent (61 Projekte) konnten dies realisieren (ein Projekt hatte dies nicht vorgesehen).

Von den 19 Projekten, die ihre Arbeit nicht fortsetzen konnten, nannten 17 folgende Gründe<sup>30</sup>:

- jeweils 35 Prozent (6 Projekte) gaben an<sup>31</sup>, dass das Projekt *von Anfang an als abschließende Maßnahme geplant war* und/oder die *personellen Ressourcen mangelhaft waren oder ganz fehlten*,
- 94 Prozent (16 Projekte) nannten *keine bzw. nicht ausreichende Finanzierungsquellen*.

Dass es *keinen weiteren inhaltlichen Bedarf* gegeben hätte, verneinten die Projekte mehrheitlich. Als weiteren Grund des „Scheiterns“ nannte ein Projekt, dass ab 2004 keine Räumlichkeiten mehr für die Streetworker/innen als Anlaufstelle zur Verfügung standen.

Von den Projekten, die ihre inhaltliche Arbeit fortsetzen konnten, taten dies

- a) 56 Prozent (34 Projekte) als *Arbeitsschwerpunkt des Trägers*,
- b) 23 Prozent (14 Projekte) als *Einzelprojekt bzw. -maßnahme beim Träger* und

<sup>30</sup> Im Fragebogen wurden jeweils verschiedene Kategorien vorgegeben, die im Text kursiv gekennzeichnet sind. Zusätzlich hatten die Befragten die Möglichkeit, *anderes Gründe/sonstiges* zu benennen.

<sup>31</sup> Den Befragten stand eine vierstufige Bewertungsskala von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zur Verfügung. In den Auswertungen wurden die Items „trifft vollkommen zu“ und „trifft eher zu“ vs. „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ zusammengefasst.

- c) 10 Prozent (6 Projekte) greifen die Inhalte im Rahmen anderer Arbeitsschwerpunkte des Trägers „am Rande“ auf.

zu a/b) Was waren wichtige Voraussetzungen dafür, dass die inhaltliche Arbeit als ein Arbeitsschwerpunkt des Trägers oder als Einzelprojekt bzw. -maßnahme beim Träger fortgesetzt werden konnten?

Eine Auswertung der Antworten der 48 betreffenden Projekte ergab folgende Verteilung:<sup>32</sup>

Die entsprechende inhaltliche Arbeit...

- ...war schon vor „Entimon“ fest beim Träger verankert 71 Prozent (34 Projekte),
- ...konnte durch erfolgreiche Öffentlichkeits-/Fundraising-/ Akquisearbeit fortgesetzt werden 69 Prozent (33

Projekte),

- ...konnte durch (Weiter-)Qualifikation der Mitarbeiter/innen fortgesetzt werden 52 Prozent (25 Projekte).
- ...war/wurde weitgehend in die Regelförderung eingebunden 50 Prozent (24 Projekte).

Unter anderen Gründen wurden aufgeführt: „Bedarf bei allen Partnerorganisationen“, „Die Netzwerkstruktur war von Anfang darauf angelegt, anschließend selbstständig weiterzuleben.“, „regionale Notwendigkeit bei allen Projektpartnern“, „hohes Maß an ehrenamtlichen Engagement der Mitarbeiter/innen und der Netzwerkpartner/innen“, „ist den jungen Aktiven wichtig“, „wird vom Träger für politisch notwendig gehalten“.

zu c) Was waren maßgebliche Gründe, dass die inhaltliche Arbeit nicht im Rahmen fester Strukturen weitergeführt wurde/werden konnte?

Die Auswertung der Antworten der sechs betreffenden Projekte ergab folgende Verteilung:<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Den Befragten stand eine vierstufige Bewertungsskala von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zur Verfügung. In den Auswertungen wurden die Items „trifft vollkommen zu“ und „trifft eher zu“ vs. „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ zusammengefasst.

<sup>33</sup> Den Befragten stand eine vierstufige Bewertungsskala von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zur Verfügung. In den Auswertungen wurden die Items „trifft vollkommen zu“ und „trifft eher zu“ vs. „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ zusammengefasst.

- *fehlende bzw. mangelnde personelle Ressourcen* 67 Prozent (4 Projekte),
- *keine bzw. nicht ausreichende Finanzierungsquellen* 50 Prozent (3 Projekte).

Auch hier verneinte die Mehrheit, dass es *keinen darüber hinaus gehenden inhaltlichen Bedarf* gegeben hätte.

59 Projekte antworteten auf die Frage, *mit welchem methodischen Ansatz bzw. welchen methodischen Ansätzen* sie die inhaltliche Arbeit (wenn auch teilweise als Einzelprojekt des Trägers oder „nur am Rande“) fortsetzen bzw. aufgreifen. Aus den (Mehrfach-)Antworten ergibt sich folgende Rangfolge:

- Interkultureller Ansatz 75 % (44 Projekte),
- Antirassistischer Ansatz 56 % (33 Projekte),
- Bildungsorientierter Ansatz 56 % (33 Projekte),
- Ansätze zur Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung 48 % (28 Projekte),
- Partizipationsorientierter Ansatz 42 % (25 Projekte),
- Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung 39 % (23 Projekte),
- Medienpädagogischer Ansatz 37 % (22 Projekte),
- Erlebnispädagogischer Ansatz 36 % (21 Projekte),
- Förderung des interreligiösen Lernens 30 % (18 Projekte),
- Geschlechtsspezifischer Ansatz 29 % (17 Projekte),
- Kulturpädagogischer Ansatz 29 % (17 Projekte),
- Gemeinwesenorientierter Ansatz 27 % (16 Projekte),
- Geschichtsorientierter Ansatz 20 % (12 Projekte),
- Sportpädagogischer Ansatz 20 % (12 Projekte),
- andere 9 % (5 Projekte).

Unter *anderer methodischer Ansatz* wurde genannt: „Ansatz gegen allgemeine Fremdenfeindlichkeit (EU-Osterweiterung)“, „Netzwerktreffen“, „Spielpädagogik“, „theaterpädagogischer Ansatz“.

Die Angebote der 61 Projekte, die ihre Arbeit fortsetzen (können), richten sich zu 96 Prozent an die gleiche Zielgruppe wie während der „Entimon“-Projektarbeit. Eine neue Zielgruppenausrichtung ergab sich bei einem Projekt aus der „Erweiterung des Spektrums interkultureller Aktivitäten“. Ein anderes „Entimon“-Projekt richtete sich während der Programmlaufzeit an mehrere Zielgruppen und „konnte aufgrund weiterer kommunaler Förderung nur die Arbeit mit Migrant/innen fortsetzen“.



- **Weiternutzung der entstandenen Produkte bzw. Erfahrungstransfer nach Auslaufen der „Entimon“-Förderung**

Auf die Frage welches bzw. welche Produkt/e im Rahmen des „Entimon“-Projektes entstanden sind, antworteten 70 Befragte, wobei eine/r angab, dass keine Produkte entstanden sind. Aus den anderen Angaben ergibt sich folgende Rangliste an entstandenen Produkten (Mehrfachnennungen waren möglich):

- Arbeitsmaterial	41 % (29 Projekte),
- Videofilm/Spot	43 % (30 Projekte),
- Homepage	30 % (21 Projekte),
- Konzept	30 % (21 Projekte),
- CD	29 % (20 Projekte),
- Ausstellung	26 % (18 Projekte),
- Aktionsplan	13 % (9 Projekte),
- Curriculum	13 % (9 Projekte),
- (Projekt-)Dokumentationen	13 % (9 Projekte),
- Bilder/Plakate	7 % (5 Projekte),
- Sonstiges	7 % (5 Projekte),
- Lehrbuch	3 % (2 Projekte),
- Radisendungen	3 % (2 Projekte),
- Theaterstücke	3 % (2 Projekte),

Weiternutzt werden diese Produkte durch (Mehrfachnennungen möglich):

- Kooperationspartner	69 % (46 Projekte),
- Schulen	60 % (40 Projekte),
- Bildungseinrichtungen	54 % (36 Projekte),
- Freie Träger	54 % (36 Projekte),
- Initiativen	46 % (31 Projekte),
- Freizeiteinrichtungen	43 % (29 Projekte),
- Öffentliche Verwaltung	27 % (18 Projekte),
- Sonstiges	24 % (16 Projekte),
- Mitgliedsorganisationen	22 % (15 Projekte),
- Interessenverbände	21 % (14 Projekte),
- Forschungseinrichtungen	13 % (9 Projekte),
- Kindertagesstätten	6 % (4 Projekte).

Und beworben werden die Produkte durch (62 verwertbare Angaben):

- Kooperationspartner	69 % (43 Projekte),
- Medien (Presse, Rundfunk)	42 % (26 Projekte),
- Fachtagungen/-konferenzen	39 % (24 Projekte),
- Rundbrief/Newsletter	37 % (23 Projekte),
- Homepage	36 % (22 Projekte),
- Fachmedien	31 % (19 Projekte),
- Mitgliedsorganisationen	31 % (19 Projekte),
- (Fort-)Bildungsveranstaltungen	29 % (18 Projekte),
- Mailaktionen	27 % (17 Projekte),
- Runder Tisch/Arbeitskreis	24 % (15 Projekte),

- Sonstige 14 % (9 Projekte).

Einen Transfer der bei ihrer Projektarbeit im Rahmen des Programms „Entimon“ gesammelten Erfahrungen ermöglichten 60 Prozent (44 Projekte).

Der Adressat/inn/enkreis bestand häufig aus MultiplikatorInnen und/oder Mitarbeiter/innen des eigenen oder einer inhaltlich ähnlich arbeitenden anderen Einrichtung, die im Rahmen eines Workshops/einer Tagung geschult wurden bzw. in Austausch über ihrerseits gemachte Erfahrungen treten (können).<sup>34</sup>

- **„Verbleib“ der Mitarbeiter/innen in „ehemaligen Entimon“-Projekten**

70 Prozent (56 Träger) gaben an, dass das damalige „Entimon“-Projekt ausschließlich von Mitarbeiter/innen durchgeführt wurde, die bereits vor der „Entimon“-Förderung für den Träger tätig waren. Bei denjenigen, die Mitarbeiter/innen neu einstellten, reicht die Anzahl von einer halben Mitarbeiterstelle bis zu fünf von fünf insgesamt beschäftigten „Entimon“-Projektmitarbeiter/innen (wobei insgesamt 67 Prozent der Träger zwei Projektstellen zu vergeben hatten und davon 0,5 bis zu 2 Stellen neu besetzte).

53 Träger (66 %) gaben Auskunft darüber, ob die „ehemaligen Entimon“-Projektmitarbeiter/innen weiter beschäftigt werden konnten:

- Insgesamt 38 Prozent (21) dieser Träger mussten mindestens eine/n Mitarbeiter/in entlassen und ein Viertel (13 Träger) konnte nach Auslaufen der „Entimon“-Förderung keine/n seiner Projektmitarbeiter/innen mehr weiterbeschäftigen,
- Bei 38 Prozent (20) der Träger arbeiten „Entimon“-Projektmitarbeiter/innen nach Auslaufen der Förderung im Rahmen der Regelarbeit des Trägers oder in andersthematischen Projekten des Trägers weiter (40 Prozent mussten Mitarbeiter/innen „gehen lassen“) und
- bei einem Viertel (14 Träger) sind Mitarbeiter/innen im Rahmen des gleichen oder weiterentwickelten Projektes tätig (bei 50 Prozent dieser Träger im gleichen Umfang).

Sechs Träger (11 %) gaben an, dass die „ehemaligen“ Projektmitarbeiter/innen aus anderen als den hier aufgeführten Gründen (z.B. ausgelaufene AB- oder SA-Maßnahmen) nicht mehr beim Träger beschäftigt sind.

<sup>34</sup> Die Auswertung der durch mehrere offene Kategorien konzipierten Frage zum Erfahrungstransfer nach Auslaufen des „Entimon“-Projektes erfolgt 2005.

- **Initiatorwirkung der „Entimon“-Förderung für eine kontinuierliche Arbeit des Trägers im Bereich „Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ bzw. „Stärkung von Demokratie und Toleranz“**

Alle 80 Projekte wurden außerdem gefragt, inwiefern die „Entimon“-Förderung Anstoß für eine kontinuierliche Arbeit des Trägers im Bereich „Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ bzw. „Stärkung von Demokratie und Toleranz“ geben konnte und wie sich dieser Anstoß im Verhältnis zur vorherigen inhaltlichen Arbeit des jeweiligen Trägers vor Ort verhält.

Dazu wurden die Befragten aus Sicht des Trägers gebeten, die Arbeitsschwerpunkte der letzten Jahre Revue passieren zu lassen und anzugeben,

- wie sich der Anteil der inhaltlichen Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt bzw. für Stärkung von Demokratie und Toleranz mit der Teilnahme am Programm „Entimon“ verändert hat.

Die Mehrheit (64 Prozent, N = 51) gab an, dass der Anteil *gestiegen* sei, bei 29 Prozent (23 Trägern) ist er *gleich geblieben* und bei einem Träger ist er sogar *gesunken*. (Jeweils vier Träger haben vorher nicht in diesem Bereich gearbeitet oder machten keine Angaben.)

- wie sich der Anteil der inhaltlichen Arbeit in diesem Bereich nach Auslaufen der „Entimon“-Förderung verändert hat.

Bei 46 Prozent (N = 37) der Träger ehemaliger „Entimon“-Projekte ist mit Beendigung der Förderung der Anteil der inhaltlichen „Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ bzw. für „Stärkung von Demokratie und Toleranz“ *gleich geblieben*, bei 29 Prozent (23 Trägern) ist er *gesunken* und bei 18 Prozent (14 Trägern) ist er sogar *gestiegen*. (Jeweils vier Träger haben nach Auslaufen der „Entimon“-Förderung nicht mehr in diesem Bereich gearbeitet oder machten keine Angaben.)

Abschließend wurde gefragt, ob es dabei – nach Einschätzung der Befragten – maßgebliche Verschiebungen wichtiger Finanzierungsquellen im Verhältnis von vor und nach der „Entimon“-Förderung gab. 54 Prozent (43 Befragte) verneinten dies, 28 Prozent (9 Befragte) machten keine Angaben und 35 Prozent (28 Befragte) benannten Verschiebungen bei folgenden Finanzierungsquellen (Mehrfachnennungen waren möglich):

	<i>Anteil eher...</i>	<i>...gestiegen</i>	<i>...gesunken:</i>
- Eigenmittel		40 % (N = 11)	14 % (N = 4),
- Mittel der Kommune		25 % (N = 7)	21 % (N = 6),
- Mittel des Landes		18 % (N = 5)	18 % (N = 5),

- EU-Mittel	14 % (N = 4)	4 % (N = 1),
- Stiftungen	14 % (N = 4)	7 % (N = 2),
- Aktions-/Sonder- und Modellpro- gramme des Bundes	11 % (N = 3)	21 % (N
= 6),		
- Mittel des Bundes	7 % (N = 2)	29 % (N = 8),
- Spenden	7 % (N = 2)	11 % (N = 3),
- Sponsoring	7 % (N = 2)	7 % (N = 2),
- Sonderprogramme des Landes	4 % (N = 1)	14 % (N
= 4).		

## 6 Zwischenergebnisse der qualitativen Evaluation

Die folgende Ergebnisdarstellung beruht auf der Analyse von

- Dokumenten,
- Offenen Fragekomplexen der Projektfragebögen,
- Logischen Modelle<sup>35</sup>,
- transkribierten Projektinterviews sowie
- teilnehmenden Beobachtungen.

### 6.1 Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“

Der Förderschwerpunkt „Auf- und Ausbau lokaler Netzwerke“ im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ stellt insofern eine programminterne Besonderheit dar, als dass er im Gegensatz zu den anderen Programmschwerpunkten „Politische Bildungsarbeit“ und „Interkulturelles Lernen“ strukturelle Aspekte in den Vordergrund rückt und eine bestimmte Struktur als Grundlage für inhaltliche Arbeit zur Stärkung von Demokratie bzw. Prävention von Rechtsextremismus favorisiert und aktiv einfordert. Gleichzeitig stellt er einen Schwerpunkt dar, mit dem – sowohl auf Seiten der Programminitiator/innen als auch auf Seiten der beteiligten Projekte – sehr viele Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf „Nachhaltigkeit“ und „Wirksamkeit“ verbunden sind.

#### 6.1.1 Netzwerke im Programm „Entimon“: Gesellschaftliche, wissenschaftstheoretische und strukturelle Kontextbedingungen

Nicht nur im Rahmen des Programms „Entimon“, sondern auch in der öffentlichen und politischen Diskussion sind Netzwerke und Netzwerkarbeit in den letzten Jahren zu „Hoffnungsträgern“ avanciert. Gleichzeitig wird von einigen Seiten kritisch angemerkt, dass der zum Teil inflationäre Umgang mit der Thematik „Netzwerke“ diese zu einem „Modethema“ gemacht hat, das sich gleichzeitig noch in unsiche-

<sup>35</sup> Die Zitate aus den Logischen Modellen und den geführten Interviews wurden soweit wie möglich anonymisiert.

rem Raum in Bezug auf den Gehalt des Netzwerkbegriffs, seine Definition sowie seine Potentiale und Grenzen bewegt (vgl. auch Wetzel u.a. 2001:8).

So ist es nicht verwunderlich, dass bei zahlreichen Projekten im Rahmen des Programms „Entimon“ das Vorliegen von sehr unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Netzwerk“ und/oder eine große Unsicherheit im Hinblick auf dessen Gebrauch zu konstatieren ist.

Zugleich macht sich gesellschaftlich zum Teil eine gewisse „Netzwerkermüdigkeit“ bemerkbar.

Eine Entimon-Projektmitarbeiterin aus einem Netzwerkprojekt beschreibt die aktuelle Situation in der folgenden Weise:

*„Ich glaube, man muss davon wegkommen, dass ein Netzwerk grundsätzlich die Lösung ist. Man hat immer den Eindruck, Netzwerk als Schlagwort ist immer schon die Lösung. Da weiß man das Problem noch nicht, aber ein Netzwerk können wir auf jeden Fall schon einmal machen ... Aber ich glaube, wichtig ist bei dem Netzwerk, dass es anlassbezogen ist, ein gemeinsames Ziel und gemeinsame Visionen hat und an einem aktuellen und bedarfsorientierten Thema arbeitet.“ [Iota\_1b, 358-358]*

Dass es diesen unsicheren Raum bezüglich der Eigenschaften und Nutzens von Netzwerken gibt, erscheint verständlich und nachvollziehbar:

- Netzwerke und Netzwerkarbeit stellen ein relativ junges Thema dar, zu dem bisher kein geschlossener theoretischer Rahmen zur Beschreibung und Erklärung von Netzwerkprozessen und -phänomenen sowie deren Voraussetzungen vorliegt (vgl. Wetzel u.a. 2001:8),
- Es gibt keinen „einzig wahren“ oder „besten“ Weg zu Vernetzungserfolgen (vgl. Weber 2002:10) und dementsprechend kaum konkrete „Handlungsempfehlungen“.

Was vorliegt, sind

- einzelne, sehr ausgearbeitete Ansätze zur Darstellung und Analyse von Netzwerken (im Bereich der qualitativen Netzwerkforschung vgl. Straus 2002),
- Darstellungen und Einschätzungen von Methoden zur Unterstützung und Förderung von Netzwerk(bildungs-)prozessen im Rahmen von Großgruppenverfahren (vgl. Weber 2002),

- Darstellungen zu Moderationsaufgaben und der Notwendigkeit von Moderation im Netzwerk (vgl. Baitsch 2001, Schulenburg 2002),
- einzelne Phasen- und Entwicklungsmodelle für Netzwerkbildung und -arbeit (vgl. Goldschmidt 1997, Schulenburg 2002), die allerdings kontextgebunden und zum Teil umstritten sind (vgl. Wetzel u.a. 2001:8f.).

Dem wenig geschlossenen theoretischen Rahmen von Netzwerken steht die Komplexität von Netzwerken und Netzwerkprozessen gegenüber:

Netzwerke mit ihren vielfältigen Akteuren und bereits hoher struktureller Komplexität existieren nicht im Nichts, sondern die Netzwerkakteure sind zumeist auch Repräsentanten einer Organisation und werden als solche angesprochen und eingebunden. Die „Herkunftsorganisationen“ mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung, ihren Schwerpunkten und Interessen sowie ihrer Politik sind somit indirekt bzw. vermittelt im Netzwerk präsent. Das Netzwerk als solches ist wiederum in einen lokalen bzw. regionalen Kontext eingebunden, dessen förderliche oder hemmende Faktoren in den durch Projektmitarbeiter/innen erstellten „Logischen Modellen“ und den leitfadengestützten Interviews sehr stark hervorgehoben wurden:

*„Das ist auch ganz wichtig in dem Zusammenhang, dass der Oberbürgermeister der Stadt da auch als Autoritätsperson eben Rechtsextremismus als ein wichtiges zentrales Thema erklärt. Und das wirkt sich dann schon im Laufe der Zeit auf die Verwaltung aus. Also es gibt auch dann immer wieder schwierige Kooperationspartner, zu denen muss man auch kommen. Aber es ist einfach zum Verhältnis zu anderen Städten weniger.“ [Kappa\_1, 22-22]*

Entscheidungen im Netzwerk nehmen somit nicht nur Einfluss auf die Netzwerkpartner/innen und das Netzwerk selbst, sondern auch auf die Herkunftsorganisationen der Netzwerkakteure sowie den lokalen Kontext und umgekehrt („Dreifachreferenz“ von Netzwerken, vgl. Wetzel u.a. 2001:10).

Es handelt sich bei Netzwerken somit um hochkomplexe Strukturen, in deren Aufbau, Pflege und Mitarbeit in denselben nicht nur Chancen, sondern immer auch Risiken liegen, da

- die Investition in Netzwerkarbeit für die Beteiligten immer auch eine Investition in eine ungewisse Zukunft bedeutet, weil Potentiale von Kooperationen und Netzwerken zu Beginn oft sehr unklar und nicht überschaubar sind,

- die komplexe Eingebundenheit von Netzwerken und die flexible Arbeitsweise in Netzwerken immer auch Unsicherheit produziert und
- der Aufbau und die Pflege von Netzwerken nicht nur sehr zeitaufwändig ist, sondern häufig auch „unsichtbar“ und – nach innen und außen – schwer darstellbar bleibt.

Warum erscheinen Netzwerke trotz der beschriebenen Komplexität und dem bisher wenig ausgearbeiteten theoretischen Rahmen gerade auch im Programmkontext der Förderung von Zivilgesellschaft als erstrebenswerte Struktur?

### 6.1.2 Potentiale und Herausforderungen von Netzwerken

Mit Netzwerken wird allgemein **das Potential hierarchiearmen, partizipativen und flexiblen Arbeitens** verbunden (vgl. Weber 2002:14). Manche Autor/inn/en stellen die „Netzwerkidee“ dem „Pyramidenaufbau und -denken“ in Organisationen gegenüber, die über klare Grenzen nach außen sowie formale Hierarchien verfügen und wo jedes Mitglied einen (vertraglich) zugewiesenen Platz sowie festgelegte Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten hat (Baitsch 2001:ii, Weber 2002:14). Netzwerke lassen sich demgegenüber durch das Fehlen formaler Hierarchien, die prinzipielle Offenheit gegenüber neuen Netzwerkpartner/innen, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die temporäre Regelung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben kennzeichnen.<sup>36</sup>

Gerade aus diesem Grund erscheinen Netzwerke als besonders geeignet, zivilgesellschaftliche Prozesse zu befördern und zu unterstützen.

Im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon“ ist das zivilgesellschaftliche Potential insbesondere im Rahmen von Vernetzungsprozessen an vielen Stellen aktiviert und genutzt worden, indem beispielsweise im Rahmen der Erstellung und Entwicklung von „Lokalen Aktionsplänen“ Großgruppenverfahren wie Zukunftswerkstätten oder „Open Space“ durchgeführt wurden.

<sup>36</sup> Es handelt sich an dieser Stelle um Idealdefinitionen. Viele Netzwerke verfügen über Anteile organisationsähnlicher Strukturen; z.T. bilden sich auch in Netzwerken starke Machtasymmetrien, während in Organisationen Hierarchien (wie zum Beispiel der Dienstweg) umgangen werden.



Ein Projektmitarbeiter beschreibt die Bedeutung der partizipativen Großgruppenverfahren im Netzwerkbildungsprozess:

*„(...)wie wichtig das ist. Das so ein Aktionsplan mit den Akteuren vor Ort entwickelt wird. Und nicht am grünen Tisch. Sondern das man sich mit den zivilgesellschaftlichen Akteuren vor Ort auseinandersetzt. Und das es auch schon Teil des Aktionsplanes ist im Sinne von Mobilisieren, Öffentlichkeit schaffen.“* [Kappa\_1, 247-247]

Dennoch ist zu beachten, dass Netzwerke nicht frei von Machtasymmetrien und gegenseitigen Abhängigkeiten sind. Vielfach entwickeln beispielsweise besonders engagierte Einzelpersonen oder Repräsentanten „starker“ Organisationen eine besondere Durchsetzungs- und Entscheidungskraft, auch in Netzwerken, und laufen Gefahr, es zu „vereinnahmen“.

Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme, die „Grenzenlosigkeit“ des Netzwerks und das Schwanken von Rollen- und Machtverteilungen bereiten Probleme, da Rechte und Pflichten nur schwer eingefordert werden können.

Folgendes Zitat aus einem Projektinterview illustriert die zum Teil problematische Dynamik in Netzwerken:

*„Das Problem Verbindlichkeit. Das ist eines der schwerwiegendsten Probleme. Dass ich verbindliche Zusagen erwarte. Und in den meisten Fällen klappt das schon irgendwie. Aber das Leute, die im Ehrenamt aktiv sind, natürlich auch mal aussteigen, abspringen, ist ja klar. Und ich dann viel Zeit investiert habe, ohne dass es viel Nutzen hat. Oder das Sachen dann nicht funktionieren, weil halt eine Person da ausfällt, die was übernommen hatte. Und damit umzugehen finde ich persönlich, ist eine große Herausforderung. Ich empowere ja nicht nur eine Einzelperson, sondern ich versuche ja, ein Gesamtprojekt (das Netzwerk, Anm.) voranzutreiben. ... „Da gibt es natürlich Leute, die sich in unterschiedlichem Maß einbringen. Dann hat man immer wieder Leute, die immer gleich „hier“ schreien, „hurra“. „Wir sind dabei“. Und dann kann man sich nicht darauf verlassen. Aber das wird immer problematisch bleiben, denke ich. Weil man sie nicht verbindlich anbindet. Und das kann man auch schlecht einschätzen vorher.“* [Beta\_1, 255-255]

Die Erfahrungen der Projektmitarbeiter/innen zeigen, welche Bedeutung der Dynamik und Unsicherheit im Netzwerk zukommt.

Aufgaben, die im Netzwerk (idealerweise durch eine Moderation) gelöst werden müssen, bestehen demnach darin,

- Ordnung herzustellen, bei gleichzeitiger Zulassung von Unordnung (vgl. auch Wetzel u.a. 2001:99),

- eine Balance zwischen Ordnung und Geschlossenheit herzustellen,
- eine Balance zwischen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten herzustellen und
- ggf. vorhandene Machtasymmetrien auszubalancieren und nach Möglichkeit im Bedarfsfall durch Moderation abzuschwächen.

Diese Aufgaben implizieren permanente, wechselseitige Abstimmungsprozesse im Netzwerk.

Ein zweites wichtiges Potential von Netzwerken und Netzwerkarbeit wird – sowohl in der Literatur als auch im Programm „Entimon“ – in der **Herstellung oder Verbesserung der gegenseitigen Kenntnis übereinander bzw. des Informationsflusses untereinander, in Kompetenzbündelung und dem Erkennen von Doppelkapazitäten** gesehen (vgl. auch Weber 2002:11).

Insbesondere die Verbesserung der Kenntnis übereinander und des gegenseitigen Informationsaustauschs wird von zahlreichen beteiligten Projekten als erreichbares und umgesetztes Ziel der Netzwerkarbeit identifiziert:

*„Also das ist nicht so, dass wir gerade ganz viel miteinander machen. Aber wir wissen zumindest wieder, was wir machen. Und wir reden besser miteinander und kriegen einfach mehr mit. Was sich daraus entwickelt, wird man sehen. Soweit sind wir noch nicht. Dazu haben wir alle zuviel zu tun.“* [Beta\_1, 15-15]

In einigen Fällen wurde in den Projektinterviews auch deutlich, dass die Netzwerk- und Kooperationsarbeit zu einem Erkennen von Doppelkapazitäten und in einem evaluierten Fall zur Abgabe eines eigenen inhaltlichen Schwerpunkts an ein XE-NOS-Projekt mit ähnlicher Ausrichtung kam. Befragt nach den Gründen für die Aufgabe der Doppelkapazität, äußern die Projektmitarbeiter:

*„Eigentlich sind es Kapazitätsgründe. Wo wir sagen, wir schaffen es nicht. Das macht jetzt mehr Sinn als jetzt so losgelöst noch was Neues zu machen. Und da das XENOS-Projekt da war, fiel die Entscheidung nicht schwer.“* [Beta\_1, 234]

Der Austausch von Informationen, Unterstützung und Hilfeleistungen beruht dabei auf subjektiven Nützlichkeitsabwägungen und funktioniert nur, wenn die Leistungen reziprok sind und die Kooperation somit auf einem gegenseitigem Geben und Nehmen beruht:

*„Da gibt es Leute, die sind an verschiedenen Stellen im Netzwerk aufgetaucht und waren auch wieder weg. Und haben sich da rausgenommen aus dem Projekt, was ihnen gefallen hat. Oder haben uns durchaus auch geholfen, indem sie zum Beispiel als Experten zu Interviews da waren. Zum Beispiel haben wir dann auch einen Posterwettbewerb für Jugendliche zum Thema „Interkulturalität“ gestartet. Die beteiligten Träger hatten eben gerade ein Jugendfestival oder einen Workshop mit Jugendlichen. Und da kam von uns die Einladung, „Macht doch etwas zu dem Thema‘„Interkulturalität““. Und die haben das gemacht, weil sie sowieso mit ihrer Gruppe nach Themen und Methoden gesucht haben. Sie haben sich dann einen Preis abgeholt und waren glücklich darüber. Und wir hatten mehrere Poster, die wir für die Öffentlichkeitsarbeit nutzen können. Und dann ist ja gut.“ [lota\_1, 313-313]*

Den Potentialen und Chancen der Netzwerkarbeit steht die Herausforderung gegenüber, dass gerade in großen, interdisziplinären Netzwerken unterschiedliche Problemdefinitionen, Arbeitskulturen, Selbstverständnisse, Kommunikationskulturen, subjektive Wahrnehmungen und Wirklichkeiten zu Kommunikations- und „Übersetzungsproblemen“ (vgl. Wetzel 2001:) sowie ggf. Misstrauen führen bzw. vor Ort bereits gewachsene Animositäten aktualisieren können.

Die Herausforderung des Umgangs mit unterschiedlichen Wertehaltungen, Kommunikationskulturen und Leitbildern begleitet alle Phasen des Netzwerkaufbaus und der Netzwerkentwicklung.

Auf der Ebene des Netzwerkaufbaus und der Bemühungen, alle relevanten Netzwerkpartner „an einen Tisch zu bekommen“, beschreibt eine Projektmitarbeiterin:

*„Es hat lange Monate, ich glaube fast über ein Jahr gedauert, in unserem interreligiösen Netzwerk die muslimische Partnerorganisation mit dem jüdischen Partner überhaupt dazu zu bekommen, sich in einem Raum an einen Tisch zu setzen. Die hatten gesagt, „Mit denen nicht“. Es war ein riesiger Erfolg, als dies dann gelang.“ [2004:2165]*

Ähnliche Herausforderungen ergeben sich auf der Ebene der Formulierung gemeinsamer Ziele und Visionen.

*„Es war schon manchmal nicht einfach in der Entscheidungsgruppe, die wirklich überschaubar ist, einen Konsens zu finden. Und bei den noch größeren Gruppen, da gibt es immer ewig Diskussionen. Es ist eine solche Vielfalt da, dass man die Sachen nicht mehr händeln kann. Also da wird es dann immer schwieriger, so eine gemeinsame Linie zu finden.“ [lota\_1, 27-27]*

Auch die Umsetzung gemeinsamer Ziele in konkrete Aktionen bzw. konkretes Handeln birgt ähnlich begründete Stolperfallen, wenn sich beispielsweise auf dem

kleinsten gemeinsamen Nenner geeinigt werden muss oder von einzelnen Netzwerkpartnern gewünschte Stellungnahmen oder Aktionen unterbleiben (müssen), da sonst der Zusammenhalt oder die Existenz des Netzwerks insgesamt gefährdet würden.

Auch **Konkurrenzen und Konkurrenzängste** insbesondere bei Netzwerkpartner/innen mit ähnlichem Profil können – gerade auch vor dem Hintergrund leerer kommunaler Kassen – Kooperationsbemühungen scheitern lassen bzw. den Informationsfluss im Netzwerk torpedieren.

Dieser Herausforderung begegnen viele Entimon-Netzwerkprojekte bereits bei dem Bemühen um Kooperation. So beschreibt ein Projektmitarbeiter die Gründe für das Scheitern der Kooperationsbemühung in folgender Weise:

*„Ihre (die des angestrebten Kooperationspartners, Anm.) Urangst besteht darin, dass wir auf dem gleichen Terrain arbeiten wie sie. Und durch diese Arbeit belegen, dass sie überflüssig sind. Sie wissen genau, dass es in der Praxis nicht der Fall ist. Sondern das der Kreistag meinen könnte, es sei so. Und ihnen das Geld streichen.“* [Epsilon\_1, 378-378]

Konkurrenzen und Konkurrenzängste im Netzwerk können durch Machtasymmetrien und fehlende oder mangelnde Reziprozität in den Netzwerkbeziehungen maßgeblich verstärkt werden und den Informationsfluss behindern bzw. der Betonung von Partikularinteressen Vorschub leisten, was ein Auflösen bzw. Scheitern des Netzwerks wahrscheinlich macht.

So beschreibt eine Projektmitarbeiterin die Diskussionen um die Fortführung einer Netzwerkinitiative, die durch einen starken Netzwerkitiator und -partner geprägt ist, folgendermaßen:

*„Und bei der Frage, wie soll das in Zukunft weitergehen, gucken die beteiligten anderen Träger eher auf sich, als dass die gucken, wie können sie das Netzwerk und die Initiative voranbringen. Warum soll die Caritas, die AWO sagen, toll, wir machen das und treiben die Initiative voran, und dann kommt Träger X und winkt und sagt, wie toll er ist. Dann machen wir als AWO eine Veranstaltung und sagen, wie toll wir sind. Da brauchen wir den Träger X nicht. Das sind halt Strukturen, die zu einem Misslingen beitragen.“* [Iota\_1, 33-33]

Ein anderer Projektmitarbeiter beschreibt eine Netzwerksituation, in der der Erfolg des Netzwerks durch die fehlende Reziprozität des Informationsflusses maßgeblich gefährdet wird:

*„Unsere Informationsplattform, in die alle ihre Veranstaltungen einspeisen, hat gut funktioniert. Außer bei der zentralen Initiative. Deren Hinweise sind dann über deren Verteiler am Tag der Veranstaltung oder zwei Tage davor hier angekommen. Oder wir haben es über die Tagespresse erfahren. Schade, dass die maßgebliche Initiative ihre Veranstaltungen nicht in ihre eigene Plattform einträgt.“ [Iota\_1, 292-292]*

Die Aufgaben, die während des Netzwerkaufbaus und der Netzwerkentwicklung von den beteiligten Partner/innen gelöst werden müssen, sind somit vielfältig:

- Herstellung von Vertrauen – nicht nur zwischen den einzelnen Netzwerkpartnern, sondern auch in das Netzwerk und sein Potential,
- Herstellung eines „Wir-Gefühls“ und einer Netzwerkidentität,
- Entwicklung einer Kooperationskultur,
- Klärung von gegenseitigen Erwartungen und
- Aufstellung von Spielregeln für Konfliktfälle (vgl. auch Schäfer-Gümbel 2002:26, Wetzel u.a. 2001:16, 97f.).

Das dritte Potential von Netzwerkarbeit, das zugleich schon als maßgebliches „Ergebnis“ erfolgreicher Netzwerkarbeit angesehen werden kann, besteht in der **Schaffung von Synergien, der Ermöglichung kreativer Prozesse und Lösungsansätze, der Steigerung von Strategiefähigkeit und des Durchsetzungspotentials von Akteuren.**

Dieses beinhaltet auch, dass an unterschiedlichen Stellen des Netzwerks neue Projekte und Zusammenschlüsse entstehen.

Beispiele für entsprechend „erfolgreich“ verlaufene Netzwerkprozesse lassen sich bereits zum jetzigen Stand der Programmumsetzung in verschiedenen näher evaluierten Projekten identifizieren:

*„Der Hauptpunkt der Vernetzung ist für mich, dass potentielle Partner mit oder ohne Migrationshintergrund sagen, wir sind an Kontakten oder an Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen interessiert. Und wir stellen als Netzwerk unsere Adressen zur Verfügung. Da ist zum Beispiel eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Afrika“. Die kriegen von uns die gesammelten Adressen von Vereinen und Migrantenselbstorganisationen in diesem Bereich. Und das hat dann dazu geführt, dass auf diese Tagung der*

*Friedrich-Ebert-Stiftung dann tatsächlich Schwarze Deutsche oder Afrikaner/innen aus den Organisationen kamen und nicht nur Deutsche über Afrika reden. Das bringt immer sehr interessante Ergebnisse mit sich.“ [Zeta\_1, 60-60]*

**Im Rahmen von Aktions- und Modellprogrammen geförderte Netzwerke und Netzwerkprozesse** bringen zusätzliche Potentiale mit, müssen sich aber auch mit besonderen Herausforderungen auseinandersetzen:

- Initiierung von Engagement vs. Erwartung schneller Erfolge

Aktions- und Modellprogramme eröffnen die Chance, Engagement im Rahmen von Netzwerkprozessen zu ermöglichen und zu initiieren, gleichzeitig lastet auf den geförderten Projekten seitens der Öffentlichkeit und der Politik, häufig aber auch seitens der Netzwerkpartner/innen<sup>37</sup>, der Druck des Nachweises schneller Erfolge hinsichtlich des Aufbaus des Netzwerks und seiner Nachhaltigkeit. Das Netzwerk muss „verkauft“ werden, was in einigen Fällen die Dynamik im Netzwerk empfindlich stört:

*„Und bei der Frage, wie soll das in Zukunft weitergehen, gucken die beteiligten anderen Träger eher auf sich, als dass die gucken, wie können sie das Netzwerk und die Initiative voranbringen. Warum soll die Caritas, die AWO sagen, toll, wir machen das und treiben die Initiative voran, und dann kommt Träger X (der sich unter Druck befindende Fördermittelempfänger, Anm.) und winkt und sagt, wie toll er ist. Dann machen wir als AWO eine Veranstaltung und sagen, wie toll wir sind. Da brauchen wir den Träger X nicht.“ [Iota\_1, 33-33]*

Dieser Druck behindert in einigen Fällen auch die für den Aufbau des Netzwerks notwendige anfängliche Situations- und Kontextanalyse (Problem- und Potentialanalyse) sowie die gemeinsame strategische Netzwerkplanung. Im Programm „Entimon“ ist der Versuch unternommen worden, dieser Notwendigkeit durch die Förderung von „Lokalen Aktionsplänen“ genüge zu tun. Das Konzept der „Lokalen Aktionspläne“ beinhaltet eine Phase der lokalen Problem- und Potentialanalyse unter Mitarbeit möglichst vieler lokaler Akteure und Akteursgruppen, die Entwicklung und anschließende Umsetzung eines „Lokalen Aktionsplans“.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Gemeinsam erlebte, auch frühzeitige „Netzwerkerfolge“ können auch eine wichtige Motivation für weiterführendes Netzwerkengagement bei den beteiligten Partnern darstellen.

<sup>38</sup> Nicht alle geförderten „Lokalen Aktionspläne“ setzten dieses ursprüngliche Konzept um; teilweise bildeten sie auch einfache Projektverbünde.

