

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms

[www.demokratie-leben.de](http://www.demokratie-leben.de)



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Demokratie **leben!**



Deutsches  
Jugendinstitut

## Abschlussbericht

Stefan Fehser, Tatjana Mögling,  
Tabea Schlimbach, Birgit Reißig

# Demokratieförderung in der beruflichen Bildung

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programm-  
bereichs F „Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unterneh-  
menswelt“

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

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen über 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 252 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

# Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut e. V.

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstraße 2  
81541 München

**Datum der Veröffentlichung** November 2019

ISBN: 978-3-86379-342-5

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

**Ansprechpartner:**  
Prof. Dr. Birgit Reißig  
**Telefon** +49 345-68178-33

E-Mail [reissig@dji.de](mailto:reissig@dji.de)

## **Dank**

Der vorliegende Bericht ist der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Programmbereich „Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ und basiert auf den qualitativen und quantitativen Erhebungen, die über die Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung in jeweils zwei Wellen durchgeführt wurden.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei den Modellprojekten und deren kooperierenden Partnerorganisationen bedanken, die uns Einblicke in die Projektpraxis ermöglicht haben. Zudem bedanken wir uns bei den Teamenden, die in der knapp bemessenen Zeit der Seminare die Fragebögen an die Teilnehmenden ausgegeben haben. Großer Dank gilt Christina Turzer für ihre Unterstützung, das Lektorat und die vielen hilfreichen Anregungen. Darüber hinaus danken wir Isabell Kleint, Kerstin Spanner und Sebastian Lerchl für die Unterstützung bei der Dateneingabe und Kodierung.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Forschungsansatz und methodisches Vorgehen</b>	<b>10</b>
2.1	Qualitative Studien	10
2.1.1	Hauptbefragung: Interviews mit den Modellprojekten	11
2.1.2	Fallstudien	12
2.1.3	Netzwerkanalysen	12
2.2	Befragung der Teilnehmenden	14
<b>3</b>	<b>Die Arbeitswelt als Setting für Demokratieförderung</b>	<b>16</b>
3.1	Die Arbeitswelt als Kontext für politische Bildung	16
3.2	Regelstrukturen der beruflichen Bildung: eine Gegenstandsbestimmung	17
3.3	Verschänkungen von Programm- und Regelpraxis	19
<b>4</b>	<b>Projektlogiken</b>	<b>21</b>
4.1	Problemdefinition	21
4.2	Arbeitsfelder	23
4.3	Zielgruppen	24
4.4	Handlungsansätze und Methoden	26
<b>5</b>	<b>Erträge</b>	<b>29</b>
5.1	Umsetzungsergebnisse aus Sicht der Modellprojekte	29
5.1.1	Zielstellungen und Zielerreichung	29
5.1.2	Verlauf der Umsetzung	34
5.1.3	Innovatives Potential	38
5.2	Einschätzungen aus der Perspektive der Teilnehmenden	39
5.2.1	Soziodemographie und Werthaltung der Zielgruppen	41
5.2.2	Bewertung der Maßnahmen	45
5.3	Einschätzungen aus der Perspektive kooperierender Akteure	52
<b>6</b>	<b>Netzwerkanalysen</b>	<b>57</b>
6.1	Umfang der Netzwerke	57
6.2	Akteursgruppen, Arbeitsgegenstand von Kooperationen	58
6.3	Reichweite der Netzwerke, Aktionsradius	60
<b>7</b>	<b>Nachhaltigkeit und Transfer</b>	<b>63</b>
7.1	Modellprojekte und Kooperationspartner	63

7.2	Zielgruppen	67
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>78</b>
<b>10</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>79</b>
<b>11</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>80</b>

# 1 Einleitung

Sowohl die seit langer Zeit bestehenden Gefahren rechtsextremer und demokratiefeindlicher Einstellungen und Handlungen sowie aktuell hinzutretende Herausforderungen, z.B. im Bereich religiös motivierter Radikalisierungstendenzen oder ein ansteigender Antisemitismus, verweisen auf die Dringlichkeit vor allem auch einer präventiven Arbeit in diesem Themenfeld. Diesem Anliegen widmet sich das Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Es unterstützt Initiativen zur Förderung demokratischer Teilhabe und gesellschaftlichen Engagements. Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene sowie deren Sozialräume bilden die Hauptzielgruppen des Bundesprogramms. Erscheinungsformen der in den verschiedenen Modellprojekten bearbeiteten Phänomene, wie Antisemitismus, Islam-/Muslimfeindlichkeit, Rassismus, Rechtstextremismus, gewaltbereiter Islamismus oder linke Militanz, treten nicht allein im privaten Umfeld auf, sondern auch an Orten formaler und non-formaler Bildung sowie in der Arbeitswelt. Berufliche Schulen mit ausbildungs- und berufsvorbereitenden Angeboten sowie (Ausbildungs-)Betriebe und Unternehmen bilden somit wichtige Räume, an denen Vielfalt, ein solidarisches Miteinander sowie Gewaltfreiheit gelebt und vermittelt werden sollen.

Einen Großteil ihres täglichen Lebens verbringen Jugendliche und junge Erwachsene an Orten der Ausbildungs- und Arbeitswelt. Junge Menschen mit ganz unterschiedlichen individuellen Biografien, verschiedener sozialer Herkunft, autochthonem oder Flucht- und Migrationshintergrund sowie unterschiedlichen Alters finden sich in der Ausbildungs- und Arbeitswelt wieder. Die Vielfalt in Berufsschulklassen und Belegschaften steigt kontinuierlich. In diesem Kontext werden diese jungen Menschen in vielen alltäglichen Bereichen mit dem Thema Diversität konfrontiert – so beispielsweise im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Auszubildenden oder Vorgesetzten aber auch mit Kundinnen und Kunden (Böwing-Schmalenbrock 2014).

Vor diesem Hintergrund ist 2017 im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ ein Förderbereich ins Leben gerufen worden, der sich mit Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt auseinandersetzt. Konkret sollen Jugendliche und junge Erwachsene die Möglichkeit haben,

„(...) sich verstärkt mit Themen wie Vielfalt, Umgang mit Vorurteilen und Radikalisierung auseinanderzusetzen. Auszubildende und junge Erwachsene sollen in ihrem demokratischen Verhalten und Bewusstsein gestärkt, ihr soziales Engagement gefördert werden. Parallel soll eine Kultur der Anerkennung, des wertschätzenden Umgangs untereinander, des Respekts und der Menschenwürde gestärkt und unterstützt werden“ (BMFSFJ 2017).

Die wissenschaftliche Begleitung für diesen Förderbereich wurde am Deutschen Jugendinstitut im Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter angesiedelt. Dort wurden 20 Modellprojekte des Programmbereichs „F“ mit unterschiedlichen empirischen Ansätzen intensiv begleitet (s. Kap. 2).

Der vorliegende Abschlussbericht der Förderphase im Programmbereich F führt die Befunde der verschiedenen Zugänge zusammen und gibt somit einen Überblick über die Arbeit der Modellprojekte, ihre methodischen Ansätze, die Umsetzung und Erfahrungen, sowie einen Ausblick auf anstehende Aufgaben. Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden bereits in drei Kurzberichten vorgestellt, so liegen Befunde zur ersten Befragung aller Modellprojekte, zur ersten Welle der qualitativen Fallanalysen und zur Basiserhebung der Teilnehmendenbefragung vor (Fehser/Reißig 2019; Mögling/Schlimbach/Reißig 2019; Mögling u.a. 2018). Der vorliegende Bericht greift Ergebnisse der Kurzberichte in kondensierter Form auf und stellt schwerpunktmäßig Befunde aus den zweiten qualitativen Erhebungswellen (Modellprojekte und Fallanalysen) sowie der Folgebefragung der Teilnehmenden vor. Außerdem werden programmübergreifende Ergebnisse im Abschlussbericht der Gesamtevaluation des Bundesprogramms vorgestellt, der auch Zuarbeiten der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs F (zu programmübergreifenden Leitfragen, u.a. Synergien, Partizipation sowie Gender, Diversity und Inklusion) enthält.

Im Anschluss an die Einleitung wird im Kapitel 2 das Forschungsdesign vorgestellt und damit die Genese der Befunde der wissenschaftlichen Begleitung beschrieben. Es werden die spezifischen Fragestellungen erläutert und die darauf bezogenen jeweiligen methodischen Vorgehensweisen, die qualitative und quantitative Methodenzugänge umfassen.

Das Kapitel 3 nimmt die Arbeitswelt als Setting für Demokratieförderung in den Blick. Im Sinne einer gegenstandsangemessenen Evaluation erfolgt dabei eine genaue Bestimmung des Feldes der Ausbildungs- und Arbeitswelt. Es wird auf die Besonderheiten zum einen bei der Zusammensetzung der Schülerschaften im Ausbildungskontext und der Belegschaften im Arbeitskontext eingegangen. Zum anderen werden die spezifischen Akteurskonstellationen in diesem Feld erläutert.

In Kapitel 4 werden ausführlich die Projektlogiken beschrieben. Zentral wird hierbei auf die Ausgangslagen und Erfahrungen der Modellprojekte in Bezug auf Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung, sowie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Interessenbekundungen vor dem Beginn der Implementierung eingegangen.

Unter dem Titel Erträge werden im Kapitel 5 zentrale Ergebnisse der Arbeit der Modellprojekte vorgestellt, wobei die Zielerreichung aus der Sicht der Beteiligten betrachtet wird. Der Blick der Modellprojekte richtet sich auf die Realisierung ihrer Vorhaben und die Herausforderungen, die sie bewältigen mussten sowie auf nötige Anpassungsleistungen. Ein zweiter Teil des Kapitels beschäftigt sich mit den Erträgen auf Seiten der anvisierten Zielgruppen. Wer konnte erreicht werden und wie wurden verschiedene Formate genutzt und bewertet? Der dritte Teil des Kapitels geht darauf ein, wie aus Perspektive der kooperierenden Einrichtungen die Umsetzung der Maßnahmen verlief.

Im Kapitel 6 wird die Aufmerksamkeit auf Kooperationen und Netzwerke der Modellprojekte gelenkt. Diese spielen angesichts der vielschichtigen Akteurslandschaft der Ausbildungs- und Arbeitswelt eine herausragende Rolle. Auf der Basis visueller Netzwerkanalysen werden u.a. Umfang und Reichweite von Netzwerken, zentrale Akteursgruppen sowie Aspekte der Netzwerkbildung betrachtet.

Das Thema Nachhaltigkeit und Transfer wird in Kapitel 7 auf der Modellprojekt- und Adressatenebene behandelt. Dabei handelt es sich um Aussagen zu Transfer und Verstetigung von Lernerfahrungen im Programmbereich F, etwa zu gelungenen Methoden und Ansätzen im Sinne einer andauernden Nachhaltigkeit.

Im abschließenden Kapitel 8 wird nochmals auf zentrale Erkenntnisse verwiesen und es wird ein Ausblick auf die weiteren Anforderungen, inhaltlichen Ausrichtungen und Planungen im Bereich von Demokratieförderung in der Ausbildungs- und Arbeitswelt gegeben.

## 2 Forschungsansatz und methodisches Vorgehen

Um den Rahmungen von Demokratiearbeit in Kontexten von Ausbildung und Arbeit gerecht zu werden, wurde ein Forschungsdesign entworfen, das qualitative und quantitative empirische Zugänge miteinander verbindet. Es beinhaltet sowohl Elemente einer formativen als auch einer summativen Evaluation. Dabei wurde auf den Ansatz der Multilevel-Evaluation zurückgegriffen (Kirkpatrick 1996). Durch qualitative Forschungsmethoden konnte dabei eine besondere Breite an Feldwissen erschlossen werden. Für die Sichtbarmachung von Erfahrungen und Entwicklungen auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten wurden vor allem quantitative Untersuchungsmethoden eingesetzt. Um Entwicklungen im Prozessverlauf sichtbar machen zu können, wurden bei allen empirischen Zugängen Wiederholungsbefragungen vorgenommen.

In einem ersten Schritt wurden die Interessenbekundungen der 20 Modellprojekte inhaltsanalytisch analysiert und ausgewertet. Sie bildeten die Informationsgrundlage für die Ermittlung grundlegender Projektlogiken.

Um eine empirische Basis für die Prozessbegleitung zu schaffen, wurden über drei unterschiedliche Zugänge Informationen zum Programmverlauf gewonnen: 1.) Befragung (n = 20) der Projektumsetzenden aus den Modellprojekten; 2.) Befragung von Mitarbeitenden (n = 28) kooperierender Einrichtungen (im Folgenden: Kooperationspartner oder Partner) der Modellprojekte zur Erstellung von sieben Fallstudien, und 3.) standardisierte Befragung von Zielgruppen (n = 1.461) der Modellprojekte (Adressatinnen und Adressaten) mittels Fragebogen.

Neben den empirischen Erhebungen sollte der Erfahrungsaustausch zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Modellprojekten, aber auch zwischen den Modellprojekten selbst intensiv befördert werden. Dazu wurde eine Reihe von Entwicklungsworkshops durchgeführt. Diese wurden genutzt, um Befunde der wissenschaftlichen Begleitung zeitnah an die Projekte zurückzuspiegeln, gleichzeitig aber auch, um Themen der Projekte aufzugreifen und Expertise dazu bereitzustellen (z.B. Akquise von Betrieben und Berufsschulen).

Folgend wird das Vorgehen in den beiden empirischen Erhebungssträngen noch einmal gesondert vorgestellt.

### 2.1 Qualitative Studien

„Evaluation muss immer gegenstandsbezogen sein“ (Armborst u.a. 2018). Diese Maxime war Ausgangspunkt für die Entwicklung des Forschungsdesigns. Fragen der Demokratiebildung im berufsbildenden Kontext wurde bislang eher fragmentarisch im Gesamtkontext anderer Gesellschaftssettings und nur selten explizit (ein

Beispiel hierfür: (Besand 2014) betrachtet. Für die Untersuchungsebene der Modellprojekte im Arbeitsweltkontext wurde daher ein qualitatives Design ausgewählt, da es einen ganzheitlichen, empiriefundierten, die Sicht der involvierten Akteure berücksichtigenden Gegenstandsbezug ermöglicht und dem Ziel der Exploration entspricht (Strübing 2018; Flick 2017).

### **2.1.1 Hauptbefragung: Interviews mit den Modellprojekten**

Die 20 Modellprojekte des Programmbereichs wurden in zwei Erhebungswellen im Rahmen einer qualitativen Vollerhebung jeweils im Frühjahr 2018 und 2019 befragt. Dabei kamen problemzentrierte Interviews zum Einsatz (Witzel/Reiter 2012). Dieses teilstrukturierte Verfahren ermöglicht eine am Forschungsproblem (hier: das jeweilige Modellvorhaben) konzentrierte Vorgehensweise. In den Interviews können die problembezogenen Sichtweisen der interviewten Projektverantwortlichen dialogisch und systematisch erarbeitet werden. Das Verfahren sieht als mögliche unterstützende Instrumente einen Leitfaden, einen Kurzfragebogen, Audiodateien und Postskripte vor (Witzel 2000).

Die Interviews wurden als Experteninterviews konzipiert, die sowohl systematisierende (auf Informationsgewinnung bzw. Sachwissen ausgerichtete) als auch theoriegenerierende (auf Deutungswissen ausgerichtete) Funktion hatten (Bogner/Littig/Menz 2014). Bei der Entwicklung der Leitfäden wurde neben den spezifischen forschungsleitenden Fragen der wissenschaftlichen Begleitung und den Erkenntnisinteressen der Gesamtevaluation des Bundesprogramms auch Raum für induktive Themen der einzelnen Gesprächspartner gelassen. In jeder Erhebungswelle gab es neben wiederkehrenden Themen, die im Längsschnitt weiterverfolgt wurden (Umsetzungsverlauf, Kooperationen), unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. In der ersten Welle lag der Fokus auf Innovation und Zielgruppenerreichung, während in der zweiten Welle Themen wie Erträge, Produkte, Ergebnissicherung und Transfer im Mittelpunkt standen. Die durchschnittlich ein- bis zweistündigen Interviews fanden an den jeweiligen Projektstandorten mit Projektmitarbeitenden als Einzelinterviews, meist mit der operativen Projektleitung, oder mit mehreren Mitarbeitenden des Projekts bzw. der Organisation statt. Sie wurden mit einem Aufnahmegerät erfasst, und die entstandenen Audiodateien wurden transkribiert. Im unmittelbaren Anschluss an das Interview wurden Postskripte erstellt, um atmosphärische Eindrücke und weitere relevante Informationen zeitnah zu dokumentieren (Loosen 2016; Kruse 2014). Begleitend zum Zeitpunkt des ersten Interviews wurde ein Kurzfragebogen eingesetzt, um Strukturdaten, angestrebte Maßnahmen und Zielgruppen komprimiert zu erfassen.

Die Auswertung erfolgte überwiegend inhaltsanalytisch (Kuckartz 2016; Gläser/Laudel 2010). Zunächst wurde das Datenmaterial computergestützt mit dem Programm MAXQDA kodiert. Hierfür wurde ein Codebaum entlang der von den forschungsleitenden Fragen abgeleiteten Kategorien entwickelt, und Interviewpassagen diesen Codes zugeordnet (Loosen 2016). Anschließend erfolgten synoptisch-fallübergreifende Auswertungen zu den einzelnen Themenschwerpunkten.

In all diesen Prozessen wurden die Standards des Datenschutzes berücksichtigt und die Datenverarbeitungsprozesse für die Interviewten im Vorfeld des Interviews transparent gemacht.

### **2.1.2 Fallstudien**

Um trotz begrenzter Ressourcen vertiefte Analysen zur konkreten Umsetzungspraxis und zu längsschnittlichen Dynamiken zu ermöglichen, wurden aus dem Gesamtpool der Projekte in einem selektiven Sampling (Kelle/Kluge 2010) sieben Modellprojekte für vertiefte Fallstudien ausgewählt. Die Fälle sollten sowohl die Schwerpunkte als auch die Spezifik inhaltlicher und methodischer Ansätze des Programmbereichs widerspiegeln (Mayring 2015; Kelle/Kluge 2010) und wurden entsprechend nach Themen, Zielgruppen und Methoden ausgewählt (nähere Informationen zum Sampling, u.a. zum Kriterienkatalog, siehe (Mögling/Schlimbach/Reißig 2019)). Auf dieser Basis wurden Einzelfallanalysen als analytischer Zwischenschritt erstellt.

Im Rahmen der Fallstudien wurden zudem ergänzende Interviews mit 28 strategischen Kooperationspartnern durchgeführt. Die aus den Interviews mit den Modellprojekten gewonnenen Erkenntnisse zu Kooperationsbeziehungen und Netzwerkbildung wurden damit um eine externe Perspektive ergänzt. In Abstimmung mit den Modellprojekten wurden hierfür in beiden Erhebungswellen relevante Kooperationspartner ausgewählt (zum Auswahlprozedere siehe (Mögling/Schlimbach/Reißig 2019)).

Die Interviews mit den Kooperationspartnern fanden analog zur Hauptbefragung zu zwei Erhebungszeitpunkten im jährlichen Abstand (jeweils im Frühsommer 2018 und 2019) statt. Allerdings wurden sie nicht als echtes Panel mit denselben Interviewpartnern durchgeführt. Um möglichst viele Akteure zu erreichen und alle relevanten Akteursgruppen abzubilden sowie der Dynamik von Netzwerkbildungen gerecht zu werden, wurden zum zweiten Erhebungszeitraum gezielt andere Kooperationspartner ausgewählt (2018: n=15; 2019: n=13). Die Erhebung und Analyse erfolgte auf fallübergreifender Ebene analog zum Vorgehen bei der Hauptbefragung. Die Auswertungsschwerpunkte wurden allerdings weitgehend konstant gehalten, da jeweils neue Interviewpartner befragt wurden. Eine Ausnahme bildete der Themenschwerpunkt Nachhaltigkeit/Transfer, der in der zweiten Welle explizit erhoben wurde.

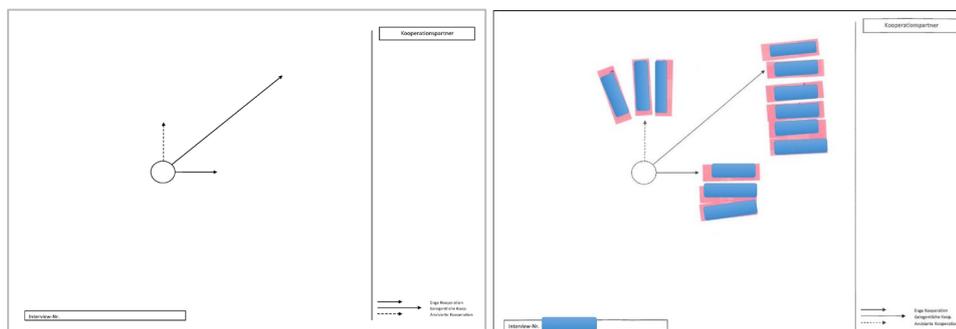
### **2.1.3 Netzwerkanalysen**

In vergangenen Berichten wurde bereits dargestellt, dass in den hochkomplexen, institutionalisierten Systemen der beruflichen Bildung die Kooperation vielfältiger Akteure verschiedener Ebenen (Politik, Wirtschaft, Bildung) ein Schlüsselement ist. Ihre Verlinkungen zu diesen und anderen Akteuren über bilaterale Kooperationen und Netzwerke sind elementar für die erfolgreiche Platzierung ihrer Angebote.

Entsprechend dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit wurden demnach Instrumente in das qualitative Design integriert, die eine systematische Erfassung von Kooperationsbeziehungen und Netzwerken ermöglichen.

Neben der ergänzenden Befragung von Kooperationspartnern im Rahmen der Fallanalysen wurden im Kontext der Interviews mit den Modellprojekten kommentierte Netzwerkkarten als Visualisierungsmethode für die Erfassung interorganisationaler Netzwerke der Modellprojekte eingesetzt. Hierfür wurde in Anlehnung an ein im Rahmen einer Studie zu europäischer Jugendmobilität eingesetztes Instrument (Altissimo 2016), basierend auf (Kahn/Antonucci 1980) eine egozentrierte Netzwerkkarte entwickelt.

**Abb. 2.1: Netzwerkkarte original (links) und ausgefüllt (rechts)**



Quelle: Eigene Darstellung. Links: Netzwerkkarte, Vorlage. Rechts: Beispiel einer ausgefüllten Netzwerkkarte (anonymisiert)

Mit der qualitativen Netzwerkforschung greift das Projekt einen Ansatz auf, der in jüngerer Zeit zunehmend Eingang in die Praxis der Sozialforschung gefunden hat (Schönhuth u.a. 2013). Die Netzwerkkarten stellen eine interviewerzentrierte Visualisierungsmethode dar, die die Interviewnarrationen stimuliert und systematisiert (ders.; (Altissimo 2016)).

Die Netzwerkkarten wurden im laufenden Interview dialogisch mit den Interviewpartnern ausgefüllt. Dabei wurden diese gebeten, aktuelle Kooperationspartner aufzulisten und im Anschluss auf der egozentrierten Netzwerkkarte zum Projekt (vertreten durch die Projektmitarbeitenden) in Beziehung zu setzen. Dabei wurde mit der für den vorliegenden Kontext entwickelten Netzwerkkarte die Möglichkeit einer differenzierten Darstellung nach Kooperationsintensität gegeben. Die Interviewpartner ordneten Kooperationen mit unterschiedlichen Markierungen als „eng/kontinuierlich“ (mehrere Aufgaben umfassend, projektbegleitend), „gelegentlich/anlassbezogen“ (auf eine konkrete Aufgabe bezogen, oft zeitlich definiert) bzw. „anvisiert“ (angedacht, teilweise angebahnt, aber noch nicht realisiert) ein. Begleitend dazu wurden sie gebeten, den gemeinsamen Arbeitsgegenstand und die Beziehung zu den jeweiligen Akteuren zu beschreiben.

Bei der Analyse der Netzwerkkarten wurden die begleitenden Narrationen in den Interviews systematisch einbezogen. In Anlehnung an das Konzept der Qualitativen Strukturierten Analyse (Herz/Peters/Truschkat 2015) wurden formale Netzwerka-

analysen der Karten durchgeführt und in Abhängigkeit vom jeweiligen Auswertungsschwerpunkt an den begleitenden Narrationen gespiegelt. Inhaltliche Schwerpunkte der Auswertung waren Umfang und Reichweite von Netzwerken, Gegenstand der Kooperation, involvierte Akteure und Akteursgruppen sowie Genese und Kausalitäten der Netzwerkbildung. Dabei wurden die Ergebnisse sowohl fallübergreifend als auch, in einem analytischen Zwischenschritt, fallimmanent verglichen. Bezüglich einer differenzierten Betrachtung von Dynamiken in den Kooperationsbeziehungen gerät die aggregierte Auswertung an ihre Grenzen. Hier sind längsschnittsensible Einzelfallbetrachtungen aussagekräftiger, allerdings wurde darauf angesichts des hohen Reidentifikationsrisikos (geringe Fallzahl, einzigartige Projekt- und Netzwerkkonstellationen) zur Sicherung der Anonymität verzichtet. Dennoch ermöglichte der Längsschnitt das Nachzeichnen allgemeiner Tendenzen und Dynamiken in den Netzwerkkompositionen.

## 2.2 Befragung der Teilnehmenden

Ein zentrales Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, die Erfahrungen abzubilden, welche die Teilnehmenden in den Seminaren der Modellprojekte sammeln konnten. Dazu wurde ein schriftlicher Fragebogen entworfen, der unmittelbar am Ende der jeweiligen Maßnahme an die Teilnehmenden ausgegeben wurde. Durch dieses Vorgehen wurde es den Teilnehmenden ermöglicht ihre gesammelten Eindrücke und Erfahrungen innerhalb eines standardisierten Bewertungsbogens auszudrücken. Dabei wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert ihre allgemeine Zufriedenheit über den Ablauf des Seminars zu äußern. Des Weiteren wurde ihre Einschätzung über die spezifischen pädagogischen Methoden und den Beitrag der Seminarleitenden erfragt. Darüber hinaus konnten Informationen zu persönlichem Mehrwert und der Alltagsrelevanz der vermittelten Inhalte gewonnen werden.<sup>1</sup> Die Beantwortung der einzelnen Fragen erfolgte überwiegend mit Hilfe einer vierstufigen Antwortskala. Mittels Zustimmung oder Ablehnung zu verschiedenen Aussagen konnten die Teilnehmenden ihre Meinung differenziert ausdrücken (Häder 2015; Diekmann 2014). Aus der standardisierten Beantwortung der Fragen lassen sich vergleichbare und quantifizierbare Erkenntnisse gewinnen und zudem Vergleiche zwischen den verschiedenen Modellprojekten, Zielgruppen und Ansätzen realisieren (Porst 2014). Um auf die speziellen Anliegen und Rahmenbedingungen der verschiedenen Zielgruppen (etwa von Auszubildenden oder Geflüchteten – siehe dazu auch Kapitel 5) einzugehen, wurden drei Versionen des Fragebogens ausgearbeitet.

<sup>1</sup> Der verwendete Fragebogen orientiert sich an einem Feedback-Fragebogen für Teilnehmende, welcher im Rahmen des Bundesprogramms "TOLERANZ FÖRDERN - KOMPETENZ STÄRKEN" durch die Programmevaluation am Deutschen Jugendinstitut entwickelt (Bischoff u.a. 2012) und im Programmbereich Lokale Aktionspläne eingesetzt wurde. Die wissenschaftliche Begleitung des Programmbereichs F hat dieses Instrument angepasst und um eine Reihe von Fragestellungen erweitert.