- Unterstützung/temporäre Absicherung bereits bestehender Netzwerkprozesse vs. Beeinflussung der Netzwerkarbeit durch spezifische inhaltliche Ausrichtung von Aktions- oder Modellprogrammen

Förderprogramme bieten die Möglichkeit, bestehende Netzwerke temporär abzusichern und auf diese Weise die Realisierung innovativer Netzwerkvorhaben, für die ansonsten „kein Geld da ist“, zu ermöglichen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, durch die spezifische inhaltliche Ausrichtung von Aktions- und Modellprogrammen die eigene Ausrichtung bzw. Entwicklungskonzeption anpassen bzw. wichtige Bereiche „brachliegen“ lassen zu müssen:

*„Auch die Ängste dann, dass man sozusagen seine Inhalte da mit ausverkauft. Oder sich völlig anpasst an Förderprogramme. Tut man natürlich bis zu einem gewissen Rahmen. Aber andererseits kann ja letztendlich nur jeder überzeugend machen, was auch in sein Profil passt.“ [Lambda\_1, 18-18]*

### **6.1.3 Umsetzungsformen und -strategien von Netzwerkarbeit im Programm „Entimon“**

Im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ ist eine Fülle unterschiedlicher Netzwerk- und Kooperationsprojekte entstanden, die sich zudem in unterschiedlichen Phasen des Netzwerkaufbaus bzw. der Netzwerkentwicklung befinden und mit unterschiedlichen Partner/innen (zivilgesellschaftliche Netzwerke vs. „Lokale Aktionspläne“ etc.) in unterschiedlichen Kontexten und mit differenten Zielsetzungen agieren.

Im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analysen kristallisierten sich dennoch unterschiedliche Netzwerktypen und -strategien heraus, die im Programm sowohl quantitativ besonders stark vertreten waren als auch aufgrund fachlicher Überlegungen zum Gegenstand qualitativer Untersuchungen gemacht wurden. Zu diesen deskriptiven Typen gehören

- Virtuelle Netzwerke bzw. Netzwerkprozesse (Kapitel 6.1.3.1),
- Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial-)arbeit, außerschulischer Bildungsarbeit und Schule (Kapitel 6.1.3.2),
- Transkulturelle und interreligiöse Netzwerke und Netzwerkprozesse (Kapitel 6.1.3.3),
- Lokale bzw. regionale Netzwerke und Netzwerkprozesse (Kapitel 6.1.3.4).

Diese Typen werden im Folgenden im Hinblick auf Inhalte, Strategien sowie Potentiale und Herausforderungen beschrieben werden. Dabei stützen wir uns sowohl auf die auf Grundlage „Logischer Modelle“ evaluierten Projekte als auch auf Ergebnisse der förderschwerpunktspezifischen Fachtagung „Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon““, die vom 13.-15. Oktober 2004 in Leipzig stattfand. Die jeweilige Quelle wird dabei grundsätzlich angegeben.

#### 6.1.3.1 Virtuelle Netzwerke und Netzwerkprozesse

Virtuelle Netzwerke wie das „World Wide Web“ gelten durch ihre Grenzenlosigkeit häufig als „Netzwerke schlechthin“. Im Programm „Entimon“ verbindet sich der Netzwerkgedanke darüber hinaus an vielen Stellen mit dem Programmziel, den Umgang mit und die kritische Reflexion der „Neuen Medien“ zu fördern und zu unterstützen.

Die Idee der virtuellen Netzwerkbildung wird von den beteiligten Projekten in folgenden Formen umgesetzt:

- Bereitstellung und Pflege virtueller Informations-, Kommunikations- und Präsentationsplattformen zur Vernetzung von (engagierten) Jugendlichen, Multiplikator/innen und Projekten.

Der Austausch erfolgt in der Regel über Gästebücher, Chatrooms und Diskussionsforen, die zum Teil frei zugänglich sind und zum Teil über Passwörter geschützt sind. Auf den Plattformen zur Verfügung gestellt werden Informationen, Dossiers, Artikel, Materialien und Handreichungen sowie Analysen zur Thematik „Rechtsextremismus und Rassismus“; gleichzeitig werden Ergebnisse von Projekt-recherchen (zum Beispiel zum Bereich „Rechtsextremismus“) und Projektergebnisse präsentiert.

- Die eigentliche Netzwerkarbeit wird in vielen Fällen von „klassischen“ Maßnahmen der Jugendbildung und -arbeit sowie Qualifizierungsmodulen flankiert, die

Kenntnisse in Bezug auf Rechtsextremismus und Rassismus vermitteln, Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf Netzwerkkommunikation/Internet/Neue Medien anbieten und/oder zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium „Internet“ und seinen Inhalten anregen.



- In der Regel wird ein starker Fokus auf die Partizipation und das Empowerment von Jugendlichen gelegt, die in die Vorbereitung der Inhalte, die Präsentationsweise der Ergebnisse, Bestückung und Pflege der Plattformen einbezogen werden und in Bezug auf den (kritischen) Umgang mit dem Medium „Internet“ und seinen Inhalten empowert werden (sollen).

Potentiale und Herausforderungen des Netzwerktyps „Virtuelle Vernetzung“

Im Rahmen der Projektinterviews und eines themenbezogenen Workshops während der förderschwerpunktspezifischen „Netzwerktagung“ der wissenschaftlichen Programmbegleitung wurden immer wieder auf folgende Potentiale virtueller Netzwerkarbeit hingewiesen:

- Virtuelle Netzwerke bieten die Möglichkeit des Austauschs und der Vernetzung über weite Entfernungen,
- sie ermöglichen Austausch und Vernetzung mit einer hohen Anzahl von – auch unterschiedlichen – Partner/innen,
- die Mitarbeit am Projekt ist von unterschiedlichen Orten aus möglich,
- Multiplikationseffekte und die Weiternutzung von Materialien werden über die Internet-Veröffentlichung erleichtert,
- Die neuen Medien/das Internet lassen sich durch ein hohes Motivationspotential in Bezug auf Jugendliche charakterisieren.

So beschreibt eine Projektmitarbeiterin:

*„Das Thema, das alle eint, ist nicht Rechtsextremismus, sondern Rassismus bzw. Antirassismus. Aber die interessieren sich für die neuen Medien. Ich würde sagen, wenn wir nicht mit den neuen Medien arbeiten würden, wären viele nicht dabei. Weil das macht ihnen Spaß, sie finden es toll, dann da am Rechner herumzsurfen und recherchieren zu können. Oder auch eine Website anzulegen. Da gibt es Freaks, die sich stundenlang HTML aneignen und Flash und die ganzen Programme. Das sind genau die Veränderungen, die jetzt gegenüber von vor 10 Jahren eingetreten sind.“ [Eta\_1, 117-117]*

Die Herausforderungen in Bezug auf Vernetzung und Jugendarbeit und Erwachsenenbildung im Rahmen des „World Wide Web“ liegen insbesondere in der „Unverbindlichkeit des Mediums ‚Internet‘“ und der Anonymität des virtuellen Kontakts:

- die Gewinnung und das „bei der Stange halten“ der unmittelbar Projektbeteiligten wird nicht konstant über persönliche Kontakte und Beziehungen abgesichert,
- die längerfristige Initiierung von Engagement der Projektbeteiligten über das unpersönliche Medium „Internet“ gestaltet sich schwierig,
- der Umgang mit Anonymität im Internet und der nicht oder nur schlecht überprüfbaren Identität von Nutzer/innen bleibt eine ständige Herausforderung, ebenso
- die wiederkehrenden Versuche rechtsextremer Szenen und/oder Einzelpersonen, die Seiten zu nutzen, zu unterwandern oder zu torpedieren.
- Werden Teilbereiche (Gästebuch) oder einzelne Seiten der Plattformen mit oder durch Jugendliche gestaltet oder betreut, sind die Spannungsfelder „Partizipation“ vs. „Präsentabilität und Öffentlichkeitswirksamkeit der Seiten“ sowie „Verantwortungsübertragung an die Jugendlichen“ vs. „rechtliche Absicherung der Projektträger“/„mögliche Überforderung der Jugendlichen“<sup>39</sup>

Im Rahmen der Workshops im Verlauf der Tagung „Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit“ wurde daher immer wieder deutlich gemacht, wie hoch die Wichtigkeit der flankierenden Begleitung des virtuellen Netzwerkprojekts durch Jugendbildungsmaßnahmen und Jugendarbeit einzuschätzen ist.

#### 6.1.3.2 Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial-)arbeit, außerschulischer Bildungsarbeit und Schule

Die im Rahmen des Programms „Entimon“ eingegangenen Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial)arbeit, Schule und außerschulischer Bildungsarbeit haben folgende strukturelle Zielstellungen:

- Durchführung von Projekttagen politischer Bildung,
- Durchführung von sozialen Trainings (Deeskalation, Interkulturelle Trainings etc.),
- Aufbau von Schülerstreitschlichtungs-/Peer-Mediations-Teams an Schulen,

<sup>39</sup> Beispielsweise in Bezug auf den Umgang mit rechtsextremen Einträgen im Gästebuch oder Chatroom.

- Vernetzung von Schüler/innen (Schülerstreitschlichter/innen, Peer-Mediator/innen) und
- Vernetzung von Schulen (z.B. „Schule Ohne Rassismus - Schule Mit Courage“).

Dabei handelt es sich allerdings häufig um bilaterale Kooperationen, das heißt um wenig (ausgeprägte) Netzwerke. Dies liegt darin begründet, dass die Schulen zwar zahlreiche Kooperationen mit unterschiedlichen Trägern der außerschulischen Bildung und Jugend(sozial-)arbeit eingehen, diese aber themenbezogen meist punktuell, also zeitlich befristet geregelt sind und autark funktionieren. Längerfristige Kooperationen, bspw. zu außerschulischen Bildungsträgern, bestehen i.d.R. über die internen Schulsozialarbeiter/innen.

Hinzu kommen ein unterschiedliches Selbstverständnis, unterschiedliche Arbeitsaufträge und Rahmenbedingungen von Schule und außerschulischer Jugendbildung bzw. Jugend(sozial)arbeit.

*„Das man sieht, man ist nicht so ein Alleinkämpfer. Das ist ja für Lehrer ja immer so ein Hammer. Das die ja keinen Austausch haben. Ich finde es auch wirklich hart für die. Es ist nicht so einfach. Die sind ja dann alleine mit 30. Das sage ich meinen Leuten auch immer. Die sind immer zu dritt mit so einer Gruppe. Also das sie sich auch gut aufteilen können und genügend Räume haben, wo man sich zurückziehen kann. Das ist ein großes Privileg ... Und nicht immer eine Person alles vereinen muss. Bei Lehrern scheint das ja der Fall zu sein. So ein Bildungsmensch, Sozialkompetenzen, ...bis hin zu weiß ich nicht was ... Und das finde ich, ist ein ganz wichtiger Punkt, dass man eben durch solche Projekte den Lehrern auch signalisiert, geht nach außen. Sucht euch Kooperationspartner. Ihr müsst nicht alles können. Die müssen keine Theaterpädagogen sein. Sie müssen nicht Museumsexperten sein. Wir sagen ihnen auch immer hier, sie müssen die Schüler auch nicht vorbereiten. Es geht gar nicht darum, dass sie schon so viel Wissen mitbringen. Sie sollen einfach unser Potenzial annehmen, was wir ihnen anbieten. Das dürfen sie. Sie dürfen auch Lernende sein. Das können viele schwer aushalten. Das sie selber nicht wissen und sonst mal eine blöde Frage stellen. Sollen sie ja. Das ist ihr Recht, das auch mal zu dürfen.“ [Lambda\_1, 319-323]*

*„Also ich finde, es ist auch insgesamt immer am Ende eines Projekttagess ganz schwierig, wenn man die Schüler dann fragt, so, wie war es jetzt. Da kommt immer so wenig. Weil die sind dann so erschossen, erschöpft. Und dann denken sie, bei dem rastet gleich so was ein, oh. Jetzt wird es doch Ernst. Wir haben es gewusst. Erstmal Spaß, und jetzt geht es ab an die Zensuren. Und leider gibt es ja auch Lehrer, die dann ihr Notenbuch zücken. Das gibt es ja auch. Die dann auch Stellungnahmen bewerten. Oder Präsentationen bewerten, habe ich alles schon erlebt. Gott sei Dank bei dem Projekt jetzt noch nicht.“ [Lambda\_1, 224-224]*

Im Rahmen des Workshops „Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial)arbeit, Schule und außerschulischer Bildungsarbeit“ anlässlich der Fachtagung „Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon““, die vom 13.-15. Oktober 2004 in Leipzig stattfand, wurden folgende begünstigende und hemmende Bedingungen für eine gute Zusammenarbeit extrahiert:

- Als besonders wichtig für eine gelungene Kooperation zwischen Schule und Jugend(sozial-)arbeit bzw. außerschulische Jugendbildung wird das Formulieren gemeinsamer Ziele zu Beginn der Projektarbeit erachtet. Wobei sich hierbei fördernd auswirken kann, wenn dies nicht nur an der Kooperation beteiligte Lehrende und Sozialarbeitende tun, sondern das Projektanliegen von allen geteilt und getragen wird.
- Weiterhin wurden den Schulsozialarbeiter/innen eine Schlüsselrolle für das Zustandekommen und Funktionieren von Kooperationen zugewiesen. Da sie in der Schule arbeiten, sind sie eine wichtige Brücke. Sie kennen das System Schule, sind aber in der Position der Sozialarbeiterin bzw. des Sozialarbeiters mit der ihr eigenen Beziehung zu den Schüler/innen (keine Leistungsbewertung, Vertrauensverhältnis, etc.).
- In diesem Zusammenhang wichtig und existentiell für einen initiierten Part der Schulsozialarbeiter/innen ist, dass sie Rückhalt im Lehrkollegium haben und ihre Arbeit im Kollegium akzeptiert wird.
- Als offene Frage für die zukünftige Arbeit mitgenommen wurde das Problem des punktuell auftretenden Widerstandes im Lehrkollegium (bspw. Widerstände, Vorbehalte bzw. fehlende Motivation im Lehrkollegium oder seitens der Schulleitung gegenüber der Sozialarbeiterin bzw. dem Sozialarbeiter oder anderen sich Engagierenden) und
- die Konsumhaltung einiger Schulen (bspw. wenn die Schule keine Eigeninitiative zeigt, die Sozialarbeiterin bzw. der Sozialarbeiter als Serviceanbieter gesehen wird und alleiniger Impulsgeber ist).

Allgemeine **Chancen**, die mit solchen Kooperationen bzw. Netzwerken verbunden sind, werden in

- der Öffnung des Systems „Schule“,

- einer Erweiterung der inhaltlichen Angebote und
- im anderen Zugang zu den Jugendlichen

gesehen.

*„Also einmal sind es natürlich Lehrer, die mit uns zusammen gearbeitet haben. Also nicht nur die aus dieser Phase hier. Sondern die auch im Rahmen der Projektstage kommen. Bei der Tagung haben sich viele Lehrer angemeldet. Weil, sagte mir der von vorhin vom Goetheinstitut auch noch mal, weil dieses schon sehr nah irgendwie so auch an den Problemen der Zeit ist. Und weil, eine sagt, warum macht ihr die Ausstellung nicht als Dauerausstellung. Das sei so wichtig. Und es würde überhaupt keine Angebote geben, wo man in schulischen Rahmen auch unterstützt. Nur können wir das nicht als Dauerausstellung belassen. Weil wir müssen ja auch irgendwie immer mal wieder was anderes anbieten. Aber hat uns noch mal gezeigt, denke ich, das der Bedarf schon immens ist. Und das sie, die Lehrenden [Anm.] eigentlich ziemlich allein gelassen sind. Klar gibt es hier so einen Multikultikoffer. Das ist es aber nicht alleine. Die brauchen einen permanenten Austausch. Weil die Probleme so vielschichtig sind. Es ist nicht damit getan, dass man die Kinder über die Türkei informiert. Also da sind so viele Dinge untereinander. Und die brauchen einfach auch Hilfe aus dem Kulturbereich von außen. Weil die gesehen haben, bei uns sind Dinge möglich, die so in der Klasse gar nicht möglich wären. Weil die Lehrer erstens nicht dafür ausgebildet sind und zweitens keine Zeit dafür haben. Die haben ja ihren Rahmenplan.“ [Lambda\_1, 103-103]*

Nachhaltig können sich solche Kooperations- bzw. Netzwerkbezüge auswirken, wenn durch das Kooperationsprojekt eine Verankerung des (bearbeiteten) Themas im Schulalltag erreicht wird (z.B. Konflikte in der Klassenleiterstunde thematisiert werden).

Die **Herausforderungen** liegen in

- der Gewinnung und Auswahl von Schulen (bspw. wenn die Impulse zivilgesellschaftlich und nicht von lokalen Akteuren wie der Schule, der Gemeinde oder Stadt ausgehen),
- der Komplexität des Systems „Schule“ und
- in der zeitlichen Belastung der Lehrenden oder einer hohen personellen Fluktuation.

*„Wir sind aber mit diesem Problem sehr schwer konfrontiert. Beispielsweise eine unserer wichtigen Partnerschulen ... kämpft auch ums Überleben. Und wie will man dann ... Projekte initiieren, wenn du um das Überleben kämpfst. Auf der einen Seite brauchen sie Projekte, um sich zu profilieren. Auf der anderen Seite haben sie ganz andere Sorgen. Das macht die Arbeit insgesamt*

*schwierig. Dieses Versetzen von Lehrerkollegen macht die Arbeit schwierig. Weil, wer soll sich engagieren, auch noch zusätzlich. Wenn er nicht weiß, wo er nächstes Jahr ist. Im neuesten Projekt auch. Du kannst das ja nicht so einfach mitnehmen. Und diese Situation macht uns die Arbeit unheimlich schwierig.“ [Beta\_1, 143-143]*

#### 6.1.3.3 Transkulturelle und interreligiöse Netzwerke und Netzwerkprozesse

Zahlreiche im Programm „Entimon“ umgesetzte Netzwerkprojekte verbinden die Netzwerkidee mit den Zielen des Förderschwerpunkts „Interkulturelles Lernen“ und setzen insbesondere auf Kooperationen mit autochthonen Trägern interkultureller oder interreligiöser Lernangebote, Glaubensgemeinschaften und Migrant(en)selbst-)organisationen, um den gegenseitigen Austausch zu fördern, Dialog zu ermöglichen, das eigene interkulturelle und/oder interreligiöse Profil zu erweitern, gemeinsame Projekte durchzuführen und/oder die Partizipation und Integration von Migrant/innen im wechselseitigen Austausch zu befördern.

Die im Rahmen des Programms „Entimon“ umgesetzten Strategien der – initiierten oder weiterentwickelten – Netzwerke lassen sich auf einer strukturellen Ebene durch die folgenden „Typen“ beschreiben:

- Interkulturelle und/oder interreligiöse Öffnung des eigenen Trägers, interkulturelle und/oder interreligiöse Weiterqualifizierung des Fachpersonals durch Kooperation,
- Vernetzung von Trägern mit interkulturellem, interreligiösem oder konfessionell ausgerichtetem Profil bzw. Weiterentwicklung bereits bestehender interkultureller/interreligiöser Foren,
- Vernetzung von Migrant(en)selbst-)organisationen.

Wie die Evaluationen und Erfahrungsberichte der im Rahmen des Programms „Entimon“ zeigen, sind mit interkulturellen und interreligiösen Vernetzungsprozessen große Potentiale, aber auch spezifische Herausforderungen verbunden, die im folgenden Abschnitt näher erläutert werden sollen.

Potentiale und Herausforderungen

Die Potentiale interkultureller und/oder interreligiöser Netzwerkarbeit berühren sowohl strukturelle als auch handlungs- und einstellungsbezogene Ebenen. Die wichtigsten Ebenen werden im Folgenden zusammengefasst:

- Interkulturelle/interreligiöse Öffnung der beteiligten Träger; Erweiterung ihres Angebots durch Kooperation und Vernetzung mit Migranten(selbst-)organisationen,
- Professionalisierung der eigenen interkulturellen/interreligiösen Arbeit durch Kooperation mit Migranten(selbst-)organisationen und/oder Glaubensgemeinschaften.

Zahlreiche evaluierte Projekte betonen als positives Ergebnis der Netzwerkarbeit insbesondere ihre eigenen „Lernerfahrungen“ und die erfolgte Professionalisierung des eigenen interkulturellen Handelns durch Wissenszuwachs und eine Erhöhung interkultureller Aufmerksamkeit:

*„Und wir sind dann z.B. für die Vorbereitung der Ausstellung mit den Moscheen in Kontakt getreten. Wir wussten z.B. auch nicht, dass man in Moscheen so viel einkaufen kann. Das da richtige Läden angegliedert sind, wo man sehr viele Sachen des täglichen Bedarfs kaufen kann. Also das waren alles Dinge, wo wir bisher keinen Einblick hatten ... ich sage ja, wir haben wirklich viel gelernt. Und wir haben auch gemerkt, dass selbst bei uns auch eine ganz andere Aufmerksamkeit entstanden ist. ... Das war schon, also hat einfach den Blick verändert“ [Lambda\_1,53-57]*

Ein anderer Projektmitarbeiter schildert seine – durch die Netzwerkarbeit mit einem außereuropäischen Partner gemachten – Erfahrungen, die zu einer Erhöhung entwicklungspolitischer Sensibilität und zu einer Einsicht in die Relativität von „Erfolgsindikatoren“ für Projekte des „Eine-Welt-Lernens“ bei ihm führten:

*„Ein anderes Beispiel, das wir haben in einem Dorf. (Wir haben) mit dazu beigetragen, dass das elektrifiziert werden konnte. Das da Strom von 7 oder 8 Kilometer entfernt in das Dorf gelegt wurde. Die Idee war, die Stromleitung wird zentral hingelegt. Die Schule, Krankenstation, Kita werden angeschlossen. Und dann können sich die Leute von ihren privaten Geldern von diesem nahen Anschluss bis in die Häuser legen. So weit so gut ... Keiner legte sich das in sein Haus. Und zunächst einmal war ich ja super frustriert darüber. Weil der erste Teil hat gut geklappt. Nur der zweite passierte nicht. Dann habe ich darüber nachgedacht. Na klar, so ein Blödsinn. Für eine Glühlampe lege ich mir doch keinen Strom. Weil das verursacht nur Kosten. Man kann sich Strom in sein Privathaus legen, wenn es auch Profit bringt. Und nach und nach haben sich dann die ersten angeschlossen. Die hatten einen Kühlschrank und haben Eis verkauft. Also gefrorenes Wasser. Haben Geld damit gemacht. Die haben eine elektrische Kokoschabemaschine da erfunden. Und können damit viel Geld machen. Also sprich, wo es so Miniprojekte gibt,*

*da entstand ein Sinn dafür, dass man Strom braucht. Das war mir so vorher gar nicht klar. Je mehr man tiefer darüber nachdenkt und das jetzt so erzählt, erscheint das so logisch. Für mich war es nicht so logisch. Für die anderen auch nicht. Wir mit unseren Zeitverständnis, wir wollen die Erfolge jetzt. Sehen erst mal das Projekt ist zwar nicht gescheitert. Aber es hat nur die Hälfte erfüllt ... Jetzt sind inzwischen, weiß ich nicht, sagen wir mal 20, 30 Häuser angeschlossen. Und weitere 100 Menschen haben sich zusammengeschlossen, um sich auch anzuschließen. Weil inzwischen klar ist, welche Miniprojekte man machen kann, um Strom zu Geld zu machen. Und das lokale Handwerk entwickelt sich.“ [Beta\_1, 302-302]*

- Erschließung neuer Zielgruppen für allochthone und autochthone Träger durch Kooperation mit Partnern,

Einige interkulturelle Netzwerkprojekte betonen, dass sich ihnen durch die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern ganz neue Zielgruppen für ihre Arbeit erschlossen haben.

So beschreibt eine Projektmitarbeiterin den langsamen Einbezug von Eltern mit Migrationshintergrund in ihr Jugendprojekt, das zunächst durch eine Kooperation mit mehreren Jugendlichen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet war, die wesentliche Bereiche des Projekts vorbereiteten.

*„Also das war dann gar nicht mehr, klar, unsere Zielgruppe sind natürlich bei den Projekttagen die Jugendlichen. Aber bei diesen Begleitsachen, finde ich, hat es auch etwas, wenn also auch Erwachsene mit einbezogen werden. Weil oftmals bringen die Jugendlichen dann die Erwachsenen mit. Und das gibt denen selbst auch noch mal ein anderes Feedback ... wie bei dem Mädchen, dem nigerianischen Mädchen. Die hat dann ihre Mutter von alleine mitgebracht. Also ich bin gar nicht auf die Idee gekommen. Und hat ihr ihren Raum gezeigt (Der „nigerianische Raum“ wurde für eine Ausstellung durch die junge Nigerianerin vorbereitet und eingerichtet, Anm.), wie sie den, also was sie da so ausgesucht hatte. Und die Mutter war natürlich sehr angetan ... Haben sich dann beide sofort auf den Boden gesetzt und haben erzählt. Also ausgelöst durch diese Raumsituation auch die beiden zusammen sich dann über ihr Leben dann verständigt ... Wir haben ja als Begleiter ... einmal im Monat so eine Kochaktion gemacht. Wo Familien, also immer zwei, drei Leute gekocht haben. Manchmal mit zwei Ländern zusammen gekocht. Und die haben dann an einem Sonntagnachmittag hier dann dieses Essen verteilt. Da konnte man also kommen, kleine Kostproben nehmen. Und die Idee war, dass sie dann eben auch aus ihrem Land ein bisschen erzählen. Und das war natürlich ganz toll.“ [Kappa\_1, 89-89,97.97]*

*„Oder bei dem thailändischen Raum, da haben wir mit einem thailändischen Ehepaar zusammen gearbeitet. Und da ist der Mann dann zur Botschaft gegangen, zur thailändischen Botschaft. Der kam plötzlich mit Vertretern aus der Botschaft an, zeigte ihnen den Raum. Weil er Leihgaben von denen woll-*



*te (...) Und das hat er geschafft, ja. Das die dann Objekte hier zur Verfügung gestellt haben. Und der hat z.B. auch mit Leidenschaft dann hier gekocht (...) und der thailändische Botschafter, der kommt heute noch in den Raum und bringt Sachen.“ [Lamba\_1, 132-132]*

- Stärkung der „Sichtbarkeit“ und des Durchsetzungspotentials von Akteuren und Akteursgruppen

Mehrere interkulturelle und interreligiöse Netzwerke formulieren das Ziel, Akteure und Akteursgruppen in alltäglichen Situationen „sichtbarer“ zu machen und ihr Durchsetzungspotential durch Vernetzung zu stärken.

*„Der Hauptpunkt der Vernetzung ist für mich, dass potentielle Partner mit oder ohne Migrationshintergrund sagen, wir sind an Kontakten oder an Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen interessiert. Und wir stellen als Netzwerk unsere Adressen zur Verfügung. Da ist zum Beispiel eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Afrika“. Die kriegen von uns die gesammelten Adressen von Vereinen und Migrantenselbstorganisationen in diesem Bereich. Und das hat dann dazu geführt, dass auf diese Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung dann tatsächlich Schwarze Deutsche oder Afrikaner/innen aus den Organisationen kamen und nicht nur Deutsche über Afrika reden. Das bringt immer sehr interessante Ergebnisse mit sich.“ [Zeta\_1, 60-60]*

- Stärkung von Selbstorganisation

Einige interkulturelle und interreligiöse Netzwerke setzen sich zum Ziel, Voraussetzungen zu schaffen, um die Selbstorganisation und das Empowerment von Migrant/innen und Migranten(selbst-)organisationen zu erleichtern. In den meisten Fällen erfolgt dieses Empowerment über (Weiter-)Qualifizierungsangebote, die es erlauben sollen, Partizipation von Migrant/innen zu fördern und zu erleichtern:

*„(Da haben wir außerdem) unsere Qualifizierungsmaßnahmen ... Da hat man einmal im Monat ein Treffen, wo wir alle Vereine einladen. Kommen so cirka zwischen dreißig und fünfzig Vereine, kommen da halt immer. Völlig wechselnd. Wo man da halt, abends immer, so zwei, drei Stunden zusammen sitzt. Und mit denen halt ein Seminar macht. Das sind teilweise integrationspolitische Geschichten. Aber hauptsächlich wirklich klassische Qualifizierungssachen. Seminare über GEMA. Seminare über Tontechnik, über Öffentlichkeitsarbeit und so weiter und so fort.“ [Zeta\_1, 37-37]*

- Integration von Akteuren und Akteursgruppen

Einige interkulturellen Netzwerkprojekte setzten sich explizit das Ziel, über die Kooperation mit Migranten(selbst-)organisationen, Kulturvereinen und/oder Glau-

benzgemeinschaften und gemeinsame Lobbyarbeit die Integration von Akteuren und Akteursgruppen mit Migrationshintergrund zu befördern.

*„(Mit dem) Ehrenamt haben (wir) jetzt z. B. auch so eine Vernetzung hergestellt. Was nicht schlecht war. Die (Freiwilligenagentur, Anm. ) wohnt hier im Haus zwei Stockwerke über uns. Aber trotzdem haben wir mit denen nicht viel zu tun gehabt. Und überhaupt, da gibt es relativ viele Institutionen bei uns. Die sind alle hier angesiedelt. Die das Ehrenamt fördern. Auch da hat man Ehrenamt als typisch deutsche Geschichte gesehen ... Aber da sind im Prinzip die ganzen ausländischen Verein, Migrantenvereine, (die) sehr ehrenamtlich arbeiten. War bisher nie so klar. Es gibt immer einmal im Jahr ein großes Fest. Wo die Stadt die ehrenamtlich Aktiven einlädt. Um sich quasi zu bedanken. Bis vor drei Jahren hat man da die ganzen ausländischen Vereine nie eingeladen (...). Da war irgendwie da nie auf die Idee gekommen. Jetzt werden die nämlich eingeladen. Werden auch was selber beitragen, als aktiver Beitrag. Nicht nur als Gäste usw. Und wir arbeiten mit der Freiwilligenagentur jetzt zusammen. Das wir praktisch die Vereine jetzt auffordern, ihren Bedarf zu melden (...). Das ist das Stichwort Lobbyarbeit, also sehr viel was ich unter Lobbyarbeit verstehe, sind im Prinzip genau solche Sachen.“ [Zeta\_1, 73-73]*

An anderer Stelle beschreibt das gleiche Projekt, wie die Vernetzungsarbeit zur langsamen, von Lernerfahrungen begleiteten interkulturellen Öffnung einer städtischen Musikschule beiträgt.

*„Aber es ist trotzdem eine (Musikschule, Anm.), wo die zahlen müssen. Meistens sind es dann schon die besser Betuchten, also Bildungsbürgertum, die halt ihre Kinder zum Flötenunterricht schicken. Das ist eine sehr deutsche Angelegenheit. Die machen ein Mal im Jahr so ein Musikfest. Wo sie praktisch ihre Kinder, also die Kinder ihre Ergebnisse vorstellen. Wo sie auch mal Gäste einladen. Andere Kinder oder Jugendgruppen usw. Und da haben die sich jetzt vor zwei Jahren an uns (das Netzwerk von Migranten(selbst-)organisationen, Anm.) gewendet. Das sie das gern mit uns zusammen machen würden (...). Das steckt halt auch die Erkenntnis dahinter, dass halt in unserer Bevölkerung ... inzwischen fast die Hälfte in irgendeiner Form Migrationshintergrund hat. Ein Viertel hat keinen deutschen Pass.(...) Die wollen jetzt von daher natürlich gern auch was integrationspolitisch machen. Die suchen uns als Partner. Und wollten jetzt halt bei dem Musikfest Kinder- und Jugendgruppen der Migrantenvereine einladen. Ja ganz schlicht einfach auch die Idee, dass die Kinder auch mal vielleicht eines Tages am Unterricht teilnehmen könnten. (...) Und da habe ich halt gedacht, kooperiert ihr bei diesem Musikfest. Dabei hat die erste Kooperation nicht so toll geklappt. Was einfach daran lag, dass die Bedürfnisse und Erwartungen zu weit auseinander lagen. Aber die wollen weiterhin dran bleiben. Jetzt haben wir gesagt, jetzt bei so einem Musikfest, was ja eine Ergebnisarbeit ist, zusammen zu arbeiten ist eigentlich Quatsch, wenn man vorher nicht zusammen gearbeitet hat. Jetzt wollen wir versuchen, direkt am Alltag anzusetzen.“ [Zeta\_1, 73-73]*

Den Chancen der interkulturellen und interreligiösen Netzwerkbildung und -arbeit stehen einige nicht zu unterschätzende **Herausforderungen und „Stolpersteine“** gegenüber, die ihre Wurzeln in möglicherweise politisch stark aufgeladenen gesellschaftlichen und/oder lokalen Diskussionen und unterschiedlichen Erwartungen und Zielsetzungen der beteiligten oder zu beteiligenden autochthonen und allochthonen Netzwerkpartner/innen haben, die durch mögliche (rechtliche, gesellschaftliche) Statusunterschiede der Partner/innen verstärkt werden können.

Die maßgeblichsten Herausforderungen, die sich anhand des erhobenen Datenmaterials herauskristallisieren, sind:

- Gewinnung und Auswahl von Netzwerkpartner/innen, insbesondere Einbindung von Migrantenselbstorganisationen und/oder Glaubensgemeinschaften
- Mehrere interkulturelle und interreligiöse Netzwerke beschreiben Schwierigkeiten bei der Auswahl und Gewinnung von geeigneten Netzwerkpartner/innen. Die Schwierigkeiten konkretisieren sich auf folgenden Ebenen:
- Unsicherheiten bei der Einschätzung von potentiellen Netzwerkpartner/innen,
  - „An-einen-Tisch-bekommen“ von unterschiedlichen und ggf. konkurrierenden Initiativen oder Glaubensgemeinschaften,
  - Gewinnung von jüngeren Vertreter/innen von Migranten(selbst-)organisationen oder Glaubensgemeinschaften, die häufig durch ältere Mitglieder der ersten oder zweiten Generation geprägt sind, für das Netzwerk.

Das wichtige Strukturmerkmal der „Offenheit von Netzwerken“ gerät in interreligiösen und interkulturellen Netzwerken insofern häufiger zur Herausforderung, als dass gerade bei Großveranstaltungen von Netzwerken immer wieder abgeschätzt werden muss, wer – gerade auch im Rahmen bundesmittelgeförderter Veranstaltungen – ein „politisch unbedenklicher“ Partner ist und wer dies ggf. nicht ist.

- Einflüsse von politisch aufgeladenen Diskussionen im gesellschaftlichen/lokalen Umfeld des Netzwerks

Auch aktuelle politische Konflikte (Nahostkonflikt, Konflikte und Kriege in Heimatländern von Migrant/innen, Konflikte um „Zuwanderung“ und „Integration“) beein-

flussen durch ihr emotionales Potential Netzwerkprozesse. Die im Rahmen des Programms „Entimon“ unterstützten Netzwerke entwickeln unterschiedliche Strategien (Ausblendung des Auslandsgeschehens, Aufstellung von Spielregeln, Vermittlung durch „neutrale“ Dritte), um mit der Bedeutung aktueller politischer und/oder gesellschaftlicher Konflikte für Partner/innen im Netzwerk umzugehen.

*„Jetzt wollen wir demnächst einen Stammtisch machen mit allen Afrikavereinen. Da gibt es ja tausende von Vereinen. Manche wissen gar nichts von einander. Manche stehen in Konkurrenz zueinander (oder sind sich nicht grün). Oder mit Bosnien haben wir es auch mal so gemacht. Das die fünf oder sechs bosnischen Vereine die es gibt, jetzt zumindest mal (zusammenbringen). Also ein Verein hat bosnische Filmtage geplant. Da haben wir gesagt, dass machen wir doch mit den anderen zusammen. Jetzt treffen die sich jetzt schon zweimal miteinander. Das war auf unsere Anregung halt entstanden. Wir haben das vermittelt. Das ist immer so, wenn du einen Verein einlädst. Dann ist es immer blöd, wenn es heißt, der Verein dominiert. Wenn wir dann einladen, dann ist das ein bisschen neutraler.“ [Zeta\_1, 101-101]*

- Umgang mit unterschiedlichen Zielen und Erwartungen

Unterschiedliche Erwartungen und Ziele der einzelnen Netzwerkpartner/innen sind in jedem Netzwerk präsent und von Bedeutung. In interkulturellen und interreligiösen Netzwerken sind Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Zielsetzungen und – unterstellte und tatsächliche – Erwartungen häufig noch komplexerer Natur, da reale (rechtliche, materielle, gesellschaftliche) und/oder antizipierte Statusunterschiede oder Wissensunterschiede in der Kommunikation und Interaktion aktualisiert werden (können).

Folgende häufige Konfliktsituationen wurden im Rahmen der Projektinterviews und im Rahmen der Fachtagung „Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon““ genannt:

- Unterstellte „Allmacht“ und „Allzuständigkeit“ des autochthonen Netzwerkpartners, von dem erwartet wird, ein gesellschaftliches oder rechtliches Problem (mangelnde Akzeptanz, unsicherer Rechtsstatus etc.) zu lösen.

So beschreibt eine Projektmitarbeiterin die Ungläubigkeit ihrer indischen Kooperationspartner angesichts der Finanznöte ihres Projekts.

*„Das sind ja nicht nur Vertrauensverluste bei Partnern die man hier hat. Sondern insbesondere bei den Partnern im Süden. Das die die (Finanz-)Struktur noch weniger kennen und die Finanznöte. Die Finanznöte überhaupt noch weniger ernst nehmen können als wir hier. Die sagen, ihr seid so reich. Ihr*

- könnt jetzt nicht mehr. Das verstehen die natürlich noch viel weniger als wir das schon nicht verstehen.“ [Beta\_1, 222-222]*
- Ängste der autochthonen Partner/innen, in ihrer Dialogbereitschaft missbraucht zu werden, da seitens der allochthonen Partner/innen (auch) andere Interessen materieller oder rechtlicher Art vermutet werden.
  - Zuschreibung von „Allzuständigkeit“ des interkulturellen/interreligiösen Netzwerks für interkulturelle Fragestellungen seitens lokal oder regional verankerter Dritter. Die Spannbreite der Anfragen reicht dabei *„von der erwarteten Auskunft über marokkanische Hochzeitsriten bis hin zu Anfragen über die verfassungsrechtliche Einschätzbarkeit bestimmter Gruppierungen“* [Protokollierte Aussage im Workshop „Integration durch Vernetzung – Vernetzung durch Integration“ auf der Tagung „Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon“ am 14. Oktober 2004].
  - Kulturalisierung persönlicher Konflikte/Personalisierung kultureller Konflikte im Netzwerk

Die Komplexität zwischenmenschlicher Beziehungen ist im interkulturellen/interreligiösen Netzwerk noch einmal erhöht, da die Gefahr besteht, persönliche Konflikte zu „kulturalisieren“ oder aber kulturelle und/oder soziale Unterschiedlichkeiten zu personalisieren.

Ein Projektmitarbeiter beschreibt eine Begebenheit, in der einer marokkanischen Mädchengruppe von den Partner/innen höchst unterschiedliche – persönliche oder soziale – Eigenschaften zugeschrieben wurden, in folgender Weise.

*„Also es gab eine marokkanische Mädchengruppe. Und manche unserer Partner merken, diese Mädchen sind nicht so zurückhaltend, weil sie irgendwie blöd sind und nichts zu sagen haben. Sondern weil es entsprechende Rahmenbedingungen gibt, die das so prägen. Z.B. schlechtere Englischkenntnisse. Oder irgendwie weniger Zeit oder weniger Möglichkeiten. Und andere Leute, die tatsächlich immer noch sagen, irgendwie sind die total blöd. Die haben keine Ahnung, so. Und die abwerten. Daran sieht man dann schon, bei dem einen hat das funktioniert. Die haben ihren eigenen Wertekanon irgendwie eröffnet. Die anderen eben nicht.“ [Beta\_1, 295-295]*

#### 6.1.3.4 Lokale bzw. regionale Netzwerke und Netzwerkprozesse

Ausgehend von einer Beschreibung der lokalen und/oder regionalen Rahmenbedingungen und einer anschließenden Problembeschreibung und Bedarfsanalyse besteht der Arbeitsansatz der lokalen bzw. regionalen Vernetzung darin:

- alle auf den Bedarf bezogenen relevanten Akteure auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen Kompetenzen anzusprechen und in ein gemeinsames Netzwerk zu integrieren,
- gemeinsam lösungszentrierte Ansätze zu entwickeln,
- vorhandene Netzwerkstrukturen zu erweitern und zu stärken,
- bestehende Angebote unter Einbeziehung der Jugendhilfe, Kirche, Polizei, Migrationsfachdienste, Schulen, Verwaltung, Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft und zivilgesellschaftliche Initiativen zu vernetzen,
- gemeinwesenorientierte, auf Nachhaltigkeit angelegte Formen der Auseinandersetzung mit den Themen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rassismus und Gewalt zu entwickeln,
- Einzelakteure, Institutionen und Bevölkerungsgruppen zu stärken und
- gemeinsam Projekte zu entwickeln und durchzuführen.