Dabei handelte es sich um eine Fragebogenversion für Auszubildende mit dem Schwerpunkt der persönlichen Weiterentwicklung, eine Version für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit einem Fokus auf Weitergabe des Erlernten an Dritte. Des Weiteren wurde eine stark gekürzte Variante in vereinfachter Sprache erstellt. Somit konnte auf die Spezifika einzelner Adressatengruppen eingegangen werden. Um eine Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewährleisten war eine Reihe von Fragen für alle Teilnehmenden identisch.

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von August bis Dezember 2018. Berücksichtigt wurden nur mehrstündige Veranstaltungen mit Seminar- oder Workshop-Charakter. In die Untersuchung sind 1.461 Fragebögen von Teilnehmenden aus 17 der 20 Modellprojekte eingegangen. Somit wurden fast alle Modellprojekte berücksichtigt und in die Untersuchung aufgenommen.<sup>2</sup>

Um Aussagen über die Nachhaltigkeit der Modellvorhaben und die Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis treffen zu können, wurde eine Folgebefragung unter den Teilnehmenden realisiert. Eine Reihe von Teilnehmenden hatte sich im schriftlichen Fragebogen der Erstbefragung prinzipiell bereit erklärt, zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal befragt zu werden und dafür ihre Email-Adressen und/oder Telefonnummern zur Verfügung gestellt. Allerdings war die Bereitschaft für die Folgebefragung die eigenen Kontaktdaten anzugeben unter den Teilnehmenden nur gering vorhanden. Zudem beinhalteten die gekürzten Fragebogenversionen in vereinfachter Sprache, die bei wenig belastbaren Teilnehmenden eingesetzt wurden, kein Antwortfeld zur Einholung der Email-Adresse bzw. Handynummer. Trotzdem erklärten sich 180 Teilnehmende bereit ihre Kontaktdaten für weitere Befragungen zur Verfügung zu stellen. Die Bildungsforschung definiert für die Evaluation von Bildungsveranstaltungen einen optimalen zeitlichen Abstand von drei und sechs Monaten zwischen Haupt- und Nachbefragung (Rädiker 2012). Die Teilnehmenden wurden in der vorliegenden Erhebung durchschnittlich drei bis vier Monate nach dem von ihnen besuchten Seminar kontaktiert. Um die angeschriebenen Personen zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren, wurden kleine Anreize in Form von Gutscheinen mit geringem Warenwert in Aussicht gestellt. Eine solche Verwendung sogenannter Incentives ist ein gängiges Standardverfahren der empirischen Sozialforschung zur Steigerung des Rücklaufs in Befragungen (Döring/Bortz 2016; Häder 2015). Von den angeschriebenen 180 Personen haben sich 86 an der Folgebefragung beteiligt. Diese Rücklaufquote von 47,8% ist für eine Onlinebefragung als sehr positiv zu bewerten.

2 Die nicht berücksichtigten Projekte hatten keine Angebote mit Seminarcharakter bzw. konnten keine entsprechende Maßnahme im Zeitraum August - Dezember 2018 realisieren.

## 3 Die Arbeitswelt als Setting für Demokratieförderung

### 3.1 Die Arbeitswelt als Kontext für politische Bildung

Mit der Einrichtung eines eigenständigen Programmbereichs für die Arbeitswelt hat die Programmgestaltung von „Demokratie leben!“ einen eigenen Raum für die Entwicklung von adäquaten Formaten geschaffen, die den Besonderheiten des Arbeits- und Ausbildungssettings gerecht werden. Die Betriebe und bildenden Institutionen der Arbeitswelt sind besonders prägend für die Lebenswelt junger Menschen. In den Belegschaften und Berufsschulklassen kommen Angehörige verschiedenster Milieus und Personen mit unterschiedlichsten Herkunftskontexten und natio-ethnokulturellen Zugehörigkeiten zusammen (Mecheril 2016). Die Arbeits- und Unternehmenswelt spiegelt wie kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich die gewachsene Vielfalt und Pluralität der heutigen Migrationsgesellschaft wider (Bade/Oltmer 2004). Interkulturelle Kompetenzen und Aktivitäten sind daher in diesem Feld von besonderer Bedeutung. Der Umgang mit Diversität und unterschiedlichen Wertvorstellungen muss dabei oft erst erlernt werden. Vor dem Hintergrund der hohen Zuwanderungszahlen Geflüchteter, insbesondere in den Jahren 2015 und 2016, und deren Integration in den Arbeitsmarkt, gewinnt diese Aufgabe an Dringlichkeit.

Die Ausbildungs- und Arbeitswelt zeigt sich als wichtiges und gleichzeitig besonders herausforderndes Feld für politische Bildungsarbeit. Generell sind antidemokratische Einstellungen und die Abwertung von Minderheiten in der deutschen Gesellschaft kein Phänomen sozialer Randgruppen. Verschiedene Langzeitstudien belegen fortlaufend die hohe Akzeptanz demokratiefeindlicher Einstellungen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen in weiten Teilen der Gesellschaft (Zick/Bergman/Mokros 2019; Decker u.a. 2018). Die Sphäre der Ausbildungsstätten, Gewerkschaften und Betriebe ist hierbei keine Ausnahme. Ethnozentrismus und rechtspopulistische Positionen stoßen bei Arbeiterinnen und Arbeitern besonders häufig auf Zustimmung (Bibouche/Held/Merkle 2009), insbesondere wenn prekäre sozio-ökonomische Lebensverhältnisse bestehen (Heitmeyer 2018; Nachtwey 2016). Ebenso finden rechtsextreme Positionen unter Gewerkschaftsmitgliedern im gleichen Maß Zustimmung wie unter Personen ohne gewerkschaftliche Mitgliedschaft (Stöss 2017).

Auch an Berufsschulen sympathisiert ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler mit demokratiekritischem Gedankengut. Für diese junge Personengruppe belegen verschiedene Studien eine besonders starke Affinität zu rechtsextremen Positionen (Nattke 2009; Schroeder 2004). Insbesondere Lehrerinnen und Lehrer

„(...) nehmen die Äußerungen und Verhaltensweisen von rechtsextrem eingestellten Schülerinnen und Schülern als extrem herausfordernde und belastende Situationen wahr (...) und reagieren nicht selten überfordert“ (Besand 2013).

Die Analyse vergangener Wahlergebnisse zeichnet ein ähnliches Bild. Für die Bundestagswahl 2017 liegen Ergebnisse des Umfrageinstituts Infratest Dimap vor, wonach mehr als ein Fünftel der Arbeiterinnen und Arbeiter ihre Stimme an Parteien rechts der CDU gegeben hat. Bei einer Reihe von Landtagswahlen waren solche Parteien sogar die stärkste Kraft im Wählersegment der Arbeiterschaft (Allmendinger 2017).

### **Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung**

Die beschriebenen Herausforderungen der Arbeitswelt zeigen die Relevanz und Notwendigkeit, innovative Ansätze der politischen Bildung in diesem Feld zu entwickeln, zu erproben und *curricular zu verankern*. Es müssen Kompetenzen für den Umgang mit Konflikten, den Pluralismus von Wertvorstellungen sowie der Diversität von Lebensformen eingeübt werden (Achour 2018). Berufsschulen und ausbildende Betriebe bieten dabei die große Chance, präventive Maßnahmen dauerhaft in die Ausbildungsverläufe zu verankern und politische Bildung stärker in die Curricula einzubinden – ein Potential, das bisher nur selten genutzt wird (Pukas 2019).

In Bezug auf die politische Bildung junger Menschen zeigen sich in den letzten Jahren verstärkt positive Entwicklungen. In ihrem Positionspapier stellt die (Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe 2017) fest, dass in der Praxis positive Weiterentwicklungen von Formaten, Zielgruppenbezügen und Themen der politischen Bildung deutlich erkennbar sind. An eine solche zielgruppenbezogene Fortentwicklung schließt der Förderbereich F im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ an, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen speziell im Kontext der Arbeits- und Unternehmenswelt die Möglichkeit zu geben, sich verstärkt mit Themen wie Vielfalt, Umgang mit Vorurteilen und Radikalisierung auseinanderzusetzen (BMFSFJ 2017).

## **3.2 Regelstrukturen der beruflichen Bildung: eine Gegenstandsbestimmung**

Junge Menschen in Deutschland haben verschiedene Möglichkeiten, ihre berufliche Laufbahn zu starten: Sie können ein Studium aufnehmen (515.300), eine duale oder schulische Ausbildung beginnen (715.900) oder an einer Maßnahme des so genannten Übergangsbereichs teilnehmen (291.900) (die in Klammern genannten Anfängerzahlen entstammen der integrierten Ausbildungsberichterstattung für 2017 (Statistisches Bundesamt 2018a). Die Arbeit der Modellprojekte in Ausbildungs- und Unternehmenskontexten ist insbesondere durch das System der beruflichen Ausbildung gerahmt. Dieses stellt bedingt durch die Kombination verschiedener Lernorte (Schule, Betrieb) ein komplexes, multiinstitutionelles Gefüge dar und unterliegt auf der Basis differenzierter gesetzlicher Regelungen der korporativen Steuerung von Staat und Wirtschaft. Dieses komplexe Setting soll hier kurz vorgestellt werden, insbesondere im Hinblick auf das Ausbildungswesen (unter Bezugnahme auf (Mörling/Schlimbach/Reißig 2019; Ebner/Uhly 2016; Bundesinstitut für Berufsbildung 2014; Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007).

Die Bundesregierung steuert über das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) den betrieblichen Bereich und greift dabei zum einen auf die Expertise zentraler öffentlicher Einrichtungen zurück: Das Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet gemeinsam mit den Wirtschaftspartnern die Ausbildungsordnungen und trägt mit seiner Expertise zur Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsbildung bei. Die Berufsberatung und Vermittlung von Ausbildungsstellen sind Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit auf Grundlage des SGB III. Zum anderen werden Wirtschaftsakteure eingebunden: Die Sozialpartner der Wirtschaft (u.a. Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kammern und überbetriebliche Ausbildungsstätten) gestalten Lerninhalte und Ausbildungsbedingungen mit und überwachen die Ausbildungsdurchführung (u.a. durch Registrierung der Auszubildenden und Prüfungsabnahme von den Kammern als „zuständige Stellen“). Ihre Einbindung sichert Qualität, Standards und Wirtschaftsnähe des betrieblichen Ausbildungsberichts.

Den schulischen Ausbildungsteil in den Berufsschulen regeln die Bundesländer auf der Basis ihrer jeweiligen Schulgesetze und Lehrpläne unter Berücksichtigung der durch die Kultusministerkonferenz beschlossenen (und mit den Ausbildungsordnungen des Bundes abgestimmten) Rahmenlehrpläne. Den berufspraktischen Teil absolvieren die Auszubildenden in den geprüften Ausbildungsbetrieben.

Der Übergangssektor umfasst vorbereitende, überwiegend aus Mitteln der Arbeitsförderung (SGB II und III) finanzierte Maßnahmen, die nicht zu einem qualifizierenden Berufsabschluss führen und deren vielfältige Angebots- und Förderstrukturen nach (Krüger-Charlé 2010) als „institutionalisiertes Chaos“ beschrieben werden können.

Neben den genannten Institutionen sind auch Träger der Aus- und Fortbildung des berufsschulischen Lehrpersonals relevant, während solche der Jugendberufshilfe im Zuge von Sozialrechtsreformen an Bedeutung verlieren (Mairhofer 2017).

Die folgende Tabelle (nach (Mögling/Schlimbach/Reißig 2019) bietet eine vereinfachte Übersicht (einen detaillierten Überblick liefert (Bundesinstitut für Berufsbildung 2014).

**Abb. 3.1: Institutionen und Zuständigkeiten im System der beruflichen Bildung**

Akteure	Hauptverantwortlich für...	Gemeinsame Verantwortung, korporative Steuerung
Staat		
Bundesregierung (Koordination: BMBF)	Koordinierung des betrieblichen Bereichs, Ausbildungsordnungen (Rechtlicher Rahmen: BBiG, HwO)	
BIBB	Forschung und Weiterentwicklung, Definition anerkannter Ausbildungsberufe	
Bundesagentur für Arbeit	Berufsberatung, Vermittlung (SGB III)	
Länder, Kommunen, KMK	Berufsschulen, Schulgesetze, (Rahmen-)Lehrpläne	
Wirtschaft		
Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände (Sozialpartner)	Lerninhalte, Qualitätssicherung, Gestaltung der Ausbildungsbedingungen	
Kammern (zuständige Stellen)	Eignung der Ausbildungsbetriebe, Überwachung, Registrierung von Auszubildenden, Prüfungsabnahme	

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 2014, eigene Darstellung

### 3.3 Verschränkungen von Programm- und Regelpraxis

Wie sind die Angebote der Modellprojekte in die Regelpraxis eingebettet? Um ihre Zielgruppen im beschriebenen multiinstitutionellen Setting zu erreichen, verzahnen viele Modellprojekte ihre Angebote eng mit der täglichen Ausbildungspraxis in Berufsschulen und Unternehmen, indem sie beispielsweise für Berufsschulklassen unterrichtsintegrierte oder -ergänzende Maßnahmen anbieten. Die Nutzung von Zugängen und formalen Lernstrukturen innerhalb der schulischen und betrieblichen (Aus-)bildung im Programmbereich F schafft Teilnahmeverbindlichkeiten für die in diesen Kontexten lernenden jungen Menschen und ermöglicht damit auch Zugänge zu den eingangs beschriebenen Zielgruppen mit demokratiekritischen Einstellungen. Gleichzeitig erweist sich die Schaffung schulexterner, geschützter Räume (über räumliche oder atmosphärische Distanz sowie externe Anleitung) als elementar für einen vertrauensbasierten, offenen Austausch. Diesbezüglich sind auch Bildungsformate für Auszubildende hervorzuheben, die allerdings ein hohes Maß an Abstimmung und Entgegenkommen der Ausbildungseinrichtungen verlangen. Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ebenso wie konzeptionelle Aktivitäten sind zeitlich und räumlich stärker von schulischen und betrieblichen Ausbildungsroutinen abgekoppelt.

Enge Verschränkungen ergeben sich, wenn Akteure der Regelstrukturen (Mit-)Antragsteller sind oder wenn die Modellprojekte in deren Räumen ihren Sitz haben. Das hat unter anderem Vorteile im Sinne der Bedarfsorientierung und erleichtert Zugänge zu Zielgruppen. Ebenso sind langjährig gewachsene Kooperationen mit den entsprechenden Einrichtungen hilfreich in der Umsetzung.

Erschwert wird die Integration von Maßnahmen der Modellprojekte in die regulären Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen hingegen durch curriculare und zeitliche Begrenzungen. Auch die Priorisierung von Ausbildungszielen auf Seiten der berufsbildenden Einrichtungen und von Produktivität auf Seiten der Unternehmen sind eine potenzielle Barriere, wie das folgende Zitat eines Kooperationspartners verdeutlicht:

„Es hilft mir nichts, wenn ich jetzt hier jetzt einen super engagierten Schüler habe, der sowas machen will und der seine Noten vernachlässigt. Ich sage: Wir möchten gern [lächelt] weiter was machen, aber ihr müsst auch gucken, dass ihr euch das erlauben könnt. Also im Sinne von, dass darunter nicht eure schulischen Leistungen leiden. Das muss in einem Gleichgewicht sein sozusagen, sonst geht das nicht“ (fDELTAap01).

Perspektivisch mahnen die interviewten Vertreterinnen und Vertreter sowohl von Modellprojekten als auch von kooperierenden Einrichtungen an, dass eine flächendeckende Implementierung von Themen wie Vielfalt und Demokratie in der beruflichen Bildung nur durch eine verbindliche Integration in den Ausbildungskanon realisiert werden kann. Dafür wiederum ist es essentiell, politische Entscheidungsträger auf allen Ebenen zu gewinnen.

## 4 Projektlogiken

Im obigen Kapitel wurden die Herausforderungen für politische Bildungsarbeit in Ausbildungs- und Arbeitswelt bereits ausführlich dargestellt. An dieser Stelle werden die jeweiligen Projektlogiken vor dem Hintergrund der Ausgangslagen und Erfahrungen der Modellprojekte und deren Trägerorganisationen in Bezug auf Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung vor dem Beginn der Projektimplementierung erörtert. Kennzeichnend für die Träger der Modellprojekte sind weitreichende Erfahrungen und kontinuierliche Handlungsschwerpunkte im Bereich der politischen Bildung. Diese Expertise konnten sie auch in anderen Förderprogrammen wie etwa XENOS oder in Landesprogrammen gegen Extremismus sammeln und festigen. Knapp die Hälfte der Modellprojekte war in der öffentlichen und freien Jugendhilfe ohne Bindung an einen Wohlfahrtsverband angesiedelt, ebenso viele befanden sich bei politischer Jugend- und Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft. Die Ausgangslagen der Modellprojekte wurden in Bezug auf ihre Ziele und Vorhaben, Zielgruppen und Zielgruppenenerreichung sowie hinsichtlich ihrer Ansätze und Methoden in den jeweiligen Interessenbekundungen festgehalten und einer Dokumentenanalyse unterzogen.

### 4.1 Problemdefinition

Die Problemdefinition, die die Modellprojekte als eigenen Handlungsauftrag aufgreifen, basiert in erster Linie auf Beobachtungen regionaler und lokaler Herausforderungen. Diese ergeben sich aus aktuellen Entwicklungen eines zunehmend vielfältigen Zusammenlebens im Allgemeinen und ebenso in der Ausbildungs- und Arbeitswelt. Insbesondere rechtspopulistische Ansichten sind auch nach Beobachtung der Modellprojekte und ihrer Kooperationspartner in der Schülerschaft sowie teilweise auch unter Fachkräften weit verbreitet und kein Merkmal von gesellschaftlichen Randgruppen. Diese Einschätzungen decken sich mit den Erkenntnissen einer Vielzahl wissenschaftlicher Studien (Decker/Brähler 2016; Besand 2013; Nattke 2009).

Neben der Betonung lokaler Handlungsbedarfe identifizierten die Modellprojekte Defizite in der arbeitsweltbezogenen Auseinandersetzung mit Fragen wie Vielfalt und Demokratie.

**Im berufsschulischen Kontext** bergen die Anonymität häufig großer Ausbildungszentren sowie die soziale Komposition und Heterogenität der Schülerschaft in ihrem Zusammenwirken erhöhte Gefährdungspotenziale in Bezug auf das Auftreten von Ausgrenzungsprozessen. Expliziter Bildungsauftrag von (berufsbildenden) Schulen ist es,

„Kompetenzen für demokratisches Handeln zu vermitteln und die politische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gesellschaft zu gewährleisten“ (Voigt u.a. 2018).

Existierende Maßnahmen an Schulen (z.B. Angebote der Schulsozialarbeit zu Teambildung, Konfliktbearbeitung, Medien) sind meist nur Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsgrundbildungsklassen (BVJ/BGJ) vorbehalten. In Klassen der dualen Ausbildung wird in der Regel erst nach konflikthafter Vorfällen mit Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts reagiert (Mögling/Schlimbach/Reißig 2019).

Lehrkräfte können oft antidemokratischen bzw. herabsetzenden Positionen, wie etwa Rassismus, Islamismus oder Antisemitismus, argumentativ nur schlecht entgegenwirken. Ferner konstatierten die Modellprojekte auch eine konfrontative Einstellung auf Seiten der Lehrkräfte zum religiösen Extremismus bzw. türkischen Nationalismus.

Darüber hinaus war laut der Fachkräfte eine geografische Verortung der Bildungseinrichtungen von Bedeutung. Ihrer Meinung nach zeigen sich antidemokratische Verhaltensweisen bei Auszubildenden in einer Großstadt eher unauffällig. Hier steht die anvisierte Ausbildung im Vordergrund und die Auseinandersetzungen liegen schwerpunktmäßig eher im Bereich des Alltagsrassismus. Dagegen sind berufliche Ausbildungszentren in ländlichen Räumen, vor allem mit einer schwach entwickelten außerschulischen Infrastruktur, ein wichtiger Ort für die Platzierung von demokratiefördernden Angeboten, um relevante Zielgruppen zu erreichen. Auf dem Land kann eine Berufsschule laut eines Interviewten zum Treffpunkt bzw. Vernetzungsort rechtsorientierter Gruppen werden. Des Weiteren ist hier mitunter eine Fülle einschlägiger politischer Akteure in einer „Grauzone“ zwischen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus samt vielfältigen antidemokratischen und menschenfeindlichen Tendenzen beobachtbar. Einige Modellprojekte bekräftigen:

„[J]e weiter vom Speckgürtel [entfernt] umso größer ist die Ablehnung von Vielfalt, Zuwanderung, Integration“ (mpDELTA b).

Aktuelle politische Veränderungen und gesellschaftliche Trends schlagen sich auch **in der Arbeitswelt** nieder. Die Modellprojekte repräsentieren verschiedene Bereiche der Arbeits- und Unternehmenswelt. Dementsprechend sind auch die jeweiligen Ausgangslagen sehr spezifisch und von diversen lokalen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Diskurslinien geprägt. Ein diesbezügliches Beispiel wird im Programmbereich F zur Situation einer Kommune in Ostdeutschland beschrieben. Hier wird vor dem Hintergrund der regionalen Arbeitsmarktentwicklung seit der deutschen Wiedervereinigung in Experteninterviews ein kollektives Gefühl als „Wendeverlierer“ beschrieben, das mit Politikmisstrauen und Feindseligkeit gegenüber ausländischen Personen einhergeht. In der lokalen Öffentlichkeit und Kommunalpolitik beobachten die interviewten Expertinnen und Experten eine breite Akzeptanz und teilweise sogar Etablierung von rechtsgerichteten Haltungen. Bei der Bewertung der lokalen Ausgangs- bzw. Problemlage gibt es bei den Befragten der Modellprojekte und der kooperierenden Einrichtungen teilweise unterschiedliche Wahrnehmungen. Während beispielsweise ein Projektträger der lokalen Kultur- und Kreativwirtschaft noch wenig Problem- und Verantwortungsbewusstsein in Bezug auf eine aktive Beteiligung an kommunalen demokratiebildenden Prozessen

attestiert, beobachtet ein Kooperationspartner des Trägers eine positive Entwicklung:

„Dass inzwischen eine Sensibilität eingetreten ist bei den Kulturschaffenden, dass es nicht mehr darum geht, nur noch darüber zu reden, wie man politisch tickt, sondern (...) dass es um eine Einschränkung der Kunst geht. Also von Freiheitsrechten in der Kunst (...)“ (fKAPPAap01).

Ein Teil der Modellprojekte reagierte mit seinen Angeboten auf einen kontinuierlich steigenden Bedarf der Unternehmen an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels steigt auch deren Bereitschaft und Notwendigkeit zur Integration von Menschen mit Fluchterfahrung in regionale Ausbildungs- und Arbeitsmärkte:

„Es ist ‘n Thema in unserer Gesellschaft. Migration ist ‘n Thema, war es immer schon, jetzt kommt’s hier auch im Osten an und wir kennen ja alle die Baustellen, ne? (...) Man muss sich dem Thema stellen - und dazu kann das Projekt dienen“ (mpBETAa).

Daraus ergibt sich zunächst die Aufgabe der beruflichen Qualifizierung der sehr heterogenen Gruppe der Geflüchteten. Des Weiteren bestätigen Gespräche mit Fachkräften, dass das betriebliche Zusammenleben zunehmend vielfältiger wird und eine entsprechende diskursive Begleitung benötigt. Sie berichten in Interviews, dass auf Seiten der Belegschaften viele Berührungspunkte und Vorurteile bzw. Ressentiments vorhanden sind. Die Konfliktlinien verlaufen dabei nicht unbedingt immer zwischen Einheimischen und Allochthonen, eine gruppenbezogene Spaltung zeigt sich auch innerhalb bereits etablierter Migrationsgruppen wie etwa zwischen Menschen türkischer und kurdischer Abstammung. Konflikte oder so genannte „Belästigungen“ (fTHETAap01) in Betrieben spielen sich häufig im Verborgenen ab. Ein offener Dialog findet kaum statt. Auf Unternehmensebene fehlen oft Strukturen und Prozesse der Diskriminierungsprävention, wie etwa Diversity-Beauftragte oder ein diskursiver Austausch.

Aktuelle gesellschaftliche Diskussionen zu geschlechtsspezifischer Diversität speisen sich auch aus Problemlagen der Arbeitswelt. Die strukturelle Diskriminierung von Frauen (humanrights.ch 2016) ist fest mit eingeübten gesellschaftlichen und institutionellen Verhaltensweisen und Normen verwachsen (z.B. gravierende Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen, Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen oder sexuelle Gewalt am Arbeitsplatz (BMFSFJ 2004).

## 4.2 Arbeitsfelder

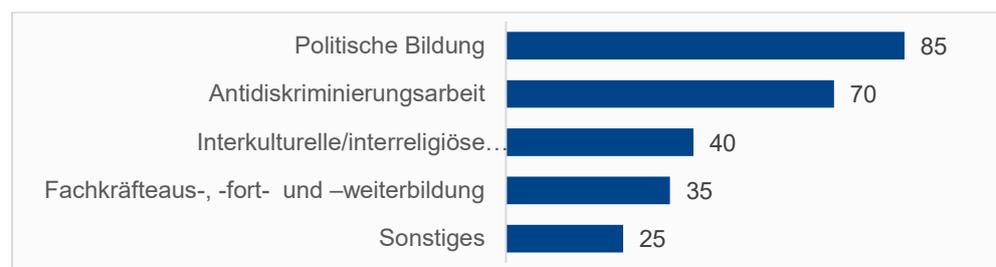
Die Arbeitsfelder der Modellprojekte erstrecken sich über zahlreiche Themen der politischen Bildung und Antidiskriminierungsarbeit. Sie umfassen Angebote in Bereichen der Aufklärung über Rechtspopulismus und der Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus bzw. Sensibilisierung von Unternehmen für jegliche Form der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, wie etwa Sexismus, Homophobie oder

Islamfeindlichkeit. Darüber hinaus finden Angebote zur Erläuterung über Fluchtursachen, zum Abbau von Vorurteilen sowie zur Stärkung bzw. zum Empowerment von Diskriminierung Betroffenen statt. Einzelne Modellprojekte engagieren sich in Bereichen der interreligiösen Bildung und Medienrezeption oder fördern das Engagement von Kulturschaffenden auf kommunaler Ebene.

Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels streben viele Modellprojekte eine Sensibilisierung von Betrieben und Unternehmen für Diversitätsfragen an, um die vorhandenen Ressourcen in Unternehmen bzw. Organisationen zu erkennen und zu nutzen sowie verschiedene (u.a. migrantische) Gruppen in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

In einer Selbstverortung ihrer wichtigsten Arbeitsfelder zeigen sich klare Handlungsschwerpunkte der Modellprojekte. Die Vermittlung von politischer Bildung ist ein bedeutendes Arbeitsfeld für 85% der Modellprojekte und bildet somit einen zentralen Schwerpunkt für fast alle Träger des Programmbereichs. Ebenso ist das Feld der Antidiskriminierungsarbeit für 70% der Modellprojekte ein wichtiger Fokus. Des Weiteren sind interkulturelle bzw. interreligiöse Bildung sowie Diversity für 40% der Träger zentrales Arbeitsfeld. Ferner beschreiben 40% der Modellprojekte die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften als ein für sie wichtiges Handlungsfeld. Der beschriebene Handlungsfokus auf der Vermittlung von politischer Bildung und Antidiskriminierungsarbeit findet sich auch für die Träger in anderen Programmbereichen von „Demokratie leben!“ (Figlesthaller u.a. 2018; Figlesthaller u.a. 2017; Greuel u.a. 2016) und scheint genuin für das modellhafte Erproben von neuen pädagogischen Strategien und Ansätzen im Bundesprogramm zu sein.