Solcher Art strategische Netzwerke, die sowohl zivilgesellschaftliche Akteure als auch institutionelle Akteure aus Politik, Verwaltung und Behörden einbeziehen, sind ihrem „Wesen“ nach konfliktreiche Beziehungsgeflechte. Dies liegt unter anderem in ihrem meist sehr divergenten Blickwinkel auf die Problemlagen und damit verbundene Lösungsansätzen begründet. Sowohl die unterschiedlichen Werthaltungen als auch die in den jeweiligen Arbeits- und Handlungsansätzen begründeten Handlungslogiken lassen zudem eine förderliche Zusammenarbeit anfangs häufig scheinbar unmöglich erscheinen.

*„Also das sind zwei Gruppen, die auf Grund ihrer Organisationskultur und auf Grund ihrer Zielstellung, auf jeden Fall in allen Bereichen immer Probleme haben werden erstmal. Wo man viel moderieren und vertrauensbildende Maßnahmen entwickeln muss.“ [Kappa\_1, 18-18]*

*„Am Anfang würde ich sagen, gab es Vorbehalte gegenseitiger Art zwischen einigen Institutionen auf der einen und Initiativen auf der anderen Seite. Wo ich auch finde, dass die größte Leistung von den Initiativen gekommen ist. Dass die nämlich auch das einfach manchmal hingenommen haben, be-*

*stimmte Äußerungen. Das war auf jeden Fall ein sehr konfliktbehafteter Bereich.“ [Kappa\_1, 193-194]*

Darüber hinaus ist gerade bei den so genannten „Lokalen Aktionsplänen“ immer wieder zu beobachten, dass das Verhältnis zwischen den deutungsmächtigen und entscheidungsrelevanten staatlich organisierten Partnern und den zivilgesellschaftlich orientierten Partnern (dazu zählen auch die freien Träger der Jugendhilfe) immer wieder Gefahr läuft, innerhalb des Netzwerkes, gerade auch, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen, nicht gleichberechtigt ist.

Das bedeutet für die Entstehungsphase kommunaler und regionaler Netzwerke, dass ihr Gelingen in einem hohen Maße davon abhängt, ob es möglich ist, eine erste Vertrauensbasis unter den Netzwerkpartnern aufzubauen.

*„Einen runden Tisch haben wir dann gemacht. Da kommen auch alle an diesen runden Tisch und halten sich an die Spielregeln. Und wir haben immer darauf gedrungen, am Ende ganz konkrete Vereinbarungen genau zwischen diesen Partnern zu entwickeln. Und wenn beide merken, dass jeder seine Aufträge auch erfüllt und das dann auch zum Ergebnis führt, dann ist da schon eine engere Beziehung da. Also es ist aber trotzdem nicht so, dass die jetzt ständig miteinander telefonieren. Es ist immer noch natürlich ein bisschen Abstand auch.“ [Kappa\_1, 193-194]*

Aber auch unter den zivilgesellschaftlich orientierten Partnern, die sich zumeist aus einer sehr heterogenen Trägerstruktur bis hin zu Kleinstinitiativen speisen, sind immer wieder Konkurrenzen und Auseinandersetzungen um Kompetenzen deutlich wahrnehmbar.

Das bedeutet für den Auf- und Ausbau des jeweiligen lokalen oder regionalen Netzwerkes einen sehr hohen Bedarf an Moderation innerhalb der Netzwerke. Die von der wissenschaftlichen Begleitung evaluierten Projekte haben zu diesem Punkt mehrfach angemerkt, dass es sinnvoll sein könnte, eine externe Moderation zumindest für die Anfangsphase des Netzwerkaufbaus zu nutzen, da diese nicht unter dem Verdacht steht, Eigeninteressen zu verfolgen. Ebenso hat es sich bei einigen Projekten für die Problem- und Bedarfsanalyse (z.B. bei der Befragung relevanter Akteure oder der Durchführung von ersten Abstimmungsprozessen, z.B. in Form von Werkstätten) als hilfreich erwiesen, auch dies von externen Fachkräften/Organisationen durchführen zu lassen.

Als unverzichtbar für den Aufbau kommunaler oder regionaler Netzwerke wird von allen an der Evaluation beteiligten Projekten die Notwendigkeit der Akzeptanz gegenüber dem Vorhaben seitens der entscheidungsrelevanten städtischen Institutionen oder sogar die Notwendigkeit deren Teilnahme am Netzwerk (z.B. Schirmherrschaft für das Projekt durch den Bürgermeister) formuliert. Eine Stadt, die sich mit ihrem Lokalen Aktionsplan nicht identifizieren kann, wird auch nicht bereit sein, bei den Bürger/innen um Unterstützung für diesen zu werben. Dazu kommt, dass solch eine Netzwerkstrategie einen positiven Fokus haben sollte.

*„Also ich halte es für sehr wichtig, das die Stadt bei solcher Art von Aktionsplan, auch dahinter steht. Also die Förderung, dadurch das es eben auch wirklich von oben, vom Oberbürgermeister unterstützt war, hat schon auch viele Türen geöffnet. Und insgesamt die Akzeptanz gestärkt. Also man kann, ich halte es auch für schwierig, einen Aktionsplan wie diesen, also in dieser Fassung, an der Verwaltung vorbei umzusetzen. Dann ist es ein anderes Modell, ein anderes Konzept. Für diese Art von Aktionsplan, der wirklich davon lebt, also das viele Akteure eingebunden werden müssen, ist es auch wichtig diesen Bereich der Verwaltung zu haben. Und das geht dann auch nur oder fast nur, das ist keine Ausnahme, wenn es auch entsprechend gefördert wird.“ [Kappa\_1, 211-212]*

Dennoch wurde in einigen Netzwerkprojekten deutlich, dass es sich als ungünstig für den Aufbau der Netzwerkarbeit erwiesen hat, wenn die Stadt (z.B. in Form einer Behörde) als Träger des Netzwerkes (im Sinne des Antragstellers) aufgetreten ist, da somit eine gleichberechtigte Teilnahme als Netzwerkpartner im Netzwerk nicht mehr gewährleistet werden konnte.

*„Na vom Grundsatz ist es richtig, dass zum einen die kommunale Struktur involviert ist. Sie muss das irgendwie schon eigentlich begrüßen. ... Auf der anderen Seite dürfen sie auf keinen Fall die Verantwortlichen sein. Zumindest in unseren Erfahrung. Das mag sicher auch an der Person hängen. Also wenn man jemand anderes hat, der ein fachliches Interesse und auch eine fachliche Kompetenz besitzt, mag das anders sein. Aber ich glaube für die freien Träger und für die Vernetzung freier Träger, wäre es sinnvoller gewesen, dass entweder die Stadt gar nicht in dem Auftrag drin steht. Sondern als normaler Ko-Partner dazu kommt. Nicht als Auftraggeber. Das heißt, dass entweder der Auftrag direkt an uns hätte gehen müssen ... oder eine neutrale Person.“ [Iota\_1b, 214-215]*

Auch hier plädiert ein großer Teil der Projekte für einen „neutralen“ Träger des Netzwerkes (z.B. in Form einer Servicestelle).

*„Eine Servicestelle, die die Umsetzung des Lokalen Aktionsplans fachlich begleitet und steuern kann, ist eine wichtige Moderations- und Klärungsinsti-*



*tution. Die Servicestelle fungierte als Vermittlungsinstanz zwischen den drei Bereichen Politik, Verwaltung und zivilgesellschaftlichen Institutionen, die jeweils ihre spezifischen Interessen und verschiedenen Organisationsprinzipien und -kulturen haben, welche leicht Missverständnisse und Kommunikationsprobleme auslösen können. Die Aktivität und Partizipation aller drei Bereiche ist ausschlaggebend für den Erfolg und die Nachhaltigkeit des Lokalen Aktionsplans. Eine Zusammenarbeit und belastbare Arbeitsbeziehungen können hier auf der Grundlage eines „kleinsten gemeinsamen Nenners“ entwickelt werden, wenn eine vertrauensvolle Basis geschaffen wurde.“ (Camino „Auf den Weg gebracht: für Demokratie und Toleranz. Erfahrungen aus der Umsetzung des Lokalen Aktionsplanes für Toleranz und Demokratie Potsdam 2002 – 2004. Potsdam 2004: 28)*

Das Einbinden der unterschiedlichen Partner in das Netzwerk bedeutet auch, dass deren Ideen, Vorschläge, Einschätzungen und Vorbehalte<sup>40</sup> in einem gemeinsamen Diskussionsprozess deutlich gemacht werden müssen. Denn die unterschiedlichen Netzwerkpartner werden nur dann motiviert mitarbeiten und bereit sein, Aufgaben und somit Verantwortung zu übernehmen, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Meinung und ihre Kompetenz wertgeschätzt wird. Damit verbunden wird von allen in diesem Bereich evaluierten Netzwerkprojekten, eine Flexibilität und Offenheit des Netzwerkes für neue Themen und neue Partner formuliert.

Es bleibt aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung festzuhalten, dass die Potentiale solcher Netzwerkstrategien:

- Zurückgreifen-Können auf und/oder Entwicklung einer kommunalen Identität,
- persönliche Kontaktmöglichkeiten,
- sozialräumlicher Ansatz,
- Einbindung zahlreicher Akteure und Akteursgruppen, die eine persönliche und professionelle Beziehung zu den Problemlagen und Bedarfen haben,
- großes Nachhaltigkeitspotential auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen bei der Lösung von problematischen Bedarfslagen trotz oftmals sehr unterschiedlicher Sichtweisen auf diese Problematiken,

eine hervorragende Ausgangsbasis für eine gelungene kommunale und regionale Bearbeitung von allseits festgestellten oder wahrgenommenen Problemlagen im

<sup>40</sup> Vgl. auch Camino „Auf den Weg gebracht: Für Demokratie und Toleranz. Erfahrungen aus der Umsetzung des Lokalen Aktionsplanes für Toleranz und Demokratie Potsdam 2002 – 2004. Potsdam 2004

Gemeinwesen darstellen, wenn es gelingt, die oben beschriebenen Schwierigkeiten:

- Heterogenität des Netzwerks bei auch gleichzeitiger Chance transdisziplinärer Lösungswege,
- gewachsene Konkurrenzen/Animositäten sowie (Konkurrenz-)Ängste,
- Offenheit des Zugangs zum Netzwerk,
- Machtasymmetrien,
- Akzeptanz in der Öffentlichkeit auf dem Hintergrund einer Akzeptanz in den entscheidungsrelevanten Institutionen

zur Zufriedenheit aller Netzwerkpartner aufzugreifen und gemeinsam anzugehen.

## 6.2 Konzepte und Strategien der politischen Bildungsarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“

### 6.2.1 Begriffliche Annäherung

Wenn es sich um Maßnahmen-, Aktions-, Modellprogramme auf Landes- oder Bundesebene handelt, spielt bei der Zielsetzung politischer Bildung<sup>41</sup> und der inhaltlichen Umsetzung in politische Bildungsarbeit ferner die Abhängigkeit von Initiatoren/Geldgebern bzw. durch Politik und Öffentlichkeit/Medien „brisantierte“ Themen eine nicht unerhebliche Rolle<sup>42</sup>. Und zwar insofern, dass die in der politischen Bildungsarbeit behandelten Themen wertfrei vermittelt werden sollen und mittel- und langfristiger Lern- und Veränderungsprozesse bedürfen bzw. ermöglichen sollen; eine Förderphase i.d.R. jedoch höchstens drei Jahre umfasst. Zieht man dabei die notwendige Konzeptionierungsphase und die Zeiten für Projektkoordination, Projektverwaltung inklusive Berichtswesen ab, kann höchstens von kurzfristigen Prozessen der praktischen pädagogischen Arbeit im Rahmen solcher Programme ausgegangen werden.

*„Das ist dann nämlich gar nicht mehr viel was man wirklich leisten kann. Also mit einer Sozialpädagogin und einem Sachbearbeiter so ein Projekt auf die Beine zu stellen und eben alles alleine machen zu müssen. Ob das jetzt Akquise ist oder ob das diese ganzen Fragebogengeschichten sind. Ob das diese ganzen Berichte sind und auch noch pädagogische Arbeit zu machen. Und das ganze zu organisieren. Im Grunde ist das ganz schön viel. Das habe ich dann so gemerkt. Wo ich das noch mal so für mich schwarz auf weiß so abgearbeitet habe, die ganzen Punkte. Habe ich irgendwie doch gestaunt, was man eigentlich mit anderthalb Kräften irgendwie machen kann oder machen soll. Also was erwartet wird. Und da fallen einfach auch viele Dinge natürlich auch hinten weg. Das ist mir schon dann auch klar geworden. Ich war ja für mich, bin ich auch nach wie vor, so ein bisschen unzufrieden damit,*

<sup>41</sup> Die gesetzliche Grundlage für politische Bildung erschließt sich aus § 11, Absatz 3, Satz 1, SGB VIII und § 6, Absatz 3, AG KJHG. Im Rahmen des Kinder- und Jugendplans wurden folgende Ziele politischer Bildung definiert: „Politische Bildung soll jungen Menschen Kenntnisse über Gesellschaft und Staat, europäische und internationale Politik einschließlich der politisch und sozial bedeutsamen Entwicklungen in Kultur, Wirtschaft, Technik und Wissenschaft vermitteln. Sie soll die Urteilsbildung über gesellschaftliche und politische Vorgänge und Konflikte ermöglichen, zur Wahrnehmung eigener Rechte und Interesse ebenso wie der Pflichten und Verantwortlichkeiten gegenüber Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt befähigen sowie zur Mitwirkung an der Gestaltung einer freiheitlich-demokratischen gesellschafts- und Staatsordnung anregen“ (Bundesministerium des Innern (Hrsg.) 2001).

<sup>42</sup> Vgl. auch das Kapitel „Themenentwicklung und Einflussfaktoren“ in Schröder u.a. 2004: 129-133

*dass wir diese ganzen Seminargeschichten an Dozenten auslagern. Ich würde das eigentlich lieber selber machen. Weiß aber, so lange ich diesen ganzen Bürokratismus alleine machen muss, kann ich das gar nicht machen. ... Es ist schon, ich habe das neulich mal so ein bisschen aufgedröselnt. Und es ist schon zu 80% irgendwie Organisation und Koordination. So ein bisschen Beratung. Hier mal einen Elternabend. Da kommt mal einer vorbei und lässt sich beraten oder auch nicht. Ich bin bei den Mediationen zum Teil mit dabei. Das ist halt nicht sehr viel pädagogische Arbeit. In Wirklichkeit ist das schon ein Sekretärinnenjob. [Alpha\_1, 49-49, 252-252]*

Dass Finanzierungslücken, wie sie bei von der die Haushaltsplanung des Bundes abhängigen Programmen zu Jahresbeginn häufig vorkommen, eine kontinuierliche Arbeit zusätzlich erschweren bzw. erste Erfolge dadurch unterminiert oder gar zu nichte gemacht werden, soll an dieser Stelle nur erwähnt bleiben.

*„Also was dieses Jahr eben war, dass wir rückwirkend, das es eine Bescheinigung gab. Das wir zum ersten Januar anfangen können ... Und das wir das Geld dann Ende April bekommen. ... Zum Teil konnten wir das vorfinanzieren. Zum Teil haben wir dann auf unseren Lohn dann ein bisschen länger gewartet. ... Es war ja auch schon ein Risiko. Es ist ja nicht wirklich sicher gewesen, das wir das Geld bekommen. Aber das ist immer jedes Jahr, Anfang des Jahres, letztes Jahr war ja richtig ausgesetzt. Das war dieses Jahr schon ein bisschen abgepuffert. Aber das ist einfach ein Risiko. Wenn es dann letztendlich heißt, wir kriegen das Geld nicht. Dann gibt es einfach Schulden ... Wir hatten letztens ein Kooperationsgespräch zwischen den neuen Kooperationspartnern. Und da war jetzt schon, einfach weil es ein riesiges Risiko ist, war jetzt schon die Diskussion ob nicht den Arbeitnehmerinnen gekündigt wird zum 31. Dezember. Und sie dann erst wieder eingestellt werden, wenn klar ist, das es Geld gibt. Weil letztendlich die Vereine das ja überhaupt nicht tragen könnten. Wenn dann klar wird, das Geld ist nicht da. Wo soll der Lohn herkommen. Das kann ja niemand bezahlen. Dann würde nicht nur das Projekt irgendwie daniederliegen. Dann würden auch die Trägervereine sich verschulden und könnte aufhören zu arbeiten.“ [Gamma\_1, 187-195]*

Hinzu kommt, dass die Zielrichtung politischer Bildung je nach politischer Grundorientierung (vgl. [www.melzer.de/web-lexikon](http://www.melzer.de/web-lexikon)) der Initiatoren/Geldgeber konglomeriert zwischen

- Wissensförderung über politische Zusammenhänge/Strukturen, deren rechtliche Legitimierung und Förderung eines lokalen, regionalen und nationalen Identitätsbewusstseins (konservative Zielrichtung: Aufrechterhalten der Ordnung und Hierarchie durch Staatsautorität)

- Wissensförderung über gesellschaftliche Zusammenhänge/Strukturen, deren wertegestützte Legitimierung und Förderung sozialer Tugenden (liberal-konservative Zielrichtung: Wahren rechtsstaatlicher Verantwortlichkeiten)
- Wissensförderung über gesellschaftliche Akteure und Institutionen, deren kritisch-loyale Legitimierung und Förderung der Interessenwahrnehmung (sozial-liberale Zielrichtung: Erreichen einer vielfältigen Konkurrenz um Stabilität und Effizienz)
- Wissensförderung über bestehende Herrschaftsverhältnisse/Ideologien und Förderung des Kollektivbewusstseins (demokratisch-sozialistische Zielrichtung: Herrschaftsabbau in allen Gesellschaftsbereichen).

Dem gegenüber stehen oftmals aus praxisorientierten Erwägungen der (Sozial-)Pädagoginnen<sup>43</sup> heraus, die die eigentliche politische Bildungsarbeit leisten und ausbildungsadäquat den Menschen in seinem Sozialisationskontext ins Zentrum ihres Handelns rücken. So wurde auch mit der Zunahme der öffentlich wahrgenommenen, rechtsextremistischen und fremdenfeindlichen Aktivitäten der Ruf nach „politischer Bildung“ im Sinne der Errichtung einer Firewall in den (jugendlichen) Köpfen laut und hält sich bis heute, ungeachtet des Diskussionsstandes der wissenschaftlichen und pädagogischen Fachwelt, wonach politische Bildungsarbeit nicht nur Prozesse der Wissens- und Bewusstseinsbildung, sondern in demokratischen Gesellschaften auch Prozesse des demokratisch-Handeln-Lernen's impliziert (Vgl. Böhnisch 2004: 5-7).

Demnach lassen sich auf personaler Ebene drei Ansatzpunkte politischer Bildung unterscheiden: Wissens- und Kompetenzförderung, Ermöglichen und Schärfen des Urteilvermögens und Ermunterung zum Engagement.

Die Ambivalenz des politischen und pädagogischen Grundverständnisses politischer Bildung spiegeln auch die 2002 durch das BMFSFJ definierten Ziele des Programms „Entimon“ wider:

<sup>43</sup> Da im Rahmen von „Entimon“ Schulen nicht antragsberechtigt waren, die wissenschaftliche Begleitung also Schulen nur innerhalb von Partnerschaften oder Kooperations-/Netzwerkprojekten mit Jugend(sozial)arbeit, außerschulische Bildung betrachten, stehen Konzepte der politischen Bildung als Bestandteil der schulischen Curricula nicht im Blick der wissenschaftlichen Begleitung; sind also in den folgenden Ausführungen mit Pädagogen, solche mit sozialpädagogischer Ausbildung oder in der außerschulischen Bildung Tätige gemeint.

- (1) Die Bereitschaft zu fördern, sich für Aufgaben des Gemeinwesens zu engagieren (*Verantwortung übernehmen*).
- (2) Eine verlässliche politische Grundbildung zu vermitteln (*Wissen*).
- (3) Die Fähigkeit zu entwickeln und zu stärken, Offenheit für Fremde und für die Vielfalt kultureller, ethnischer und religiöser Überzeugungen und Lebensformen zu verbinden mit dem Eintreten für die Verfassung und für Menschenrechte (*Einübung in Toleranz*).
- (4) Die Fähigkeit und die Bereitschaft zu entwickeln und zu stärken, sich gegen Gewalt, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu wenden und Minderheiten zu schützen (*Gewalt bekämpfen*).
- (5) Die Fähigkeit zu entwickeln und zu stärken, Interessengegensätze und Konflikte demokratisch zu bewältigen (*Demokratie erfahren durch demokratisches Handeln*).
- (6) Menschen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft einbinden (*Integration*).
- (7) Mut zu machen, die eigene Überzeugung auch öffentlich zu vertreten (*Zivilcourage*).

Lässt man die ersten beiden Ziele, als sicher unumstritten klassische Ziele politischer Bildung, kurz außen vor und betrachtet die anderen sechs Ziele, so kann festgestellt werden, dass Kompetenzförderung u.a. „Fähigkeiten zu entwickeln und zu stärken“ subsumiert und auch Zivilcourage an Kompetenzen und vor allem Mitwirkung gebunden ist. Alle sieben Ziele können somit (auch) als Ziele der politischen Bildung definiert werden. Demnach leisten alle Entimon-Projekte auch politische Bildungsarbeit.

Insofern ist es schier unmöglich, eine Definition politischer Bildung über alle Entimon-Projekte hinweg zu extrahieren. Die unterschiedlichen Umsetzungsformen können nur nach Bereichen/Strategien politischer Bildungsarbeit klassifiziert und im Rahmen der dort vorliegenden bzw. noch zu entwickelnden Kriterien gelungener Bildungsarbeit bewertet werden.

Im Fokus der folgenden Praxis-Betrachtungen politischer Bildungsarbeit stehen modellhafte Ansätze im Rahmen von „Entimon“ in den Bereichen

- Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung (Übertragung einer bewährten Methode in eine neues Feld),

- Beratungsansatz im Rahmen von Aussteigerprogrammen und der aufsuchenden Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen (dieser Bereich hat sich in den Auswertungen der Vorjahre als zentral, aber auch besonders problematisch herauskristallisiert),
- Geschlechtsspezifischer Ansatz im Rahmen der politischen Bildungsarbeit (der Bereich der Jungenspezifischen antirassistischen Bildungsarbeit hat sich in den Auswertungen der Vorjahre als zentral, aber auch besonders problematisch herauskristallisiert),
- Bildungsarbeit gegen Antisemitismus (Weiterentwicklung einer bewährten Methode).

#### 6.2.2 Umsetzungsformen und -strategien der politischen Bildungsarbeit im Programm „Entimon“

##### 6.2.2.1 Ansätze zu Gewaltfreien Konfliktlösung

In Anlehnung an G. Caplan (Caplan 1964) wird Gewaltprävention<sup>44</sup> in drei Ebenen differenziert:

- durch das Aufdecken und Verändern gewaltfördernder Bedingungen bei gleichzeitiger Befähigung der Adressaten zu einem adäquaten kompetenten Umgang damit, verhindert primäre Prävention Gewalt im Vorfeld;
- durch vorbeugende Maßnahmen bei bereits identifizierten Personengruppen und gezielte person-, sozialraum- und institutionenbezogene Programme dient die sekundäre Prävention einerseits der Schadensminderung und andererseits der Kompetenzförderung;
- durch spezifische rehabilitative oder resozialisierende Maßnahmen zielt die tertiäre Prävention auf die Verhinderung des Rückfalls.

<sup>44</sup> Im SGB VIII – Online-Handbuch (vgl. <http://www.sgbviii.de>) bezeichnet Gewaltprävention alle institutionellen und personellen Maßnahmen, die der Entstehung von Gewalt vorbeugen bzw. diese reduzieren und die auf die Person selbst, deren Lebenswelt und auf den Kontext der sie tangierenden sozialen Systeme abzielen.

Je nach konzeptionellen Schwerpunkt und theoretischer Fundierung können gewaltpräventive Strategien auf Veränderungen des personalen, kommunikativen bzw. interaktiven Bereich des Individuums gerichtet sein. Schatz (<http://www.sgbviii.de/S84.html>) benennt dabei die Stärkung des Selbstkonzeptes, die Reflexion des eigenen Selbst und Stärkung der Persönlichkeit, die Ausbildung sozialer Wahrnehmung, die Schaffung von Konfliktfähigkeit, kontrolliertes Handeln und insgesamt die Vermittlung sozialer Kompetenzen als praktische Hauptzielsetzungen gewaltpräventiver Maßnahmen, räumt aber Defizite insofern ein, dass bei der praktischen Umsetzung bevorzugt personbezogen gearbeitet wird und sich nur selten Ansätze finden lassen, die die sozialstrukturellen Bedingungen und milieuorientierten Elemente der Lebenswelt direkt einbeziehen, wie dies z.B. auch durch die von der Aktion Jugendschutz entwickelten Kriterien für Anti-Gewalt-Präventionsprojekte implizieren. Unter anderem werden genannt: die Verwendung des Peer-Ansatzes, die Förderung von Lebenskompetenzen, Langfristigkeit und Kontinuität der Maßnahmen, Vernetzung im Sozialraum mit der Möglichkeit gemeinwesenorientierter Erweiterung, die Prozessorientierung, die Berücksichtigung des systemischen Kontextes, die Altersgruppen- und geschlechtsspezifische Orientierung und ein möglichst frühzeitiger Präventionsbeginn (ausführliche Darstellung siehe Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. 1998.). Schatz bilanziert weiter, dass die in der Gewaltprävention (erfolgreich) angewendeten Strategien nicht nur bezüglich der Prävention von Gewalt wirken und auch im sonstigen erzieherischen Alltag Anwendung finden können und demnach deren Wirkungen nur im Kontext der die gewaltpräventiven Maßnahmen flankierenden (pädagogischen) Aktivitäten zu beschreiben und zu erwarten sind (ebd. S. 7).

Die methodischen Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung in Rahmen von „Entimon“ spiegeln die Präferenzen der pädagogischen Fachdiskussion wider. So lassen sich primär **Streit-Schlichter-Projekte** oder die inhaltlich ähnlich aufgebauten Konfliktlotsenprojekte ausmachen, beide realisiert in enger Kooperation mit Schule.

Diese gehen von der besonderen Wirksamkeit von Peers aus, da diese auf Mitschüler/innen einen größeren Einfluss ausüben als dies etwa Erwachsene – also Pädagogen – tun. (Vgl. Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.



1999). Und sie genießen unter Gleichaltrigen eine höhere Akzeptanz: *„Da Gleichaltrige ähnliche Erfahrungen bei der Bewältigung alltäglicher Probleme haben und sie die gleiche Sprache sprechen, ist ihre Glaubwürdigkeit von großem Vorteil.“* [2003: 1414] Einige dieser Kooperationsprojekte außerschulische Bildungsarbeit – Schule, waren mit (Planungs-)Unsicherheit bezüglich der Zukunft der involvierten Schulen konfrontiert (Schulschließungen).

Die Erfahrungen der Projekte zeigen, dass die jugendlichen Multiplikator/innen bei nicht zu schweren Konflikten in alltäglichen Gewaltsituationen eingesetzt werden können, wobei Überforderungstendenzen der Jugendlichen im Blick behalten werden sollten.

Auch die anderen im Rahmen von „Entimon“ geförderten Kooperationsprojekte Schule-Jugend(sozial)arbeit, außerschulische Jugendbildung können den spezifischen personenorientierten – auf Lehrer/innen und Schüler/innen ausgerichteten – Ansätzen zugeordnet werden. Sie unterscheiden sich von den schulumfangenden – auf die Institution Schule ausgerichteten Programmen (z.B. Schulentwicklungsprogramme).

Des Weiteren gehören Anti-Gewalt-, Anti-Aggressions- und Anti-Rassismus-Trainings, Trainings zu Zivilcourage und Sozialkompetenztrainings zu den im Rahmen von „Entimon“ umgesetzten gewaltpräventiven Projekten.

Die Angebote gewaltpräventiver Projekte richten sich neben den oben benannten Zielgruppen u.a. an

- Multiplikatoren der Kinder- und Jugendarbeit (umfassende Vermittlung von Hintergrundinformationen zu den Ursachen und Strukturen von Gewalt und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen in Form von Seminaren),
- Funktionsträger und Multiplikator/innen der Jugendhilfe (Berücksichtigung geschlechterbezogenen Verhaltensweisen und Einstellungen zu Gewalt, Aggressivität und Fremdenfeindlichkeit; Reflektieren des Zusammenhangs zwischen Gewaltneigung und Geschlecht, Erörtern der Gründe für gewalttätiges Verhalten von Jungen und Mädchen und Aufstellen und Einsetzen von geschlechterbezogenen Konzepten gegen Gewalt),
- Kindertagesstätten (praxisnahe Fortbildung, die neben der Vermittlung von Theorie und Praxis auch die Möglichkeit gibt, sich zum Thema "Gewaltprä-

vention in der Elementarpädagogik" zu vernetzen und sich gegenseitig zu beraten und zu unterstützen),

- Jugendliche, die in den Anfangsschritten ihres Engagements gegen Rechts-Extremismus unterstützt werden. Dazu gehört z.B. der Einbau von Projekt- und Planungswerkstätten bzw. die Unterstützung bei der Gründung von Antirassismus-Arbeitsgruppen (umgesetzt bspw. in Großtrainings (Events) "Aktiv gegen Rechts - das Training"),
- Aussteiger innerhalb der Präventionsarbeit in Schulen und bei Trägern der außerschulischen Jugendhilfe unter dem Motto: "aufklären, stärken, Gewalt überwinden, aussteigen" (Bestandteile sind u.a. der Aufbau eines Aussteigerpools und Schulung der Aussteiger, Stärkung von Selbstbewusstsein und Toleranz, Multiplikatorenschulungen, Aufbau eines Ehrenamtlichenteams),
- gefährdete Kinder, Jugendliche und junge Menschen (Kursangebot zu Techniken der interkulturellen Konfliktbewältigung und Ausbildung von Multiplikatoren/Assistenten/Konfliktberatern zur Verbesserung der Kommunikation/Kooperation und Konfliktlösung der sozialen und gesellschaftlichen Integration).

Weitaus weniger Entimon-Projekte wenden so genannte Coolness- oder Anti-Aggressions-Trainings an. Deren Ziel ist das Reduzieren von ablehnenden und feindseligen Haltungen durch Rollenspiele. Rituale und Strukturen von Begegnungen im öffentlichen Raum werden analysiert, in Phasen zerlegt und im Rollenspiel entsprechend geübt. Ziel ist die Förderung selbstbehauptendem und deeskalierendem Verhalten in Konfliktsituationen. (Zu den Grundannahmen siehe Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. 2003.).

Ein nahe liegendes, aber im Rahmen von „Entimon“ neu besetztes Feld sind gewaltpräventive Ansätze im Fußball.

*„Ausgewiesene Rechtsextremisten gibt es im Fußball nicht (uns sind keine bekannt). Wohl aber wird mit den gegenseitigen Bildern (Kanaken/Nazis/Judensau) provoziert und Stimmung gemacht. Fußball ist aufgrund seiner heterogenen Klientel sehr gut zur Begegnung geeignet. Hier werden auch symbolisch gesellschaftliche Konflikte ausgetragen. Das Projekt bietet allen Ebenen, angefangen von den Vereinen bis zur Verbandsspitze eine erfolgreiche Vermittlungsarbeit, insbesondere bzgl. dieser Bilder und*

*(rassistischen/antisemitischen/antideutschen) Konstruktionen. Es ist m.E. eine absolut demokratieförderliche Errungenschaft, wenn ungelernte Arbeiter neben Lehrern oder IT-Fachleuten als Fußballtrainer sitzen und ICH-Botschaften, Aktives zuhören etc. üben!“ [2004: 1377]*

Zwar gibt es zahlreiche Erfahrungen aus dem Fan-Projekt-Bereich, Mehrebenenansätze und Einsatz von Mediation, scheinen aber – wie auch die folgenden Zitate belegen – selten zu sein.

Auf die Frage nach Erfahrungen anderer, ähnlich gelagerter Projekte entgegnete ein Projektmitarbeiter: *„Diese Erfahrungen gibt es ja sowieso nicht, weil wir einzigartig sind. Also wirklich, ohne das jetzt irgendwie, es ist ja tatsächlich so. Es gibt ja ein Projekt wie uns nicht. Insofern gibt es auch keine Vergleichswerte.“ [Alpha\_1, 315-315], „Funktionsträger der mittleren Ebene (Fußballkreise und Bezirke) sind noch sehr unsicher bei der Anwendung der Verfahren (die Konfliktmanagementverfahren sind zunächst sehr fußballfremd!)“ [2004:1377]*

Potentiale im Bereich

Primäre Gewaltprävention:

Diese Projekte können dazu beitragen, Konfliktfeldern im Bereich Fußball zu benennen und gleichzeitig Methoden der Konfliktvermittlung aufzuzeigen. Zum Beispiel durch Anleitung und Wissensvermittlung von „Hilfe zur Selbsthilfe“ durch das Verfahren der Mediation.

*„Mediation steht für bzw. bedeutet Vermittlung. Wir vermitteln zwischen Migranten(vereinen) und den (deutschen) Funktionsträgern, zwischen (Jugend)Mannschaften, zwischen Jung und Alt, Neu im Amt und alter Hase, zwischen Vereinen und dem Verband, in Kommunen zwischen Politik und (meist ethnischen) Vereinen ect. Überall wo ein Dialog die festgefahrenen Bilder von "den Ausländersportvereinen" und "den deutschen Funktionären" sinnvoll erscheint unterstützen wir. Wir tun dies möglichst neutral bzw. besser ausgedrückt "allparteilich". Dies sichert uns die Zustimmung und Akzeptanz aller Beteiligten. Das heißt nicht, dass wir nicht auch Rassismus bei deutschen Funktionären benennen oder einzelne Mitglieder ethnischer Vereine auffordern ihr gewalttätiges Handeln zu unterlassen.“ [2004: 1377]*

Sekundäre Gewaltprävention:

Hierzu zählen die Konfliktlotsenausbildung, z.B. der Mannschaftskapitäne und die Multiplikator/innenausbildung, von Schiedsrichtern, von Vereins- und Verbands-

mitgliedern. So konnte ein Projekt von stagnierenden Spielabbrüchen berichten, was sie auch als Ergebnis ihrer Arbeit sehen.

*„Man muss jetzt natürlich auch sehen, durch die Schiedsrichterausbildung, wo wir halt auch mit reingehen. Das die Schiedsrichter viel sensibler auf die geringsten Anzeichen reagieren. Und in sofern wirklich das kleinste Anzeichen da ist für eine Gewalttat oder wo sie merken, jetzt könnte die Situation eskalieren oder so, da brechen die halt auch rigoros das Spiel ab. Schreiben einen Sonderbericht. ... früher hätten sie [Anmerkung der Autoren] die Spiele vielleicht auch noch durchgeführt ... auf biegen und brechen.“ [Alpha\_1, 444-444]*

Tertiäre Gewaltprävention:

Zum Bereich der tertiären Gewaltprävention zählen die oben beschriebenen Anti-Aggressions-Trainings, die auf jugendliche Spieler zielen, die aufgrund massiver Vorfälle während des Spiels für ein oder mehrere Spiele gesperrt werden. Erstes Ergebnis ist die gute Zusammenarbeit mit den Jugendsportgerichten, die neben der Weitergabe der Urteile an diese Entimon-Projekte, mittlerweile (aufgrund der Akzeptanz des Projektes) Angebote (Antiaggressionstraining, Mediation – auf freiwilliger Basis) in Urteile aufnehmen.

*„Das heißt die Kids werden nicht einfach nur mehr gesperrt, sondern, um auch nach Ablauf dieser Sperre überhaupt das Spielrecht wieder zu erlangen, müssen sie halt z.B. ein Antiaggressionstraining machen.“ [Alpha\_1, 112-112]. Über Gnadengesuche der Fußballvereine, kann sich die Teilnahme an Trainings auch strafmildernd auswirken.*

Der Zugang zu diesen Jugendlichen gestaltet sich allerdings noch schwierig.

*„Ich glaube halt, also bei den Jugendlichen, die wir jetzt sozusagen betreuen wollen würden, da gibt es einfach andere Prioritäten zum großen Teil. Oftmals handelt es sich ja um ethnische Minderheiten. Also sprich die sind irgendwie türkisch, arabischer Herkunft. Was auch immer. Daraus resultierend eben gibt es gewisse Probleme in den Familien. Dann haben die einfach eine ganz andere Aufgabenstellung. Dann sind sie irgendwie 16. Und in der Schule läuft es schlecht. Und die Freundin ist weggelaufen. Es gibt keine Zukunft. Man hat irgendwie kein Geld. Häufige Gewalt ist ja auch ein großes Thema. Also ich glaube schon, dass es da dann als erste Reaktion relativ leicht ist zu sagen, was wollt ihr denn jetzt auch noch. Dann lasst mich doch in Ruhe. Dann steig ich eben aus. So als erste Reaktion. Weil der Alltag einfach, glaube ich schon, sehr besetzt ist. Sehr problembesetzt ist. Wenn wir dann eben auch noch kommen und sagen, du musst jetzt hier aber ein Training absolvieren, sonst darfst du nicht mehr Fußball spielen. Dann sagt der irgendwie, ja dann spiele ich eben nicht mehr Fußball. Lasst mich doch in Ruhe.“ [Alpha\_1, 346-346]*

Ebenso richten sich die Trainings aber auch an Trainer oder Betreuer, die von Spielsperren oder Verbandsausschluss betroffen sind.

Herausforderungen

Gewaltpräventive Projekte bedürfen – vor allem im Bereich Mediation/AAT's – entsprechende Qualifikationen der Projektmitarbeiter/innen und ausreichende praktische Erfahrungen. Bei einigen Projekten war dies projektintern nicht gegeben und es wurden Externe mit der pädagogischen Arbeit beauftragt (Dozenten/Dozentinnen). In einigen Projekten wurde bzw. wird eine Qualifizierung nachgeholt.

Als Barrieren der Zusammenarbeit mit den Fußballvereinen und -verbänden werden die Überalterung und die Vereinsmeierei benannt.

*„Das sind echt alte Männerverbände. Also das ist einfach so. Die kochen da seit 30 Jahren, machen die diesen Job. Da lassen die sich von uns auch nicht irgendwie reinreden ... Das ist ja die große Frage. Was kommt wenn die alle weg sind ... Wenig ... Nachwuchs..., also weil das wirklich eine sehr aufwendige ehrenamtliche Arbeit ist, die die hier machen. Und meckern natürlich alle den ganzen Tag. Aber sind eben auch nicht bereit, Macht abzugeben.“ [Alpha\_1, 399-403]*

Dabei ist das Nachwuchsproblem auch ein dem Fußballsport immanentes Strukturproblem durch den hierarchischen Funktionsaufbau bzw. die Trennung zwischen Spielern und Trainern/Betreuern.

*„Das ist halt wenn die irgendwie meinetwegen von klein auf im DLRG sind. Oder was weiß ich. Oder bei Jugend Rot Kreuz oder so. Dann wachsen die natürlich in so 'ne Strukturen rein. Zwar sind die auch mit in diesen Fußballvereinen, aber da sind sie ja komplett fremdbestimmt. Da entscheidet immer jemand anders. Und du hast da irgendwie deine Funktion, du sollst nämlich Fußball spielen. Ansonsten sollst du eben nicht mehr viel machen oder so. Das machen nämlich andere. Und dann wachsen die natürlich auch nur in diese Spielerfunktion rein. Und übernehmen natürlich auch nichts anderes. Weil das machen ja andere. Und das ist glaube ich, wenn du in so wirklich Jugendorganisationen drin bist, dann wachst du da auch rein. Dann werden nämlich auch mal so Leitungspositionen übernommen. Oder mal eine Gruppe leiten. Dann geht so was glaube ich auch. Aber so ist das natürlich echt schwierig jetzt zu sagen, wie sieht's denn aus. Hast du nicht auch noch ... neben Schule, Ausbildung, privat und Training - was ja ab der C, die trainieren ja drei-, viermal die Woche schon – magst du nicht auch noch ein bisschen Ehrenamt machen ... Ich glaube die einzigen Jugendlichen, die wir hier im Haus haben sind die Jugendschöffen ... Und die werden dann halt zu den Sportrichtern. Zwei Jahre später wenn sie nicht mehr Jugendschöffe sein*

*dürfen. Zum größten Teil ... Schiedsrichtern? ... Es gibt auch gerade bei den Jugendlichen auch eine große Fluktuation. Es ist ja auch nachzuvollziehen. Weil die fragen sich natürlich auch, warum soll ich mir das antun. Mich hier Wochenende für Wochenende ... zu lassen. Für 12 Euro. Ausreichend ist es nicht ... Uns fehlen pro Wochenende, ich glaube 150 oder so.“ [Alpha\_1, 405-418]*

Bisherige Erfolge, die von den Projekten benannt wurden:

- Bei den erreichten Teilnehmern ist ein Erfolg in Bezug auf Veränderung der Handlungsmuster zu erkennen.
- Das Aufzeigen von Handlungsoptionen in Bezug auf kritische Situationen, denen die Jugendlichen und Erwachsenen ausgesetzt sind, zeigt Erfolg in Form einer niedrigen Rückfallquote.
- Trainer und Schiedsrichter sind sensibler bei der Wahrnehmung von kritischen Situationen geworden, haben mehr Handlungsoptionen im Umgang mit bedrohlichen Situationen.
- Die Zahlen in Bezug auf gewalttätige Vorkommnisse stagnieren.
- Vereine wenden sich bei Problemen nicht mehr ausschließlich an das Sportgericht, sondern auch an die Mitarbeiter/innen der Entimon-Projekte.
- Die Sportgerichte beziehen Angebote der Entimon-Projekte in die Urteilsprechung mit ein.