**Abb. 4.1: Arbeitsfelder der Modellprojekte (n=20, bis zu drei Nennungen pro Modellprojekt, in %)**



Quelle: Angaben der Modellprojekte, eigene Darstellung

### 4.3 Zielgruppen

Die anvisierten Zielgruppen sind sehr vielfältig und äußerst heterogen. Dabei handelt es sich um Auszubildende, Schüler-, Jugend- und Auszubildendenvertretungen sowie Ausbildungsverantwortliche, Fachkräfte der Berufsbildungseinrichtungen, Personalverantwortliche, Arbeitnehmervertretungen, Führungskräfte von Unternehmen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Teamende und junge Geflüchtete.

Durch Zusammenfassung der heterogenen Zielgruppen in Clusterkategorien lassen sich die Adressatinnen und Adressaten in vier Zielgruppencluster unterteilen:

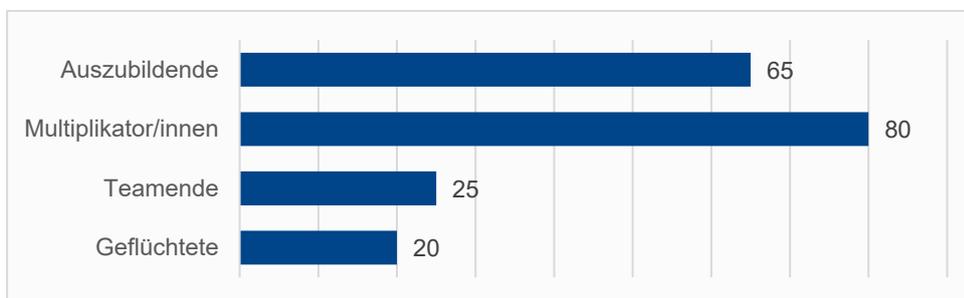
**Auszubildende** wurden von 65% der Modellprojekte als Zielgruppe benannt. Dies sind in der Regel Jugendliche und junge Erwachsene die eine schulische Vollzeitausbildung oder eine duale Lehre absolvieren sowie Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen.

**Multiplikatorinnen und Multiplikatoren** waren für 80% der Modellprojekte eine zentrale Adressatengruppe. Diese besitzen Schlüsselpositionen in den Betrieben und Schulen. Sie tragen in ihren Organisationen Verantwortung und haben oft weitreichende Netzwerke.

**Teamende** sind oft junge Erwachsene, die dazu weitergebildet werden selbst eigenständige Bildungsmaßnahmen durchzuführen. Dazu zählen insbesondere ehrenamtlich engagierte Teamende der Modellprojekte und deren Träger sowie freiwillige aus den Betrieben. Dieser Ansatz wurde konzeptionell von 25% der Modellprojekte verfolgt.

**Geflüchtete** wurden nur von 20% der Modellprojekte als Zielgruppe benannt. Durch Formen von Empowerment und Antidiskriminierungsarbeit soll die Position dieser Teilnehmenden auf dem Arbeitsmarkt gestärkt werden.

**Abb. 4.2: Zielgruppen der Modellprojekte (n=20, in %, Mehrfachnennungen möglich)**



Quelle: Angaben der Modellprojekte, eigene Darstellung

Fast alle Modellprojekte verfolgten einen Mehrebenen-Ansatz. Die einzelnen Träger konzipierten in der Regel verschiedene Bildungsformate, um in den Institutionen der Arbeitswelt auf unterschiedlichen Personalebene Zugang zu finden. Beispielsweise wurden oft Seminare mit Auszubildenden durchgeführt, während ebenso versucht wurde, die zugehörigen Lehrkräfte und Vorgesetzten zu schulen. Nur wenige Modellprojekte (20%) verfolgten den Ansatz sich auf eine der Zielgruppen zu fokussieren. In der Regel wurde versucht zwei Adressatengruppen anzusprechen. Vereinzelt haben Modellprojekte (10%) versucht, Angebote für sogar drei unabhängige Zielgruppen zu entwickeln.

## 4.4 Handlungsansätze und Methoden

Der wahrgenommene Handlungsauftrag der Modellprojekte vor dem Hintergrund der oben beschriebenen (lokalen) Problemdefinitionen besteht u.a. in der Begegnung von Stereotypisierungen und Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie in der Förderung eines konstruktiven, vielfältigen und demokratischen gesellschaftlichen Zusammenlebens. In der Adressierung dieser Aspekte bedienen sich die Modellprojekte unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen. Die Handlungsansätze liegen eher im Bereich der primären und weniger im Bereich der sekundären Prävention. Der Schwerpunkt lag somit auf einer allgemeinen Sensibilisierung der Zielgruppen für Demokratie und Vielfalt im arbeitsweltlichen Kontext.

Die angestrebten Formate beinhalteten in der Regel Schulungen und Trainings sowie Weiterbildungen von Schlüsselpersonen oder Exkursionen für verschiedene Zielgruppen. Bei den Schulungen und Trainings handelte es sich häufig um eintägige Seminare, Klassentage oder mehrtägige Blockseminare. Vereinzelt lag die methodische Ausrichtung bei Peer-Learning- und erlebnisbasierten Aktivitäten. Mehrere Modellprojekte verfolgten als Schwerpunkt ihrer Arbeit das Empowerment marginalisierter Gruppen und deren partizipative Einbindung

In einer Selbstbenennung ihrer Hauptaktivitäten sahen fast alle Modellprojekte (80%) die Entwicklung und Erprobung neuer Handlungsansätze als eine zentrale Aufgabe. Die Hälfte (50%) von ihnen gab an im Feld der Arbeitswelt Zugänge zu spezifischen Zielgruppen zu erproben. Weitere oft benannte Hauptaktivitäten der Modellprojekte waren die Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien (40%), die Beratung/Unterstützung und Qualifizierung von Akteuren im Handlungsfeld (35%) und die inhaltliche Weiterentwicklung und/oder weitere Professionalisierung von bereits erprobten Handlungsansätzen (30%).

**Abb. 4.3: Hauptaktivitäten der Modellprojekte (in %, n=20, bis zu drei Nennungen pro Modellprojekt)**



Quelle: Angaben der Modellprojekte, eigene Darstellung

Ein Teil der Modellprojekte unterstützte berufliche Schulen bei der Entwicklung und Stärkung einer demokratischen Schulkultur. Ihre Konzepte fokussierten zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus und Islamfeindlichkeit sowie ein gleichberechtigtes Miteinander innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Der Einstieg in das Feld erfolgt oft über allgemeine Themen wie Partizipation, Identität und Selbstverortung. Des Weiteren kommen auch klassische Inhalte und Formate der Demokratiepädagogik zur Anwendung. Beispielsweise erhalten junge Menschen im Klassenverband praxisnah Einblicke in demokratische Prozesse der Konfliktbearbeitung und der Interessenvertretung (Klassenräte, Klassentage, Schülervertretungen).

Nicht zuletzt sind eine zeitliche und konzeptionelle Flexibilität und eine Einpassung außerschulischer Inhalte in enge Curricula und duale Abläufe unerlässlich (Schlimbach/Hemming 2018; Böwing-Schmalenbrock 2014). So war ein weiterer Schwerpunkt die Entwicklung diverser, zielgruppenadäquater Module und Schulungsmaterialien, wie beispielsweise Bausteine für unterschiedliche Ausbildungsberufe, die später in das Ausbildungscurriculum integriert werden sollten.

Die Modellprojekte richteten ihre Arbeit teilweise auch an besondere Zielgruppen. So adressiert ein Projekt die geringe Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Lernbedarf. Es organisiert Exkursionen zu Einrichtungen, die einen Einblick in gelebte Demokratie geben (Theater, Presse, Gerichte) und vermittelt erlebnisorientiert Wissen zu Grundfragen der Demokratie und zu Medienverhalten, z.B. in Form von Pro-Contra-Diskussionen, in denen

„(...) eine argumentations- und vernunftbasierte Diskussion stattfindet (...) [wo man] dem anderen zuhört, dass man (...) Argumente anführt, dass die Quellen sauber sind, (...) und auch die Position toleriert“ (mpDELTAa).

Zu Angeboten auf individueller Ebene gehörten auch sozialpädagogische Beratungen und soziale Trainings.

Neben der direkten Arbeit mit individuellen Zielgruppen richteten manche Projekte ihre Angebote auch auf die institutionelle Ebene (z.B. über die Ausarbeitung von Schulentwicklungsmodellen). Dabei fanden vorab entsprechende Abstimmungsprozesse auf verschiedenen organisatorischen Ebenen statt, um „die Maßnahmen an [die] Struktur der Einrichtung anzupassen“ (mpDELTAa). So konnten an einigen Partnerschulen bereits über klassen- und berufsspartenübergreifende Angebote (Arbeitsgruppen, Klassensprechertreffen) Querverbindungen hergestellt werden.

Ein weiterer Ansatz ist die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, beispielsweise zum Umgang mit demokratiefeindlichen Äußerungen und Handlungen.

Hier wurden spezifische Bedarfe und Problemlagen der Unternehmen und Organisationen konzeptionell aufgegriffen. Dabei richteten sich einige Vorhaben auch explizit an die gesamte Belegschaft. Die Erfahrungen aus der Akquise und der Übertragung etablierter Angebote auf den Arbeitskontext haben gezeigt, dass die individuelle Anpassung und Abstimmung mit den einzelnen Partnerorganisationen

grundlegend für eine erfolgreiche Umsetzung ist. So wird die Passgenauigkeit beispielsweise über eine empirische Bedarfsermittlung abgesichert, und die Angebote werden für jeden Einsatzort zugeschnitten:

„Die Erfahrung, die wir gemacht haben, wenn wir mit einem festen Programm zu den Unternehmen gehen, funktioniert das meistens nicht. Sondern wir müssen mit den Unternehmen gemeinsam entwickeln (...) was sie sich auch wünschen (...) was ihre Leute brauchen“ (mpTHETAa).

## 5 Erträge

In diesem Kapitel sollen die in der Programmumsetzung erzielten Resultate auf verschiedenen Ebenen differenziert dargestellt werden – Forschungsergebnisse, die den zentralen Gegenstand einer Programmevaluation bilden (Mohr 1995). Das Problem der Wirkungserfassung in Programmevaluationen wird seit mehreren Jahren kritisch diskutiert (siehe u.a. (Armborst u.a. 2018; Haunberger/Baumgartner 2017)) und es existiert eine Vielzahl an methodischen Vorgehen, die je nach Untersuchungsgegenstand vorgeschlagen werden. Für die stark präventiv ausgerichteten Ansätze der Modellprojekte und die vielfältigen, wenig formalisierten Settings der Ausbildungs- und Arbeitswelt wurde ein Mix aus quantitativen und qualitativen Zugängen gewählt, die im Wesentlichen auf die Wirkungszuschreibungen der Projektbeteiligten abzielen. Damit wird an die Diskurshistorie der wissenschaftlichen Begleitungen bzw. Programmbegleitungen von Vorgängerprogrammen um geeignete Methoden der Wirkungserfassung angeknüpft (u.a. (Bischoff u.a. 2015)).

### 5.1 Umsetzungsergebnisse aus Sicht der Modellprojekte

In diesem Unterkapitel werden zunächst die Erträge auf der Ebene der Modellprojekte thematisiert. Dabei werden die übergeordneten Zielstellungen und deren Übersetzung in Projektziele sowie die Zielerreichung aus Sicht der Modellprojekte dargestellt. Zudem werden der Verlauf der Projektumsetzung mit den aufgetretenen Herausforderungen der Startphase und den dabei vorgenommenen Nachjustierungen, sowie verschiedene Innovationsaspekte beleuchtet.

#### 5.1.1 Zielstellungen und Zielerreichung

Zielstellung des Programmbereichs F ist vor allem die Entwicklung von innovativen, an der Spezifik der Ausbildungs- und Arbeitswelt ausgerichteten Ansätzen. Diese Zielstellung wurde von den teilnehmenden 20 Modellprojekten vorrangig auf Basis von Beobachtungen regionaler und lokaler Herausforderungen in einzelne Projektziele überführt, wie bereits ausführlich im Abschnitt „Projektlogiken“ geschildert wurde.

Die Demokratieförderung an beruflichen Schulen bzw. im Ausbildungskontext in den Betrieben war ein zentrales Anliegen der Modellprojekte des Programmbereichs. Innerhalb dieses Lernumfelds bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Vermittlung durch politische Bildung:

„Politische Bildung ist (...) nicht allein ein allgemeinbildender Bestandteil in beruflichen Bildungsprozessen. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sich auch in der Arbeit und im Verhältnis zur Arbeit zei-

gen, verändert sich auch der Bezug zum politischen Lernen. Es können neue inhaltliche und didaktische Begründungszusammenhänge und Anknüpfungspunkte abgeleitet werden, die eine Interdependenz zwischen dem beruflichen und politischen Lernen herstellen“ (Besand 2014).

Die übergreifenden Ziele des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ wurden durch die Modellprojekte in Handlungsziele übersetzt und demokratiepädagogisch relevante und innovative Ansätze bzw. Trainings wurden in den Kontext der Arbeits- und Ausbildungswelt überführt. Damit sollten diverse Akteure wie pädagogische Fachkräfte, Ausbilder, Berufsschülerinnen und Berufsschüler oder Auszubildende Erfahrungen mit Vielfältigkeit machen, den Umgang mit Unterschiedlichkeit üben und befähigt sein, sich aktiv gegen Rechtsextremismus, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung einzusetzen.

Die meisten Konzeptionen der Modellprojekte bestanden aus mehreren aufeinander aufbauenden inhaltlichen Bausteinen und richteten sich oft an mehrere Zielgruppen. Dafür ausgewählte partizipative und sich gleichzeitig für eine Reflexion eignende Methoden waren vielfältig und beinhalteten beispielsweise die Zusammenstellung eines Methodenkoffers, die Einrichtung einer Fach- und Coaching-Stelle oder die Entwicklung eines Gewaltschutzkonzepts. Darüber hinaus umfassten die Praxisvorhaben zahlreiche Fortbildungen bzw. Schulungen zur Förderung einer aktiven Schülervvertretung und engagierter Lehrer oder die Stärkung einer demokratischen Betriebskultur und Erhöhung innerbetrieblicher Kooperation. Dazu notwendige Instrumente sollten teilweise gemeinsam mit Teilnehmenden bzw. Partnerunternehmen entwickelt werden. Des Weiteren sollte die Tauglichkeit von neuen Formaten überprüft sowie auf andere Arbeitsgebiete bzw. Schulformen oder Regionen transferiert werden.

Ihrer Selbsteinschätzung zufolge konnten alle Modellprojekte eine Vielzahl programmübergreifender Ziele zur Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung erreichen. Die inhaltliche Umsetzung fand durch die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter selbst statt oder wurde durch ehrenamtliche Teamende oder externe Referentinnen und Referenten, die teils einen Migrationshintergrund (People of Colour) aufwiesen und selbst Diskriminierungen im Alltag ausgesetzt waren, übernommen.

Wenige Modellprojekte, deren Träger meist schon länger im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert wurden, hatten im gesamten Umsetzungsverlauf kaum Nachjustierungen vorgenommen. Sie verfügten bereits über vielfältige demokratiepädagogische und hinlänglich erprobte Methoden und Verfahren und bezeichneten ihre Ziele in Bezug auf deren Transfer als erreicht und quantitativ sogar übererfüllt.

„[Q]uantitativ super gelaufen: mehr Schulen (...) und man kann sagen, dass sämtliche Veranstaltungen für 2019 (...) ausgebucht sind“ (mpDELTA b).

Viele Modellprojekte verfolgten komplexe Vorhaben mit mehreren Schwerpunktsetzungen. Zum einen wurden beispielsweise Berufsschülerinnen und -schüler so-

wie Lehrkräfte auf individueller Ebene über diverse Sensibilisierungsangebote erreicht, zum anderen wurden aber auch auf struktureller Ebene mittels der Entwicklung von Leitbildern oder einer Antidiskriminierungsvereinbarung für die gesamte Berufsschule Angebote umgesetzt. Dabei gab eine Mehrheit der Schülerschaft eine positive Rückmeldung zu den besuchten Veranstaltungen. Der Mehrwert der Fortbildungen lag aus der Sicht einiger Modellprojekte in einer Bereicherung für die Lehrkräfte durch aktuelle Informationen und in der ihnen gegenüber erbrachten Unterstützung. Somit wird die Gewinnung schulischer Akteure trotz anfänglicher Herausforderungen im Großen und Ganzen als gelungen eingeschätzt.

Auch in Arbeitsweltkontexten sollten Schulungen bzw. Trainings zu Demokratiekompetenz und Demokratiebildung entwickelt werden. Die Maßnahmen der Träger wiesen ein hohes Wirkungspotential auf. Für den Unternehmenskontext bestehen dabei eine Vielzahl von Anreizen: die Umsetzung des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG), die Senkung der Konfliktkosten, eine Reduzierung der durch Anfeindungen oder Abwertung verursachten Kündigungen, die Erhöhung der Kundenzufriedenheit, eine Öffnung der Unternehmen, sowohl interkulturell als auch mit Blick auf weitere von Diskriminierung betroffene Gruppen wie LSBTTIQ\* sowie Menschen mit Behinderung. Dies diene nicht zuletzt betrieblichen Zielen der Fachkräftegewinnung bzw. -sicherung durch Begrenzung der Beschäftigtenfluktuation (Brenning u.a. 2018).

Die Angebote richteten sich oft an mehrere Zielgruppen auf drei betrieblichen Ebenen. Zu benennen sind hierbei die Ebene der Auszubildenden, die Belegschaften, sowie die Mitbestimmungs- und Managementebene. Das Erreichen aller drei betrieblichen Ebenen gelang den Trägern eher in Großunternehmen. So konnten beispielsweise in einem Partnerunternehmen 80 Jugendausbildungsvertretungen (JAVs) sensibilisiert sowie Leitungspersonal, darunter viele Abteilungsleiterinnen und -leiter, geschult werden. Des Weiteren charakterisierten einige Unternehmen die Teilnahme mehrerer Unternehmen an Führungsschulungen als wünschenswert, um unterschiedliche Unternehmenskulturen kennenzulernen und voneinander zu profitieren. Der Gewinn für Unternehmen bestand u.a. in der Aufdeckung und Behebung von „weißen Flecken“ im Betrieb. Darüber hinaus wird an dieser Stelle der eigentliche Mehrwert der Sensibilisierung und Aufklärung in diesem Themenfeld an sich betont:

„[A]llein, dass man drüber spricht, offen damit umgeht (...) überhaupt, das Thema auf den Tisch zu bringen, ist sehr wichtig“ (fPSIbp01).

Aus dem Statement spricht die Wahrnehmung, dass es keineswegs selbstverständlich für Unternehmen ist, die Behandlung solcher Fragen offen zuzulassen, da viele eine Beeinträchtigung ihres Ansehens fürchten (Georgi u.a. 2005).

In mittelgroßen Unternehmen gelang oft die Beschulung aller Belegschaftsebenen, während in den kleineren Betrieben zu den erreichten Adressatinnen und Adressaten oft eher Jugendliche gehörten. Ein Hauptanliegen vieler Modellprojekte war die Gewinnung und Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In besonderen Fällen sollten junge Teamende qualifiziert werden, selbst Schulungen an

den Berufsschulen oder Betrieben durchzuführen. Damit stünden sie als Ansprechpartnerinnen und -partner für vielfalt- und demokratierelevante Themenfelder zur Verfügung und könnten entsprechende Angebote absichern. Die Umsetzung dieses Vorhabens ist durchaus unterschiedlich verlaufen. Während in einigen Unternehmen bis zu 20 JAVs als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für eine spätere eigenständige Bildungsarbeit qualifiziert werden konnten, war das Angebot bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern wenig nachgefragt. Hier fehlte oft die Bereitschaft, sich in der Freizeit zu engagieren, und viele Teilnehmende beklagten häufig geringe eigene Zeitressourcen, um ein mehrstufiges Qualifizierungsverfahren durchlaufen zu können. Dagegen stießen Fortbildungsangebote – wie etwa zur interreligiösen Bildung bei Lehrkräften oder Argumentationstrainings auf der Mitbestimmungsebene – auf eine positive Resonanz. Darüber hinaus wurden einzelne Diversity-Trainings für pädagogische Fachkräfte als Weiterbildungsangebote in den Katalog einiger Landesinstitute für Lehrerfortbildung aufgenommen.

Anders als in vielen Projekten wurden in einem Fall keine einheimischen Freiwilligen, sondern geflüchtete Frauen, zusätzlich zu einer beruflichen Orientierung, zu Multiplikatorinnen im Ehrenamt geschult und ermächtigt. Sie engagieren sich vor allem in ihrer eigenen Community, führten aber auch Angebote für Nicht-Migrantinnen durch (Möller 2019). Des Weiteren wählten viele Modellprojekte für einen Transfer demokratiefördernder Inhalte in Betriebe die Gruppe der Ausbilder, welche eine wichtige Sozialisationsinstanz innerhalb der Betriebe darstellen. Deren Gewinnung für die Teilnahme an Schulungen zur Demokratiebildung, Antirassismus und Konfliktlösung war allerdings mit Schwierigkeiten behaftet. Damit konnte die Implementierung einzelner Konzepte mit dem Ziel, Ausbilder als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu qualifizieren und nach zweijähriger Förderung in selbstständige Bildungsarbeit zu entlassen, nur teilweise umgesetzt werden.

„Okay, zwei Jahre wollen wir mit euch zusammen was machen, und am Ende müsst ihr auch (...) selber was machen, weil wir das eigentlich für euch entwickeln, und ihr müsst das umsetzen. (...) Wer hat da schon Lust drauf? (...) Für die Ausbilder heißt das dann am Ende, seien wir nun mal ehrlich, mehr Arbeit“ (mpXIa).

Gründe des Scheiterns sind hier zum einen der Vorrang der Wirtschaftlichkeit (so seien für eine Freistellung teilweise keine Kapazitäten vorhanden), aber auch, wie bei den Jugendlichen, fehlende Motivation und das Desinteresse.

Bei einem anderen Vorhaben, der Etablierung einer Koordinierungsstelle zur Stärkung politischen Engagements junger Kulturschaffender, kamen viele verschiedene Kulturformate zu einer erfolgreichen Anwendung, und der städtische Diskurs konnte durch das Projekt maßgeblich mitgestaltet werden.

Im Rahmen der Stärkung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung (gekoppelt mit Berufsorientierung) wurden diverse thematische Inhalte zur Demokratie- und Empathieförderung vermittelt. In diesem Format ging es vor allem um die Vermeidung von Missverständnissen (wie etwa durch Körpersprache, Augenkontakt usw.) bei der Berufsvorbereitung.

„Was Jugendliche mitnehmen, also das ist für mich eigentlich der größte Mehrgewinn von dem Projekt. Das ich auch richtig spüre. Also das ist zwischen Dankbarkeit und so die eigene Stärke wiederentdecken“ (mpPIb).

Aus dem Zitat geht hervor, wie wichtig den Durchführenden sinnstiftende Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmenden sind.

Auch ein Angebot zur Erhöhung von Demokratie-, Medien- und Diskurskompetenz von Berufsschülern mit Lernschwierigkeiten fand eine gute Resonanz, insbesondere angesichts der Herausforderung der Integration von Angeboten in den Ausbildungsalltag. Hier erwies sich die enge Anbindung an die Berufsschule als Vorteil, und ein Mehrwert wurde auch über die berufliche Verwertbarkeit der Teilnahme geschaffen, sei es über berufliche Orientierungsmöglichkeiten oder vermittelte Schlüsselkompetenzen:

„Und jetzt haben wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumindest befähigt, selber diese Wege einzugehen. [Weil es] in der heutigen Zeit immer wichtiger wird, dass man diese Werte und diese Kompetenzen, was mit Thema Demokratie, Dialogkompetenz oder Medienkompetenz, wenn man die vorweist, ich denke, dass die Arbeitgeber auch sehr froh sein können, wenn sie dann jemanden haben, der diese Kompetenzen schon mal sensibilisiert hat“ (mpCHIB).

Wichtig ist, wie diese aus Modellprojektsicht formulierten Verwertbarkeitsvorteile einer Teilnahme von den Adressatinnen und Adressaten wahrgenommen werden. Gleichzeitig ist es hier entscheidend, die Handlungsrationalität der Zielgruppen in die Angebotsgestaltung einzubeziehen und solche Vorteile sichtbar zu machen. Denkbar ist eine Zertifizierung des Kompetenzerwerbs mit Blick auf potenzielle Arbeitgeber, wobei dies bislang nur für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren üblich ist (DeGeDe 2019).

Eine thematische Auseinandersetzung mit Fragen zur sozialen Diskriminierung oder sexuellen Belästigung sowie mit Problematik der Homophobie und des Alltagssexismus in Unternehmen war das Hauptanliegen eines weiteren Modellprojekts. Im Ergebnis einer erfolgreichen Umsetzung wurde zum einen die Betriebsvereinbarung ergänzt um einen neu erarbeiteten Baustein zur Demokratieförderung im Onboarding-Konzept (zur Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in das Unternehmen), und zum anderen konnte ein Gewaltschutzkonzept in das Curriculum zur Sexismus- und Homophobie-Prävention im Pflegeausbildungsbetrieb aufgenommen werden. Laut Einschätzung des Modellprojekts gelingt die Annäherung zum Thema „Sexismus“ über soziale Diskriminierung viel leichter in Unternehmen als eine direkte Ansprache der Problematik selbst. Auf diese Weise wird es vor allem durch männliche Teilnehmende eher angenommen. Ein nicht intendierter positiver Effekt war, dass Unternehmen die in Schulungen sichtbar gemachten sozialen Kompetenzen von Azubis in beruflichen Kontexten nutzen konnten.

## 5.1.2 Verlauf der Umsetzung

### Herausforderungen der Startphase

Vor allem in der Startphase konnten die ursprünglich anvisierten Arbeitsschritte und Zeithorizonte nur in wenigen Fällen aufrechterhalten werden. Ein Teil der Modellprojekte musste sich mit unvorhergesehenen Barrieren wie etwa aufwändigen neuen Akquisebemühungen aufgrund zurückgezogener Zusagen, ausgedehnten Sondierungsphasen durch innerbetriebliche Hierarchien oder Terminkollisionen, oder dem Finden geeigneter Fachkräfte vor allem im ländlichen Raum auseinandersetzen. Speziell war die Gewinnung von Betrieben, vor allem kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU), keineswegs einfach.

„Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) sieht in der Schaffung und Ausgestaltung von schulischen und außerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfeldern einen wesentlichen Beitrag und ein zentrales Arbeitsfeld der Demokratiepädagogik. Demnach sollten die schulischen und außerschulischen Akteure miteinander kooperieren, um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, demokratische Handlungskompetenzen zu erwerben und praktisch zu erproben.“ (Voigt u.a. 2018)

Im Bereich der Schaffung solcher neuen schulischen und außerschulischen Erfahrungsfelder waren Berufsschulen jedoch aus der Sicht einiger Modellprojekte ebenfalls herausfordernde Kooperationspartner: Sie verfügten teilweise nur über geringe Erfahrungen mit Außenkooperationen, oft lag ihr Fokus auf dem eigenen berufsbildenden Auftrag. Zudem unterliegen sie einer Reihe curricularer Restriktionen (Besand 2014).