#### 6.2.2.2 Beratungsansatz im Rahmen von Aussteigerprogrammen und der aufsuchenden Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen

In den letzten Jahren ist bezüglich des Zusammenhangs von Prägungen im Elternhaus und dem Einstieg Jugendlicher in rechte Szenen gerade bezogen auf die staatlichen, vor allem aber die zivilgesellschaftlichen Aussteigerprogramme und die aufsuchende Jugendarbeit hinsichtlich der Arbeit mit Eltern oder anderen Angehörigen einiges in Bewegung geraten. Ebenso wenden sich zunehmend Eltern und andere erwachsene Angehörige rat- und hilfesuchend an Einrichtungen und Institutionen der Jugendhilfe. Um ihre Rolle beim Ausstieg rechter Jugendlicher zu stärken, bedarf es einer neuen, differenzierten und problemübergreifenden Beratungsqualität.

Dahinter steht als Grundannahme: Die Familie ist in aller Regel das biographisch bedeutsamste, engste und einflussreichste soziale Netzwerk im Prozess des Auf-

wachsens junger Menschen. Daher haben Eltern in sehr vielen Fällen einen besonders intensiven und vielschichtigen Zugang zu ihren Kindern und fühlen eine besondere Verantwortung für deren Entwicklung – und damit eine besondere Aufforderung zur Einmischung bei problematischen Entwicklungen.

Selbst dort, wo Eltern gegenwärtig Zugänge zu ihren Kindern erschwert oder gar blockiert erscheinen, ist meist ein intensiver biographischer Background vorhanden, der möglicherweise wieder erschlossen und reaktiviert werden kann. Zur Zielgruppe der Beratungstätigkeit gehören entsprechend nicht nur die biologischen Eltern, sondern ebenso Pflegefamilien, erwachsene Mitglieder von Patchwork-Familien u. Ä.

Ein Zugang muss auch gefunden werden, wenn Erfahrungen zeigen, dass häufig Eltern, Familien und Angehörige einen Teil des Problemzusammenhangs darstellen.

Die Bedingungen des Aufwachsens von und die Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern, bzw. Stiefvätern und -müttern sowie anderen erwachsenen Angehörigen gelten als eine Weichenstellung in der Herausbildung jugendlicher Denk- und Verhaltensmuster. Von Jungen (als auch von Mädchen) in rechten Szenen werden insbesondere folgende Phänomene beschrieben:

- angstgeprägte Verhältnisse zu Vätern/Stiefvätern,
- technokratisch aufstiegsorientierte Elternhäuser, in denen jugendliche Identitätsprobleme verdrängt werden,
- fehlende dialogische Auseinandersetzung mit erwachsenen Angehörigen und/oder
- ein Klima fehlender Anerkennung durch ihre Eltern bzw. erwachsenen Angehörigen.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse stimmt es optimistisch, dass sich immer mehr Eltern und Angehörige hilfesuchend an Mitarbeiter/innen von Jugendprojekten, Jugendbehörden, Polizei und Ausstiegsprogrammen wenden. Diese jedoch sind auf die damit einhergehenden neuen Beratungsanforderungen meist wenig vorbereitet:

- Ausstiegsprogramme sind überwiegend auf die Arbeit mit den Jugendlichen/jungen Erwachsenen selbst ausgerichtet.

- Jugendämter und Einrichtungen der Erziehungsberatung fühlen sich meist nicht ausreichend qualifiziert für die spezielle Thematik der Zugehörigkeit zu rechten Szenen und/oder Organisationen.
- Polizeistellen verweisen oft (erfolglos) an andere Ämter, da sie in ihren Programmen noch wenig oder gar nicht auf die neue Klientel „Eltern“ eingerichtet sind.
- Jugendarbeit selbst gerät häufig in einen Rollenkonflikt, wenn sie sich vor die Entscheidung der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit Jugendlichen *oder* einer Kooperation mit deren Eltern gestellt fühlen. Erfahrungen und Modelle der Arbeit mit beiden Gruppen sind wenig bekannt.

Im Rahmen der Kooperation zwischen Ansätzen der Jugend- und Erwachsenenbildung, der aufsuchenden Jugendarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen und Aussteigerprogrammen werden folgende Ziele benannt:

- Kompetenzen entwickeln, Problemlagen im Kontext rechtsextremer Ideologie und Subkultur erkennen und verstehen,
- darauf aufbauend ihr „Handwerkszeug“ der Gesprächsführung und Beratung verfeinern,
- ihre Fähigkeiten zur Differenzierung und Einordnung von Problemschilderungen in ihren politischen Hintergrund wie in mögliche jugend-/subkulturell typische Hintergründe erweitern,
- Informationen über Strukturen und Arbeitsweisen rechter (Jugend-)Organisationen und szenetypischer Zusammenschlüsse aufarbeiten,
- sich mit der Rolle von Eltern und Angehörigen im Zusammenhang mit der Herausbildung von rechtsextremen Denk- und Verhaltensweisen Jugendlicher auseinander setzen,
- arbeitsfeldübergreifend Erfahrungen austauschen und
- sich insbesondere für den eigenen Beratungskontext sowie bedarfsgerechte Delegationsentscheidungen und die Entwicklung eines Kooperationsnetzes weiterqualifizieren.
- Unterstützung der Reaktivierung und Intensivierung des sozialen Netzes Familie und deren qualifizierte Beratung,



- Einbeziehung des familienumgebenden personalen Netzes. Dies bezieht sich auch auf die unterschiedlichen sozialen Alltagsmilieus der Jugendlichen und der Eltern.
- Stärkung der Verhaltensfähigkeit von Eltern vor allem im Vorfeld festgefügter Zugehörigkeiten der eigenen Kinder zu rechtsextremen Szenen.

Zentral bedeutsam für die Qualifizierung der Beratungssysteme bleibt zwar der Fokus auf die Zielgruppe der Eltern/Erziehungsberechtigten, dahinter steht aber als letztendlicher Adressat immer der oder die Jugendliche.

#### 6.2.2.3 Der Geschlechtsspezifische Ansatz im Rahmen der politischen Bildungsarbeit - Jungenspezifische antirassistische Bildungsarbeit

Die Stärkung der Rolle der politischen Bildung im Kanon der Bekämpfung rechts-extremistischer und fremdenfeindlicher Erscheinungsformen stellt einen qualitativen Zugewinn gegenüber der bildungskritischen Diskussion der 1990er Jahre dar. Dabei ist allerdings anzumerken, dass die politische Bildung bis auf wenige Ausnahmen bis heute keinen nennenswerten Anschluss an die wissenschaftliche Diskussion um die Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Arbeitsansätze vor allem im Bereich der Bildungsmaterialien für die Jungenarbeit gefunden hat. Es ist daher im Rahmen um die Diskussion der weiteren Umsetzung des Programms zu überlegen, wie dieser Bereich zusätzlich gefordert und gefördert werden kann.

Vor allem, weil es ja dennoch möglich zu sein scheint, qualitativ hochwertige Konzepte für diesen Bereich zu entwickeln, wie die von der wissenschaftlichen Begleitung evaluierten Projekte zeigen. Hervorzuheben ist hier nicht nur das Bemühen, einen auch in der Regelförderung stark vernachlässigten Bereich, dem jungenspezifischen Bildungsarbeit, konzeptionell und methodisch voranzubringen, sondern darüber hinaus die Kombination mit antirassistischen und transkulturellen pädagogischen Arbeitsansätzen, der Multiplikator/innenausbildung und dem Bemühen, pädagogische Arbeitshilfen für diesen Bereich zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

*„Im Lichte der geschlechtsspezifischen Zugangsweisen zu Rassismus, Ausgrenzung und Gewalt ist es notwendig, diese Themen (auch) in geschlechtshomogenen Gruppen zu bearbeiten. Dabei werden in erster Linie die Aspekte gender und ethnicity sowohl konzeptionell als auch methodisch miteinander verknüpft. Die methodischen Ansätze sind zum Teil aus der*

*langjährigen Erfahrung der Projektpartner/innen hervorgegangen, zum anderen Teil eigens für das Projekt entwickelt worden. Einige ausgewählte Methoden werden in der Abschlussdokumentation vorgestellt und der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht."* [2004: 3039]

Zielgruppen dieses Ansatzes sind männliche Schüler (in multikultureller Zusammensetzung) aller Schulformen mit einem besonderem Augenmerk auf Haupt- und Berufsschulen. In einem Projekt konnte die Arbeit als Teil des Unterrichtsplans verankert werden, so dass mit einer Berufsschulklasse über einen längeren Zeitraum kontinuierlich gearbeitet werden kann. In einem anderen Projekt wird parallel zu der geschlechtsspezifischen Arbeit mit männlichen Teilnehmern der Arbeitsansatz auch mit weiblichen Teilnehmerinnen umgesetzt.

Bezüglich der Arbeit an Schulen in den Schulklassen, die wie kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich interkulturell geprägt sind, werden von allen evaluierten Projekten bestimmte Voraussetzungen benannt, ohne die die Arbeit nicht sinnvoll umzusetzen ist:

- die Bereitschaft der Schule/des Schulleiters/der Schulleiterin zur Kooperation,
- das Interesse zumindest des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin am Thema und die Bereitschaft, schon im Vorfeld der Workshops und Seminare die Arbeit zu unterstützen,
- das Interesse auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers, sich auch im nachhinein mit dem Thema weiter zu beschäftigen,
- die Akzeptanz des Lehrers oder der Lehrerin, während der Workshops oder Seminare eine andere Rolle als die der/des Lehrenden einzunehmen.

Auf Seiten der Mitarbeiter/innen der Projekte werden folgende Voraussetzungen benannt:

- qualifizierte Ausbildung in geschlechtsspezifischer Pädagogik,
- qualifizierte Ausbildung im Bereich der Methoden und Didaktik der Jugend- und Erwachsenenbildung,
- multikulturelle Teams,
- Fähigkeit zur Reflexion der eigenen rassistischen und/oder ethnozentristischen Anteile sowie
- Kenntnis der Angebote der Jugendhilfe und Sozialen Dienste.

*„Wir sind ja ein gemischtes Team. Die Hälfte des Teams die hier wohnen hat ja einen Migrationshintergrund selbst. Und wir arbeiten auch immer in gemischten Teams. Also jetzt immer halt ein Mann mit und ohne Migrationshintergrund. Und bei den Frauen ist es genau so.“ [Theta\_1, 26-26]*

#### 6.2.2.4 Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Dass antisemitische Schimpfwörter oder Spekulationen über die jüdische Weltverschwörung nicht nur in der rechtsextremen Jugendszene populär sind, sondern sich ersteres unter ganz normalen Jugendlichen und letzteres auch im HipHop finden lässt, mussten Anke Zeuner von der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin und der freie Journalist Ralf Fischer in einem Interview mit Simone Rafael festhalten (Zentrum Demokratischer Kultur/Bulletin 5/2004).

Projekte im Rahmen von „Entimon“, die sich eines bildungsorientierten Ansatzes zum Thema Antisemitismus bedienen, wenden sich an

- junge Mitglieder der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland

Dabei setzen sie sich mit den Ursachen des zunehmenden Antisemitismus auseinander und üben Strategien der Abwehr und der Bekämpfung rassistischer Einstellungen ein. Darüber hinaus befassen sie sich mit den Hintergründen der Auswanderung von Juden aus der ehemaligen Sowjetunion und deren sozialen und beruflichen Integrationsproblemen in der deutschen Aufnahmegesellschaft. Hintergrund ist, dass die Eingliederung der jüdischen Einwanderer nicht selten durch fremdenfeindliche Einstellungen und Handlungen in der Aufnahmegesellschaft erschwert oder gar behindert wird. Daher werden auf Seminaren auch Trainings konzipiert, mit deren Hilfe, die jüdischen Einwanderer lernen, sich mit den gesellschaftlichen Anfechtungen auseinander zu setzen.

- Studenten

Im Rahmen der Seminare mit Studierenden unterschiedlicher Disziplinen und Herkunftsgesellschaften werden sowohl antisemitisch begründete ideologische und weltanschauliche Argumentationsmuster vorgestellt als auch deren psychologische Voraussetzungen analysiert. Dabei gilt es, die spezifischen Aspekte Antisemitismus im Vergleich zu „klassischen“ fremdenfeindlichen Einstellungen und de-

ren Traditionen herauszuarbeiten. Die Studierenden sollen dazu sensibilisiert werden, offene oder latente rassistische und fremdenfeindliche Einstellungen zu erkennen und zu skandalisieren, um somit Bedingungen zu schaffen, die einen interkulturellen Lernprozess in der multikulturellen Gesellschaft ermöglichen.

- Multiplikatoren/Multiplikatorinnen in der Jugendarbeit

Es werden Fortbildungsveranstaltungen für Multiplikatoren zu den Themen Antisemitismus und institutioneller Rassismus entwickelt und durchgeführt.

- Jugendliche und Schüler/innen

Es werden Projektstage für Jugendliche zu den Themen Antisemitismus und institutioneller Rassismus entwickelt und durchgeführt.

Ein weiteres Projekt wendet sich über das Medium Film in Form von Kino-Seminaren, die von geschulten Referent/innen begleitet werden, an Jugendliche.

*„Ziel ist es, junge Menschen in ihrer Freizeitumgebung mit ihren Medien zur Auseinandersetzung über Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Intoleranz gegenüber fremden Kulturen, Randgruppen und Minderheiten anzuregen und die Diskussion um den Aspekt „Feinbilder“ zu erweitern. Im Kino wird der gesellschaftliche Diskurs weitergeführt, Filmgeschichten und -bilder, das emotionale Filmerleben der jugendlichen Zuschauer werden zum Ausgangspunkt von Gesprächen über Mitmenschlichkeit und Menschenwürde, über individuelle und gesellschaftliche Erfahrungen der Einzelnen. Ferner wird die Auseinandersetzung über Film, seine formalen Gestaltungsmittel und das Verhältnis von Filmwirklichkeit und tatsächlicher Wirklichkeit gefördert und somit ein wesentlicher Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz geleistet. Erst wenn der Zuschauer weiß, wie der Film seine Gestaltungsmittel einsetzt, wie die Filmbotschaft transportiert wird, kann er die Botschaften beurteilen. Die Referent/innen führen in Thema und Filme ein und diskutieren mit dem Publikum. Zu den Filmen wurden Film-Hefte erstellt, die es LehrerInnen ermöglichen, den Kinobesuch im Unterricht vor- und nachzubereiten.“*  
[2003: 1226]

- Lehrkräfte

Hier handelt es um die Weiterentwicklung von bereits erprobten Seminarmodulen zu den Themen Rechtsextremismus / Rassismus / Zivilcourage und Vermittlung der Methoden an Lehrkräfte, auch im Umgang mit akuten Konflikten mit rechtsextremistischem und rassistischem bzw. antisemitischem Hintergrund.

- Institutionen

Gegenstand ist die Verankerung von präventiver politischer Bildung in pädagogischen Institutionen zum Schwerpunkt Antisemitismus, das Anregen eines bun-

desweiteren Erfahrungsaustauschs mit Institutionen / Initiativen und die gemeinsame Entwicklung von pädagogischen Konzepten.

- Internet

Des Weiteren wird über das Medium Internet in Form einer Plattform versucht, die Dominanz nazistischer Propaganda im Internet im Bereich des Antisemitismus zurückzudrängen. Schwerpunkte sind: Informationen zu jüdischem Leben, jüdischer Kultur und Geschichte sowie – vor dem Hintergrund zunehmender antisemitischer/antizionistischer Tendenzen im Diskurs darüber – zum Nahost-Konflikt virtuell über authentische Informations- und Aufklärungsangebote, Ansprechbarkeit in Kommunikationsplattformen und die Bereitstellung eines Meldeformulars gegen nazistische Propaganda im Internet zu verbreiten.

Einen besonders umstrittenen Stellenwert in der aktuellen Debatte über erfolgreiche Strategien gegen antisemitische Tendenzen nehmen Schulen ein. „Lange Zeit galt Holocaust-Erziehung in der Schule als bestes Mittel, um Schüler für Antisemitismus immun zu machen. Inzwischen ist bekannt dass das nicht funktioniert. Doch was jetzt?“ („Versagt die Schule bei der Arbeit gegen Judenhass?“. Tagung: „Antisemitismus – eine bildungspolitische Herausforderung“, <http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/>). Im Rahmen der Tagung „Antisemitismus – eine Herausforderung für die Berliner Schule“ vertrat Juliane Wetzel vom Zentrum für Antisemitismusforschung den Ansatz, dass nicht nur Holocaust-Erziehung, sondern auch Toleranzerziehung, Antirassismus- und Menschenrechtspädagogik nicht ausreichen, um gegen Antisemitismus zu arbeiten. „Solche Methoden können zwar sensibilisieren, aber immunisieren nicht gegen Antisemitismus. Und sie können nur wirken, wenn Empathie geweckt wird, statt zu moralisieren.“ (<http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/>) Des Weiteren forderte sie, Antisemitismus als eigenes Phänomen zu begreifen, da der Hass auf Juden, eben nicht nur ein Teilbereich von Rassismus sei und neue Methoden zu entwickeln, um antisemitischen Tendenzen entgegenzutreten.

*„Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der genannten Schulformen signalisiert immer stärker, dass sie die alten Unterrichtsformen (wir reden über das Dritte Reich,...) satt haben, in denen mit Appellen und Moralvorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet wird. Die Bereitschaft zu erlebnispädagogischen Projekten mit Zeitzeugen, Filmen, Literatur wird signalisiert*

*und andere erlebnispädagogischen Ansätze außerhalb von Schule werden von den Jugendlichen nachgefragt.“*

Dass auch in der außerschulischen Bildungsarbeit Handlungsbedarf besteht, zeigt der Vergleich der Themenbereiche Antirassismus und Antisemitismus. Im ersteren Feld existiert ein beträchtliches (Fach-)Wissen über Rassismus, seine Ausprägungen, Funktionsweisen, rassistische Stereotype etc. und es wurden viele Konzepte und Methoden in der antirassistischen Bildungsarbeit erprobt; dies stellt sich in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ganz anders dar.

Folgende Eckpunkte zum Stand der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus können konstatiert werden<sup>45</sup>:

- In Deutschland gibt es kaum Konzepte der außerschulischen Bildungsarbeit zum Umgang mit Antisemitismus. Was auch darin begründet liegt, dass die Pädagogik Antisemitismus lange Zeit als Unterthema von Rassismus abgetan hat, als zu „spezielles“ Thema.
- Konzepte der historisch-politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus beschäftigen sich nur wenig mit Antisemitismus und klammern vor allem aktuelle Formen von Antisemitismus aus.
- Aufgrund der größeren Schulddynamik fällt es in Deutschland – vor allem politischen Akteuren – schwerer, die Existenz von Antisemitismus einzuräumen.
- Ebenfalls schwerer fällt es, die unterschiedlichen Motivlagen für antisemitische Äußerungen einzuschätzen, gerade weil antijüdische Stereotype im aktuellen Antisemitismus oft nur in Andeutungen auftauchen.
- Es bedarf bei den Bildner/innen einer großen Sensibilität und gleichzeitig eines großen Wissens über Antisemitismus, seine Erscheinungsformen und seine Mechanismen und sie müssen sich intensiv mit ihrer persönlichen Biografie und der ihrer Familie und damit auch mit eigenen, möglicherweise antisemitischen Strukturen auseinandersetzen, auch um mit der Psychodynamik und den Blockaden, die eine Beschäftigung mit diesem Thema auslösen kann, umgehen zu können.

<sup>45</sup> Vgl. Zentrum Demokratischer Kultur/Bulletin 5/2004

- Weil antijüdische Stereotype im aktuellen Antisemitismus oft nur in Andeutungen auftauchen, besteht die Gefahr, beim expliziten Aufrufen dieser Stereotype Feindbilder zu vermitteln, die den Teilnehmenden bisher noch gar nicht bekannt waren – die Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen sollte deshalb in ein umfassendes Seminarkonzept eingebettet werden.
- In einem Seminar mit überwiegend nichtjüdischen Teilnehmenden, kann das Problem entstehen, dass jüdische Teilnehmende besonders herausgehoben und als Expert/innen für Antisemitismus angesprochen werden (dies wird äquivalent auch in der antirassistischen Bildungsarbeit mit migrantischen Teilnehmenden problematisiert) – dies erfordert eine hohe Sensibilität bei der Seminar-Planung durch die Bildner/innen.
- Um Antisemitismus wirksam begegnen zu können, müssen auch Veränderungen in anderen Handlungsfeldern eingebunden werden. Der Anteil der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus liegt dabei im Eröffnen von Handlungsmöglichkeiten, wie sich in Veränderungsprozesse eingebracht werden kann und im Einleiten eines Selbstreflexionsprozesses.

Potentiale<sup>46</sup>

*„Bildungsarbeit gegen Antisemitismus kann Wissen vermitteln und aufklären, sie kann die Teilnehmenden sensibilisieren und so eine allgemeine Auseinandersetzung mit Antisemitismus, aber auch mit eigenen Denkmustern anregen. Es geht darum, die Analysefähigkeit der Teilnehmenden im Hinblick auf die verschiedenen Erscheinungsformen von Antisemitismus zu stärken. Auch die Förderung von Empathie gegenüber jüdischen Leuten ist ein wichtiger Aspekt. Das alles sind Bildungsziele, die eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen möglich machen – zumindest ansatzweise. Was die außerschulische Bildungsarbeit jedoch nicht leisten kann, das ist eine Aufhebung gesellschaftlicher Missstände. Politische Bildungsarbeit allein wird den Antisemitismus, der ein gesellschaftliches und kein individuelles Problem ist, nicht abschaffen können.“* (Kirsten Döhring im Interview von Susanna Harms, Heike Radvan (Bulletin) mit Kirsten Döhring, Tanja Kinzel vom Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und Barbara Schäuble vom DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., <http://www.projekte-gegen-antisemitismus.de/>)

<sup>46</sup> Vgl. auch das Interview von Susanna Harms, Heike Radvan (Bulletin) mit Kirsten Döhring, Tanja Kinzel vom Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und Barbara Schäuble vom DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., <http://www.projekte-gegen-antisemitismus.de/>

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Ansätze mit unterschiedlicher Zielgruppe umrissen:

- direkte Auseinandersetzung mit Antisemitismus in speziell konzipierten Seminaren für Interessierte

Die Seminare zielen auf eine Sensibilisierung der Teilnehmenden und Stärkung des Verantwortungsgefühls gegenüber antisemitischen Äußerungen in ihren verschiedenen Erscheinungsformen. Dabei stellt die Beschäftigung mit der eigenen Rolle und der eigenen Verstrickung in die Gesellschaft einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Deshalb sind die Seminare so aufgebaut, dass die jeweiligen familiären, kulturellen und sozialen Prägungen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Beispielsweise ist es im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund wichtig, deren eigenen Ausgrenzungserfahrungen mitzubedenken. So sind sowohl die individuelle wie auch die gesellschaftliche Ebenen konzeptionell eingebunden.

Zentraler Bestandteil der Seminare ist die Thematisierung eigener Berührungspunkte mit dem Judentum sowie mit Jüdinnen und Juden und das Sichtbarmachen jüdischen Lebens in Deutschland durch die Beschäftigung mit jüdischer Geschichte, mit den Lebensbedingungen von jüdischen Menschen und ihrer Kultur. Dies auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen, dass Teilnehmende, die Interesse am Thema Antisemitismus haben, meistens auch am Judentum interessiert sind und etwas darüber erfahren wollen (Kulturorientierter Zugang). Generell geht das Projekt aber davon aus, dass Antisemitismus insofern mit Jüdinnen und Juden nichts zu tun hat, als dass er auch ohne ihre Anwesenheit funktioniert – sie aber in erster Linie trifft.

- Seminare zu anderen politischen Themen werden als Ausgangspunkt genommen, um Antisemitismus zum Thema zu machen (am Antisemitismus nicht Interessierte)

Diesem Ansatz liegen die zwei Vorannahmen zugrunde, dass es viele Menschen gibt, die sich für ein Seminar mit „Antisemitismus“ im Titel nicht anmelden würden und dass Menschen aber nur lernfähig sind, wenn ihrerseits ein Interesse daran besteht. Das heißt, es muss ein Zugang gefunden werden, Antisemitismus anders zu thematisieren. Deshalb werden die vom Projekt zu anderen politischen



Themen offerierten Seminare (bspw. „Krieg und Frieden“, „Verschwörungstheorien“) genutzt, um Ansatzpunkte für die Thematisierung von Antisemitismus zu eruieren und in der gemeinsamen Diskussion dagegen zu sensibilisieren. Das Projekt unterscheidet zwischen Antisemitismus als Form sich die Welt und seinen eigenen Platz darin zu erklären und der Form, keine Fragen mehr stellen zu müssen, für alles Schuldige zu haben und nur noch Begründungen für die eignen Ressentiments gegen Juden zu suchen und versucht, in den Seminarkonzepten über die Verwendung von „Feindbildern“<sup>47</sup> daran anzusetzen. Dabei wird weniger mit biographisch-orientierten Methoden gearbeitet, sondern versucht, Brücken zum Eigenen eher ausgehend von einem gemeinsamen Forschungsprozess über Antisemitismus zu schlagen. Als unerlässlich eingeschätzt und praktiziert in der Bildungsarbeit wird jedoch die Auseinandersetzung mit jüdischen Perspektiven mit dem Zugang, dass die Welt ohne die vielfältigen Perspektiven von Jüdinnen und Juden nicht vollständig wäre.

*“Das Projekt trägt dazu bei, Rassismus, Antisemitismus und rechte Ideologien nicht nur in "Extra-Seminaren", sondern in der "normalen" Bildungsarbeit zu bearbeiten. Da das Material stark nachgefragt wird und auf positive Resonanz stößt, halten wir das Projekt für einen erfolgreichen Beitrag zur Prävention und Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und rechten Ideologien als Elemente des Rechtsextremismus.” [2003: 1279]*

#### Herausforderungen

- Sinnvoll und notwendig ist die Weiterentwicklung von pädagogischen Ansätzen zum Umgang mit Antisemitismus.
- Im Rahmen von “Entimon” wurden und werden innovative Ideen und Materialien entwickelt, die aber auf jeden Fall einer Weiterentwicklung bedürfen.
- Wichtig ist auch, die spezifischen Zugänge für Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund weiter zu entwickeln.
- Sinnvoll ist ferner, einen differenzierten Umgang mit tertiärem Antisemitismus in der antirassistischen Bildung zu finden.

<sup>47</sup> Dabei geht es nicht um die Sammlung antijüdischer Feindbilder im Sinne der klassischen Methode der Anti-Vorurteilspädagogik, sondern es wird eine Checkliste erarbeitet, wie man antisemitische Feindbilder in Bildern und Tex-

*„Das heißt, es kommt im pädagogischen Prozess darauf an, zu vermeiden, was angesichts von Antisemitismus so nahe liegt: Andere von oben herab über Dinge moralisch belehren zu wollen, die man eben erst selbst begriffen hat. Wichtiger ist es, die Dynamiken von Umdenk- und Aufklärungsprozessen zu kennen und zu fördern.“* (Barbara Schäuble im Interview von Susanna Harms, Heike Radvan (Bulletin) mit Kirsten Döhring, Tanja Kinzel vom Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und Barbara Schäuble vom DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., <http://www.projekte-gegen-antisemitismus.de/>)

---

ten erkennen kann. Grundlage bildet die Beschäftigung der Teilnehmenden mit der Struktur und Funktion von Feindbildern, z.B. anhand rassistischer Bilder.

## 6.3 Konzepte und Strategien interkulturellen Lernens im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“

Nationalismus und Rassismus, hier sind sich Rechtsextremismus-Theoretiker/innen einig, stellen wesentliche Aspekte und Facetten von Rechtsextremismus dar (vgl. auch Benz 1989). Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, dass sich ein wesentlicher Förderschwerpunkt des Präventionsprogramms „Entimon“ diesem Themenkomplex widmet.

### 6.3.1 Interkulturelles Lernen im Programm „Entimon“: Gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Kontextbedingungen

Die deutsche Theoriedebatte<sup>48</sup> um die vielfältigen Ansätze zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit<sup>49</sup>, Rassismus, Ethnozentrismus und Nationalismus zeigt, dass „Interkulturelles Lernen“ in der Fachdiskussion zunächst einen spezifischen, historisch verortbaren<sup>50</sup> Zugang zum Thema „Umgang mit Vielfalt“ beschreibt, der die Beziehungen und Dynamik zwischen „Kulturen“ bzw. Angehörigen verschiedener „Kulturen“ in den Mittelpunkt rückt. Charakteristischerweise setzt der interkulturelle Ansatz eine multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden voraus und strebt an, mit kulturellen Gemeinsamkeiten und Differenzen umgehen zu lernen (Vgl. auch Eggers 2002). Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Vertreter/innen antirassistischer Konzepte, die Ansätzen interkulturellen Lernens vorwarfen, strukturelle Machtungleichgewichte aus dem Blick zu verlieren, „Kulturen“ als homogen und statisch zu begreifen und exotisierend und kulturalisierend zu wirken, entwickelten sich Ansätze interkulturellen Lernens weiter (vgl. Auernheimer 2003).

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ dient heute in der Alltagssprache häufig als „Ober- und Sammelbegriff“ für verschiedene Formen von Migrationssozialarbeit, die sich ausschließlich an Migrant/innen richtet, antirassistisches Lernen etc. (zur Kritik vgl. auch Glaser 2004 und Münz 2003). Auch im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“

<sup>48</sup> Vgl. u.a. Eggers 2002 und Glaser 2004.

<sup>49</sup> Der Begriff der „Ausländerfeindlichkeit“, oder „Fremdenfeindlichkeit“ wird von mehreren Autor/innen kritisiert, da er verschleierte, dass Rassismus nicht alle „Ausländer“ oder „Fremde“ gleichermaßen treffe (vgl. Kalpaka/Räthzel 1994:12)

<sup>50</sup> Eggers verortet die „Blütezeit“ des interkulturellen Ansatzes auf die 80er/Beginn der 90er Jahre.

wurde der Förderschwerpunkt „Interkulturelles Lernen“ durch Projekte mit höchst unterschiedlichen Ansätzen mit Leben gefüllt. Zu nennen sind hier Projekte globalen oder entwicklungspolitischen Lernens, des Menschenrechtslernens, interreligiöser oder antirassistischer Bildung, der Migrationssozialarbeit sowie des „klassischen“ interkulturellen Lernens.

Im Folgenden wird der Begriff „Interkulturelles Lernen“ trotz der definitorischen Ungenauigkeit daher ebenfalls als Oberbegriff verwendet, bei der Darstellung einzelner Strategien und Konzepte werden allerdings genauere Unterscheidungen vorgenommen.

### **6.3.2 Potentiale und Herausforderungen interkulturellen Lernens im Bundesmodellprogramm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“**

Mit den vielfältigen Formen interkulturellen interreligiösen und antirassistischen Lernens wird – in unterschiedlicher Weise und mit differenten Schwerpunktsetzungen – das Potential verbunden, den Abbau von Vorurteilen, die Sensibilisierung für Rassismus und Ethnozentrismus sowie die Entwicklung bzw. Stärkung interkultureller und interreligiöser Kompetenz zu unterstützen. Dabei ist noch keinesfalls geklärt, welche Ansätze welche Wirkungen bei welchen Zielgruppen hervorrufen können (vgl. Benack 2003:20). Im Folgenden sollen insbesondere die Herausforderungen und Lernerfahrungen einiger interkultureller und interreligiöser Projekte in Bezug auf generelle Rahmenbedingungen und in Bezug auf einzelne umgesetzte Strategien dargestellt werden.

#### **6.3.2.1 Allgemeine Rahmenbedingungen interkultureller und interreligiöser Projektarbeit**

Die von den Projektmitarbeiter/innen entwickelten „Logischen Modelle“ und ihre Aussagen in den Projektinterviews zeigen, dass das lokale politische Milieu, aber auch aktuelle gesellschaftliche Diskussionen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf interkulturelle und/oder interreligiöse Projektverläufe im Rahmen von Modellprogrammen sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der einzelnen Maßnahmen nehmen.

So beschreiben zwei unterschiedliche, interkulturell ausgerichtete Projekte die Skepsis, die ihnen anfangs oder zeitweise von Seiten einiger Politiker/innen entgegengebracht wurde.

*„Aber wer natürlich auch, Adressaten hier sind, ist aus dem Bezirk, die Bezirkspolitik. ... Weil für uns natürlich auch wichtig ist, dass was sich sozusagen hier im Inneren abspielt, auch nach außen zu tragen. Also einmal, um auch immer wieder eine neue Berechtigung für unsere Existenz zu haben. Aber mir liegt natürlich auch daran, weil am Anfang fungierte unser Projekt hier in der Bezirkspolitik als „Ausländerprojekt“. „Sie machen doch da dieses Ausländerprojekt“. Und da wusste ich gar nicht, was die meinten. Und dann habe ich erst gemerkt, was die da drunter fassen. Weil das ist ihnen natürlich nicht geheuer. Sie wissen, dass es politisch unkorrekt wäre, dagegen was zu sagen. Das tun sie natürlich nicht. Aber letztendlich, ja, ist es ihnen so ein bisschen suspekt. Weil es da natürlich parteipolitisch unterschiedliche Auffassungen gibt, was ist ein Zusammenleben. Was ist Integration und was sind die Ziele des Zusammenlebens. Da gibt es natürlich große Unterschiede. Aber ich fand, wir haben ja auch Projektführungen mit denen gemacht, mit den Politikern hier. Und ich finde es auch legitim, das auch Menschen mit Vorurteilen, also es ist ja nicht so, dass wir nun nur Migranten haben.“*  
[Lambda\_1, 115-115]

Das zweite Projekt beschreibt, wie nach einer Fehlentscheidung eines städtischen Gremiums alle Maßnahmen des interreligiösen Dialogs zunächst gestoppt wurden – mit indirekten Auswirkungen auch auf das an der Fehlentscheidung unbeteiligte Entimon-Projekt:

*„Das nämlich dadurch zunächst mal der ganze interreligiöse Dialog in der Stadt X dann eh zunächst mal, zumindest auf der offiziellen Ebene ziemlich eingefroren worden ist. Und dann zunächst mal eine Zeit lang hat sich an das Thema einfach niemand mehr ran getraut. Weil bei uns unser Rathaus, trotz Partei Y, doch eine relative Fortschrittlichkeit und Offenheit hat, aber trotzdem auch nicht gerade die Mutigsten sind. Das heißt also, so lange wir nicht zu sehr anecken, sind sie relativ fortschrittlich.“* [Zeta\_1, 92-92]

Beide Projekte reagieren unterschiedlich auf die anfänglich oder zeitweise entgegengebrachte Skepsis bzw. lokale politische Befürchtungen: Während die Mitarbeiter des erstgenannten Projekts auf die ihrer Maßnahme von Seiten einiger Bezirkspolitiker/innen entgegengebrachte Skepsis mit der Öffnung ihrer Einrichtung und offensiver Ansprache der Bezirkspolitik reagieren und durch diese Strategie schließlich bezirkspolitische Unterstützung erreichen, sind zwischen den interkulturellen Projektträgern und der Verwaltung der Stadt X offenbar „heimliche Verträge“ geschlossen worden, die den Trägern Freiheit gewähren, solange keine politisch schwierigen „Skandale“ entstehen bzw. aufbrechen.

Zu den strukturell-rechtlichen Einflüssen gehört auch die Diskussion um das Tragen des Kopftuchs in Schule und Beruf und das Verbot des Kopftuchtragens im

öffentlichen Dienst. Eine Projektmitarbeiterin beschreibt die Schwierigkeiten, die sie und eine in der Vergangenheit bei ihr beschäftigte Mitarbeiterin in diesem Verbot für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit sehen.

*„Weil da war ja gerade dieses Kopftuchthema. Das war genau zu dem Zeitpunkt. Ich weiß noch gar nicht so richtig, eigentlich dürfen sie ja im öffentlichen Dienst kein Kopftuch tragen. In unserem Feld ist das noch nicht geregelt. Ich habe da auch eine andere Position zu. Ich kann das nicht so. Es ist so, also die ist gerade, bei dieser Frau sieht man, die hatte eine deutsche Mutter und einen marokkanischen Vater. Und es ist so eine komplizierte Geschichte. Bei ihr bedeutet dieses Kopftuch einfach Bekenntnis dazu, dass sie sich mit dieser Herkunft auseinandersetzt. Und sie reist ganz oft nach Marokko. Aber für sie ist es ganz klar, dass sie hier leben will. Und für sie ist das mehr als nur die Religion. Und ich würde es nicht über das Herz bringen zu sagen, setz dein Kopftuch ab. Das wäre so ein Eingriff auch in ihre Identität, Beschäftigung oder Auseinandersetzung. Das finde ich anmaßend. Also ich kann das nicht so klar, ich verstehe Leute die auch so eine Position haben. Und im Unterricht finde ich das auch nicht so einfach. Weil gerade in Köln, also passiert ja viel auch mit diesen fundamentalistischen Strömungen. Und die Einflussnahme auf die moslemischen Jugendlichen. Das muss ganz stark beobachtet werden. Da bin ich auch voll der Meinung. Aber man löst das Problem nicht, indem man einfach pauschal das Kopftuch verbietet. So einfach ist das leider nicht. Man kann das auch anders machen. Das man die Kinder indoktriniert.“ [Lambda\_1, 189-189]*

Mitarbeiter/innen eines anderen interkulturellen Projekts beschreiben, wie die in Folge des 11. Septembers 2001 entstandenen Ängste bezüglich des Islam auch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen ihrer Austausch- und Schulprojekte verändert hat.

*„Skrupel (bezüglich des Islam, Anm.) ja. Die Jugendlichen sind da schon sehr interessiert dran. Was steckt da eigentlich wirklich dahinter. Die Vorurteile haben sich viel stärker manifestiert. Die Jugendlichen sehen den Islam tatsächlich als Bedrohung. Das man sehr klar, gerade mit den Biographien, arbeiten und sagen kann, passt auf das sind Muslime. Die interessieren sich gerade gar nicht für (...) fundamentalistische Strömungen. Sondern haben ganz andere jugendtypische Sorgen und Nöte und Ängste. Und interessieren sich viel mehr für Liebe und Sexualität und solche Sachen als für Bin Laden. Damit wird die Arbeit für mich auch wichtiger. Gerade diese biographische Arbeit zu zeigen, es gibt da eine breite Normalität. Unabhängig von diesen weltpolitischen Strömungen. Es ist fremder geworden durchaus. Das die Jugendlichen zunehmend mehr Frage haben, was steht eigentlich dahinter. Wie leben die. Und was gibt es für Grundsätze im Islam, dass die so sind. Dürfen die Krieg führen oder nicht. Solche Sachen spielen eine große Rolle. (...) Also ich denke, wenn wir an der Schule waren und tatsächlich auch vor allem mit den Biographien gearbeitet haben, dass die danach nicht mehr sagen, der Islam ist böse. Das ist unser Hauptziel, die Sachen differenziert wahr zu nehmen. Auf der einen Seite natürlich anzuerkennen, dass es Fun-*

*damentalismus gibt. Dass es da extreme Strömungen gibt, die das Christentum ablehnen und solche Sachen. Aber das es dem Großteil der Menschheit wie bei uns, damit nichts zu tun hat eigentlich. Und wir haben in diesem Biographien durchaus auch jemand dabei, der ist Koranlehrer. Der ist da schon sehr strikt. Also wir wollen natürlich auch zeigen, es gibt die unter vielen. Wir wollen die jetzt nicht ausblenden. Sondern irgendwie sagen ja, es gibt halt solche Leute und solche Leute. Und ich denke unsere Methoden sind richtig, also wirklich erfolgreich. Da bin ich überzeugt von. Das die Kinder und Jugendlichen mit denen wir arbeiten, dass die nachher keine Angst mehr haben vor dem Islam. Sondern vor bestimmten Strömungen.“ [Beta\_1, 146-148]*

Insbesondere die interkulturell und interreligiös ausgerichteten Projekte scheinen somit einem besonderen Einfluss durch das politische Milieu und – mit davon abhängige - lokale politische Diskussionen sowie gesellschaftliche Stimmungslagen ausgesetzt zu sein und müssen Strategien entwickeln, mit diesen umzugehen. Zum Teil werden Teilbereiche der eigenen Arbeit dabei als schwierige „Gratwanderung“ empfunden.