Des Weiteren hatten die meisten Modellprojekte zwar weitreichende Erfahrungen im Themenfeld der Demokratiebildung, konnten jedoch die etablierten Ansätze nur bedingt auf den Bereich der Arbeits- und Unternehmenswelt übertragen. Die Modellprojekte waren somit gerade zu Beginn der Laufzeit immer wieder gefordert, ihre Angebote bzw. ihre Konzepte an die Ressourcen und Reglementierungen der beteiligten Institutionen, Akteure und Auszubildenden anzupassen. Darüber hinaus war die schulische Auslastung eine wesentliche Hürde bei der Implementierung der Vorhaben. Neben einer Orientierung an den konkreten Anliegen der kooperierenden Einrichtungen, wie etwa der Akquise von Auszubildenden, der Verbesserung des Betriebsklimas oder einer langfristigen Mitarbeiterbindung für Unternehmen sowie der Bearbeitung interkultureller Konflikte, war eine entsprechende Übersetzung von Themen wie Vielfalt und Demokratie für den spezifischen Lernkontext notwendig. Somit ergaben sich für die Projektpraxis konkrete Anforderungen an die Gestaltung von Kooperationen und Angeboten. Um die Jugendlichen in der Arbeitswelt zu erreichen, ist eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen Institutionen und gestaltungsmächtigen Akteuren unerlässlich. Gleichzeitig wurden Zugänge erschwert, weil den KMU nötige zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen fehlten oder Berufsschulen sich primär ihrem beruflichen Bildungsauftrag verpflichtet fühlten. Für zusätzliche, außerschulische Angebote sahen sie dabei wenig Spielraum (Mögling u.a. 2018).

## Nachjustierungen während der Umsetzung

Die oben beschriebenen Herausforderungen der Startphase – wie etwa zurückgezogene Kooperationszusagen, Fachkräftemangel usw. – beeinflussten den gesamten Verlauf der Umsetzung allgemein. Als äußerst zeitaufwendig erwies sich die Kaltakquise von Partnerunternehmen. Bei den meisten Modellprojekten wurde die Recherchephase (vor allem die Akquise der Unternehmen) erst Mitte 2018 realisiert. Die Gewinnung von Großunternehmen gestaltete sich beispielsweise erfolgreicher als jene von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Es brauchte oft längere Zeiträume für die Überführung von Erstkontakten zu kleinen und mittleren Unternehmen in eine Partnerschaft. Darüber hinaus sahen speziell Vertreter von KMU ohne Diversitätserfahrungen für ihr Unternehmen oft keine Relevanz der Problematik, und das Angebot stieß hier zunächst auf Ablehnung.

„Die erste Reaktion ist oft: ‚Wir haben kein Problem (...) also das gibt es bei uns nicht, Diskriminierung, so was haben wir bei uns nicht.‘ Und dann guckt man etwas näher nach (...) und dann kommen plötzlich doch erhebliche, teilweise sehr einschlägige Punkte eben zutage“ (mpETAb).

Dies veranschaulicht die Verweigerungshaltung von Unternehmensrepräsentantinnen und -repräsentanten, die oft davon geleitet ist, bestehende Missstände reflexhaft zu verdecken, um einen Image-Schaden vom Betrieb abzuwenden (Klose/Liebscher 2015).

Hier bedurfte es somit nicht nur einer persönlichen Ansprache, sondern es mussten auch bestimmte Inhalte und Begriffe wie etwa der Unterschied zwischen Rassismus und Mobbing oder Diversität und Gender in eine einfache Sprache übersetzt werden. Generell war für eine erfolgreiche Akquise in der Arbeits- und Unternehmenswelt eine besondere Beharrlichkeit erforderlich. So mussten neben den mehrfachen Anläufen/Treffen auch Akquise-Strategien nachjustiert werden, zum Beispiel erwies sich anstelle einer ergebnislosen schriftlichen Bedarfsermittlung das Aufsuchen relevanter Stakeholder bzw. von deren Veranstaltungen als effektiv. Diese Erfahrungen wurden durch einige Modellprojekte als Leitfäden ausgearbeitet, die auch eine Reflexionshilfe bei der Durchführung einer sorgfältigen Bedarfsanamnese boten. An dieser Stelle eine resümierende Erfahrung zur Akquise von Unternehmen:

„[E]s ist immer richtig, bei der Fachkräfte-Diskussion anzusetzen. (...) Da packt man alle Unternehmen an ihrem blinden Fleck und alle Unternehmen an ihren größten Bedarfen. Fachkräfte-Mangel, Reputations-Themen und Rechtssicherheit sind für Unternehmen die Themen“ (mpPSIb).

Umso wichtiger ist es, diese substanziellen Interessen der Unternehmen in Strategien der Gewinnung von Umsetzungspartnern aus der Wirtschaft einzubeziehen.

Nur bei wenigen Modellprojekten wurden keine Änderungen an ihren ursprünglichen Konzeptionen vorgenommen. Die Anpassung ihrer Angebote an die institutionellen Bedingungen und vorhandenen Ressourcen benötigte mit wenigen Ausnahmen mehrere Nachjustierungsmaßnahmen. Während der Umsetzung fand zum einen eine thematische Verengung bei oft konstant gebliebenen Zielstellungen statt.

So reagierte zum Beispiel ein Modellprojekt auf die Senkung von Flüchtlingszahlen und verlegte seinen thematischen Hauptschwerpunkt von der Aufklärung über Fluchtursachen auf andere Formate wie etwa auf die Integration von Geflüchteten und Menschen in anderen benachteiligten Lebenslagen. Zum anderen wirkte bei bestimmten Formaten die steigende Fülle der Maßnahmen (Festivals) ressourcenraubend, und eine Reduktion der Anzahl mit einer gleichzeitigen inhaltlichen Vertiefung der Angebote war daraufhin notwendig. Darüber hinaus bildeten die ermittelten Bedarfe eine Grundlage sowohl für die Entwicklung von Schulungsmodulen als auch für deren Anpassung an die jeweils vorliegenden Ressourcen und Möglichkeiten. So wurden beispielsweise mehrtägige Schulungsformate in sozialen Einrichtungen auf Gruppen-Praxistage für berufsvorbereitende Klassen mit einem verkleinerten Programm reduziert. Des Weiteren misslang in einem anderen Fall die Integration einer Multiplikatoren Ausbildung in den berufsschulischen Regelalltag und musste somit auf Wochenenden verlegt werden. Insgesamt war es schwierig, einzelne Jugendliche als Teamende freizustellen, dagegen waren halb- und eintägige Angebote zum Beispiel für eine ganze Klasse eher unproblematisch.

Ferner konnten wegen fehlender zeitlicher Ressourcen nicht alle Qualifizierungsangebote für Lehr- und Fachkräfte und auch solche maßgeschneiderten Trainings für die Partnerunternehmen realisiert werden. In der Regel waren einzelne Aspekte der Angebote – wie etwa die Anzahl, der Umsetzungsort oder der Umfang – von einer Nachjustierung betroffen. In einem Fall fand eine komplette Nachjustierung des gesamten Vorhabens statt. Hier wurden nicht nur die ursprünglich anvisierten Zielgruppen und der Umsetzungsort, sondern auch die Inhalte und Angebotsformate von Schulungsmodulen stark verändert.

„[W]enn ich jetzt in zwei Sätzen darauf antworten sollte, (...) a) ja, wir haben unsere Ziele erreicht, b) wir haben an jeder Stelle nachjustiert“ (mpOMIKRONb).

Darüber hinaus benutzten viele Modellprojekte für die kleinteilige Weiterentwicklung ihrer Angebote gezielt das Instrument eines Resonanz-Fragebogens. In einigen Fällen führte man dazu im Anschluss noch Auswertungsgespräche durch.

„[W]ir wollen halt direkt nach einem Seminar auch gemeinsam noch mal darüber reden, wie das Seminar gewesen ist, also mit beiden Parteien dann, also das heißt mit den Referenten und mit den Teilnehmern. (...) Ob das jetzt die Vorgesetzten sind oder die Auszubildenden. Dass man direkt im Anschluss daran darüber redet, wie das Seminar, wie jeder Einzelne das empfunden hat, ja, und ob es einem wirklich was gebracht hat. (...) Und das macht, aus unserer Sicht, auch wirklich Sinn“ (fPSIap02).

Solche Reflexionsrunden hatten einen positiven Einfluss auf die bedarfsgerechte Ausgestaltung der Angebote. So wurde zum Beispiel, um einen gleichen Kenntnisstand bei allen Teilnehmenden einer Einrichtung zu erzielen, auf die Kontinuität von Dozierenden oder bei bestimmten thematischen Auseinandersetzungen auch auf das Geschlecht der Trainerin bzw. des Trainers geachtet.

„Das ist das Sexistischste, was ich je gesagt habe (...), aber es kommt wirklich [beim Thema] auf das Geschlecht des Trainers an“ (mpPSIb).

Wie diese Schilderung einer Projektverantwortlichen verdeutlicht, war im vorliegenden Fall die Auswahl eines Trainers mit gleichem, hier männlichem, Geschlecht von enormem Vorteil. Nach ihrer Einschätzung ermögliche nur dies eine offene Diskussion mit migrantischen Jugendlichen über das Thema „Homophobie und Sexismus“.

Die Angebote richteten sich oft parallel an mehrere Zielgruppen innerhalb einer Organisation, zum Beispiel an Auszubildende und Ausbilder oder Berufsschülerinnen und Berufsschüler und Lehrkräfte. Einige wenige Modellprojekte beabsichtigten die Beschulung der gesamten Belegschaft inklusive Führungs- bzw. Personalleitungsebene. Das Erreichen von Jugendlichen in der dualen Ausbildung hing unter anderem von der Erfahrung und Vernetzung der Träger in der Arbeit mit dieser Zielgruppe ab. Die erfahrenen Träger wählten den Zugang gezielt über einen Ausbildungsbetrieb.

„[E]s war richtig, nicht über die Berufsschulen zu gehen, das war das Langweiligste, (...) ich kenne viele Berufsschulen (...). Die sind abgegrast und eingenommen durch all diese Rassismus-Dinger (...). Also ich würde auch jederzeit wieder über die Unternehmen selbst gehen, weil (...) dann kommen die irgendwie reflektierter zurück in das Unternehmen“ (mpPSIb).

Auch wenn diese Akquise-Strategie nur für duale Ausbildungsberufe greift, können die Unternehmen die Erträge solcher Maßnahmen vielfach am ehesten wertschätzen.

Für einen erfolgreichen Transfer demokratiefördernder Inhalte in den Betrieb wiesen einige Modellprojekte den Ausbildern eine Schlüsselrolle innerhalb der Unternehmen zu. Entsprechend wurden für diese Zielgruppe gezielt Schulungen und Trainings (u.a. zum pädagogischen Rollenverständnis) entwickelt, die allerdings eine mehrtägige bzw. mehrmalige Freistellung voraussetzten. Möglicherweise war das der Grund für die geringe Inanspruchnahme dieser Angebote durch Unternehmen. Aber auch zeitlich in ihrem Umfang stark reduzierte Angebote blieben ohne nennenswerte Resonanz. Nur in wenigen Ausnahmefällen konnten diese Vorhaben verwirklicht werden. Einige Modellprojekte haben ihre in der Arbeit mit dieser Zielgruppe gewonnenen Erkenntnisse bzw. Erfahrungen analysiert und Handreichungen bzw. Leitfäden für Auszubildende entwickelt.

„Da kamen wir auf die Idee, dass wir zu diesen drei Themen [Demokratiebildung, Antirassismuarbeit und Konfliktlösung] Handreichungen schreiben (...). Das heißt, diese Handreichungen kriegen die Ausbilder; aber auch, diese Handreichungen, was vorher so nicht vorgesehen war, die werden auch ein Teil der übertragbaren Module am Ende“ (mpXIb).

In diesem Vorgehen muss eine unbefriedigende, wenn auch pragmatische, Ausweichstrategie gegenüber als unrealistisch erkannten Ausgangszielen gesehen werden. Dabei bleibt jedoch ungewiss, inwiefern die erarbeiteten Handreichungen von den Zielgruppen überhaupt zur Kenntnis genommen werden.

Des Weiteren sind bspw. bei der Auswahl geeigneter Teilnehmender für eine Multiplikatorenausbildung Creaming-Effekte (Bestenauslese) aufgetreten. So wurde die Akquise beispielsweise auf Jugendliche anderer Schulformen ausgeweitet.

„Und wir waren da ein bisschen spontan und haben noch andere Schülerinnen und Schüler angesprochen vom Gymnasium und von der Gesamtschule hier (...); das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler (...) von der Oberstufe auch an der Ausbildung teilnehmen. Das war nicht so angedacht, aber dadurch, dass so wenig Teilnehmende bereit waren, ihre Freizeit zu opfern, mussten wir umdisponieren“ (mpSIGMAb).

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Anpassungen wurden die anvisierten Zielgruppen insgesamt erreicht, teilweise waren dafür aber an mehreren Stellen Nachjustierungen notwendig. Bezüglich der Gruppe der Ausbilderinnen und Ausbilder konnten die Zielgrößen nicht erreicht werden. Dort, wo sie bereits im Rahmen einer gemeinsamen Konzipierung der Angebote involviert waren, war die Teilnahme- und Investitionsbereitschaft der beteiligten Unternehmen höher.

In der Zusammenschau der Schilderungen aus den Modellprojekten kann festgehalten werden, dass sich die Projektumsetzenden zwar mit vielfältigen Hindernissen konfrontiert sahen. Dennoch gelang es durch flexible Umsteuerung bzw. pragmatische Anpassungen an die vorgefundenen Rahmenbedingungen die Zielstellungen des Programmbausteins zu erfüllen.

### 5.1.3 Innovatives Potential

Abschließend sollen die in den Interessenbekundungen formulierten Innovationsgehalte der Projekte und deren schwerpunktmäßige Verortung geprüft werden.

Der innovative Modellcharakter der Projekte begründet sich für den überwiegenden Teil der Träger im reflektierten Transfer von bestehenden Methoden und Konzepten der politischen Bildungsarbeit auf das institutionelle Setting der Arbeitswelt:

„Weil wir finden, das Thema muss einfach rein in die Betriebe, in die Ausbildung“ (mpXIa).

Der Ansatz der Projektträger ist es u.a.