#### 6.3.2.2 Strukturelle und sozialräumliche Einflüsse

Eine häufige Forderung in der interkulturellen und interreligiösen Theorie- und Praxisdebatte lautet, sozialräumlichen Bedingungen in den interkulturellen Projektkonzeptionen eine stärkere Gewichtung zu verschaffen bzw. sozialräumlich angelegte interkulturelle Projekte zu planen und durchzuführen.

Insbesondere bei der Konzeptionierung und Durchführung von interkulturellen und interreligiösen Projektvorhaben für ländliche Gebiete, die sich zum Teil durch starke Zersiedelung auszeichnen, sowie viele Regionen Ostdeutschlands, die durch einen sehr geringen Anteil an Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund kennzeichnen lassen, werden durch die Projektmitarbeiter/innen zahlreiche Herausforderungen wahrgenommen.

So verbinden sich für einen Mitarbeiter bei der Suche nach madegassischen Multiplikator/innen für ein Bildungsseminar zu Madagaskar generelle demographische Charakteristika (wenige Einwohner/innen mit madegassischem Hintergrund in Deutschland) mit den Spezifika der Bevölkerungszusammensetzung eines ostdeutschen Flächenlandes:

*„Und wir gucken auch, dass wir auch Madegassen dabei haben, die einfach dabei sind. Gucken wir, aber das ist nicht so erfolgreich. Weil es gibt nicht so viele Madegassen hier. Weil es halt ein friedliches Land ist. Darum gibt es*

*nicht so viele Flüchtlinge hier. Ist ja nicht schlecht. Das heißt, wir haben jetzt nicht so die große Masse, auf die wir jetzt zurückgreifen können.“ [Beta\_1, 74-74]*

Auch ein Berliner Projekt betont die unterschiedlichen Hintergründe von Berliner und Brandenburger Schulklassen in Bezug auf die „Selbstverständlichkeit“ des Zusammenlebens mit Migrant/innen und leitet daraus eine veränderte inhaltliche Schwerpunktsetzung für seine Schulprojekte ab:

*„Die Schulen die jetzt kommen, die kommen alle nicht, nicht alle, aber die kommen nicht nur aus Kreuzberg. Immer zur Hälfte würde ich sagen. Und ansonsten von sonst wo. Also die sind wirklich aus dem ganzen Berliner Raum. Teilweise auch aus dem Brandenburger Raum. Das ist natürlich noch mal eine andere Erfahrung, wenn Jugendliche dann her kommen, die keine Berührungspunkte mit Migrantinnen haben. Das sind ganz andere Gespräche dann. Und da arbeitet man sehr viel mehr an den Bildern, die sie dann auch im Kopf haben. Das finde ich, ist dann noch mal anders.“ [Lambda\_1, 132-132]*

Doch nimmt der sozialräumliche Kontext nicht nur Einfluss auf Inhalte interkultureller Projektarbeit sowie die Zusammensetzung des Teams und der Teilnehmer/innen, sondern bestimmt auch Arbeitsstrukturen und -möglichkeiten maßgeblich mit. So sagen mehrere Projektmitarbeiter/innen aus, dass sich die Seminare und Workshops in den ostdeutschen Flächenländern durch das Wegbrechen von Infrastruktur den reduzierten „Buszeiten“ anpassen müssten und die Schließung von Jugendclubs bedinge, dass Jugendliche schlechter erreicht werden könnten<sup>51</sup>. Auch die Schließung von Schulen habe zur Folge, dass die über Jahre hinweg entwickelten interkulturellen Schulpartnerschaften nicht mehr im gleichen Maße aufrechterhalten werden können.

*„Wir sind aber mit diesem Problem sehr schwer konfrontiert. Beispielsweise eine unserer wichtigen Partnerschulen in X, beispielsweise kämpft auch ums Überleben. Und wie will man dann (...) Projekte initiieren, wenn du um das Überleben kämpfst. Auf der einen Seite brauchen sie Projekte, um sich zu profilieren. Auf der anderen Seite haben sie ganz andere Sorgen. Das macht die Arbeit insgesamt schwierig. Dieses Versetzen von Lehrerkollegen macht die Arbeit schwierig. Weil wer soll sich engagieren, auch noch zusätzlich. Wenn er nicht weiß, wo er nächstes Jahr ist. Im neuesten Projekt auch. Du kannst das ja nicht so einfach mitnehmen. Und diese Situation macht uns die Arbeit unheimlich schwierig. Also wir haben da so ein konkretes Beispiel. Wir hatten eine Schule, mit der wir ganz eng zusammen gearbeitet haben. In Y. Auch so nordöstlich von Berlin. Die war auch schon eine Partnerschule. Und*

<sup>51</sup> Diese Rahmenbedingungen sind nicht spezifisch für die interkulturelle oder interreligiöse Projektarbeit freier Träger, sondern gelten generell für die außerschulische Jugendbildungsarbeit und Jugendarbeit insgesamt.



*hatten eine Partnerschaft da zu Madagaskar. Da waren die madegassischen Kollegen mal da. Das war ganz intensiv. Das ganze Kollegium stand dahinter. Jetzt ist die Schule aufgelöst. Also schon vor ein paar Jahren. Plötzlich sind die alle überall verteilt. Das heißt, wir haben zwar jetzt an verschiedenen Schulen wieder Kontakte. Aber die haben erst mal das Problem, sich in das neue Kollegium einzufinden. Und kommen dann da nicht unbedingt durch. Also die Kollegen selber bleiben uns vielleicht noch erhalten. Und machen dann zum Teil auch irgendwie mit wieder. Aber die Schulpartnerschaft ist dann vorbei. Das ist ein strukturelles Problem.“ [Beta\_1, 143-144]*

An diesen Stellen zeigen sich bei den evaluierten Projekten deutliche Unterschiede in Bezug auf infrastrukturelle Rahmenbedingungen in ostdeutschen und zum Teil westdeutschen ländlichen Regionen und (westdeutschen) Großstädten. Während in mehreren Großstädten das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Migrant(en)selbst-)organisationen, Glaubensgemeinschaften, verschiedenen Kulturvereinen, Geschäftsleuten etc. bei der Umsetzung von interkulturellen und interreligiösen, sozialräumlich angelegten Projektvorhaben z.B. im Rahmen von „Feldforschungsprojekten“ der Jugendlichen konstruktiv genutzt wurde, setzen einige ostdeutsche Projekte zum Teil auf „übertragbare“ Erfahrungen:

*„Wenn es geht um die Rolle der Frau im Islam. Da haben wir schon die Klasse losgeschickt, die Rolle der Frau in ihrem Heimatort Y zu untersuchen. Und da stellt man fest, die ist ganz unterschiedlich. Und warum soll das in der anderen Kultur anders sein als hier?“ [Beta\_1, 248-248]*

#### 6.3.2.3 Die Teamzusammensetzung

Als eines der Qualitätskriterien und strukturellen Voraussetzungen für interkulturelles, antirassistisches und interreligiöses Lernen wird immer wieder das Vorhandensein eines multikulturell und –religiös zusammengesetzten Teams und Trägerpersonals genannt, in dem sich Hierarchien nicht an kulturell orientierten Trennlinien orientieren (vgl. auch Brüggemann/Klingelhöfer 2003:20f.).

Viele im Rahmen des Programms „Entimon“ geförderte Projekte haben die Wichtigkeit dieses Qualitätskriteriums auf der förderschwerpunktspezifischen Fachtaugung „Transkulturelles und interreligiöses Lernen im Programm „Entimon“ für sich bestätigt. Obwohl sich ein großer Anteil der evaluierten Projekte durch Fachpersonal mit Migrationshintergrund auszeichnet, weisen die Mitarbeiter/innen in ihren „Logischen Modellen“ und in den Projektinterviews aber immer wieder auf Schwie-

rigkeiten hin, Schlüsselpositionen oder Projektstellen mit Fachkräften mit Migrationshintergrund zu besetzen bzw. allochthone Ehrenamtliche zu integrieren<sup>52</sup>.

Die Schwierigkeiten können zum Teil auf strukturelle Bedingungen zurückgeführt werden. Während eine Projektmitarbeiterin sozialräumliche bzw. demographische Hindernisse nennt,

*„Und wir gucken auch, dass wir (bei der Durchführung der Projekte, Anm.) auch Madegassen dabei haben, die einfach dabei sind. Gucken wir, aber das ist nicht so erfolgreich. Weil es gibt nicht so viele Madegassen hier. Weil es halt ein friedliches Land ist. Darum gibt es nicht so viele Flüchtlinge hier. Ist ja nicht schlecht. Das heißt, wir haben jetzt nicht so die große Masse, auf die wir jetzt zurückgreifen können. Das ist nicht so, wenn man ... (023). Und verwehre mich auch ein bisschen dagegen jetzt einen Ghanaer zu nehmen. Weil ich denke, genau das ist das Problem. (...) Schwarze ... Der soll jetzt plötzlich was zu Madagaskar sagen. Das kann er natürlich nicht“ [Beta\_1, 74-74]*

betonen Mitarbeiter/innen zweier anderer Maßnahmen die Herausforderung, Fachkräfte mit Migrationshintergrund und entsprechender Qualifikation zu finden.

*„Also ich werde ja oft gefragt, warum in unseren Team nicht mehr Migranten drin waren. Das aus einem einfachen Grund. Weil ich nicht genug Qualifizierte in dem Bereich kenne. Es gibt auch unter deutschen Kulturpädagogen nicht so viele, die so arbeiten, wie wir arbeiten. Und allein die Qualifikation „Migrant“ reicht nicht. Wir haben immer auch Migranten mit dabei. Aber die sind nie in dieser Funktion, oder einer war dabei oder zwei. Leider, und der Göran hat auch so einen Hintergrund. Aber die anderen sind sozusagen zwar mit in den Projekten. Aber nicht die hauptamtlichen Pädagogen. Sage ich mal so einfach. Weil ich keine habe. Wenn ich da besseren Kontakt gehabt hätte.“ [Lambda\_1, 176-176]*

*„Wir haben ganz lange gebraucht, um einen Jungenarbeiter zu finden, der Türkisch spricht.“ [Protokollierte Aussage einer Projektmitarbeiterin auf einem Workshop zur Erstellung der Logischen Modelle]*

Auch die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund verläuft nicht immer konfliktfrei.

*„Ja wobei es auch nicht unproblematisch ist (die Zusammenarbeit, Anm.). Die Ilhame (eine ABM-Kraft, Anm.), die stammt aus Israel. Und bei der habe ich halt bemerkt, dass die einfach in den Buchmaterialien, wo es zu der Stelle über dieses palästinensische Mädchen kommt, also eine ganz klare Posi-*

<sup>52</sup> Die beschriebene Situation führte auch in den Projektinterviews dazu, dass mit den Personen der Projektverantwortlichen ausschließlich autochthone Fachkräfte befragt wurden, so dass in den nachfolgenden Darstellungen Eindrücke und Erfahrungen von allochthonen Fachkräften gänzlich fehlen.

*tion hat ... Na ja, bis dahin, dass sie schon in diese Richtung, also wir beanspruchen ja schon also möglichst sachlich auch zu informieren. Wir müssen eine neutrale Position auch haben ... ist man nie ganz neutral. Das weiß man. Aber ich kann nicht den Staat Israel verschweigen oder verleugnen. Selbst wenn es meine politische Meinung wäre, darf ich das einfach nicht. Und das ist ganz schwer so in sie reinzusehen. Wo ich gesagt habe, Ilhame, das kannst du nicht machen. Weil das ist deine Überzeugung. Das ist deine Herkunftsgeschichte. Aber diese Kinder hier kommen unter einer anderen Voraussetzung her ...“ [Lambda\_1, 178-183]*

Der Konflikt wurde in zahlreichen Gesprächen und durch Begleitung geklärt und als beidseitiger Lernprozess empfunden. Das Beispiel verdeutlicht, wie komplex sich Abläufe in multikulturell und –religiös zusammengesetzten Teams darstellen können und wie stark die Durchführung interkultureller oder -religiöser Projekte von Lernerfahrungen auch für die Projektverantwortlichen begleitet sind. Die entsprechenden Prozesse wurden in dem genannten Fall als positiv und konstruktiv bewältigt erlebt und bewertet. Reibungslose und vollkommen konfliktfreie Arbeitsprozesse sind in einem komplexen Arbeitsbereich, der zudem konstant durch politische und gesellschaftliche Diskussionen (Zuwanderung und Integration, Kopf-tuch-Debatte, Antiislamismus und Islamismus, Nahost-Konflikt) beeinflusst wird, nicht zu erwarten; die Entstehung von unsicherheitsgeprägten oder konfliktträchtigen Situationen ist vor diesem Hintergrund als „normal“ und zum Teil sogar potentiell hilfreich für die Projektentwicklung zu begreifen.

#### 6.3.2.4 Interkulturelle Beratung, Projektbegleitung und/oder Supervision

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Unsicherheiten, Konflikte und Konfliktsituationen in interkulturell und/oder interreligiös ausgerichteten Projekten konstruktiv bewältigt werden können, stellt in vielen Fällen die punktuelle oder begleitende Beratung, Projektbegleitung oder Supervision dar.

So beschreibt ein Projektmitarbeiter, der Biographien von Migrant/innen als Ausgangspunkt für ein interkulturelles Kulturprojekt nahm, seine Unsicherheiten bezüglich der Auswahl und Gewichtung von Themen.

*„Aber das ist, man merkt das schon, wenn das so Menschen sind aus dem alltäglichen Leben. Die haben doch ihre sehr subjektive Sicht. Und bei manchen Sachen hätte uns manchmal so eine fachliche Beratung irgendwie gewünscht. Hätten wir mehr Zeit gehabt, hätte man natürlich noch mal das eine oder andere Institut irgendwie aufsuchen können. Das haben wir nicht gemacht. Und wäre mehr Zeit gewesen, hätten wir unsere eigenen Unsicherheiten in manchen Themen oder wie die Gewichtung in den jeweiligen Buch-*

*artikeln sind. Also wir sind keine Iranexperten. Wir waren schon sehr darauf angewiesen irgendwie, dass es so halbwegs in Ordnung ist für die Gewichtung in dem Buch.“ [Lambda\_1, 189-189]*

Gerade im Rahmen von Modellprogrammen wäre es daher wünschenswert, dass interkulturelle und/oder interreligiöse Projekte Finanzmittel für eine entsprechende Begleitung einplanen können.

**Im Rahmen von Aktions- und Modellprogrammen geförderte interkulturelle und/oder interreligiöse Projektarbeit** birgt besondere Potentiale, muss sich aber auch mit besonderen Herausforderungen auseinandersetzen:

- Initiierung oder Absicherung innovativer Projektvorhaben vs. öffentliche Erwartung schneller und „konfliktfreier“ Erfolge

Die Bundesförderung erlaubt vielen Projekten, (innovative) interkulturelle und/oder interreligiöse Projektvorhaben zu realisieren, für die ansonsten „kein Geld da“ ist. Gleichzeitig handelt es sich um sensible, insbesondere im interreligiösen Bereich nicht immer konfliktfreie Bereiche, die im Rahmen von Bundesmodellprogrammen unter besonderer öffentlicher Aufmerksamkeit stehen, die zum Teil „Konfliktfreiheit“ erwartet.

- Mögliche Förderdauer von bis zu drei Jahre vs. Gefährdung des erreichten Standards mit Abschluss der Förderung

Die verlängerte Förderdauer von bis zu 3 Jahren wird von vielen interkulturellen und interreligiösen Projekten als geeignet angesehen, ein Projekt zu entwickeln und geeignete Kooperationspartner/innen für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Projekts zu finden. Gleichzeitig droht mit dem Auslaufen der Förderung die (teilweise) Aufgabe erreichter Standards und die Aufgabe bewährter Kooperationen, die zum Teil besonders sensibel erscheinen.

*„Das Projekt wird wieder schrumpfen wenn die Stelle ausläuft. Ganz klar. Das ist jetzt z. B. eine unserer größte Sorgen. Wie können wir diese Stelle langfristig halten. Weil das Projekt kann das nicht bleiben was es jetzt ist. Das wäre einfach total schade. Weil man möchte mit seinen Ansprüchen nicht zurückgehen. Und diese Ansprüche, dieses Niveau zu halten, ist eigentlich mit einer Stelle nicht zu schaffen. Weil einfach diese Aufgabe viel zu komplex ist. Und das ist schon eigentlich mit zwei Stellen nicht zu schaffen. Weil wir sind ja auch nicht zu zweit. Wir haben ja noch die Jugendlichen. Und diese und jene Multiplikatoren, die mitmachen. Aber die wollen auch angeleitet werden. Und diese Anleitung kostet manchmal mehr Zeit, als es selber zu machen. Aber letztendlich ist es ja unser Ansatz. Daher wäre es für uns unheimlich wichtig, rechtzeitig ein Anschlussprojekt zu finden, das wir finanzie-*

*ren können. Weil da ist sehr viel Zeit und Kraft reingeflossen. Es ist eine Basis da. Und wenn die zusammen bricht. So was wieder neu aufbauen. Das geht fast eigentlich gar nicht. Da wird dann zu viel auch kaputt gemacht. An Vertrauen, was verloren geht bei den Partnern, die uns nachfragen. Und dann enttäuscht werden. Sich woanders hin orientieren. Das Thema wegfallen lassen. Und so weiter.(...) Das sind ja nicht nur Vertrauensverluste bei Partnern, die man hier hat. Sondern insbesondere bei den Partnern im Süden. Das die die (Finanz-)struktur noch weniger kennen und die Finanznöte. Die Finanznöte überhaupt noch weniger ernst nehmen können als wir hier. Die sagen ihr seit so reich. Ihr könnt jetzt nicht mehr. Das verstehen die natürlich noch viel weniger als wir das schon nicht verstehen.“ [Beta\_1, 218-222]*

### **6.3.3 Umsetzungsformen und -strategien von interkulturellen und interreligiösen Projekten im Programm „Entimon“**

Im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ ist eine Fülle unterschiedlicher Maßnahmen entstanden, die interkulturelle und/oder interreligiöse Lernangebote offerieren (vgl. auch S. 79 dieses Berichts).

Im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analysen kristallisierten sich dennoch unterschiedliche Strategien interkulturellen Lernens heraus, die im Programm quantitativ stark vertreten waren als auch aufgrund fachlicher Überlegungen zum Gegenstand qualitativer Untersuchungen gemacht wurden. Zu diesen deskriptiven Typen gehören

- Interkulturelle Begegnungsansätze,
- Biographische Ansätze,
- Kulturpädagogische interkulturelle und/oder interreligiöse Arbeit.

Diese Typen werden im Folgenden im Hinblick auf Inhalte, Strategien sowie Potentiale und Herausforderungen beschrieben werden. Dabei stützen wir uns auf Ergebnisse der auf Grundlage „Logischer Modelle“ durchgeführten Evaluationen.

#### **6.3.3.1 Interkulturelle Begegnungsansätze**

„Begegnung“ stellt eine klassische Strategie des interkulturellen Ansatzes dar (vgl. Eggers 2002). Von der Schaffung und Gestaltung von Möglichkeiten der persönlichen Begegnung zwischen Autochthonen und Allochthonen wird sich erhofft, dass

wechselseitige Vorurteile und Klischees abgebaut oder zumindest in Frage gestellt werden. Gleichzeitig haben Studien und Untersuchungen ergeben, dass

- „Begegnung“ nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen beiträgt, sondern im Gegenteil sogar verstärkt werden können, wenn Begegnung klischee- und vorurteilsbestätigend wahrgenommen wird (vgl. Allport 1988) und
- interkulturelle Begegnungen sich eher dazu eignen, Vorurteile im Nahbereich (z.B. in Bezug auf eine Einzelperson oder Familie) als im Fernbereich (z.B. in Bezug auf Angehörige eines bestimmten Landes oder die Gruppe der Flüchtlinge „im Allgemeinen“) abzubauen (vgl. ebd.).

Zudem scheinen sich in Deutschland gewisse „Zeitungleichheiten“ in Bezug auf die Angemessenheit des ursprünglichen Begegnungsansatzes abzuspielen: Während Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene in einigen ländlichen und ostdeutschen Regionen tatsächlich vergleichsweise seltener mit Migrant/innen in Kontakt kommen, ist das Zusammenleben und –lernen von allochthonen und autochthonen Kindern und Jugendlichen in den meisten Großstädten eine Selbstverständlichkeit, wenngleich auch hier unterschiedlich stark ausgeprägte Segregationserscheinungen in Bezug auf die Bereiche Wohnen, Schulform, Arbeitsleben und Freizeitverhalten offenkundig sind.

So lassen sich auch bei einigen (Teil-)Projekten Schwierigkeiten erkennen, in allen Fällen die angestrebte multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer/innen zu erreichen.

*„Die haben nämlich parallel mit uns einen Kurs angeboten, wo ein Migrantenf ilm er einen Film machen wollte zu einem Thema, was direkt mit den Jugendlichen auch entwickelt werden sollte. Also das Drehbuch sollte gemacht werden. Und die sollten selbst filmen und schneiden. Und es ging über zwei Semester oder Trimester. Das waren zwei aufeinander aufbauende Kurse. ... Ich habe Werbung dafür gemacht. Aber da bin ich mal gespannt. Und da kam aber echt Kreuzberger Mittelschicht. Aber 12 Jugendliche. Und die standen hier immer bei Fuß. Und der Typ ist nicht einfach. So ein (...) Türke, der die Jugendlichen bei der Stange hält. Aber er hat es geschafft. Und das fand ich auch bemerkenswert. Das ist eine ganz andere Klientel dann. Das ist auch in Ordnung dann.“ ... Ich glaube, das waren hauptsächlich deutsche Jugendliche. Die aber an diesem Thema Interesse hatten. Ich habe das dann auch so gelassen. Weil ich dachte, ja, muss man, soll auch sein. Sollen ihre Vorstellungen da auch reinbringen. Ich glaube von den zwölf, waren vielleicht drei mit Migrationserfahrung. Aber der Rest waren deutsche Jugendliche. Das ist dann schon noch mal, was wollte ich jetzt sagen. Wenn man das also so macht, freiwillig kommen eben diese Klientel.“ [Lambda\_1, 176-176]*

Angesprochen wird ein klassisches Problem politischer Bildung, mit ihren Angeboten traditionellerweise hauptsächlich interessierte, engagierte „Mittelschichtsjugendliche“ zu erreichen. In dem zitierten Fall geht die Schichtzugehörigkeit gleichzeitig eine Verbindung mit dem Charakteristikum „Vorliegen von Migrationserfahrung“ ein.

In anderen (Teil-)Projekten wird die multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer/innen erreicht. So scheinen bei einem zweiten (entwicklungspolitisch ausgerichteten) Teilprojekt die internationale Ausrichtung eines Seminars, die Zielgruppe „Multiplikator/innen aus (internationalen) Organisationen“ und die Arbeit an einem gemeinsamen Thema die multikulturelle Zusammensetzung der Gruppe erleichtert zu haben.

*„Das ist hier der andere Bereich. Bereich internationale Jugendbegegnung. Wo wir halt von den verschiedensten Organisationen, dieses mal sind halt ganz viele verschiedene Organisationen. Auch Leute aus dem Süden dabei. Also wirklich eine toll gemischte Gruppe. 25 Teilnehmer glaube ich. Die dann eben zum Thema interkulturelle Begegnung, internationale Jugendbegegnungen gearbeitet haben.“ [Beta\_1, 64-64]*

Zahlreiche „klassische“ Begegnungsprojekte, die im Rahmen des Programms „Entimon- gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ gefördert wurden oder werden, werden im Rahmen von *international ausgerichteten Austauschprojekten* realisiert. Eingebettet in unterschiedliche Projektvorhaben mit erlebnispädagogischen, medienpädagogischen oder entwicklungspolitischen Konzeptionen, verfolgen die Projekte die Zielsetzung des Abbaus von Vorurteilen durch persönliche Begegnung, wachsende Differenziertheit der Wahrnehmung, Wissenszuwachs, die Stärkung interkultureller und sozialer Kompetenz und die Befähigung Selbstreflexion.

*„Ansonsten ist für mich so das Hauptziel, (...) überhaupt die differenzierte Wahrnehmung von Kultur. Von Nation, von Menschen überhaupt. Erstens innerhalb der Gruppe. Wie S. vorhin schon so ein bisschen ausgeführt hat. Na, das machen wir innerhalb der Gruppe. (...), wir sind auch nicht alle gleich. Wir haben Stärken, Schwächen. Wir haben alle eine eigene Prägung, Identitäten. Und genau so sieht es halt in einer anderen Region auch aus. Also auch eine ganz starke Auseinandersetzung mit diesem Kulturbegriff. Der für uns eh ein Konstrukt ist, als eine tatsächliche Größe. Oder auch Religion, differenzierte Wahrnehmung von Fremden. Ist für mich so ein Hauptanliegen. Also einfach weg von Verallgemeinerung, von Schubkästentum. Wie auch immer die Vorteile aussehen. Ob positiv oder negativ.“ [Beta\_1, 246-246]*

Auch die Stärkung vorliegenden (entwicklungspolitischen, interreligiösen) Engagements bei den Teilnehmer/innen wird in das Zentrum der Projektarbeit gestellt.

*„Andererseits wollen wir dieses Helfenwollen, sehe ich erstmal als sehr positive Eigenschaft. Und solidarischem Ansatz, zu sagen, ich will jemandem helfen, dem es schlecht geht. Den möchte ich auf jeden Fall erhalten. Möchte aber die Jugendlichen, das ist halt ein Ziel von uns, aufklären darüber, dass es einfach Rahmenbedingungen gibt. Das die nicht hilfebedürftig sind, weil sie irgendwie nicht können. Also weil sie nicht das Vermögen haben dazu. Sondern weil sie einfach durch ihre Rahmenbedingungen eingeengt sind. Wo wir auch immer starken Wert drauf legen, in der ganzen Vorbereitung, Nachbereitung, in dem wir betonen, dass sich hier im Norden viel verändern muss. Um diese Strukturen zu verändern. Und das ist das, wo sich die Jugendlichen im Nachhinein engagieren.“ [Beta\_1, 173-173]*

Als mitentscheidend für das Gelingen und die (Teil-)Erreichung der formulierten Ziele im Rahmen der notwendigerweise punktuellen, zeitlich begrenzten internationalen Begegnungsprojekte scheinen nach der Evaluation von drei international ausgerichteten Begegnungsprojekten folgende Faktoren zu sein:

- Länge und Gestaltung der Vorbereitungszeit,
- Reziprozität des Austauschs und der Beziehungen,
- Nachbereitung bzw. Förderung weitergehenden Engagements.

Länge und Gestaltung der Vorbereitungszeit

Im Rahmen der Evaluationen von drei Projekte, die die Förderung von Begegnung zu einem Hauptaspekt ihrer Maßnahmen machten, erwies sich das Fehlen oder die nicht ausreichende Länge der Vorbereitungszeit grundsätzlich als stark nachteilig für die eigentliche Begegnungssequenz, da der kurze Auslandsaufenthalt mit seinen zahlreichen Anforderungen, Erlebnissen und Intensitäten sowie Konflikten zum Teil überfordernd wirken bzw. ohne entsprechende Vorbereitung eine höhere Bereitschaft vorliegen kann, negative oder auch positive (persönliche) Erlebnisse zu „kulturalisieren“.

So sagt eine junge Teilnehmerin eines weitgehend unvorbereiteten Austauschprojekts nach ihrer Rückkehr nach Deutschland:

*„Also, zu den Palästinenserinnen habe ich nicht so den Zugang. Die waren irgendwie so verschlossen und haben nichts gesagt.“ [Protokolliertes Zitat einer jungen Teilnehmerin eines Projekts]*



Eine Mitarbeiterin einer anderen Maßnahme, die auf eine anderthalbjährige Vorbereitungszeit vor dem sechswöchigen Auslandsaufenthalt ihrer teilnehmenden Jugendlichen setzt, betont die Wichtigkeit dieses vorbereitenden Engagements in Verknüpfung mit ihrem methodischem Ansatz, dem „Globalen Lernen“.

*„Das wir ja, bevor die in so ein Workcamp fahren, anderthalb Jahre Vorbereitungen machen mit denen. Jedes Wochenende kommen die zum Seminar und lernen einen Aspekt der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kennen. Oder der interkulturellen Bildungsarbeit. Das ist ja nicht so trennen. Wir sagen globales Lernen. Weil das einfach mehr beinhaltet (...)Die Vorbereitung (spielt)eine ganz große Rolle. Weil die halt bei uns insbesondere anders ist als bei anderen. Wir machen so viel Vorbereitung und so viel Ehrenamtlichenbetreuung wie sonst kaum jemand. Denn wir sagen ja wir wollen ganz konkrete Begegnungen haben und wir wollen die Qualitätsstandards und die ... verbessern. Wir wollen keinen Workcampcharakter mit Abenteuerurlaub. Sondern wir wollen hochwertige, nachhaltige internationale Jugendbegegnungen haben ... Und daran sieht man vielleicht mal so ein bisschen, wie komplex die ganze Aktion ist. Das klingt immer so ein bisschen, na ja, die machen Workcamps. Aber eigentlich ist es viel, viel mehr. Und soll auch viel, viel mehr sein.“ [Beta\_1, 48, 96]*

Indikatoren des Erfolges ihres Ansatzes, der intensive Vor- und Nachbereitungszeiten, den Ansatz des globalen Lernens und biographische Methoden umschließt, sieht sie u.a. in dem Verhalten und den Reaktionen von Teilnehmer/innen.

*„Möchte aber die Jugendlichen, das ist halt ein Ziel von uns, aufklären darüber, dass es einfach Rahmenbedingungen gibt. Das die (die Afrikaner/innen, Anm.) nicht hilfebedürftig sind, weil sie irgendwie nicht können. Also weil sie nicht das Vermögen haben dazu. Sondern weil sie einfach durch ihre Rahmenbedingungen eingeengt sind. Wo wir auch immer starken Wert drauf legen, in der ganzen Vorbereitung, Nachbereitung, in dem wir betonen, dass sich hier im Norden viel verändern muss. Um diese Strukturen zu verändern ... Aber das sie eben diesen Hintergrund kennen. Und nicht zu den armen Schwarzen gehen. Und ihnen da helfen. Und ihnen mal zeigen wo es lang geht. Davon sind sie alle geheilt. Spätestens im Projekt merken sie, oh Gott, wir haben ja gar keine Ahnung. Wenn sie meinen, sie könnten als 18jährige Schüler da auf dem Bau den Handwerkern zeigen wo es lang geht. So was gibt es natürlich immer wieder. Aber sie sind ganz schnell geheilt und merken, wie wenig sie eigentlich wissen. Das ist ja auch so, dass die Jugendlichen im ganzen Bereich mitmachen. Das heißt die müssen auch Wasser vom Brunnen holen oder sie müssen selbst mal irgendwie so eine Kokosnuss ausschaben. Und dann merken sie, oh, es ist alles so anstrengend. Das können sie gar nicht. Die Frauen können das viel besser. Da passiert natürlich viel bei Jugendlichen. Auch mal Unvermögen zu erleben gegenüber Leuten, die sie eigentlich für unvermögend halten. Und für die Leute da, ist es natürlich auch gut. Weil dadurch ihr Selbstbewusstsein auch massiv gestärkt wird. Weil die sehen ah, die reichen Weißen, die können noch nicht*

mal irgendwie hier so einen Eimer Wasser bringen. (...). Da passiert auf beiden Seiten sehr viel. Bei dieser direkten Begegnung. **Aber ich denke, dass es auch wirklich viel damit zu tun hat, dass es so eine lange Vorbereitung gibt. Das die Jugendlichen eben so reflektiert sind, dass sie das auch so wahrnehmen.**“ [Hervorhebung durch die Autor/innen, Anm.] [Beta\_1, 173-173]

Auch der Vergleich mit dem Wissen und den erinnerbaren Erlebnissen anderer Austauschgruppen bestärkt die Projektleiterin in ihrem Ansatz.

„Weil wir treffen ja öfters Gruppen, die unterwegs sind. Wir haben auch schon Gastgruppen gehabt. Das prägendste Erlebnis für mich war vor zwei Jahren. Da hatten wir auch eine Gruppe zu Besuch. Und dann haben die sich natürlich unterhalten und ausgetauscht. Ja und was habt ihr denn gemacht. Die konnten ihr Projekt gar nicht richtig beschreiben. Die haben dann so, ein bisschen dies und das und so. Aber die hatten weder eine klare Motivation noch klare Erlebnisse. Ihr Haupterlebnis war der Unfall, den sie mit dem Bus erlebt haben. Also jetzt als Bericht. Und da haben die dann, wenn sie Fragen gestellt haben, auch zu den Projekthintergründen und den Entwicklungszielen. Also worum geht es eigentlich dabei. Auch bei euren Partnern. Oder wer sind die Partner. Kam halt nichts. Und dann kam wieder, poh, wir sind aber wirklich froh, dass wir die Vorbereitung hatten. Auch sprachlich. Die konnten halt bei ihrer Abreise noch nicht die Begrüßungsfloskeln. Und solche Geschichten. In diesem Vergleich sehen dann die Jugendlichen natürlich auch was den Unterschied ausmacht. Der ihnen so ja gar nicht so bewusst wird. Der wird ihnen ja erst in der direkten Konfrontation mit anderen bewusst. ... Und da merken sie dann eben auch, was sie an Verhaltensweisen haben. Die sie vielleicht von anderen unterscheidet. Was sie an Landeskunde wissen. Was sie an Sprache an Fähigkeiten haben. Da kommt ihnen das sehr zu Nutze. Und eine weitere Dimension ist dann, wenn ich hinterher mein Wissen weiter geben will. Dann merke ich erst plötzlich, was ich in der Vorbereitung alles mitgenommen habe. Das ich das jetzt brauche. Weil viele Dinge, die wir in der Vorbereitung machen, sind jetzt nicht direkt verwendungsfähig vor Ort. Sondern das sind einfach Informationen, die zur Allgemeinbildung beitragen. Dazu beitragen, die Situationen generell besser einschätzen zu können. Wenn ich hinterher darüber berichten will, dann kann ich einfach meine persönlichen Eindrücke mit den Kenntnissen verbinden. Und dann merkt man dann eben, wie wirksam das Gesamtkonzept ist. Und das die tatsächlich, wenn sie wiederkommen, sofort berichten können. Also nicht immer das subjektive Erleben. Sondern dann auch angereichert durch das, was sie sonst noch erfahren haben. ... Und da merken sie eben auch, was sie alles mitgekriegt haben. Diese direkte Verbindung beispielsweise. Was Literatur, afrikanische Literatur, mit so einer Begegnung zu tun. Könnte man sich ja fragen. Aber im Nachhinein merkt man eben auch, ich habe einfach was anderes kennen gelernt. Ist zwar eine Chance eine Stimme aus dem Süden direkt wahr zu nehmen. Nicht nur Literatur zu lesen die halt nur von Europäern verfasst wurde und solche Geschichten. Man kann darauf zurückgreifen, wenn man dann hier was tun will. Und diese Dinge die werden oft erst im Nachhinein bewusst. Das die Sinn machten. Oder in welcher Form

*man dann darauf zurückgreifen kann oder darauf aufbauen kann.“ [Beta\_1, 174-174)*

Der Arbeitsaufwand, der in die Vorbereitung der Austauschgruppen investiert wird, wird als ausgesprochen lohnend und notwendig erachtet. Gleichzeitig sieht sich die Projektmitarbeiterin in der Schwierigkeit, die langen Vorbereitungszeiten für verhältnismäßig „kleine“ Gruppen von Jugendlichen zu rechtfertigen.

*„Daher ist es halt sehr schwierig. Ich finde das Konzept so sehr wichtig. Das es diese Langfristigkeit hat. Aber unter den Rahmenbedingungen die ja hier auch schon öfter zu Sprache kamen, das ist natürlich immer schwieriger, so viel Zeit in so eine Gruppe zu investieren. Auf der anderen Seite zeigen die Ergebnisse, auch des hinterher Engagierens, das es schon was bringt. Weil es ja nicht bei diesen 15 Leuten bleibt. Sondern der Radius der damit (durch die intensive Vorbereitung und das nachfolgende Engagement der Jugendlichen, Anm.) erreicht wird, ist ja riesig. Den würden wir ja nie erreichen. Wir erreichen (...) Peergroups und Umfeldler und so was alles, an die wir nie ran kommen würden. Das heißt, eigentlich ist es eine super Investition. Leider wird das halt von Geldgeberseite nicht immer so wahrgenommen. Nicht geschätzt. Das ist, denke ich, so eines dieser Probleme. Womit wir zu kämpfen haben, dass eben solche Projekte auch von Menschen gemacht werden müssen.“ [Beta\_1, 174-174]*

Die Reziprozität des Austauschs und der Beziehungen

Ein weiterer wichtiger Aspekt für das Gelingen interkultureller Begegnung im Sinne der Zielsetzung liegt, das zeigen die Evaluationen der drei beteiligten Projekte, in der Reziprozität der Beziehungen und des Austauschs. Dieser Befund wird durch die theoretische Diskussion um Voraussetzungen für die „Wirksamkeit“ interkulturellen Lernens gestützt, die die „gleiche Augenhöhe“ und das Vorliegen gemeinsamer, positiv behafteter Erfahrungen in den Vordergrund rückt (vgl. Benack 2003:20ff).

Die stärkere Fokussierung auf den Aspekt des Austauschs und der gleichberechtigten Kommunikation stellt für eine Mitarbeiterin eines Austauschprojekts das Ergebnis einer zentralen Lernerfahrung dar.

*„Und was vielleicht auch noch wichtig ist: Man könnte sagen, wir haben halt angefangen mit Workcamps im klassischen Sinne. Und haben dann aber relativ schnell gesehen, dass es das nicht sein kann. Diese Arbeit als Medium der Begegnung ist zwar nett. Aber es reicht nicht. Es muss mehr Kommunikation stattfinden. Weil wenn die nur zusammen auf dem Bau sind, da kann man viel beobachten. Man kann wahrnehmen. Aber der Austausch, diese Kommunikation und das wirklich vermitteln von Wissen. Das passiert halt*

*nicht. Insbesondere auch das die Partner mehr über uns erfahren. Wir wollen ja nicht nur dort was mitkriegen über Madagaskar. Sondern die Madegassen sollen natürlich auch etwas von Deutschland mitkriegen und etwas von uns erfahren. Das heißt, dass dann mit der Zeit immer mehr inhaltliche Elemente in diese Begegnung rein kamen.“ [Beta\_1, 216-216]*

Die inhaltlichen Elemente der Kommunikationsförderung liegen demnach nicht „nur“ in der konkreten Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Projekt, sondern auch in der alltäglichen Kommunikation und der gezielten Recherchearbeit der teilnehmenden Jugendlichen.

*„Man arbeitet halt mit islamischen Schülerinnen, Schülern, mit der Dorfbevölkerung zusammen. Lebt mit denen zusammen. Lernt die kennen. Ganz klassisches Workcamp. Dann gibt es Arbeit in der Schule. Das machen wir auch schon länger. In der Schule hier und in der Schule in Sansibar. Das wir uns austauschen wenn wir da sind. Über die Länder erzählen. Über das Leben erzählen. Irgendwie Kontakte knüpfen. Und wirklich nicht nur zufällige Begegnungen zulassen. Sondern wirklich organisiert thematische Begegnungen zulassen. Also alle Jugendlichen die von uns fahren nach Sansibar, die kriegen auch immer Rechercheaufträge. Z. B. zur Energiesituation. Zu Textilien war letztes Jahr. Davor das Jahr ging es um Gewürze, Gewürzhandel, medizinische Wirkung von Gewürzen. Die inhaltlichen Schwerpunkte wiederum geben den Jugendlichen halt auch so eine Möglichkeit loszugehen. ... Man ist dann auch, ja, hat so einen Anlass, warum ich jetzt rausgehe und mich damit beschäftige. Das hat eine Eigendynamik. Manche beschäftigen sich da wirklich ganz toll und lange mit dem Thema. Und andere die wechseln dann zu anderen Themen. Aber das ist ja auch der Anlass. Die sollen ja einfach in den Kontakt kommen. Einzeln losgehen. Und dann, wenn sich dann daraus entwickelt, dass sie dann nach drei Tagen ein Gespräch über Bekleidung über Fußballspiel. Die spielen ja Fußball. Da haben sie halt ihr Interessenfeld für die Freizeit gefunden. Diese Dinge wiederum haben dann auch die anderen noch wieder weiter befruchtet (... Und die Jugendlichen haben ja oft Angst, die Madegassen wollen sowieso nur nach Europa, wenn die uns kennen lernen. Wir wecken nicht erfüllbare Hoffnungen. Und stellen dann fest, die wollen gar nicht in den Westen“. [Beta\_1, 92-92]*

Zum konkreten Austausch kommt es in einem Lehrerprojekt, dass der Entwicklung gemeinsamer Schulmaterialien dient, dass Ausschnitte der Perspektiven des deutschen und des madegassischen Partners auf konkrete, im Schulunterricht behandelte Themen berücksichtigt.

*„Das machen wir auch schon länger, dass Lehrer aus Deutschland mit Lehrern aus X (afrikanischer Staat, Anm.) eine gemeinsame Fortbildung machen, zu verschiedenen Themen ... Und in diesem Jahr haben wir Geschichtslehrer. Und wir bereiten uns schon vor seit 2003 mit den Lehrern. Wir treffen uns monatlich. ... Und die Lehrer aus X treffen sich auch. Da geht es halt darum, das fing so an, welche Themen wollen wir eigentlich behandeln.*

*Welche Themen kommen in beiden Lehrplänen vor. Die haben ja selber auch Lehrpläne. Wir haben Lehrpläne, Rahmenpläne. Da gucken wir, welche Themen überkreuzen sich da. Also wir müssen z. B. alle Kolonialgeschichte behandeln, irgendwann. Dann ist aber klar, Kolonialgeschichte hat eben zwei Perspektiven. Mindestens zwei, wenn nicht mehr. Und die Deutschen sehen natürlich anders drauf als die Menschen aus X. Ganz klar. Auch auf Sklaverei, das müssen auch alle behandeln. Deshalb haben wir gesagt, wir gehen dieses Thema gemeinsam an. Und recherchieren jetzt in dieser Vorbereitungsphase ... Das alle die gleiche Informationsgrundlage haben ... Es ist natürlich so, dass die Lehrer in X viel schlechteren Zugang haben zu Informationen. .... Deshalb haben wir gesagt, die sollen ihre Informationen zusammen tragen in Bibliotheken, in Dörfern. Legendenwissen zusammen tragen. Und wir machen das hier, was wir in Büchern finden. Daraus erarbeiten wir einen englischsprachigen Reader, der für alle Grundlage der Fortbildung ist ... Dann haben alle erstmal einen Ausgangsbasis. Dann machen wir im Prinzip ein gemeinsames Einstiegsseminar, wo wir die Themen noch mal so ein bisschen behandeln. Wie versteht es jeder. Was wird falsch dargestellt. Dann machen wir ein Exkursion zu verschiedensten Orten in X. Und da machen wir halt so Exkursionen. Wir werden die Sklavenroute abfahren. Dann auch Leute besuchen, die sich an die Zeit zum Teil erinnern. ... Dann wird es ein zweiwöchiges Seminar geben, wo wir uns alle zusammensetzen. Und überlegen, wie können wir jetzt unsere Erfahrungen und Bilder. Dann werden wir uns zusammensetzen und gucken, wie kann man dieses ganze Wissen didaktisch aufbereiten. So das die Schüler in X und Deutschland mit dem gleichen Material arbeiten. Weil das für uns wichtig ist, einfach gerade bei solchen schwierigen Themen wie Sklaverei, Kolonialismus und so. wo wir einen massiven Schuldanteil haben. Beide Perspektiven drin zu haben. Dann kommen die halt im nächsten Jahr hier her. Dann machen wir ähnliche Sachen zu den Themen. Erster, Zweiter Weltkrieg. Die sie behandeln müssen. Entwicklung, Zusammenarbeit, also Themen die sich dann eher im Norden abspielen. Trotzdem aber nicht unberührt, also X nicht unberührt lassen. Das ist also dieser nächste große Komplex in der Bildungsarbeit. Diese Lehrer sind dann natürlich auch so involviert, dass die zum Teil jetzt Schulpartnerschaften anstreben. Da entstehen dann, entsteht eben.“ [Beta\_1, 98-98]*

Weitere, im Rahmen der Fremdevaluation noch nicht durchgeführte Befragungen der Adressat/innen könnten zu einer Einschätzung darüber verhelfen, inwieweit der Versuch, Reziprozität auch strukturell zu verankern, zu dem tatsächlichen Gefühl eines Kontakts „auf (nahezu) gleicher Augenhöhe“ beiträgt. Die fehlende Reziprozität der Beziehungen und des Austauschs jedoch, so zeigen die Evaluationen, scheint sich in den untersuchten Fällen eher negativ auf die „Qualität“ des interkulturellen Kontakts auszuwirken.

Auch die Nachbereitung eines intensiven, aber punktuellen Austauscherelebnisses hat sich für die evaluierten Projekte als besonders wichtig im Hinblick auf die „Nachhaltigkeit“ der Maßnahme erwiesen.

Im Falle eines Austauschprojekts, dessen Zielgruppe bereits engagierte und sensibilisierte Jugendliche darstellt und das in seinem Bemühen um die Nachhaltigkeit der Maßnahmen intensive Vor- und Nachbereitung mit langer Begleitung verbindet, lässt sich das weitere Engagement ehemaliger Teilnehmer/innen an vielen Stellen ablesen.

*„... aus diesen ganzen Begegnungen mit X (afrikanischer Staat, Anm.), die es schon so lange gibt, hat sich einfach mal herauskristallisiert, dass man die ganzen Erfahrungen, Begegnungen unbedingt nutzen muss. Um mit nachhaltig zu machen, also um mehr rauszuholen. Wir gucken halt, wie wir aus so einem Workcamp viel mehr raus holen als ein Abenteuerurlaub für Jugendliche. Sondern wie wir diese Sachen hier in V (deutsches Bundesland, Anm.) stärker in die Öffentlichkeit bringen können. Durch die Jugendlichen. Weil wir gemerkt haben, die Jugendlichen, die da mit machen, sind einfach sensibel. Die sind offen. Die haben viel gesehen. Die haben viel gelernt. Die müssen ihre Erfahrungen unbedingt weiter geben. Weil sonst sind die verloren. Und dazu brauchen sie einen Rahmen. Und dazu brauchen sie letztlich jemanden der das organisiert. So weit sind sie natürlich nicht. Sind über das ganze Flächenland V verstreut. Sitzen da in ihren Dörfern. Und brauchen einfach immer wieder mal jemand der sagt, so, wir machen halt ein Seminar. Oder wir schulen euch weiter. Oder wir biete euch irgendwelche Veranstaltungen an, wo ihr auftreten könnt mit euren Sachen. Darüber hinaus sind die selber aktiv. Die machen ganz viel selber. Immer wieder kommt jemand und sagt, oh, ich habe einen Vortrag in der Volkshochschule und mach da und. Also die machen viel selbständig. Aber trotzdem ist es wichtig, so was zu pflegen. Also die Jugendlichen immer weiter zu begleiten. Und weiter zu powern und so. Das ist irgendwie so ein Ansatz. So hat sich das entwickelt ... Also im Jahr X hat sich aus diesen Jugendlichen, da war ich selbst auch mit dabei, ein Verein gegründet. ... Und machen einfach eigene Sachen. Das hehre Ziel war mal auch selber EZ zu machen. Da sind sie schon schnell weg. Sondern haben gesagt, wir gucken einfach wie wir uns einbringen können. Wie wir uns engagieren können. Machen ein bisschen Lobbyarbeit. Machen ein bisschen Öffentlichkeitsarbeit. (...) Und machen selber entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Das ist ein Hauptanliegen dieser Jugendlichen ... Und die haben also ein ganz starkes Interesse da dran, an entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit. Und haben sich auch entwickelt. Das war auch wichtig, diesen Verein so ein bisschen zu begleiten. Da gibt es natürlich keine Stelle. Sondern ist halt so ein loser Zusammenschluss von jungen Leuten, die alle so zwischen 18, 20, 21 sind. ... Am Thema weiter arbeiten. Die haben natürlich überhaupt keine Erfahrung mit Antragstellung. Oder wie kann man so ein Seminar mal organisieren. Oder Moderationstechniken. Ja so grundlegende*

*Sachen der Bildungsarbeit. Sind ja alles keine Pädagogen die da drin sind. Sondern alles irgendwelche Studenten, irgendwelche. Und da haben wir gesagt, das ist für uns wichtig. Damit diese Inlandsarbeit die hieraus entstanden ist auch weiter geht, soll im Entimonprojekt auch diese Jugendinitiative letztlich weiter gefördert werden. Die soll irgendwo eine ganz starke Begleitung kriegen. Das man sie also unterstützt, Anträge zu schreiben. Oder sie unterstützt eine Veranstaltungsreihe zu konzipieren. Und die Veranstaltung auch selber mit durchzuführen. Und solche Sachen. Also einfach da stark Unterstützung zu geben. So das die, wenn das Entimonprojekt ausgelaufen ist, diese Arbeit, die ehrenamtlich auf vielen Schultern weiter getragen wird. Das ist die Idee der ganzen Sache. Jetzt nicht von mir initiiert.“ [Beta\_1,28-28]*

Deutlich wird gleichzeitig, wie zeit-, beratungs- und begleitungsintensiv dieser nachhaltigkeitsorientierte Ansatz für die Projektmitarbeiterin ist.

#### 6.3.3.2 Biographische Ansätze

Insbesondere in der Diskussion um das so genannte „transkulturelle Lernen“ (vgl. Welsch 1995), das das Vorhandensein statischer, voneinander abgrenzbarer „Kulturen“ verneint und auf die vielfältigen Rollen, Rollenzuweisungen und Identitätsanteile verweist, mit denen alle Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund<sup>53</sup> umzugehen lernen müssen (vgl. Eggers 2002) wird der biographische Ansatz häufig als dazu geeignet identifiziert, sich in diesem „Salat von Herkunft, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen“ (El-Ammarine: 2002<sup>54</sup>) kognitiv und emotional zu verorten und zugleich anhand von Biographiearbeit in interkulturellen Lernprozessen Klischeebilder auflösen zu helfen. Der biographische Ansatz, so zahlreiche Autor/innen, beinhaltet gleichzeitig immer auch einen geschlechterspezifischen Blick bzw. eignet sich dazu, diesen zu integrieren (vgl. Eggers 2002, Brüggemann/Klingelhöfer 2003).

Drei der in die Evaluation miteinbezogenen Projekte stellen einen biographischen Zugang in den Mittelpunkt ihres interkulturellen und/oder interreligiösen Konzepts. Dabei wird die biographieorientierte Methode in unterschiedlichen Ausgestaltungen und Kontexten eingesetzt:

<sup>53</sup> Die Komplexität unterschiedlicher Rollenzuweisungen und „kultureller“ Identitätsanteile kann dennoch bei Menschen mit Migrationshintergrund größer sein als bei Autochthonen.

<sup>54</sup> Protokolliertes Referat im Workshop „Transkulturelle und interreligiöse Jugendarbeit“ auf der Tagung „Transkulturelles und interreligiöses Lernen im Aktionsprogramm „Entimon“ am 21. November 2002.

Während ein Projekt die Methode „biographische Interviews“ für ein interkulturelles Videoprojekt nutzt, entstehen in einem Projekt globalen Lernens zahlreiche Arbeitsmaterialien (Geschichten, Tagebücher, Photos etc.), die unterschiedliche Biographien bebildern und die im Rahmen von Bildungsseminaren eingesetzt werden. Ein drittes Projekt ließ im Rahmen einer Ausstellung in einem intensiven Prozess des Austauschs „Länderräume“ durch Jugendliche und Erwachsene unterschiedlicher Herkunft einrichten.

Allen Projekten gemeinsam ist, dass sie die biographische Methode in ihrer zweifachen Funktion nutzen:

- für die Auseinandersetzung mit Einzelpersonen und für ihre Verortung in ihrem (interkulturellen) Umfeld bzw. die Verortung ihrer eigenen Lebensgeschichte,
- für die anschließende Entwicklung von Materialien, die die Biographien aufgreifen und für interkulturelle Lernprozesse mit Dritten nutzbar machen.

So wurden in einem Projekt kurze Biographien von jungen Madegassen aufgeschrieben, in denen sie selbst die Schwerpunkte setzen konnten, die ihnen für ihre deutschen „Leser/innen“ wichtig erschienen.

*„Auf jeden Fall gibt es, das ist dann auch noch so ein Bestandteil, der wichtigste Bestandteil eigentlich. Biographien von Menschen in Madagaskar. Also Biographie ist jetzt auch zu viel gesagt. Biographische Geschichten die nicht nach einem bestimmten Leitfaden sind. Also es war jetzt kein geschlossenes Interview. Alter, Schulbildung usw., usw. Sondern wir haben gesagt, wir machen Material für Schüler in Deutschland. Was wollt ihr denen erzählen. Was ist euch wichtig, das die über euch wissen. Dann haben wir die fotografiert von(...). Damit waren sie auch einverstanden. Wollten sie auch so. So eine Kurzzusammenfassung, dass die Schüler einen Überblick kriegen. Wer kommt halt auf mich zu. Und dann in einer Ichform, dass was die erzählen. Und hier ist z. B. so ein Rapper. DJ Cool. Der ist 19 und beschreibt halt wie er so dazu gekommen ist, zur Musik. Wie man davon lebt. Worüber seine Texte so sind.“ [Beta\_1, 80-80]*

In einem anderen Projekt führte die Einrichtung ihres „Länderraums“ in einer Ausstellung zu einem Austausch der jungen „Einrichterin“ mit ihrer Mutter.

*„... wie bei dem Mädchen, dem nigerianischen Mädchen. Die hat dann ihre Mutter von alleine mitgebracht. Also ich bin gar nicht auf die Idee gekommen. Und hat ihr ihren Raum gezeigt (Der „nigerianische Raum“ wurde für eine Ausstellung durch die junge Nigerianerin vorbereitet und eingerichtet, Anm.), wie sie den, also was sie da so ausgesucht hatte. Und die Mutter war natür-*



*lich sehr angetan ... Haben sich dann beide sofort auf den Boden gesetzt und haben erzählt. Also ausgelöst durch diese Raumsituation auch die beiden zusammen sich dann über ihr Leben dann verständigt...“ [Lambda\_1, 97-97]*

Der gewählte biographische Zugang führte somit in vielen Fällen zum Erzählen, zu intensivem Austausch sowie zur Reflexion der eigenen Lebenssituation.

Die Projektmitarbeiter/innen nehmen aber auch Einschränkungen bezüglich der uneingeschränkten Anwendbarkeit ihrer ausgewählten Methodik vor. So setze die biographische Methode eine gewisse Offenheit bzw. die Bereitschaft des Einzelnen, sich zu öffnen, voraus.

*„Manche sind intensiver und andere, die wollten auch einfach nicht so persönlich. Wir hätten sehr gerne aus dem asiatischen Raum, wir hatten ein indisches Mädchen was mit uns zusammen gearbeitet hat. Aber die war so, das war so schwierig, mit der dann weiter zu arbeiten. Wir haben uns zig Mal mit der verabredet für ein Interview, und die ist dann einfach nicht gekommen. Die hat also diese Angst, sich zu zeigen, ich glaube in einem Interview da ist sie mit drin. Aber dann dieses das sie noch mal kommt und Dinge bringt, hat sie uns zig Mal versetzt. Wir haben dann auch gemerkt, mit den Vietnamesen, mit dem ihr gearbeitet habt, das da auch so eine, da gibt es, also die erzählen aber nur bis zu einem bestimmten Punkt. Da ist einfach, eh die sich öffnen, da brauchen wir noch sehr, sehr viel mehr Zeit. Das ist dann auch eine Erfahrung, die man auch einfach akzeptieren muss. Dann ist es dann eben so. Und dann muss man es auch so lassen.“ [Lambda\_1, 208-208]*

Die geschilderten Unterschiede in Bezug auf die „Erzählfreudigkeit“ und Offenheit der Beteiligten sind vermutlich sowohl auf „persönliche“ als auch auf „kulturelle“ Charakteristika bzw. die enge Verknüpfung von beidem zurückzuführen.

An dieser Stelle wäre somit auch die Frage aufzuwerfen, ob die biographische Methode in allen interkulturellen Zusammenhängen gleichermaßen nutzbar zu machen ist oder ob „(interkulturelle) Anpassungen“ (mehr Zeit zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, Rückgriff auf bestimmte Erzähltraditionen, Familien- statt Einzelinterviews etc.) vorgenommen werden können. Bisher fehlt es noch an Erfahrungen mit entsprechenden Anpassungen.

Eine zweite Herausforderung für Projektdurchführende als auch „Interviewte kann das Wissen darstellen, dass die Biographie oder der eigene „Länderraum“ im Anschluss präsentiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Dies löste in vielen Fällen große Motivation bei den Beteiligten aus, „ihre“ Räume so persönlich

wie möglich auszustatten (manche Beteiligte brachten ganze Photoalben und persönliche Gegenstände aus ihren Wohnungen mit in die Ausstellung), löste in einigen Fällen aber auch das Bestreben aus, das eigene Herkunftsland oder die eigene Herkunftsregion so positiv oder auch so „typisch“ wie möglich darzustellen.

*„Obwohl es Leute gibt die uns sagen, wir arbeiten mit zu vielen Klischees. Wieso steht bei dem Ami ein Fernseher. Und bei dem Iran muss man auf dem Boden sitzen, äh, kein Computer. Also wieso bedienen wir jetzt genau diese Klischees ... Ja, aber auch da gab es ja bei der türkischen Frau, die türkische Frau und die Frau aus Weißrussland, die kannten sich. Und die haben aber einzeln mit denen gearbeitet. Und dann haben wir mit der türkischen Frau und ihrer Tochter, zwei Töchter und noch so ein kleiner Junge. Das war sehr intensiv mit dieser Beschneidungsgeschichte da. Und die haben ja nun mitgeholfen, diesen Raum einzurichten. Und haben auch Mobiliar mit eingekauft. Teilweise Sessel, die sie auch zu Hause haben. Also es ist nichts an den Haaren herbei gezogen. Und dann aber auch ein Bauchtanzkostüm und Beschneidungsritual usw. Und diese weißrussische Frau, die hat sich relativ modern eingerichtet. Hat zwar auch viel von diesen Babuschkas und diesen traditionellen Zeugs da rum zu stehen. Aber so erstmal das Zimmer ist relativ modern. Und als sie das Zimmer dann fertig hatte, da weiß ich, da kam D. (die türkische Frau, Anm.) nämlich an: „Wenn ich das gewusst hätte, dass sie lieber modern, die Türken sind auch modern.“ Und die war dann irgendwie völlig entsetzt. Wir haben gesagt, du hast doch diese Möbel zu Hause. Du hast doch selber die deswegen ausgesucht, weil du sie hast ... Ich glaube, die setzen sich auch ganz viel damit auseinander. Wie soll mein Land oder mein ... erscheinen. Fühlen sich schon wie Botschafter dann auch ein bisschen. Genau. Und bei dem iranischen Ehepaar war das ganz deutlich fand ich. Weil die haben ja bis dahin, dass sie die Botschafter eingeschaltet haben. Iran ist einfach die Kulturnation in den Bildern dieser ja auch Emigranten, kann man einfach sagen. Und dann war eine so Szene die ihr erzählt hattet. Da hatte ihr doch in dem Land ein Rätselheft entdeckt. Das ist einfach toll, diese Schriftzeichen. Können wir eh nicht lesen. Aber das ist einfach ein wunderbares Bild. Und da habt Ihr ja gefragt, ob man es nicht auch da rein nehmen sollte. Das wäre doch schön. Nein, nein, nein. Das war dann aber zu profan. Weil er wollte natürlich die Hochkultur, das Schöne vom Iran. Aber letztlich kam dann raus, dass er sich mit allen Dingen auskennt. Natürlich kannte er sich mit Fußball auch aus. Und natürlich macht er auch Rätsel. Aber es durfte nicht das offizielle Bild sein ... Ja, aber die wollen dann auf einmal den Alltag lieber raus halten. Das ist das Problem. Sie wollen das gar nicht, das Banale. Sie verstehen sich ja als Vertreter ihres Landes. Und dann gibt es nur, was haben wir geleistet. Ich weiß nicht wie das gewesen wäre, wenn wir einen deutschen Raum selber, wir haben das oft diskutiert. Was würden wir eigentlich da rein packen. Und da würden wir ... nicht auf einen Nenner kommen ... Aber so Geschichten sind es. Und da diese Auseinandersetzung darüber war schon sehr intensiv. Und dann der Vorwurf mit den Klischees kommt, da denkt man, na ja, einerseits stimmt das natürlich. Und greift man auch solche Klischees auf. Weil die Leute sie auch selber bedienen in ihren Präsentationen. Andererseits denke ich, wir sind in fast allen Räumen häufig darüber hinausgegangen. Also es ist auch immer diese an-*

*dere Komponente auch mit drin. Es ist uns auch unterschiedlich gelungen, je nach dem, wie die Kooperation auch war.“ [Lambda\_1, 189-207]*

Die Projektmitarbeiter/innen sind sich dennoch einig, dass ohne die biographische Methode – wenn auch in manchen Fällen nicht in Gänze umgesetzt – das Projekt nicht umsetzbar gewesen wäre und im Allgemeinen die Ausstellung davor bewahrt hat, „ins Klischee abzurutschen“.

Die Nutzung der entstandenen, biographisch verwurzelten Materialien und Ausstellungsräume im Rahmen von pädagogisch begleiteten Seminaren und Führungen wird von den Projektdurchführenden resümierend als äußerst sinnvolle Methode erachtet, in Lernprozesse zum Abbau von Vorurteilen mit Dritten einzutreten

*„Wenn man z. B. mit diesen Biographien arbeitet, dass die dann, das ist eigentlich schon Standard. Das die dann versuchen sich in diese Rolle rein zu versetzen. Und das die dann z. B. in Form eines Rollenspieles so eine Alltagsszene in Madagaskar nachstellen. Aus dem was sie dort lesen und damit assoziieren. Oder ein Standbild nachstellen. Oder das sie einfach gucken, wie fühlt sich die Rolle an. (...) Oder das sie die Rollenidentifikation einfach erreicht haben. Und da entstehen ganz hübsche Szenen, die nicht unbedingt der Realität entsprechen müssen. Darum geht es auch nicht Realität abzubilden. Sondern einfach die Vorstellungskraft so ein bisschen zu schulen. Und irgendwie, die kennen natürlich die Person trotzdem nicht. Obwohl sie in die Rolle reinschlüpfen müssen. Sie kennen so ganz kurze Aspekte. Und sie sollen aber mittels ihrer eigenen Fantasie diese Rolle ausfüllen. Daran merken sie dann auch, dass sie die Rolle anders ausfüllen als z. B. die Mitschülerin die gleiche Rolle ausfüllt. Wo man dann schon wieder sieht, aha, auch das ist schon wieder sehr subjektiv. Selbst wenn ich jetzt eine Biografie gelesen habe. Dann heißt das noch lange nicht, dass ich diese Frau kenne. Weil es sind fünf Seiten oder drei. Also immer wieder den Vergleich, wie subjektiv die Wahrnehmung ist.“ [Beta\_1, 252-252]*

Die durch biographiegestützte Arbeit ermöglichte differenziertere Wahrnehmung von Lebensweisen steht auch bei einem zweiten Projekt im Vordergrund:

*„Weil die meisten sind ja hier geboren. Die kennen das (die Türkei, Anm.) dann nur aus Ferien. Und hier diese Geschichte von diesen beiden Jungs haben wir mit rein genommen, die sind beide sehr unterschiedlich auch in Deutschland leben diese beiden Brüder. Der eine der eher so traditionell orientiert ist. Und dann von sich aus sagt, wenn er später kann, dann geht er zurück. Geht er in die Türkei, nicht zurück. Der ist ja hier geboren und wird Bauer. Und für den anderen ist es unvorstellbar. Weil der hasst es. Wenn er da hin fährt, dann fährt er nach Antalya und liegt am Strand und blickt schöne Mädchen. Und geht hier in Diskos und nicht in die Moschee. Und der andere geht aber in die Moschee und ist religiös. Und da gibt es schon eine permanente Auseinandersetzung mit denen. Das sagten die Leute vom Goethein-*

*stitut auch so. Das was sie mitgenommen haben ist, dass nicht Moslem gleich Moslem ist. Das hört man gern. So war unser Ziel. Und das ist nur ein Beispiel. Sondern das es noch Tausend andere gibt. Was sich allein in einer Familie auch abspielen kann.“ [Lambda\_1, 218-218]*

Gleichzeitig können Biographien oder biographische Geschichten dazu dienen, Ähnlichkeiten zwischen mir und „dem Anderen“ zu erkennen und in Austausch mit dem Gegenüber zu treten.

*„Eine Biographie von einem Jugendlichen. Einfach so als Anregung. Mensch, wir beschäftigen uns eigentlich mit ähnlichen Themen. ... Also, dann haben Jugendliche (nach der Auseinandersetzung mit einer Biographie) gesagt in so einer Klasse, ja, wir wollen eine Biographiemachen. Und unsere eigene Geschichte schreiben. Und die schicken wir dann nach Madagaskar. Wir schicken die nach Madagaskar an eine dortige Schulklasse. Und dort haben halt die Kinder, die Jugendlichen, 16 sind die im Schnitt, dann selber zurück geschrieben. Die haben sich dann selber solche Heftchen nach dem Vorbild angefertigt. Und haben sich einfach darüber ausgetauscht.“ [Beta\_1, 80-80]*

#### 6.3.3.3 Interkulturelle Kulturarbeit

Zahlreiche Projekte im Rahmen des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ bedienen sich Methoden interkultureller Kulturarbeit. Zwei Projekte aus diesem Bereich, die zum Gegenstand der Evaluation geworden sind, verbinden Kulturarbeit mit dem Ziel, Migrantenkulturen und ihre Vertreter/innen sichtbar und die verschiedenen Kulturen, Lebensgeschichten und Erfahrungen zum normalen Gegenstand (und Subjekt) von Museums- und Ausstellungsarbeit, Kulturarbeit sowie der Berichterstattung in Zeitungen etc. zu machen.

*„Und später wird man uns nämlich vorwerfen, dass wir die jüngste Migrationsgeschichte zu einem Zeitpunkt, als gerade die erste Generation ja auch noch gelebt hat, nicht aufgeschrieben haben, nicht gesammelt haben. Und deshalb denke ich, eine Aufgabe wird auch sein, das, was wir jetzt zusammengetragen haben, auch zu bewahren. Die ganzen Geschichten, wir haben ja noch viel mehr Interviews gemacht, die erst transkribiert werden müssen. Die alle als Sammlung da sind. Und das wollen wir natürlich auch behalten und auch längerfristig dann in unser Archiv integrieren.“ [Lambda\_1, 264-264]*

*„Wir wollen halt, dass die ganzen Veranstaltungen der Migrantenvereine, ihre Kulturen in der Öffentlichkeit sichtbar werden und als ganz normaler Bestandteil des Alltags gesehen werden.“ [Protokollierte Mitschrift eines Referats im Workshop „Integration durch Vernetzung, Vernetzung durch Integration“ auf der Tagung „Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Bundesmodellprogramm ‚Entimon‘“ am 14. Oktober 2004]*

Der produktive Prozess der Erstellung von Installationen, Ausstellungsgegenständen, Artikeln bzw. die Präsentation von Literatur, Musik u.Ä. birgt dabei nicht nur ein hohes Motivationspotential (Stolz, Anregung, Stärkung von Selbstwertgefühl) für die primär Beteiligten, sondern auch für die Betrachter/innen bzw. sekundär Beteiligten.

So betonen die Verantwortlichen einer sehr liebevoll gestalteten interkulturellen Ausstellung und eines ausgesprochen kind- und jugendgerechten Begleitprogramms, wie viel Austausch und wie viele Lernprozesse durch das kulturpädagogische Ausstellungsprojekt möglich geworden sind:

*„Das hat aber auch uns gezeigt, dass es funktioniert. Wo ich auch denke, dass wir bis heute das merken, wenn die da drin sind. Das war unsere Idee, wie bringt man die Kinder zum Sprechen über ihr eigenes Leben, auch funktioniert. Durch eine eher sinnliche Aufbereitung. Und eine bestimmte Form der Ausstellungsinszenierung. Die auch so ein Gefühl von Vertraulichkeit geschafft haben ... Selbst die von dem Goetheinstitut wollten von mir wissen, ob es nicht doch sein kann, das da einige Leute die jetzt kommen, in den Räumen (den „Länderräumen“ der Ausstellung, Anm.) ... Nein, nein, da würde keiner wirklich real leben. Aber so zwischendurch ... sagte die eine dann doch, sie hatte ständig Angst, die Tür geht auf ... Auch wenn man schon sieht, dass sie so klein sind. Das es keine wirklichen Wohnungen auch sind. Aber es ist scheinbar so eine Intimität, die einem auch deutlich macht, das ist ein ganz kleiner Ausschnitt vom Leben, den man kriegt. Und das war ja auch die Idee.“ [Lambda\_1, 97-101]*

Die kulturpädagogische Aufbereitung und Gestaltung scheint somit in dem genannten Fall den Eindruck von „Lebensnähe“, Geborgenheit und Vertrautheit geweckt und somit intensiven Austausch und eine Auseinandersetzung mit den dargestellten Lebensgeschichten ermöglicht zu haben.

Von den Projektmitarbeiter/innen als Herausforderung wahrgenommen wird dabei gleichzeitig das Spannungsfeld zwischen Jugend- und ggf. Migrationsarbeit sowie „klassischer“ Museums- oder Kulturarbeit.

*„Nein, und ich stehe auch nach wie vor zu diesem Ansatz (Verbindung von Jugendarbeit mit Museumsarbeit, Anm.). Ja, ich verteidige das auch vehement auf diesen Tagungen. Aber ich merke dann einfach auch, die Grenzen ... Je alteingesessener die Museumskollegen sind, desto schwieriger ist es. Suspekt ist denen das einfach. Irgendwas scheint da nicht zu stimmen. Oder die Arbeit ist unprofessionell. Das kommt dem gleich. Das es dann eigentlich keine richtige Museumsarbeit ist. Bei einer richtigen Museumsarbeit verbietet sich so eine Form der Auseinandersetzung. So das wir, also manchmal habe ich diese Arbeit so ein bisschen zwischen den Stühlen sitzen. Wir sind dann als, also ich meine, viele Kindermuseen, dass muss man einfach auch se-*

*hen, haben sich ja dieser Debatte stellen müssen. Sind sie überhaupt Museen. Weil viele Kindermuseen nach diesem amerikanischen Modellen arbeiten, sind keine Museen in diesem klassischen Sinne, dass sie überhaupt mit dem Sammeln und Bewahren von Objekten irgendwie zu tun haben. Aber wir beanspruchen das sowohl. Wir versuchen ja beides unter einem Hut zu bringen. Also bei der Kriegsausstellung wird es sicherlich ganz stark so sein. Und ich behaupte auch bei dieser Ausstellung ist es. Die Objekte sind halt andere. Weil sie alltäglicher sind.“ [Lambda\_1, 262-262]*

Das empfundene Spannungsfeld bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung der eigenen Arbeit durch andere Fachkräfte, sondern auch auf Möglichkeiten der – ebenfalls von den Jugendlichen angestrebten – „ästhetischen“ Präsentationsfähigkeit von Arbeitsprodukten und -ergebnissen der Jugendlichen.

*„Schwierig ist, wenn es noch einen ästhetischen Anspruch dann gibt. Und das ist, glaube ich, das große Problem. Denn sie selber (die Jugendlichen, Anm.) dann irgendwann auch haben oder der irgendwie Rangetragen wird. Weil es soll eigentlich auch ganz toll aussehen. Es soll kreativ auch noch sein ... Genau, das darf man auch nicht vergessen. Das man selber ja auch in diesen Druck kommt. Man möchte es nachher zeigen. Und manchmal ist eigentlich der Prozess das entscheidende. Nicht dass das Projekt schlecht gelaufen ist. Also weil da gab es viel tolle Gespräche. Auch über Dinge, die man gefunden hat. Aber das jetzt in einer Form zu bringen, außer man greift dirigistisch ein. Und sagt, „du machst es jetzt so und so“. Das war ja nicht unser Ansatz. Sondern wir haben ja versucht, sie zu beraten. Da waren ja auch richtig Künstlerinnen dabei, die sie (die Jugendlichen) beraten haben mit Materialien. Aber letztendlich die kreative Ideen, die mussten ja dann auch von ihnen kommen. Und da haben die sich eben doch sehr schwer getan. Und es entsteht dann natürlich am letzten Projekttag auch ein gewisser Druck. Weil ja irgendwas da sein muss. Und sonst bei diesen Theatergeschichten, ich meine, da gibt es auch immer mal Gruppen, die sich schwer tun sich zu zeigen dann. Und dann kommt es ganz stark auf die Ideen an, von den Leuten, die jetzt mit führen. Und bei der einen fand ich, das war eine gute Sache. Die hat dieses nicht auftreten und nicht zeigen wollen zum Thema gemacht. Und sie hat es dann geschafft, dass sie das auf Band aufgenommen, auf Tonband und gleichzeitig Fotos gemacht hat. Das heißt, als nachher die Abschluss, es gibt immer eine Abschlusspräsentation nach jeder Projektwoche. Das die sich all einmal dann ihrer Gruppe zeigen. Hat sie eine schöne Form gefunden, diese Dias an die Wand zu schmeißen. Und gleichzeitig diesen Ton ablaufen zu lassen. Und sie hat es ihnen frei gestellt zum Schluss dann, in diese Bilder reinzugehen ... Sie haben das dann, diesen Schritt dann doch sich getraut. Aber weil sie ihnen entgegen gekommen ist. Das heißt da, und das war jetzt kein Produkt, was bei der Werkstattausstellung gezeigt werden konnte. Weil das dieser Prozess, Theater kann man nie abbilden. Das ist immer ein Nachteil. Weil man, alle sind vertreten in der Ausstellung. Aber die Leute nicht. Weil wir haben das schon so oft probiert. Mit Fotos und das ist so langweilig. Das guckt sich überhaupt kein Mensch an hinterher. Und man wird dem auch ungerecht. Das ist nämlich das nächs-*

*te Problem. Wenn ein Produkt Scheiße wird, heißt es nicht, dass der Workshop Scheiße war. Und dann hast du ja auch die Verantwortung für deine einzutreten und sie zu retten, deine Gruppe. Also da in diesem Dilemma ist man dann immer. Also man möchte seine Leute auch beschützen. Weil das war super, was die gesagt haben. Und man wird dem nicht gerecht, wenn man sagt, äh, was ist denn das für ein Mist. Und die anderen Jugendlichen sind ja erbarmungslos, wenn sie das in der Ausstellung sehen. Also das heißt ja auch, man stellt sich der Kritik der anderen. Also das ist so eine Sache, wo ich denke, da gibt es auch keine Patentlösung. Es gibt einfach Projekte, die laufen gut. Und andere da merkt man hakt, da muss man was Anderes machen. Man kann nur versuchen, obwohl ich find, dass dann nachher unser Ausstellungsgestalter, ist ja noch mal eine eigenen Form, die Ausstellung aufzubereiten. Und dem, was auch an Defiziten da ist, sozusagen durch eine gute Präsentation auszugleichen. Und das finde ich, hat er hervorragend geschafft. Das heißt, er hat, das sah sehr schön aus. Man hatte ein tolles Gefühl, wenn man in den Raum kam. Auch mit diesen Collagen. Man hatte Lust, die sich anzugucken. Und wir uns dann gerettet mit einem Text, wo wir dann noch mal geschrieben haben, was die Jugendlichen gemacht haben. So das ich denke, nachher für die Jugendlichen selber, waren sie trotzdem stolz auf ihre Produkte. Ich glaube, die haben das gar nicht so gemerkt nachher. Wir haben einfach nur gesehen, dass wir dachten, es ist zu wenig eigentlich, was an den Sachen rüber kommt.“ [Lambda\_1, 290-293]*

Der sensible Zugang der Pädagog/inne/n und Ausstellungsgestalter/inne/n zu den Jugendlichen hat es an diesen Stellen ermöglicht, Jugendarbeit und Ausstellungsarbeit kreativ zu verbinden.

Dennoch wird auch bei der Formulierung und Begleitung von Projekten und Arbeitsthemen zum Teil der ästhetisch-künstlerische Anspruch der „klassischen“ Kulturarbeit als Herausforderung für die kombinierte Jugend- und Ausstellungsarbeit empfunden:

*„Oder wenn man eine Künstlerin dann dabei hat. Eine die hat sich dann selber so verkünstelt mit dem, also mit ihrer Beratung. Das man das dann nachher gemerkt hat. Es war so abgehoben für die Schüler. Das die dann selber sich auch gar nicht dann wieder gefunden haben. Das sind alles so Geschichten dann auch wo man aufpassen muss. Da wird das plötzlich wie Kunstunterricht. Also ich finde alles was dokumentarisch war, lief ziemlich gut. Und diese anderen Sachen, da müssen wir auch immer neu überlegen, haben die (die begleitenden Künstler/innen, Anm.) da falsche Handreichungen gegeben irgendwie. Das haben wir durchaus auch selbstkritisch gesehen, dass wir gemerkt haben, das merkst du ja dann manchmal im Laufe des Projektes, funktioniert nicht so. Und wir haben dann innerhalb des Projektes irgendwie, es sind trotzdem schöne Sachen raus gekommen. Da s sieht man ja. Aber wir haben uns mehr erhofft. Die dichter an ihnen sind. Also man*

*sieht schon, sie bilden dann Situationen im Stadtteil ab. Aber man spürt sie nicht dahinter. Was man bei den anderen Sachen spürt, bei den dokumentarischen, bei den Comics und so. Da spürt man ganz stark ihre eigenen Lebenserfahrungen. Aber da sind sie wirklich so wie Voyeure eigentlich mehr. Und bemüht unser Ziel umzusetzen. Diese Anstrengung spürt man irgendwie. Und das war eigentlich nicht gut. Und da haben wir auch gedacht nein, da muss man nächstes Mal irgendwas anders machen.“ [Lambda\_1, 293-293]*

Die Spannung zwischen der erwarteten „Präsentabilität“ der Themen, Ergebnisse und Prozesse im Rahmen von Ausstellungen, Kulturveranstaltungen, Festivals etc. und der zum Teil schlechten Abbildbarkeit von Prozessqualitäten in der Jugend- und Migrationsarbeit wird niemals ganz aufzulösen sein. Gerade vor diesem Hintergrund erscheinen aber die gemachten konstruktiven Lernprozesse und Annäherungen zwischen Jugend- und „klassischer“ Kulturarbeit als besonders darstellenswert.

Ebenfalls nicht ganz aufzulösen ist das Spannungsfeld, das zwischen der Durchführung von „Kulturarbeit“ mit seiner Konzentration auf „Kultur(en)“ und „Vergegenständlichung“ bzw. „Bildern“ und dem Ziel des Abbaus von kulturellen Klischeebildern besteht bzw. bestehen kann.



## 7 Zusammenfassung der Zwischenergebnisse der qualitativen Evaluation

Das vorliegende Resümee faßt die Darstellung der Zwischenergebnisse der qualitativen Evaluation (Kapitel 6 des vorliegenden Berichts) zusammen und stützt sich dabei auf die Darstellung und Diskussion „wirksamer“ Strategien und ihrer Potentiale und Herausforderungen innerhalb der Programmschwerpunkte „Netzwerke“, „Politische Bildung“ und „Interkulturelles Lernen“.

Die Ergebnisse beruhen auf qualitativen Analysen „Logischer Modelle“, Netzwerkkarten, transkribierter Projektinterviews, protokollierter teilnehmender Beobachtungen und Projektdokumentationen, die die „materielle“ Grundlage des Evaluationsvorhabens darstellen sowie der vergleichenden Betrachtung der Umsetzung von ähnlichen „Projektstrategien“.

### **Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“**

Der Förderschwerpunkt „Auf- und Ausbau lokaler Netzwerke“ im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ stellt insofern eine programminterne Besonderheit dar, als dass er im Gegensatz zu den anderen Programmschwerpunkten „Politische Bildungsarbeit“ und „Interkulturelles Lernen“ strukturelle Aspekte in den Vordergrund rückt und eine bestimmte Struktur als Grundlage für inhaltliche Arbeit zur Stärkung von Demokratie bzw. Prävention von Rechtsextremismus favorisiert und aktiv einfordert.

#### *Netzwerke im Programm „Entimon“: Gesellschaftliche, wissenschaftstheoretische und strukturelle Kontextbedingungen*

Nicht nur im Rahmen des Programms „Entimon“, sondern auch in der öffentlichen und politischen Diskussion sind Netzwerke und Netzwerkarbeit in den letzten Jahren zu „Hoffnungsträgern“ avanciert. Gleichzeitig wird von einigen Seiten kritisch angemerkt, dass der zum Teil inflationäre Umgang mit der Thematik „Netzwerke“

diese zu einem „Modethema“ gemacht hat, das sich gleichzeitig noch in unsicherem Raum in Bezug auf den Gehalt des Netzwerkbegriffs, seine Definition sowie seine Potentiale und Grenzen bewegt (vgl. auch Wetzel u.a. 2001:8).

So ist es nicht verwunderlich, dass bei zahlreichen Projekten im Rahmen des Programms „Entimon“ das Vorliegen von sehr unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Netzwerk“ und/oder eine große Unsicherheit im Hinblick auf dessen Gebrauch zu konstatieren ist.

Dass es diesen unsicheren Raum bezüglich der Eigenschaften und Nutzens von Netzwerken gibt, erscheint verständlich und nachvollziehbar:

- Netzwerke und Netzwerkarbeit stellen ein relativ junges Thema dar, zu dem bisher kein geschlossener theoretischer Rahmen zur Beschreibung und Erklärung von Netzwerkprozessen und -phänomenen sowie deren Voraussetzungen vorliegt (vgl. Wetzel u.a. 2001:8),
- Es gibt keinen „einzig wahren“ oder „besten“ Weg zu Vernetzungserfolgen (vgl. Weber 2002:10) und dementsprechend kaum konkrete „Handlungsempfehlungen“.

Dem wenig geschlossenen theoretischen Rahmen von Netzwerken steht die Komplexität von Netzwerken und Netzwerkprozessen gegenüber.

Warum erscheinen Netzwerke trotz ihrer Komplexität und dem bisher wenig ausgearbeiteten theoretischen Rahmen gerade auch im Programmkontext der Förderung von Zivilgesellschaft als erstrebenswerte Struktur?

### *Potentiale und Herausforderungen von Netzwerken im Bundesmodellprogramm „Entimon“*

Mit Netzwerken wird allgemein **das Potential hierarchiearmen, partizipativen und flexiblen Arbeitens** verbunden. Netzwerke lassen sich durch das Fehlen formaler Hierarchien, die prinzipielle Offenheit gegenüber neuen Netzwerkpartner/inne/n, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die temporäre Regelung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben kennzeichnen.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Es handelt sich an dieser Stelle um Idealdefinitionen. Viele Netzwerke verfügen über Anteile organisationsähnlicher Strukturen; z.T. bilden sich auch in Netzwerken starke Machtasymmetrien, während in Organisationen Hierarchien (wie zum Beispiel der Dienstweg) umgangen werden.

Gerade aus diesem Grund sind Netzwerke besonders geeignet, zivilgesellschaftliche Prozesse zu befördern und zu unterstützen.

Im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon“ ist das zivilgesellschaftliche Potential insbesondere im Rahmen von Vernetzungsprozessen an vielen Stellen aktiviert und genutzt worden, indem beispielsweise im Rahmen der Erstellung, Entwicklung und Umsetzung von „Lokalen Aktionsplänen“ partizipative Großgruppenverfahren wie Zukunftswerkstätten oder „Open Space“ zur gemeinsamen Identifikation von lokalen Problemlagen und zur Entwicklung von Lösungsstrategien durchgeführt wurden. Beteiligte Akteure und Akteursgruppen waren dabei sowohl Vertreter/innen aus Institutionen wie (Stadt-)verwaltung, Ausländerbeirat, Schule, Justiz und Polizei als auch zivilgesellschaftliche Initiativen und Organisationen wie Opferberatungsstellen, Flüchtlingsinitiativen, Migrationsberatungsstellen etc. In weitaus weniger Fällen wurden auch Kinder und Jugendliche als „Expert/inn/en“ für kind- und jugendgerechte Städteplanung sowie zur Identifikation von „Angsträumen“ und Entwicklung von Lösungsstrategien an Zukunftswerkstätten und Netzwerkprozessen beteiligt. Die Einbindung von Migranten(selbst-)organisationen sowie jüdischen und muslimischen Glaubensgemeinschaften erschien in zahlreichen Fällen noch ausbaufähig.

Konkret bleibt zu beachten, dass Netzwerke nicht frei von Machtasymmetrien und gegenseitigen Abhängigkeiten sind. Vielfach entwickeln beispielsweise besonders engagierte Einzelpersonen oder Repräsentanten „starker“ Organisationen eine besondere Durchsetzungs-, Entscheidungs- und Lenkungs kraft und laufen Gefahr, das Netzwerk zu „vereinnahmen“.

Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme, die „Grenzenlosigkeit“ des Netzwerks und das Schwanken von Rollen- und Machtverteilungen bereiten in Netzwerkprozessen häufig Probleme, da Rechte und Pflichten nur schwer eingefordert werden können.

Aufgaben, die im durch Dynamik und Unsicherheit geprägten Netzwerk (idealerweise durch eine Moderation) gelöst werden müssen, bestehen demnach darin,

- Ordnung herzustellen, bei gleichzeitiger Zulassung von Unordnung (vgl. auch Wetzel u.a. 2001:99),
- eine Balance zwischen Ordnung und Geschlossenheit herzustellen,

- eine Balance zwischen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten herzustellen und
- ggf. vorhandene Machtasymmetrien auszubalancieren und nach Möglichkeit im Bedarfsfall durch Moderation abzuschwächen.

Diese Aufgaben implizieren permanente, wechselseitige Abstimmungsprozesse im Netzwerk: ein Bereich, der von vielen Projekten im Rahmen der Programmförderung als sehr zeitaufwändig und voraussetzungsreich angesehen wird.

Ein zweites wichtiges Potential von Netzwerken und Netzwerkarbeit wird – sowohl in der Literatur als auch im Programm „Entimon“ – in der **Herstellung oder Verbesserung der gegenseitigen Kenntnis übereinander bzw. des Informationsflusses untereinander, in Kompetenzbündelung und dem Erkennen von Doppelkapazitäten** gesehen (vgl. auch Weber 2002:11).

Insbesondere die Verbesserung der Kenntnis übereinander und des gegenseitigen Informationsaustauschs wird von zahlreichen am Programm „Entimon“ beteiligten Projekten als erreichbares und umgesetztes Ziel der Netzwerkarbeit identifiziert.

In einigen Fällen wurde in den Projektinterviews auch deutlich, dass die Netzwerk- und Kooperationsarbeit zu einem Erkennen und ggf. auch der Aufgabe von lokalen Doppelkapazitäten geführt hat. Der Austausch von Informationen, Unterstützung und Hilfeleistungen beruht dabei auf subjektiven Nützlichkeitsabwägungen und funktioniert nur, wenn die Leistungen reziprok sind und die Kooperation somit auf einem gegenseitigem Geben und Nehmen beruht.

Den Potentialen und Chancen der Netzwerkarbeit steht die Herausforderung gegenüber, dass gerade in großen, interdisziplinären Netzwerken unterschiedliche Problemdefinitionen, Arbeitskulturen, Selbstverständnisse, Kommunikationskulturen, subjektive Wahrnehmungen und Wirklichkeiten zu Kommunikations- und „Übersetzungsproblemen“ (vgl. Wetzel 2001:) sowie ggf. Misstrauen führen bzw. vor Ort bereits gewachsene Animositäten aktualisieren können.

Die Herausforderung des Umgangs mit unterschiedlichen Werthaltungen, Kommunikationskulturen und Leitbildern begleitet alle Phasen des Netzwerkaufbaus

und der Netzwerkentwicklung („An-einen-Tisch-Holen“ aller relevanten Partner/innen, Formulierung von Zielen, Umsetzung von Aktionen).

Auch Konkurrenzen und Konkurrenzängste insbesondere bei Netzwerkpartner/innen mit ähnlichem Profil können – gerade auch vor dem Hintergrund leerer kommunaler Kassen – Kooperationsbemühungen scheitern lassen bzw. den Informationsfluss im Netzwerk torpedieren.

Konkurrenzen und Konkurrenzängste im Netzwerk können durch Machtasymmetrien und fehlende oder mangelnde Reziprozität in den Netzwerkbeziehungen maßgeblich verstärkt werden und den Informationsfluss behindern bzw. der Betonung von Partikularinteressen Vorschub leisten, was ein (zumindest teilweises) Auflösen bzw. Scheitern des Netzwerks wahrscheinlich macht.

Die Aufgaben, die während des Netzwerkaufbaus und der Netzwerkentwicklung von den beteiligten Partner/innen gelöst werden müssen, sind somit vielfältig:

- Herstellung von Vertrauen – nicht nur zwischen den einzelnen Netzwerkpartner/innen, sondern auch in das Netzwerk und sein Potential,
- Herstellung eines „Wir-Gefühls“ und einer Netzwerkidentität,
- Entwicklung einer Kooperationskultur,
- Ermöglichung von „Erfolgserlebnissen“,
- Klärung von gegenseitigen Erwartungen und
- Aufstellung von Spielregeln für Konfliktfälle (vgl. auch Schäfer-Gümbel 2002:26, Wetzels u.a. 2001:16, 97f.).

Die Evaluationen zeigen, dass die Lösung der voranstehend genannten Aufgaben in vielen Fällen die größten Probleme bereitet: Die Behinderung der notwendigen Kommunikationsprozesse durch gewachsene Animositäten vor Ort und unterschiedliche Problemwahrnehmungen und –definitionen spielt bei vielen größeren, interdisziplinären Netzwerken eine Rolle. Als geeignete Moderationsstrategien haben sich vertrauensbildende Maßnahmen, die Achtung auf Einhaltung konkreter Absprachen, die Ermöglichung von gemeinsamen Erfolgserlebnissen sowie ggf. Verfahren der Mediation erwiesen.

Das dritte Potential von Netzwerkarbeit, das zugleich schon als maßgebliches „Ergebnis“ erfolgreicher Netzwerkarbeit angesehen werden kann, besteht in der **Schaffung von Synergien, der Ermöglichung kreativer Prozesse und Lö-**

## **sungsansätze, der Steigerung von Strategiefähigkeit und des Durchsetzungspotentials von Akteuren.**

Beispiele für entsprechend „erfolgreich“ verlaufene Netzwerkprozesse lassen sich bereits zum jetzigen Stand der Programmumsetzung in verschiedenen näher evaluierten Projekten identifizieren. Indikatoren für den „erfolgreiche“ Prozesse stellen dabei folgende Faktoren dar: Erhöhung der Kontaktfrequenz zwischen „störungsanfälligen“ Partner/inne/n, empfundene Qualitätsverbesserung der Kontakte untereinander, Entstehen von neuen Zusammenschlüssen oder Projekten an unterschiedlichen Stellen des Netzwerks, Ergebnisorientierung der Netzwerkarbeit sowie Schaffung und Ermöglichung von „Erfolgserlebnissen“, Adressierbarkeit des Netzwerks sowie Öffnung des lokalen Umfelds gegenüber dem Netzwerk.

**Im Rahmen von Aktions- und Modellprogrammen geförderte Netzwerke und Netzwerkprozesse** bringen zusätzliche Potentiale mit, müssen sich aber auch mit besonderen Herausforderungen auseinandersetzen:

- Initiierung von Engagement vs. Erwartung schneller Erfolge
- Unterstützung/temporäre Absicherung bereits bestehender Netzwerkprozesse vs. Beeinflussung der Netzwerkarbeit durch spezifische inhaltliche Ausrichtung von Aktions- oder Modellprogrammen

## **Umsetzungsformen und -strategien von Netzwerkarbeit im Programm „Entimon“**

Im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ ist eine Fülle unterschiedlicher Netzwerk- und Kooperationsprojekte entstanden, die sich zudem in unterschiedlichen Phasen des Netzwerkaufbaus bzw. der Netzwerkentwicklung befinden und mit unterschiedlichen Partner/inne/n (rein zivilgesellschaftliche Netzwerke vs. „Lokale Aktionspläne“ etc.) in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen agieren.

Im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analysen kristallisierten sich dennoch unterschiedliche Netzwerktypen und -strategien heraus, die im Programm sowohl quantitativ besonders stark vertreten waren als auch aufgrund fachlicher

Überlegungen zum Gegenstand qualitativer Untersuchungen gemacht wurden. Zu diesen deskriptiven Typen gehören

- Virtuelle Netzwerke bzw. Netzwerkprozesse
- Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial-)arbeit, außerschulischer Bildungsarbeit und Schule
- Transkulturelle und interreligiöse Netzwerke und Netzwerkprozesse
- Lokale bzw. regionale Netzwerke und Netzwerkprozesse

### *Virtuelle Netzwerke und Netzwerkprozesse*

Virtuelle Netzwerke wie das „World Wide Web“ gelten durch ihre „Grenzenlosigkeit“ häufig als „Netzwerke schlechthin“. Im Programm „Entimon“ verbindet sich der Netzwerkgedanke darüber hinaus an vielen Stellen mit dem Programmziel, den Umgang mit und die kritische Reflexion der „Neuen Medien“ zu fördern und zu unterstützen.

Die Idee der virtuellen Netzwerkbildung wird von den beteiligten Projekten in folgenden Formen umgesetzt:

- Bereitstellung und Pflege virtueller Informations-, Kommunikations- und Präsentationsplattformen zur Vernetzung von (engagierten) Jugendlichen, Multiplikator/inn/en und Projekten.
- Flankierung der eigentlichen Netzwerkarbeit durch „klassische“ Maßnahmen der Jugendbildung und -arbeit sowie Qualifizierungsmodule
- Fokussierung auf partizipative Prozesse und das Empowerment von Jugendlichen, die in die Vorbereitung der Inhalte, die Präsentation der Ergebnisse, Bestückung und Pflege der Plattformen einbezogen werden und in Bezug auf den (kritischen) Umgang mit dem Medium „Internet“ und seinen Inhalten empowert werden (sollen).

### *Potentiale und Herausforderungen des Netzwerktyps „Virtuelle Vernetzung“*

Im Rahmen der Evaluationen kristallisierten sich folgende <b>Potentiale</b> virtueller Netzwerkarbeit heraus:
---

- Virtuelle Netzwerke bieten die Möglichkeit des Austauschs und der Vernetzung über weite Entfernungen,
- sie ermöglichen Austausch und Vernetzung mit einer hohen Anzahl von – auch unterschiedlichen – Partner/inne/n,
- die Mitarbeit am Projekt ist von unterschiedlichen Orten aus möglich,
- Multiplikationseffekte und die Weiternutzung von Materialien werden über die Internet-Veröffentlichung erleichtert,
- Die neuen Medien/das Internet lassen sich durch ein hohes Motivationspotential in Bezug auf Jugendliche charakterisieren.

Die **Herausforderungen** in Bezug auf Vernetzung und Jugendarbeit und Erwachsenenbildung im Rahmen des „World Wide Web“ liegen insbesondere in der „Unverbindlichkeit des Mediums ‚Internet‘“ und der Anonymität des virtuellen Kontakts:

- die Gewinnung und das „bei der Stange halten“ der unmittelbar Projektbeteiligten kann selten konstant über persönliche Kontakte und Beziehungen abgesichert werden,
- die längerfristige Initiierung von Engagement der Projektbeteiligten über das unpersönliche Medium „Internet“ ist voraussetzungsreich,
- der Umgang mit Anonymität im Internet und der nicht oder nur schlecht überprüfbaren Identität von Nutzer/inne/n bleibt eine ständige Herausforderung, ebenso
- die wiederkehrenden Versuche rechtsextremer Szenen und/oder Einzelpersonen, die Seiten zu nutzen, zu unterwandern oder zu torpedieren.
- Werden Teilbereiche (Gästebuch) oder einzelne Seiten der Plattformen mit oder durch Jugendliche gestaltet oder betreut, sind die Spannungsfelder „Partizipation“ vs. „Präsentabilität und Öffentlichkeitswirksamkeit der Seiten“ sowie „Verantwortungsübertragung an die Jugendlichen“ vs. „rechtliche Absicherung der Projektträger“/„mögliche Überforderung der Jugendlichen“ immer präsent<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Beispielsweise in Bezug auf den Umgang mit rechtsextremen Einträgen im Gästebuch oder Chatroom.



Besonders hoch ist daher die Wichtigkeit der flankierenden Begleitung des virtuellen Netzwerkprojekts durch Jugendbildungsmaßnahmen und Jugendarbeit sowie beratende Tätigkeiten einzuschätzen.

### *Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial-)arbeit, außerschulischer Bildungsarbeit und Schule*

Die im Rahmen des Programms „Entimon“ eingegangenen Kooperationen und Netzwerke zwischen Jugend(sozial)arbeit, Schule und außerschulischer Bildungsarbeit haben folgende strukturelle Zielstellungen:

- Durchführung von Projekttagen politischer Bildung,
- Durchführung von sozialen Trainings (Deeskalation, Interkulturelle Trainings etc.),
- Aufbau von Schülerstreitschlichtungs-/Peer-Mediations-Teams an Schulen,
- Vernetzung von Schüler/innen (Schülerstreitschlichter/innen, Peer-Mediator/innen) und
- Vernetzung von Schulen (z.B. „Schule Ohne Rassismus - Schule Mit Courage“).

Dabei handelt es sich allerdings häufig um bilaterale Kooperationen, das heißt um wenig (ausgeprägte) Netzwerke. Dieser Befund liegt wohl darin begründet, dass die Schulen zwar zahlreiche Kooperationen mit unterschiedlichen Trägern der außerschulischen Bildung und Jugend(sozial-)arbeit eingehen, diese aber themenbezogen meist punktuell, also zeitlich befristet geregelt sind und autark funktionieren. Hinzu kommen ein unterschiedliches Selbstverständnis, unterschiedliche Arbeitsaufträge und Rahmenbedingungen von Schule und außerschulischer Jugendbildung bzw. Jugend(sozial)arbeit.

Allgemeine **Chancen**, die mit solchen Kooperationen bzw. Netzwerken verbunden sind, werden in

- der Öffnung des Systems „Schule“,
- einer Erweiterung der jeweils eigenen inhaltlichen Angebote und

- im andersgestaltigen Zugang zu den Jugendlichen gesehen.

Nachhaltig können sich solche Kooperations- bzw. Netzwerkbezüge auswirken, wenn durch das Kooperationsprojekt und/oder die Netzwerkarbeit eine Verankerung des bearbeiteten Themas im Schulalltag erreicht wird (z.B. Konflikte in der Klassenleiterstunde thematisiert werden). Als Voraussetzungen für gelungene und nachhaltige Kooperationen zwischen Schule und außerschulischer Jugendbildung wird die Formulierung gemeinsamer Ziele zu Projektbeginn sowie ggf. die Integration von Schulsozialarbeit extrahiert.

Die **Herausforderungen** liegen in

- der Gewinnung und Auswahl von Schulen (bspw. wenn die Impulse zivilgesellschaftlich und nicht von lokalen Akteuren wie der Schule, der Gemeinde oder Stadt ausgehen),
- der Komplexität des Systems „Schule“ und
- in der zeitlichen Belastung der Lehrenden bzw. einer hohen personellen Fluktuation.

### *Transkulturelle und interreligiöse Netzwerke und Netzwerkprozesse*

Zahlreiche im Programm „Entimon“ umgesetzte Netzwerkprojekte verbinden die Netzwerkidee mit den Zielen des Förderschwerpunkts „Interkulturelles Lernen“ und setzen insbesondere auf Kooperationen mit autochthonen Trägern interkultureller oder interreligiöser Lernangebote, Glaubensgemeinschaften und Migranten(selbst-)organisationen.

Die Potentiale interkultureller und/oder interreligiöser Netzwerkarbeit berühren sowohl strukturelle als auch handlungs- und einstellungsbezogene Ebenen. Die wichtigsten Ebenen werden im Folgenden zusammengefasst:

- Interkulturelle/interreligiöse Öffnung der beteiligten Träger; Erweiterung ihres Angebots durch Kooperation und Vernetzung mit Migranten(selbst-)organisationen,

- Professionalisierung der eigenen interkulturellen/interreligiösen Arbeit durch Kooperation mit Migranten(selbst-)organisationen und/oder Glaubensgemeinschaften.

Als positive Ergebnisse und Potentiale der Netzwerkarbeit formulieren die evaluierten Projekte:

- „Lernerfahrungen“ und Professionalisierung des eigenen interkulturellen Handelns durch Wissenszuwachs und eine Erhöhung interkultureller Aufmerksamkeit und Sensibilität,
- Erschließung neuer Zielgruppen für allochthone und autochthone Träger durch Kooperation mit Partnern,
- Stärkung der „Sichtbarkeit“ und des Durchsetzungspotentials von Akteuren und Akteursgruppen,
- Stärkung von Selbstorganisation,
- Integration von Akteuren und Akteursgruppen.

Den Chancen der interkulturellen und interreligiösen Netzwerkbildung und -arbeit stehen einige nicht zu unterschätzende **Herausforderungen und „Stolpersteine“** gegenüber, die ihre Wurzeln in politisch stark aufgeladenen gesellschaftlichen und/oder lokalen Diskussionen und unterschiedlichen Erwartungen und Zielsetzungen der beteiligten oder zu beteiligenden autochthonen und allochthonen Netzwerkpartner/innen haben, die durch mögliche (rechtliche, gesellschaftliche) Statusunterschiede der Partner/innen verstärkt werden können.

Die maßgeblichsten Herausforderungen, die sich anhand des erhobenen Datenermaterials herauskristallisieren, sind:

- Gewinnung und Auswahl von Netzwerkpartner/inne/n, insbesondere Einbindung von Migranten(selbst-)organisationen und/oder Glaubensgemeinschaften
- Das wichtige Strukturmerkmal der „Offenheit von Netzwerken“ gerät in interreligiösen und interkulturellen Netzwerken insofern häufiger zur Herausforderung, als dass gerade bei Großveranstaltungen von Netzwerken immer wieder abgeschätzt werden muss, wer – gerade auch im Rahmen bundesmittelgeförderter Veranstaltungen – ein „politisch unbedenklicher“ Partner ist und wer dies ggf. nicht ist.

- Einflüsse von politisch aufgeladenen Diskussionen im gesellschaftlichen/lokalen Umfeld des Netzwerks

Auch aktuelle politische Konflikte (Nahostkonflikt, Konflikte und Kriege in Heimatländern von Migrant/innen, Konflikte um „Zuwanderung“ und „Integration“) beeinflussen durch ihr emotionales Potential Netzwerkprozesse. Die im Rahmen des Programms „Entimon“ unterstützten Netzwerke entwickeln höchst unterschiedliche Strategien (Ausblendung des Auslandgeschehens, Aufstellung von Spielregeln, Vermittlung durch „neutrale“ Dritte), um mit der Bedeutung aktueller politischer und/oder gesellschaftlicher Konflikte für Partner/innen im Netzwerk umzugehen.

- Unterschiedliche Erwartungen der Netzwerkpartner/innen

Unterschiedliche Erwartungen und Ziele der einzelnen Netzwerkpartner/innen sind in jedem Netzwerk präsent und von Bedeutung. In interkulturellen und interreligiösen Netzwerken sind Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Zielsetzungen und – unterstellte und tatsächliche – Erwartungen häufig noch komplexerer Natur, da reale (rechtliche, materielle, gesellschaftliche) und/oder antizipierte Statusunterschiede oder Wissensunterschiede in der Kommunikation und Interaktion aktualisiert werden (können).

### *Lokale bzw. regionale Netzwerke und Netzwerkprozesse*

Ausgehend von einer Beschreibung der lokalen und/oder regionalen Rahmenbedingungen und einer anschließenden Problembeschreibung und Bedarfsanalyse besteht der Arbeitsansatz der lokalen bzw. regionalen Vernetzung darin,

- alle auf den Bedarf bezogenen relevanten Akteure auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen Kompetenzen anzusprechen und in ein gemeinsames Netzwerk zu integrieren,
- gemeinsam lösungszentrierte Ansätze zu entwickeln,
- vorhandene Netzwerkstrukturen zu erweitern und zu stärken,

- bestehende Angebote unter Einbeziehung der Jugendhilfe, Kirche, Polizei, Migrationsfachdienste, Schulen, Verwaltung, Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft und zivilgesellschaftlichen Initiativen zu vernetzen,
- gemeinwesenorientierte, auf Nachhaltigkeit angelegte Formen der Auseinandersetzung mit den Themen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rassismus und Gewalt zu entwickeln,
- Einzelakteure, Institutionen und Bevölkerungsgruppen zu stärken und
- gemeinsam Projekte zu entwickeln und durchzuführen.

Solcher Art strategische Netzwerke, die sowohl zivilgesellschaftliche Akteure und Akteursgruppen als auch Akteure aus Politik, Verwaltung und Behörden einbeziehen, sind ihrem „Wesen“ nach konfliktreiche Beziehungsgeflechte. Dies liegt unter anderem in dem meist sehr divergenten Blickwinkel der Netzwerkpartner/innen auf die Problemlagen und damit verbundene mögliche Lösungsansätze begründet.

**Potentiale** solcher Netzwerkstrategien liegen in:

- dem Zurückgreifen-Können auf und/oder Entwicklung einer kommunalen Identität,
- persönlichen Kontaktmöglichkeiten durch räumliche Nähe,
- dem Verfolgen eines sozialräumlichen Ansatzes,
- der Einbindung zahlreicher Akteure und Akteursgruppen, die eine persönliche und/oder professionelle Beziehung zu den Problemlagen und Bedarfen haben,
- der Ermöglichung von transdisziplinären Lösungswegen,
- einem großem Nachhaltigkeitspotential auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen bei der Reaktion auf Bedarfslagen trotz oftmals sehr unterschiedlicher Sichtweisen auf dies lokalen Problematiken.

Um eine gute Ausgangsbasis für die gelingende kommunale und/oder regionale Bearbeitung von festgestellten Problemlagen im Gemeinwesen schaffen zu können, müssen folgende **Herausforderungen** bewältigt werden:

- Umgang mit Heterogenität und Größe des Netzwerks („Überkomplexität“),
- Umgang mit gewachsenen Konkurrenzen/Animositäten sowie (Konkurrenz-) Ängsten vor Ort,

- Umgang mit vorliegenden Machtasymmetrien,
- Initiierung eines gemeinsamen Diskussionsprozesses um Ziele, Vorgehensweisen und Spielregeln im Netzwerk,
- Entwicklung einer Akzeptanz des Netzwerks und seiner Arbeit in der Öffentlichkeit und in den entscheidungsrelevanten (städtischen) Institutionen,
- Politische Anbindung des Netzwerks,
- Einbindung einer Moderation (ggf. mit Mediationskompetenzen)

## **Konzepte und Strategien der politischen Bildungsarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“**

### *Begriffliche Annäherung*

Mit der Zunahme der öffentlich wahrgenommen, rechtsextremistischen und fremdenfeindlichen Aktivitäten wurde der Ruf nach „politischer Bildung“ im Sinne der Errichtung einer Firewall in den (jugendlichen) Köpfen laut und hält sich bis heute, ungeachtet des Diskussionsstandes der wissenschaftlichen und pädagogischen Fachwelt, wonach politische Bildungsarbeit nicht nur Prozesse der Wissens- und Bewusstseinsbildung, sondern in demokratischen Gesellschaften auch Prozesse des demokratisch-Handeln-Lernen's impliziert (Vgl. Böhnisch 2004: 5-7).

Auf personaler Ebene lassen sich drei Ansatzpunkte politischer Bildung unterscheiden: Wissens- und Kompetenzförderung, Ermöglichen und Schärfen des Urteilsvermögens und Ermunterung zum Engagement.

Dieses Grundverständnis politischer Bildung spiegeln auch die 2002 durch das BMFSFJ definierten Ziele des Programms „Entimon“ – *„Verantwortung übernehmen, Wissen, Einübung in Toleranz, Gewalt bekämpfen, Demokratie erfahren durch demokratisches Handeln, Integration, Zivilcourage“* – wider.

Lässt man die ersten beiden Ziele, als sicher unumstritten klassische Ziele politischer Bildung, kurz außen vor und betrachtet die anderen sechs Ziele, so kann festgestellt werden, dass auch Zivilcourage, Integration und demokratisches Handeln an Kompetenzen und vor allem Mitwirkung gebunden ist. Alle sieben Ziele können somit (auch) als Ziele der politischen Bildung definiert werden.

Insofern ist es schier unmöglich, eine Definition politischer Bildung über alle Entimon-Projekte hinweg zu extrahieren. Die unterschiedlichen Umsetzungsformen können nur nach Bereichen/Strategien politischer Bildungsarbeit klassifiziert und im Rahmen der dort vorliegenden bzw. noch zu entwickelnden Kriterien gelungener Bildungsarbeit bewertet werden.

Im Fokus der Praxis-Betrachtungen politischer Bildungsarbeit im Programm „Entimon“ stehen modellhafte Ansätze in den Bereichen

- gewaltfreie Konfliktlösung (Übertragung einer bewährten Methode in ein neues Feld),
- Bildungsarbeit gegen Antisemitismus (Weiterentwicklung einer bewährten Methode).
- Beratungsansätze im Rahmen von Aussteigerprogrammen und der aufsuchenden Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen,
- Geschlechtsspezifische Ansätze im Rahmen der politischen Bildungsarbeit .

## **Umsetzungsformen und -strategien der politischen Bildungsarbeit im Programm „Entimon“**

### *Ansätze zu Gewaltfreien Konfliktlösung*

Die methodischen Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung in Rahmen von „Entimon“ spiegeln die Präferenzen der pädagogischen Fachdiskussion wider. So lassen sich primär **Streit-Schlichter-Projekte** oder die inhaltlich ähnlich aufgebauten Konfliktlotsenprojekte ausmachen, beide realisiert in enger Kooperation mit Schule.

Auch die anderen im Rahmen von „Entimon“ geförderten Kooperationsprojekte Schule-Jugend(sozial)arbeit, außerschulische Jugendbildung können den spezifischen personenorientierten – auf Lehrer/innen und Schüler/innen ausgerichteten – Ansätzen zugeordnet werden. Sie unterscheiden sich von den schulumfangsenden – auf die Institution Schule ausgerichteten Programmen (z.B. Schulentwicklungsprogramme).

Des Weiteren gehören Anti-Gewalt-, Anti-Aggressions- und Anti-Rassismus-Trainings, Trainings zu Zivilcourage und Sozialkompetenztrainings zu den im Rahmen von „Entimon“ umgesetzten gewaltpräventiven Projekten.

Die Angebote gewaltpräventiver Projekte richten sich neben den oben benannten Zielgruppen u.a. an

- Multiplikatoren der Kinder- und Jugendarbeit,
- Funktionsträger und Multiplikator/innen der Jugendhilfe,
- Kindertagesstätten,
- Jugendliche, die in den Anfangsschritten ihres Engagements gegen Rechtsextremismus unterstützt werden,
- Aussteiger/innen aus der rechten Szene,
- gefährdete Kinder, Jugendliche und junge Menschen.

Ein nahe liegendes, aber im Rahmen von „Entimon“ neu besetztes Feld sind gewaltpräventive Ansätze im Fußball.

### *Potentiale und Herausforderungen gewaltpräventiver Ansätze im Fußball*

Die gewaltpräventiven Projekte im Bereich des Fußballs können dazu beitragen,

- Konfliktfeldern im Bereich Fußball zu identifizieren und zu benennen,
- Methoden der Konfliktvermittlung (z.B. Mediation) aufzuzeigen,
- Konfliktlotsenausbildungen z.B. der Mannschaftskapitäne und die Multiplikator/inn/enausbildung, von Schiedsrichtern sowie von Vereins- und Verbandsmitgliedern durchzuführen und
- im Bereich der tertiären Gewaltprävention jugendliche Spieler in soziale Trainings einzubinden, die aufgrund massiver Vorfälle während des Spiels für ein oder mehrere Partien gesperrt werden und die Zusammenarbeit mit Jugend-sportgerichten anzustreben.

Als **Herausforderungen** der Arbeit in diesem Bereich lassen sich nennen:

- Problembelastung zahlreicher Jugendlicher durch andere Einflüsse im Bereich der Familie, der Schule und/oder der Peers, auf die im Rahmen fußballstrukt-



rell ausgerichteter Präventionsstrategien nicht – bzw. nur indirekt - eingewirkt werden kann

- Barrieren der Zusammenarbeit mit den Fußballvereinen und –verbänden durch hierarchischen Funktionsaufbau sowie durch von Erwachsenen dominierte und verkrustete Strukturen .

Insgesamt fällt auf, dass viele gewaltpräventive Umsetzungsformen in die richtige Richtung weisen, es häufig aber noch an jungenspezifischen Ansätzen zum Umgang mit männlichen Rollenstereotypen, die auf Dominanz, Aggression und gewalttätiger Durchsetzung basieren, mangelt.

### *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*

Folgende Eckpunkte zum Stand der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus können konstatiert werden<sup>57</sup>:

- In Deutschland gibt es kaum Konzepte der außerschulischen Bildungsarbeit zum Umgang mit Antisemitismus, was auch darin begründet liegt, dass die Pädagogik Antisemitismus lange Zeit als Unterthema von Rassismus abgetan hat, als zu „spezielles“ Thema.
- Konzepte der historisch-politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus beschäftigen sich nur wenig mit Antisemitismus.
- Aktuelle Formen von Antisemitismus werden häufig nicht zum Thema gemacht.
- Aufgrund der größeren Schuldynamik fällt es in Deutschland – vor allem politischen Akteuren – schwerer, die Existenz von Antisemitismus einzuräumen.
- Ebenfalls schwerer fällt es, die unterschiedlichen Motivlagen für antisemitische Äußerungen einzuschätzen, gerade weil antijüdische Stereotype im aktuellen Antisemitismus oft nur in Andeutungen auftauchen.
- Es bedarf bei den Bildner/inne/n einer großen Sensibilität und gleichzeitig eines großen Wissens über Antisemitismus, seine Erscheinungsformen und sei-

<sup>57</sup> Vgl. Zentrum Demokratischer Kultur/Bulletin 5/2004

ne Mechanismen und sie müssen sich intensiv mit ihrer persönlichen Biographie sowie der ihrer Familie und damit auch mit eigenen, möglicherweise antisemitischen Strukturen auseinandersetzen, auch um mit der Psychodynamik und den Blockaden, die eine Beschäftigung mit diesem Thema auslösen kann, umgehen zu können.

- Weil antijüdische Stereotype im aktuellen Antisemitismus oft nur in Andeutungen auftauchen, besteht die Gefahr, beim expliziten Aufrufen dieser Stereotype Feindbilder zu vermitteln, die den Teilnehmenden bisher noch gar nicht bekannt waren – die Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen sollte deshalb in ein umfassendes Seminarkonzept eingebettet werden.
- In einem Seminar mit überwiegend nichtjüdischen Teilnehmenden, kann das Problem entstehen, dass jüdische Teilnehmende besonders herausgehoben und als Expert/inn/en für Antisemitismus angesprochen werden (dies wird äquivalent auch in der antirassistischen Bildungsarbeit mit migrantischen Teilnehmenden problematisiert) – dies erfordert eine hohe Sensibilität bei der Seminar-Planung durch die Bildner/innen.
- Um Antisemitismus wirksam begegnen zu können, müssen auch Veränderungen in anderen Handlungsfeldern eingebunden werden. Der Anteil der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus liegt dabei im Eröffnen von Handlungsmöglichkeiten, wie sich in Veränderungsprozesse eingebracht werden kann und im Einleiten eines Selbstreflexionsprozesses.

Projekte im Rahmen des Programms „Entimon“, die sich eines bildungsorientierten Ansatzes zum Thema Antisemitismus bedienen und den obengenannten Herausforderungen modellhaft zu begegnen suchen, wenden sich an

- Student/inn/en
- Multiplikator/inne/n/ in der Jugendarbeit
- Jugendliche und Schüler/innen im Rahmen von Projekt- und Medientagen
- Lehrkräfte
- Institutionen wie Schulen, Jugendclubs
- Internet-User/innen
- junge Mitglieder der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland

## *Potentiale und Herausforderungen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus im Rahmen des Programms „Entimon“ kann

- Wissen vermitteln und aufklären,
- die Teilnehmenden sensibilisieren und so eine allgemeine Auseinandersetzung mit Antisemitismus, aber auch mit eigenen Denkmustern anregen,
- die Analysefähigkeit der Teilnehmenden im Hinblick auf die verschiedenen Erscheinungsformen von Antisemitismus stärken,
- Empathie gegenüber Juden und Jüdinnen fördern.

Besondere Herausforderungen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus liegen in

- der Weiterentwicklung spezifischer Zugänge für Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund und
- dem Einbezug der Thematik “tertiärer Antisemitismus” in die politische und antirassistische Bildung und einem sensiblen Umgang mit demselben.

### **Konzepte und Strategien interkulturellen Lernens im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“**

Nationalismus und Rassismus, hier sind sich Rechtsextremismus-Theoretiker/innen einig, stellen wesentliche Aspekte und Facetten von Rechtsextremismus dar (vgl. auch Benz 1989). Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, dass sich ein wesentlicher Förderschwerpunkt des Präventionsprogramms „Entimon“ diesem Themenkomplex widmet.

## *Interkulturelles Lernen im Programm „Entimon“: Gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Kontextbedingungen*

Die deutsche Theoriedebatte<sup>58</sup> um die vielfältigen Ansätze zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit<sup>59</sup>, Rassismus, Ethnozentrismus und Nationalismus zeigt, dass „Interkulturelles Lernen“ in der Fachdiskussion zunächst einen spezifischen, historisch verortbaren<sup>60</sup> Zugang zum Thema „Umgang mit Vielfalt“ beschreibt, der die Beziehungen und Dynamik zwischen „Kulturen“ bzw. Angehörigen verschiedener „Kulturen“ in den Mittelpunkt rückt. Charakteristischerweise setzt der interkulturelle Ansatz eine multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden voraus und strebt an, mit kulturellen Gemeinsamkeiten und Differenzen umgehen zu lernen (Vgl. auch Eggers 2002). Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Vertreter/innen antirassistischer Konzepte, die Ansätzen interkulturellen Lernens vorwarfen, strukturelle Machtungleichgewichte aus dem Blick zu verlieren, „Kulturen“ als homogen und statisch zu begreifen und exotisierend und kulturalisierend zu wirken, entwickelten sich Ansätze interkulturellen Lernens weiter (vgl. Auernheimer 2003).

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ dient heute in der Alltagssprache häufig als „Ober- und Sammelbegriff“ für verschiedene Formen von Migrationssozialarbeit, die sich ausschließlich an Migrant/inn/en richtet, antirassistisches Lernen etc. (zur Kritik vgl. auch Glaser 2004 und Münz 2003). Auch im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ wurde der Förderschwerpunkt „Interkulturelles Lernen“ durch Projekte mit höchst unterschiedlichen Ansätzen mit Leben gefüllt. Zu nennen sind hier Projekte globalen oder entwicklungspolitischen Lernens, des Menschenrechtslernens, interreligiöser oder antirassistischer Bildung, der Migrationssozialarbeit sowie des „klassischen“ interkulturellen Lernens.

<sup>58</sup> Vgl. u.a. Eggers 2002 und Glaser 2004.

<sup>59</sup> Der Begriff der „Ausländerfeindlichkeit“, oder „Fremdenfeindlichkeit“ wird von mehreren Autor/innen kritisiert, da er verschleierte, dass Rassismus nicht alle „Ausländer“ oder „Fremde“ gleichermaßen treffe (vgl. Kalpaka/Räthzel 1994:12)

<sup>60</sup> Eggers verortet die „Blütezeit“ des interkulturellen Ansatzes auf die 80er/Beginn der 90er Jahre.

*Potentiale und Herausforderungen interkulturellen Lernens im Bundesmodellprogramm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“*

Mit den vielfältigen Formen interkulturellen interreligiösen und antirassistischen Lernens wird – in unterschiedlicher Weise und mit differenten Schwerpunktsetzungen – das Potential verbunden, den Abbau von Vorurteilen, die Sensibilisierung für Rassismus und Ethnozentrismus sowie die Entwicklung bzw. Stärkung interkultureller und interreligiöser Kompetenz zu unterstützen. Dabei ist noch keinesfalls geklärt, welche Ansätze welche Wirkungen bei welchen Zielgruppen hervorrufen können (vgl. Benack 2003:20).

- Allgemeine Rahmenbedingungen interkultureller und interreligiöser Projektarbeit im Programm „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“

Die von den Projektmitarbeiter/innen entwickelten „Logischen Modelle“ und ihre Aussagen in den Projektinterviews zeigen,

- dass das lokale politische Milieu, aber auch aktuelle gesellschaftliche Diskussionen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf interkulturelle und/oder interreligiöse Projektverläufe im Rahmen von Modellprogrammen sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der einzelnen Maßnahmen nehmen. Zu diesen Einflüssen gehören die Skepsis von lokalen Politiker/inne/n gegenüber dem „Ausländerprojekt“ vor Ort oder gegenüber interreligiösen Projekten, gewachsene Ängste vor „dem“ Islam oder auch strukturell-rechtliche Entscheidungen wie das Kopftuchverbot im öffentlichen Dienst.
- Strukturelle und sozialräumliche Einflüsse

Eine häufige Forderung in der interkulturellen und interreligiösen Theorie- und Praxisdebatte lautet, sozialräumlichen Bedingungen in den interkulturellen Projektkonzeptionen eine stärkere Gewichtung zu verschaffen bzw. sozialräumlich angelegte interkulturelle Projekte zu planen und durchzuführen.

Insbesondere bei der Konzipierung und Durchführung von interkulturellen und interreligiösen Projektvorhaben für und in ländliche/n Gebiete, die sich zum Teil

durch starke Zersiedelung auszeichnen, sowie viele/n Regionen Ostdeutschlands, die durch einen sehr geringen Anteil an Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund kennzeichnen lassen, werden durch die Projektmitarbeiter/innen zahlreiche Herausforderungen wahrgenommen. Zu diesen Herausforderungen gehören nicht nur der Umgang mit Einflüssen des sozialräumlichen Kontexts auf Inhalte interkultureller Projektarbeit sowie die Zusammensetzung des Teams und der Teilnehmer/innen, sondern auch infrastrukturelle Gegebenheiten. So fühlen sich einige Projekte in den ostdeutschen Flächenländern durch die Schließung von Schulen und Jugendclubs in ihren Arbeitsmöglichkeiten stark begrenzt.

- Die Teamzusammensetzung

Als eines der Qualitätskriterien und strukturellen Voraussetzungen für interkulturelles, antirassistisches und interreligiöses Lernen wird immer wieder das Vorhandensein eines multikulturell und –religiös zusammengesetzten Teams und Trägerpersonals genannt, in dem sich Hierarchien nicht an kulturell orientierten Trennlinien orientieren (vgl. auch Brüggemann/Klingelhöfer 2003:20f.).

Viele im Rahmen des Programms „Entimon“ geförderte Projekte haben die Wichtigkeit dieses Qualitätskriteriums auf der förderschwerpunktspezifischen Fachtagung „Transkulturelles und interreligiöses Lernen im Programm „Entimon“ für sich bestätigt. Obwohl sich ein großer Anteil der evaluierten Projekte durch Fachpersonal mit Migrationshintergrund auszeichnet, weisen die Mitarbeiter/innen immer wieder auf Schwierigkeiten hin, Schlüsselpositionen oder Projektstellen mit Fachkräften mit Migrationshintergrund zu besetzen bzw. allochthone Ehrenamtliche zu integrieren<sup>61</sup>.

Die Schwierigkeiten können zum Teil auf strukturelle Bedingungen zurückgeführt werden.

Liegt ein interkulturell bzw. –religiös zusammengesetztes Team vor, zeigen Projekterfahrungen, dass reibungslose und vollkommen konfliktfreie Arbeitsprozesse in einem komplexen Arbeitsbereich, der zudem konstant durch politische und ge-

<sup>61</sup> Die beschriebene Situation führte auch in den Projektinterviews dazu, dass mit den Personen der Projektverantwortlichen ausschließlich autochthone Fachkräfte befragt wurden, so dass in den nachfolgenden Darstellungen Eindrücke und Erfahrungen von allochthonen Fachkräften gänzlich fehlen.

sellschaftliche Diskussionen (Zuwanderung und Integration, Kopftuch-Debatte, Antiislamismus und Islamismus, Nahost-Konflikt) beeinflusst wird, nicht zu erwarten sind; die Entstehung von unsicherheitsgeprägten oder konfliktträchtigen Situationen ist vor diesem Hintergrund als „normal“ und zum Teil sogar potentiell hilfreich für die Projektentwicklung zu begreifen.

- Interkulturelle Beratung, Projektbegleitung und/oder Supervision

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Unsicherheiten, Konflikte und Konfliktsituationen in interkulturell und/oder interreligiös ausgerichteten Projekten konstruktiv bewältigt werden können, stellt in vielen Fällen die punktuelle oder begleitende Beratung, Projektbegleitung oder Supervision dar.

Gerade im Rahmen von Modellprogrammen wäre es daher wünschenswert, dass interkulturelle und/oder interreligiöse Projekte Finanzmittel für eine entsprechende Begleitung einplanen können.

**Im Rahmen von Aktions- und Modellprogrammen geförderte interkulturelle und/oder interreligiöse Projektarbeit** birgt besondere Potentiale, muss sich aber auch mit besonderen Herausforderungen auseinandersetzen:

- Initiierung oder Absicherung innovativer Projektvorhaben vs. öffentliche Erwartung schneller und „konfliktfreier“ Erfolge
- Mögliche Förderdauer von bis zu drei Jahre vs. Gefährdung des erreichten Standards und aufgebauten Kooperationen mit Abschluss der Förderung

### **Umsetzungsformen und -strategien von interkulturellen und interreligiösen Projekten im Programm „Entimon“**

Im Rahmen der Umsetzung des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ ist eine Fülle unterschiedlicher Maßnahmen entstanden, die interkulturelle und/oder interreligiöse Lernangebote offerieren.

Im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analysen kristallisierten sich dennoch unterschiedliche Strategien interkulturellen Lernens heraus, die im Programm quantitativ stark vertreten waren als auch aufgrund fachlicher Überlegun-

gen zum Gegenstand qualitativer Untersuchungen gemacht wurden. Zu diesen deskriptiven Typen gehören

- Interkulturelle Begegnungsansätze,
- Biographische Ansätze,
- Kulturpädagogische interkulturelle und/oder interreligiöse Arbeit.

### *Interkulturelle Begegnungsansätze*

„Begegnung“ stellt eine klassische Strategie des interkulturellen Ansatzes dar (vgl. Eggers 2002). Von der Schaffung und Gestaltung von Möglichkeiten der persönlichen Begegnung zwischen Autochthonen und Allochthonen wird sich erhofft, dass wechselseitige Vorurteile und Klischees abgebaut oder zumindest in Frage gestellt werden. Gleichzeitig haben Studien und Untersuchungen ergeben, dass

- „Begegnung“ nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen beiträgt, sondern im Gegenteil sogar verstärkt werden können, wenn die Begegnung als klischee- und vorurteilsbestätigend wahrgenommen wird (vgl. Allport 1988) und
- interkulturelle Begegnungen sich eher dazu eignen, Vorurteile im Nahbereich (z.B. in Bezug auf eine Einzelperson oder Familie) als im Fernbereich (z.B. in Bezug auf Angehörige eines bestimmten Landes oder die Gruppe der Flüchtlinge „im Allgemeinen“) abzubauen (vgl. ebd.).

Zudem scheinen sich in Deutschland gewisse „Zeitungleichheiten“ in Bezug auf die Angemessenheit des ursprünglichen Begegnungsansatzes abzuspielen: Während Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene in einigen ländlichen und ostdeutschen Regionen tatsächlich vergleichsweise seltener mit Migrant/inn/en in Kontakt kommen, ist das Zusammenleben und –lernen von allochthonen und autochthonen Kindern und Jugendlichen in den meisten Großstädten eine Selbstverständlichkeit, wenngleich auch hier unterschiedlich stark ausgeprägte Segregationserscheinungen in Bezug auf die Bereiche Wohnen, Schulform, Arbeitsleben und Freizeitverhalten offenkundig sind.

Zahlreiche „klassische“ Begegnungsprojekte, die im Rahmen des Programms „Entimon- gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ gefördert wurden oder



werden, werden im Rahmen von *international ausgerichteten Austauschprojekten* realisiert. Eingebettet in unterschiedliche Projektvorhaben mit erlebnispädagogischen, medienpädagogischen oder entwicklungspolitischen Konzeptionen, verfolgen die Projekte die Zielsetzung des Abbaus von Vorurteilen durch persönliche Begegnung, wachsende Differenziertheit der Wahrnehmung, Wissenszuwachs, die Stärkung interkultureller und sozialer Kompetenz und die Befähigung zu Selbstreflexion. Auch die Stärkung vorliegenden (entwicklungspolitischen, interreligiösen) Engagements bei den Teilnehmer/innen wird in das Zentrum der Projektarbeit gestellt.

Als mitentscheidend für das Gelingen und die (Teil-)Erreichung der formulierten Ziele im Rahmen der notwendigerweise punktuellen, zeitlich begrenzten internationalen Begegnungsprojekte scheinen nach der Evaluation von drei international ausgerichteten Begegnungsprojekten folgende Faktoren zu sein:

- Länge und Gestaltung der Vorbereitungszeit,
- Reziprozität des Austauschs und der Beziehungen; Orientierung am Prinzip der „gleichen Augenhöhe“
- Nachbereitung bzw. Förderung weitergehenden Engagements.

### *Biographische Ansätze*

Insbesondere in der Diskussion um das so genannte „transkulturelle Lernen“ (vgl. Welsch 1995), das das Vorhandensein statischer, voneinander abgrenzbarer „Kulturen“ verneint und auf die vielfältigen Rollen, Rollenzuweisungen und Identitätsanteile verweist, mit denen alle Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund<sup>62</sup> umzugehen lernen müssen (vgl. Eggers 2002) wird der biographische Ansatz häufig als dazu geeignet identifiziert, sich in dem „Salat von Herkunft, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen“ (El-Ammarine: 2002<sup>63</sup>) kognitiv und emotional zu verorten und zugleich anhand von Biographiearbeit in interkulturellen Lernprozessen Kli-

<sup>62</sup> Die Komplexität unterschiedlicher Rollenzuweisungen und „kultureller“ Identitätsanteile kann dennoch bei Menschen mit Migrationshintergrund größer sein als bei Autochthonen.

<sup>63</sup> Protokolliertes Referat im Workshop „Transkulturelle und interreligiöse Jugendarbeit“ auf der Tagung „Transkulturelles und interreligiöses Lernen im Aktionsprogramm „Entimon“ am 21. November 2002.

scheebilder auflösen zu helfen. Der biographische Ansatz, so zahlreiche Autor/inn/en, eignet sich gleichzeitig dazu, einen geschlechterspezifischen Blick zu integrieren (vgl. Eggers 2002, Brüggemann/Klingelhöfer 2003).

Drei der in die Evaluation miteinbezogenen Projekte stellen einen biographischen Zugang in den Mittelpunkt ihres interkulturellen und/oder interreligiösen Konzepts. Dabei wird die biographieorientierte Methode in unterschiedlichen Ausgestaltungen und Kontexten eingesetzt.

Allen Projekten gemeinsam ist, dass sie die biographische Methode in ihrer zweifachen Funktion nutzen:

- für die Auseinandersetzung mit Einzelpersonen und für ihre Verortung in ihrem (interkulturellen) Umfeld bzw. die Verortung ihrer eigenen Lebensgeschichte,
- für die anschließende Entwicklung von Materialien, die die Biographien aufgreifen und für interkulturelle Lernprozesse mit Dritten nutzbar machen.

#### *Potentiale und Herausforderungen der biographischen Methode im interkulturellen Kontext*

Die Evaluationen zeigen, dass der gewählte biographische Zugang in vielen Fällen

- zum Erzählen, zu intensivem Austausch sowie zur Reflexion der eigenen, interkulturell geprägten Lebenssituation führte.
- die *Nutzung* der entstandenen, biographisch verwurzelten Materialien im Rahmen von pädagogisch begleiteten Seminaren wird von den Projektdurchführenden durchgängig als äußerst sinnvolle Methode erachtet wurde, in Lernprozesse zum Abbau von Vorurteilen mit Dritten einzutreten.

Gleichzeitig werden aber auch Einschränkungen bezüglich der uneingeschränkten Anwendbarkeit der biographischen Methode deutlich:

- So setzt die biographische Methode eine gewisse Offenheit bzw. die Bereitschaft des Einzelnen, sich zu öffnen, voraus.

Unterschiede in Bezug auf die „Erzählfreudigkeit“ und Offenheit der Beteiligten sind vermutlich sowohl auf „persönliche“ als auch auf „kulturelle“ Charakteristika bzw. die enge Verknüpfung von beidem zurückzuführen.

An dieser Stelle wäre somit auch die Frage aufzuwerfen, ob die biographische Methode in allen interkulturellen Zusammenhängen gleichermaßen nutzbar zu machen ist oder ob „(interkulturelle) Anpassungen“ (mehr Zeit zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, Rückgriff auf bestimmte Erzähltraditionen, Familien- statt Einzelinterviews etc.) vorgenommen werden können. Bisher fehlt es noch an Erfahrungen mit entsprechenden Anpassungen.

- Eine zweite Herausforderung sowohl für Projektdurchführende als auch für Interviewte kann das Wissen darstellen, dass Teilbereiche der eigenen Biographie im Anschluss an die Gespräche im Rahmen von Materialien präsentiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Dies löste in einigen Fällen große Motivation bei den Beteiligten aus, ihre biographischen Ausgestaltungen von Materialien so persönlich wie möglich zu gestalten, bedingte in einigen Fällen aber auch das Bestreben, das eigene Herkunftsland oder die eigene Herkunftsregion so positiv oder auch so „typisch“ wie möglich darzustellen und somit Gefahr zu laufen, entgegen der eigentlichen Intention „ins Klischee abzurutschen“.

### *Interkulturelle Kulturarbeit*

Zahlreiche Projekte im Rahmen des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ bedienen sich Methoden interkultureller Kulturarbeit. Zwei Projekte aus diesem Bereich, die zum Gegenstand der Evaluation geworden sind, verbinden Kulturarbeit mit dem Ziel, Migrantenkulturen und ihre Vertreter/innen sichtbar und die verschiedenen Kulturen, Lebensgeschichten und Erfahrungen zum normalen Gegenstand (und Subjekt) von Museums- und Ausstellungsarbeit, Kulturarbeit sowie der Berichterstattung in Zeitungen etc. zu machen.

## *Potentiale und Herausforderungen des interkulturellen kulturpädagogischen Ansatzes*

- Der produktive Prozess der Erstellung von Installationen, Ausstellungsgegenständen, Artikeln bzw. die Präsentation von Literatur, Musik u.Ä. birgt ein hohes Motivationspotential (Stolz, Anregung, Stärkung von Selbstwertgefühl) für die Beteiligten

Von den Projektmitarbeiter/innen als **Herausforderung** wahrgenommen wird dabei gleichzeitig

- das Spannungsfeld zwischen Jugend- und ggf. Migrationsarbeit sowie „klassischer“ Museums- oder Kulturarbeit.

Das empfundene Spannungsfeld bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung der eigenen Arbeit durch andere Fachkräfte, sondern auch auf Möglichkeiten der – ebenfalls von den Jugendlichen angestrebten – „ästhetischen“ Präsentationsfähigkeit von Arbeitsprodukten und -ergebnissen der Jugendlichen.

Die Spannung zwischen der erwarteten „Präsentabilität“ der Themen, Ergebnisse und Prozesse im Rahmen von Ausstellungen, Kulturveranstaltungen, Festivals etc. und der zum Teil schlechten Abbildbarkeit von Prozessqualitäten in der Jugend- und Migrationsarbeit .

- Ebenfalls nicht ganz aufzulösen ist das Spannungsfeld, das zwischen der Durchführung von „Kulturarbeit“ mit seiner Konzentration auf „Kultur(en)“ und „Vergegenständlichung“ bzw. „Bildern“ und dem Ziel des Abbaus von kulturellen Klischeebildern besteht bzw. bestehen kann.

### **Ausblick**

Der strategievergleichende Blick auf die durch die Projekte erstellten „Logischen Modelle“ mit ihrer expliziten Darstellung der Rahmenbedingungen, Ressourcen, geplanten und durchgeführten Aktivitäten und Zielsetzungen sowie die kontrastierende Bildung von „Typen“ von Projekten, die eine ähnliche Strategie verfolgen, erwies sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung bisher als

geeignete Methode, um förderliche und hemmende Bedingungen für die Umsetzung „wirksamer“ Projektstrategien zu extrahieren und zu analysieren. Für die Jahre 2005 und 2006 sind die Anreicherung der entstandenen Typologie sowie der bestehenden Typen durch Hinzuziehung weiterer ausgewählter „Fälle“ und deren tiefergehende, wirksamkeitsorientierte Analyse durch Triangulation der Daten (Hinzuziehung von Interviews mit Teilnehmenden bzw. mit Dritten) geplant.

## Literaturverzeichnis

- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.) (1998): Mediatoren statt Gladiatoren – Faire und gewaltfreie Konfliktlösungen durch (Peer-)Mediation in der Jugendhilfe, Schule, Familie und Stadtteil. Tagungsdokumentation. München
- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.) (4/1999): Jugendliche machen's besser? Peer-to-Peer-Ansätze auf dem Prüfstand. Pro Jugend, Heft 4/1999
- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.) (2003): Anti-Agressivitäts- und Coolness-Training®. Pro Jugend, Heft 2/2003
- Allport, Gordon W. (1988): The Nature of Prejudice. Perseus Book Group
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (2001) (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2001, S. 1-6
- Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (2001): Regionale Innovation, Netzwerke und Sozialkapital. In: Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (2001) (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2001, S. 1-6
- Benack, Anke (2003): Ostdeutsche Besonderheiten bei Aktionsprogrammen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. In: Trommeln, Kochen, Haare flechten: Mittel und Wege zur Integration in Ostdeutschland? Tagungsdokumentation der Fachtagung am 16. Und 17. Juni 2003 in Bernburg/Saale, S. 18-25
- Benz, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik: Voraussetzungen, Zusammenhänge, Wirkungen. Fischer, Frankfurt/Main
- Beywl, W. / Speer, S./ Kehr, J. (2003): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Perspektivstudie (2004) unter [www.univation.org](http://www.univation.org)

- Böhnisch, Lothar (2004): Vorwort. In: Schröder, A., Baltzer, N., Schroedter, Th. (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 5-7
- Brüggemann, Ulrich/Klingelhöfer, Susanne (2003): „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms des Bundes. Leipzig
- Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2001): Gemeinsames Ministerialblatt G 3191 A. Richtlinien v. 19.12.00, Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Berlin, den 10. Januar 2001, Nr. 2, S. 17-32
- Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH (2004): Auf den Weg gebracht: Für Demokratie und Toleranz. Erfahrungen aus der Umsetzung des Lokalen Aktionsplanes für Toleranz und Demokratie Potsdam 2002 – 2004. Potsdam
- Caplan, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. N.Y.
- Eggers, Maureen Maisha (2002): Interkulturelle Pädagogik: Eine nachhaltige Praxis? Vortrag auf der Projektmesse „Stark für Toleranz und Demokratie“ am 7. und 8.2.2002 in Leipzig. In: BMFSFJ (Hrsg.): CD-ROM „Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt“: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Leipzig
- El-Ammarine, N. (2002): Protokolliertes Referat im Workshop „Transkulturelle und interreligiöse Jugendarbeit“ auf der Tagung „Transkulturelles und interreligiöses Lernen im Aktionsprogramm „Entimon““ am 21. November 2002 in Leipzig
- Glaser, Michaela (2004): Von der Einsamkeit der Gipfel und den Mühen der Ebene: Theorie und Praxis interkulturellen Lernens in der Jugendarbeit – eine Landschaftserkundung. In: Multikulturelle Demokratie: Perspektiven interkulturellen Lernens. Kursiv- Journal für Politische Bildung 2004/2, S. 46 - 56
- Goldschmidt, T. (1997): Inner- und transurbane Netzwerke und ihr Beitrag für die Kommunal- und Regionalentwicklung in ausgewählten Agglomerationsräumen Englands und

Deutschlands: Formen, Entstehungsursachen und Erfolgsfaktoren. Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung, Heft 159, Bayreuth

Haubrich, Karin (2003, 1): Die Evaluation von Modellprogrammen im Spannungsfeld zwischen Wirkungs- und Nutzungsorientierung. In: Loidl-Keil, Rainer /Viechtbaur, Karin (2003) (Hrsg.): Evaluation in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in Österreich – Berichte aus der Praxis. Universitätsverlag Rudolf Trauner, Linz, S. 205-222

Haubrich, Karin (2003, 2): Cluster-Evaluation als innovativer Ansatz der Evaluation multi-zentrischer Programme. In: Zeitschrift Kontraste- Presse- und Informationsdienst für Sozialpolitik, Nr. 5, Mai 2003, S. 13-17

Haubrich, Karin (2004, 1): Cluster-Evaluation: Wirkungen analysieren und Innovation fördern. In: Meister, Dorothee M.; Tergan, Sigmar-Olaf; Zentel, Peter (Hrsg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. GMW-Reihe „Medien in der Wissenschaft“. Waxmann-Verlag, Münster, S. 155 – 170

Haubrich, Karin (2004, 2): Transferring Cluster Evaluation to Model Programs in Germany. In: Mathison, Sandra (ED.): Encyclopedia of Evaluation. Sage (im Druck).

Haubrich, K./Lüders, Ch. (2004): Evaluation – mehr als ein Modewort? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), Heft 3/2004, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, S. 316-337

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.) (1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Dreisam Verlag, Köln

Kellogg Foundation (2001): Logic Model Development Guide. <http://www.wkkf.org>

KJP Grundsätze (RL-KJP) I.1. Absatz 2c und I.2. Absatz 2 vom 19.12.2000 und KJP, Kap.II Absatz 6 a-f

Leitlinien des Programms „Entimon“ (2004), <http://www.entimon.de>

Lüders, Ch. (2003): Jugendhilfeforschung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. In: DJI Bulletin, Heft 64, S. 4-5



- Lüders, Ch./Haubrich, K. (2003): Qualitative Evaluationsforschung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung in der Sozialpädagogik. Leske + Budrich, Opladen. S. 305-330
- Münz, Angelika (2003): Interkulturelles Lernen: Konzepte und Praxis in den Niederlanden. Beitrag zur Arbeitstagung „interkultur lernen“, Akademie Remscheid, 17.-19.11.2003
- Owen, J. M./Rogers, P.J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. Sage Publications, London, Thousand Oaks & New Delhi
- Parsons, B.A. (1998). Finding Transformative Themes Through Cluster Evaluation. Paper presented at the meeting of the American Evaluation Association, Chicago, IL.
- Parsons, B.A./Haubrich, K. (2002): Features of Cluster Evaluation, An Emerging Methodology. Paper presented at the annual meeting of the American Evaluation Association, Washington
- Patton, M.Q. (1996): Utilization-focused evaluation. Sage Publications, Thousand Oaks
- Sanders, J.R. (1997): Cluster Evaluation. In: Chelimsky, E./Shadish, W. (Eds.), Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century. A Handbook. Sage Publications, Thousand Oaks, S. 396-404
- Schäfer-Gümbel, Thorsten (2002): Netzwerkbildung im Quartier: Der Trägerverbund Gießener Nordstadt e.V. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Hrsg.): Netzwerkbildung im Quartier. Konferenz der Quartiersmanager/innen. BMFSFJ-Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C). Dokumentation der Veranstaltung am 10. und 11. Juni 2002 in Berlin, S. 17-29
- Schulenburg, Kerstin (2002): Vernetzen ohne sich zu verheddern – Netzwerkprofile und Qualitätsstandards. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Hrsg.): Netzwerkbildung im Quartier. Konferenz der Quartiersmanager/innen. BMFSFJ-Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C). Dokumentation der Veranstaltung am 10. und 11. Juni 2002 in Berlin, S. 5 - 12
- Schröder, A./Baltzer, N./ Schroedter, Th. (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Juventa Verlag, Weinheim und München

- Stake, R.E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Sage Publications, Thousand Oaks
- Straus, Florian (2002): *Netzwerkanalysen: Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis*. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden
- Vossler, A./Obermaier, A..M. (2003): *Netze knüpfen – Integration fördern. Evaluationsstudie um Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“*. DJI e.V., München
- Weber, Susanne (2002) (Hrsg.): *Vernetzungsprozesse gestalten: Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen*. Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, Wiesbaden
- Weber, Susanne (2002): *Netzwerk-Interventionen – Vielfalt in Organisationen und Organisationsnetzwerken gestalten*. In: Weber (2002), S. 9-37
- Welsch, Wolfgang (1995): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45 1995/1, S. 39-44
- Wetzel, Ralf/Aderhold, Jens u.a. (2001): *Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive*. In: Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (2001) (Hrsg.): *Moderation in regionalen Netzwerken*. Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2001, S. 7-123
- Zentrum Demokratischer Kultur Berlin (2004): *Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Mond sicher. Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland*. Klett-Verlag, Bulletin 5/2004

## Anhang

„Projekttypen“, die im Rahmen des Programms „Entimon“ umgesetzt wurden:

<b>Projekttyp</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Aktionstage</b>	Öffentlichkeits- und medienwirksam umgesetzte Aktionen und Kampagnen wie z. B. Radtouren mit Informationsständen, Sternfahrten, Stadtteil-feste, Rockkonzerte, Festivals und andere Kultu-revents	„ <i>Sarstedter Sommerspektakel gegen Gewalt</i> “ der Stadt Sarstedt mit Straßenfesten sowie Kul-tur- und Sportveranstaltungen für ein re-spektvolles Miteinander
<b>Projekte zum Aufbau von Netzwerken</b>	Aufbau von längerfristig verankerten Informati-ons-, Austausch-, Beratungs- und Kooperations-strukturen zur Initiierung eines aktiven Dialogs sowie zum Aufbau von Projekten vor Ort (z. B. Runde Tische, Aufbau von Experten- und Ideen-pools, Internetnetzwerke, ständige Arbeitsgrup-pen etc.)	„ <i>Jugendrechtsbaus Cottbus</i> “ mit seinem Netz-werk aus Schulen, Einrichtungen der Ju-gend(gerichts)hilfe und RechtsanwältInnen zur schnelleren Beratung und ggf. Weiter-vermittlung von straffällig gewordenen Jugendlichen und ihren Eltern
<b>Projekte der außerschulischen Jugendbil-dung</b>	Seminare, Workshops und Veranstaltungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbil-dung in Bildungs- und Freizeiteinrichtungen	Das Projekt „ <i>Brandenburger Begegnungen mit dem Islam</i> “ der RAA Brandenburg, das Ju-gendliche mit Seminaren und Workshops zum globalen Lernen, zum Islam und zum Abbau von Vorurteilen auf eine interkultu-relle Begegnungsreise nach Sansi-bar/Tansania vorbereitet
<b>Beratungsangebote</b>	Problemzentrierte Beratungsangebote an Schüle-rInnen, Schulen, Eltern, Mädchen etc.	„ <i>Elterninitiative EXIT</i> “ der RAA Berlin mit Beratungsangeboten für Eltern und Ver-wandte von rechtsextremen jungen Men-schen und Hilfestellung beim Aufbau von Eltern- und Angehörigen-Selbsthilfegruppen

<b>Projekttyp</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Diskussions- und Informationsveranstaltungen</b>	Foren zur Information über bestimmte Themen, zur Diskussion und zum gegenseitigen Austausch (z. B. Vorträge, Filmvorführungen, Elternabende und –informationstage)	Vorträge, Gespräche und Seminare des Begegnungs- und Fortbildungszentrums muslimischer Frauen über „den Islam“ und das Leben muslimischer Bevölkerungsteile in Deutschland für Nicht-Muslime und MultiplikatorInnen
<b>Projekte zur Entwicklung von pädagogischen Materialien</b>	Entwicklung und Produktion von Arbeitshilfen, pädagogischen Begleitmaterialien, didaktischen Bausteinen etc.	Entwicklung und Erprobung von Werkbüchern und didaktischen Materialien für die Schule und außerschulische Jugendbildung im Projekt „ <i>Wir schaffen das – Mädchen gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt</i> “ des Europäischen Informationszentrums Jean Monnet Haus
<b>Fachtagungen und Kongresse</b>	Themenspezifische Fachveranstaltungen	Die Tagung „ <i>Couragiert anknüpfen: Nachhaltige Netzwerke gegen Jugendgewalt und Fremdenfeindlichkeit</i> “ der Evangelischen Akademie Bad Boll verbindet Referate aus Wissenschaft und Politik mit der Vorstellung von Praxisprojekten. Vor diesem Hintergrund soll diskutiert werden, wie sinnvolle Netzwerkbildungen in Kommunen, Schulen und Jugendeinrichtungen aussehen können
<b>Forschungsprojekte</b>	Evaluationen/wissenschaftliche Begleitungen von Projektansätzen oder –programmen	Das Forschungsvorhaben „ <i>Wirkungen der Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus</i> “ des IB möchte mittels einer Evaluation der Maßnahmen des eigenen Trägers klären, unter welchen Voraussetzungen es gelingen kann, Inhalte und Konzepte der Aktivitäten in die Regelprogramme der Kinder- und Jugendhilfe zu integrieren

<b>Projekttyp</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Kinder- und Jugendarbeit</b>	(Sozial-)Pädagogisch ausgerichtete Angebote an Kinder und Jugendliche (u. a. Streetwork, aufsuchende Sozialarbeit)	Ansprechen und Einbezug rechts-extremistisch gefährdeter Jugendlicher in Projekte mittels Streetwork durch das Macherne Kinder- und Jugendhaus e.V.
<b>Kulturprojekte (Theater, Musicals etc.)</b>	Entwicklung, Produktion und Präsentation von Theaterstücken, Musicals, Lesungen etc. zum Themenfeld „Rechtsextremismus, Rassismus, interkulturelles Zusammenleben“	Theaterprojekt „ <i>Die Kinder der Regenmacher von HAJUSOM</i> “ des Kunstwerk e.V. mit jungen unbegleiteten Flüchtlingen aus Afrika, dem Iran und Afghanistan
<b>Lokale Aktionspläne</b>	Erarbeitung von Aktionsplänen zur Förderung von Konzepten und Strategien vor Ort, die auf eine gemeinwesenorientierte, nachhaltige Auseinandersetzung mit den Themen Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zielen	Umsetzung des 2001 entwickelten Lokalen Aktionsplans in Potsdam durch die Camino gGmbH unter Partizipation der Stadtverwaltung und der Sicherheitskonferenz Potsdam, von Einrichtungen der Jugendhilfe, Schulen, Gewerkschaften und lokalen Migrationsfachdienste sowie Initiativen der Flüchtlingsarbeit
<b>Medienprojekte/Ausstellungen</b>	Entwicklung von Ausstellungen bzw. Produktion von Videos, Filmen, CDs, Online-Diensten mit dem Ziel ihrer breiten Dissemination	Realisierung der neuen Anne Frank Ausstellung für Jugendliche durch das Anne Frank Zentrum in Berlin
<b>Schulprojekte</b>	Projektstage und -wochen sowie didaktische Einheiten an Schulen, z. T. in Kooperation mit Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung	Durchführung von „ <i>Religionsphilosophischen Schulprojekttagen für BerufsschülerInnen in Sachsen-Anhalt</i> “ durch die Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt
<b>Qualifizierung und Weiterbildung</b>	Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung und Beratung von MultiplikatorInnen (MitarbeiterInnen der Jugend- und Familienhilfe, der Jugendbildung oder der Schule, jugendliche MultiplikatorInnen)	Fortbildung „ <i>GET – Gender Trainings und geschlechterbezogene Gewaltprävention</i> “ für MultiplikatorInnen und FunktionsträgerInnen der Jugendhilfe (Evangelischen Akademie Nordelbien)

Methodischen Ansätze, die in der Projektarbeit im Rahmen des Programms „Entimon“ umgesetzt wurden:

<b>Methodischer Ansatz</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Ansätze zur gewaltfreien Konfliktlösung</b>	Anti-Gewalt- und Anti-Aggressions-Trainings, Trainings zur Zivilcourage, Sozialkompetenztrainings, (Peer-)Mediation sowie Konfliktlotsen- und Streitschlichterausbildungen	Training „ <i>CAT - creative and active training</i> “ des Vereins „Power for Peace“ zur konstruktiven Konfliktlösung, das in Berufsschulen und JVA's angeboten und durchgeführt wird
<b>Ansätze zur Förderung des interreligiösen Lernens</b>	Wissensvermittlung zu den Weltreligionen, Lernen von und mit anderen Religionsgemeinschaften unter Anerkennung der Differenzen	Aufbau und Einsatz „ <i>Abrahamischer Teams</i> “ aus je einer jüdischen, christlichen und muslimischen Fachkraft, die in Schulen und Jugendeinrichtungen Wissen über die drei Weltreligionen vermitteln (Träger: Interkultureller Rat in Deutschland)
Ansätze zur Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung	Umsetzung friedenspädagogischer Bildungskonzepte, Demokratie- und Toleranzerziehung; Wissensvermittlung und Diskussion in Bezug auf soziale und politische Menschenrechte und ihre Implikationen	Multiplikatorenfortbildung mit Gästen aus dem Trikont, ehemaligen EntwicklungshelferInnen und Freiwilligen aus dem Zivilen Friedensdienst, die anschließend in verschiedenen Institutionen Trainings und Workshops zum Thema „gewaltfreie Konfliktlösung“ und „Antirassismus“ durchführen (Projekt „ <i>Zivile Konfliktbearbeitung / Ziviler Friedensdienst im Kampf gegen Gewalt und Rassismus in Deutschland</i> “ der AGDF)
Antirassistischer Ansatz	Umsetzung von Konzepten zur Thematisierung und Bekämpfung von (Alltags-)Rassismen	Projekt „ <i>Girls act – Antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schulen</i> “ des Mädchentreffs Bielefeld mit dem Ziel der antirassistischen Sensibilisierung von deutschen Mädchen und dem Empowerment von Mädchen mit Migrationshintergrund
Bildungsorientierter Ansatz	Informations- und diskussionsorientierte Ansätze mit einem Schwerpunkt auf der Vermittlung von	Angebote der „ <i>Informationsplattform Religion</i> “ des religionswissenschaftlichen Medien-

	kognitiven Inhalten (Wissen, Informationen)	und Informationsdienstes REMID mit thematisch strukturierten Informationsangeboten über Religionen (insbesondere in Deutschland), ihre Stellung in der Gesellschaft, Integration und Konflikte
Erlebnispädagogischer Ansatz	Schaffung sozialräumlicher Arrangements, die gruppenspezifisch relevant und erfahrungsorientiert sind. Im Zentrum stehen Erfahrungen eigener Körperlichkeit und der gemeinsame Umgang mit Grenzsituationen, die bei Abenteuerreisen und sportpädagogischen Projekten wie Klettern oder Segeln entstehen	Gestaltung von Workcamps mit deutschen und tschechischen Jugendlichen in der Grenzregion Elbe/Labe mit dem Angebot körper- und naturbetonter Lernformen in Zusammenarbeit mit dem Nationalpark der Euroregion (Projekt „ <i>Brücken bauen</i> “ der AWO Heidenau)
Gemeinwesenorientierter Ansatz	Stadtteilbezogener und generationsübergreifender Ansatz, der integrations-, solidaritäts- und identifikationsfördernd wirken soll	„ <i>SozialRaum-Projekt</i> “ von Trapez e.V. mit dem Ziel der Implementierung eines Gewaltpräventions- und Sozialraum-Aktivierungsprogramms in Stadtteilen des Bezirks Berlin-Reinickendorf
Geschichtsorientierter Ansatz	Historische Bildung, Besuche von Gedenkstätten, Gespräche und Diskussionen mit ZeitzeugInnen, Biografieforschung, zeitgeschichtliche Studienprogramme und -fahrten zur Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und dem Holocaust	Entwicklung der <i>Ausstellung „Ruth und Arthur Seligmann“</i> mit und für Kinder und Jugendliche. Nachgezeichnet werden die historischen Ereignisse in Rosbach sowie im Konzentrationslager Riga. (Träger: Evangelischer Kirchenkreis Altenkirchen)

Methodischer Ansatz	Beschreibung	Beispiel
<b>Geschlechtsspezifischer Ansatz</b>	Jungen- und Mädchenarbeit mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und der jeweils spezifischen Einstellung zu und Betroffenheit von Gewalt; mädchenstärkende und -fördernde Angebote	Einsatz des „ <i>Pfiffilotta-Mädchenmobils</i> “ in den Neuen Bundesländern durch die Pfadfinderinnenschaft St. Georg. Durch mobile, teiloffene und offene (Gruppen-)Angebote sollen zielgruppenorientierte und regional unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden, um Mädchen Erfahrungen im Umgang mit demokratischen Entscheidungsprozessen zu eröffnen.
<b>Interkultureller Ansatz</b>	Begegnungsveranstaltungen und -angebote zwischen MigrantInnen und Autochthonen, Annäherungen an andere Kulturräume mit dem Ziel des gegenseitigen Kennenlernens, des Austauschs und der Initiierung interkultureller Lernprozesse	Produktion einer gemeinsamen Videodokumentation von jüdischen, palästinensisch-israelischen sowie autochthonen und allochthonen deutschen Jugendlichen zu ihrer Lebenssituation, ihren Hoffnungen und Wünschen im „ <i>Israelisch-deutschen Jugendvideoprojekt</i> “ des Medienprojekts Wuppertal
<b>Kulturpädagogischer Ansatz</b>	Gemeinsame Erarbeitungen von Theaterstücken, Musikproduktionen und Konzerten; Literaturprojekte, Ausstellungen zum Thema „Toleranz und Demokratie“	Aufbau einer Jugendmusikschule, die an die Traditionen der Sinti- und Romakulturen anknüpft und sich die Förderung und Integration junger Sinti und Roma zum Ziel setzt (Projekt „ <i>Zukunftsmusik</i> “ der Werkstatt der Kulturen e.V. in Kooperation mit dem Landesverband Deutsche Sinti und Roma)



<b>Methodischer Ansatz</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Medienpädagogischer Ansatz</b>	Internetprojekte, Film-, Video- und CD-Produktionen. Neben der medienpädagogischen Annäherung an das Thema „Rechtsextremismus und Gewalt“ geht es um die gleichzeitige Vermittlung von Medienkompetenz	Schaffung einer eigenen Kommunikations-, Präsentations- und Informationsplattform für (multikulturelle) Jugendradio-Gruppen in NRW (Projekt „ <i>Internetgestütztes Netzwerk Jugendradio zum interkulturellen Zusammenleben</i> “ der LAG Lokale Medienarbeit NRW)
<b>Partizipationsorientierter Ansatz</b>	Aufbau partizipationsorientierter Strukturen bzw. Implementierung von Projekten mit einem hohen Grad an Selbstorganisation und Entscheidungskompetenz der TeilnehmerInnen (z. B. Zukunftswerkstätten, Kinderkonferenzen, Projekte der Peer-Education)	Stärkung der Partizipationsmöglichkeiten von russischsprachigen Migrantinnen im Projekt „ <i>Russischsprachige Zuwanderinnen als Akteurinnen der Integration</i> “ durch Stärkung und Einsatz ihrer Potenziale und Ausbildung zu Multiplikatorinnen für Integrationsarbeit (Träger: Ost-West-Europäisches FrauenNetzwerk OWEN)
<b>Sportpädagogischer Ansatz</b>	Sportangebote an Kinder und Jugendliche unter der Zielsetzung der Vermittlung von Regeln der Fairness und Gerechtigkeit sowie zum Umgang mit und Abbau von Aggressionen	„ <i>Streetsoccerliga Hamburg-Mitte 2002</i> “ der Bürgerstiftung Hamburg zur Etablierung eines regelhaften Sportangebots für Kinder und Jugendliche, in dem durch ein abgestuftes Entscheidungsmodell ein größtmögliches Maß an Selbstregulierung in Konfliktfällen unter Jugendlichen erreicht werden soll