„(...) den Bereich der Wirtschaft auch dazu zu bewegen, stärker einmal Position zu beziehen (...), Unternehmen als Akteure zu begreifen (...), in ihren eigenen Institutionen ein Klima schaffen, was eben Diskriminierung nicht duldet“ (mpZETAa).

Der Übertragung und Weiterentwicklung etablierter Methoden liegt ein systemisches Vorgehen zugrunde: Viele der Vorhaben sind angesichts der Akteursvielfalt des Settings mehrdimensional angelegt und berücksichtigen über die Verknüpfung verschiedener Maßnahmen für verschiedene Zielgruppen einerseits den Blick auf Einzelne (Individualebene) und andererseits auf die strukturelle Verfasstheit der Einrichtungen (institutionelle Ebene der Organisations- und Personalentwicklung).

Innovative Formate wie Lernwochen werden für Auszubildende an neuen Lernorten angeboten, zielgruppenadäquat begleitet und für Berufsbildungskontexte modifiziert. Über die Entwicklung von Schulungen und Qualifizierungsmaßnahmen für betriebliche Multiplikatoren soll eine bestehende Lücke im Qualifizierungsfeld gefüllt werden, was u.a. mittels Peer-Education-Ansätzen bei Jugend- und Auszubildendenvertretungen gelungen ist.

Eine zentrale Strategie ist es, die Praxistauglichkeit von neuen bzw. angepassten Formaten und die Übertragbarkeit auf neue Zielgruppen (beispielsweise die Schülerschaft in berufsvorbereitenden Maßnahmen, Jugendliche mit Lernbehinderung, auszubildendes Personal oder, wie im Beispiel, geflüchtete Frauen) zu erproben:

„Wir sprechen speziell Frauen an, die Interesse an politischer Fragestellung und an Partizipation haben. (...) Das ist auch unsere Innovation, weil wir glauben, dass wir ganz viel von denen lernen können, wovon auch die anderen profitieren“ (mpJOTAa).

Als eine thematisch-inhaltliche Neuerung bezeichneten einige Modellprojekte die Bearbeitung von „klassischen“ Benachteiligungs- und Diskriminierungskategorien (wie Gender, Religion) in Kontexten der Arbeitswelt. Dies geschieht beispielsweise über die Entwicklung von adäquaten Schulungskonzepten für entsprechende Zielgruppen:

„[D]ass Geschlecht in diesem Land immer noch eine Kategorie ist, die on top bei aller Diskriminierung steht. Und dass gerade die in Unternehmen nie gesehen wird. Und ich glaub, unser Vorzug ist es, dass wir das aufdecken. Punkt“ (mpPSIb).

Auch hier zeigt sich exemplarisch die differenzierte Zielgruppenbetrachtung als zentrales innovatives Element der von den Modellprojekten umgesetzten Maßnahmen.

## 5.2 Einschätzungen aus der Perspektive der Teilnehmenden

Eine objektive Bewertung der demokratiefördernden Maßnahmen bedeutet auch die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten aufzuzeigen. Wie wurden die Ansätze und Methoden der Modellprojekte von den Zielgruppen angenommen? Welcher persönliche Mehrwert konnte durch die Teilnahme gewonnen werden? Welche Impulse wurden in den Seminaren der Modellprojekte gesetzt? Die folgenden Auswertungen stützen sich auf die Angaben von 1.461 Personen, die nach dem Abschluss der von ihnen besuchten Maßnahme einen Fragebogen ausgefüllt haben. Der überwiegende Teil des Rücklaufs bezieht sich auf Auszubildende (988). Von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren liegen 418 Fragebögen vor. Aus Schulungen

von Teamenden sind nur eine geringe Anzahl von 16 Rückmeldungen eingegangen.<sup>3</sup> Aus Maßnahmen, die sich speziell an geflüchtete Personen wenden, wurden 39 Fragebögen zugesendet.

**Tab. 5.1: Datengrundlage nach Zielgruppencluster**

	Eingegangene Fragebögen (absolut)	Anteil der Zielgruppencluster
Auszubildende	988	67,6 %
Multiplikatoren/-innen	418	28,6 %
Teamende	16	1,1 %
Geflüchtete	39	2,7 %
Gesamt	1461	100 %

Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Berechnungen

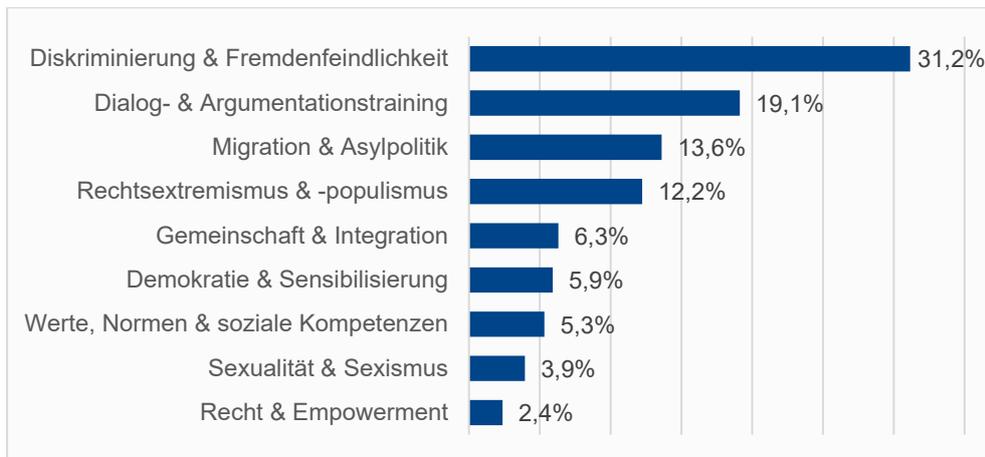
### Themen und Seminarinhalte

Die Teilnehmenden der Seminare wurden in den Fragebögen gebeten das behandelte Thema mit ihren eigenen Worten zu benennen. Nach Kategorisierung von 507 Antworten ließen sich eindeutige Schwerpunkte ausmachen.<sup>4</sup> Durch den Modus der Erhebung sind die Angaben zwar nicht repräsentativ für den gesamten Programmbereich, geben aber einen Einblick über die Fülle von Themen, die von den Trägern aufgegriffen werden. Nach den Angaben der Teilnehmenden behandelt ein Drittel der Seminare (31,2%) das Thema Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit und versucht dabei Vorstellungen von der Gleichwertigkeit aller Menschen zu vermitteln. In einem Fünftel der Seminare (19,1%) absolvieren die Teilnehmenden ein Argumentations- und Kommunikationstraining, um befähigt zu werden, demokratiefeindlichen Aussagen wirkungsvoll entgegen zu treten. Etwa gleich viele Teilnehmende benannten als Thema ihres Seminars Migration und Asylpolitik (13,6%) sowie Rechtsextremismus bzw. Rechtspopulismus (12,2%). Seltener behandelte Themenfelder sind Gemeinschaft und Integration (6,3%), Demokratie und Sensibilisierung (5,9%), Werte, Normen und soziale Kompetenzen (5,3%), Sexualität und Sexismus (3,9%) sowie Recht und Empowerment (2,4%).

3 Die Weitergabe von vermitteltem Wissen ist sowohl das zentrale Merkmal für die Gruppe der Teamenden, als auch für die Gruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Diese beiden Zielgruppencluster werden in den folgenden Auswertungen dieses Berichts zusammengefasst.

4 Es handelt sich hierbei um die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden. Die Benennungen wurden gemäß den Angaben nur einem Thema zugeordnet. Überschneidungen der Seminarinhalte wurden in dieser Auswertung nicht berücksichtigt und nur einer Kategorie zugeordnet. Die Angaben beziehen sich auf die absoluten Nennungen und sagen nichts über die Anzahl der durchgeführten Maßnahmen. Große Berufsschulklassen sind z.B. in den Auswertungen stärker repräsentiert, als etwa Schulungen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit nur wenigen Personen.

**Abb. 5.1: Inhalte der Seminare (in %, n=507)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### 5.2.1 Soziodemographie und Werthaltung der Zielgruppen

Wer sind die Personen, die an den Maßnahmen teilnehmen? In der politischen Bildung besteht generell die Herausforderung die „richtigen“ Adressatinnen und Adressaten zu erreichen. Bestimmte Lebenslagen und Milieus sind deutlich unterrepräsentiert im Hinblick darauf, wer mit Angeboten politischer Bildung erreicht wird. Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildungsgrad und Herkunft spielen eine wichtige Rolle bei der Frage, ob eine Bildungsgelegenheit wahrgenommen wird. Auch die Berufstätigen und Auszubildenden der Arbeitswelt waren bisher für reguläre Angebote der politischen Bildung eher eine Randgruppe (Schröder 2016; Transferstelle politische Bildung 2016).

#### **Bildung für wen? Soziodemographie der Teilnehmenden**

Die Teilnehmenden der Maßnahmen sind bezüglich ihrer soziodemografischen Merkmale äußerst heterogen, lassen sich aber innerhalb der Zielgruppencluster recht klar charakterisieren. Die Gruppe der Auszubildenden ist gekennzeichnet von einem leicht höheren Anteil männlicher Personen (53,7%) mit einem eher jungen Altersdurchschnitt (19,4 Jahre).

Im Vergleich zu den Auszubildenden unterscheidet sich die Zielgruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren deutlich in ihren soziodemografischen Merkmalen. Im Durchschnitt ist der Anteil von Männern und Frauen in den Seminaren eher ausgeglichen und das mittlere Alter liegt wesentlich höher (36,3 Jahre). Es handelt sich dabei überwiegend um pädagogisch tätige Personen, sowie Mitarbeitende der Unternehmen.

Innerhalb der Zielgruppe der Geflüchteten ist das Geschlechterverhältnis ebenfalls relativ ausgeglichen (46,2% weiblich).<sup>5</sup> Mit einem Durchschnittsalter von 25,2 Jahren sind die Geflüchteten vergleichsweise jung und befinden sich noch in prägenden Jahren ihrer Sozialisation.

**Tab.5.2: Zielgruppencluster nach Geschlecht<sup>6</sup> und Alter (in %; in Jahren)**

	Weiblich in %	Männlich in %	Durchschnittsalter in Jahren
Auszubildende (n≈949)	44,2	53,7	19,4
Multiplikatoren/-innen (n≈388)	49,7	47,7	36,3
Geflüchtete (n≈38)	46,2	53,8	25,2
Gesamt (n≈1.381)	45,8	52,0	24,3

Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Berechnungen

### Normalfall Migration

Mit dem Status des Migrationshintergrundes verbinden sich spezifische Prägungen von Lebensverhältnissen, Ressourcen und Barrieren, etwa in der Frage nach Mehrsprachigkeit, Arbeitsmarktchancen, sozialisierten Rollenmustern, herkunftsorientierten Werten und Diskriminierungserfahrungen (Fischer 2016).

In den Evaluationsbögen der demokratiefördernden Maßnahmen gab fast ein Drittel der Teilnehmenden an, einen Migrationshintergrund<sup>7</sup> zu haben. Nur ein geringer Teil von 12,0% hat dabei selbst Migrationserfahrungen gesammelt. Bei den hier erwähnten Menschen mit Migrationshintergrund handelt es sich also überwiegend um in Deutschland geborene Personen, die durch das deutsche Schulsystem und andere staatliche Intuitionen sozialisiert wurden.<sup>8</sup> Dies betrifft insbesondere die Zielgruppe der Auszubildenden, die in der Befragung zu 32,1% aus Personen mit Migrationshintergrund besteht, wobei nur 8,5% aller Teilnehmenden eigene Migrationserfahrungen

5 Einzelne Träger zielen auf weibliche Geflüchtete als direkte Hauptzielgruppe ihres Projekts ab.

6 Fehlende Prozentpunkte zu 100% nehmen Bezug auf eine dritte Geschlechtsoption.

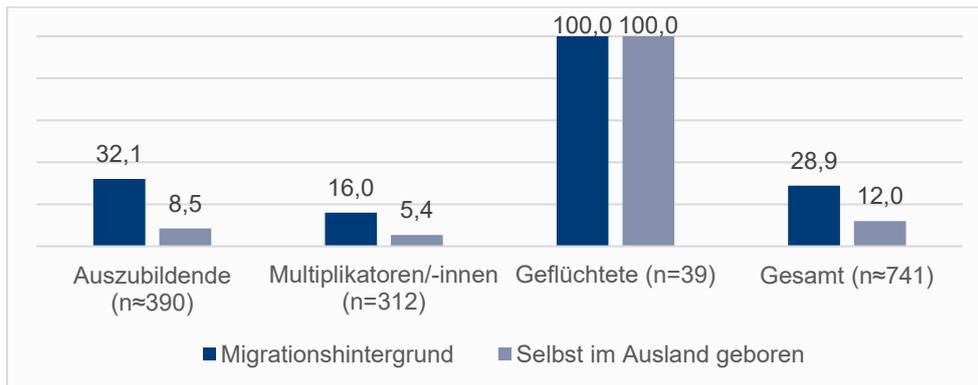
7 Die Abfrage des Migrationshintergrundes erfolgte mittels der Angaben, ob die Person selbst oder einer der Elternteile im Ausland geboren wurde.

8 Eine detaillierte Aufschlüsselung nach Herkunftsländern ist mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Entsprechend der allgemeinen Verteilung auf dem deutschen Arbeits- und insbesondere Ausbildungsmarkt ist zu erwarten, dass bei den untersuchten Personen mit Migrationshintergrund überwiegend eine türkische Herkunftsgeschichte vorliegt (Kroll/Uhly 2018). Dies deckt sich auch mit den qualitativen Aussagen der Modellprojekte.

rungen besitzen. Diese Zahlen sind wenig überraschend, da in Deutschland in jüngeren Altersschichten viele Heranwachsende einen Migrationshintergrund vorweisen (Statistisches Bundesamt 2018b).

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind dagegen eine deutlich homogenere Gruppe, in der nur 16,0% der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund besitzen und lediglich 5,4% nicht in Deutschland geboren wurden.

**Abb. 5.2: Zielgruppencluster nach Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung (in %)**



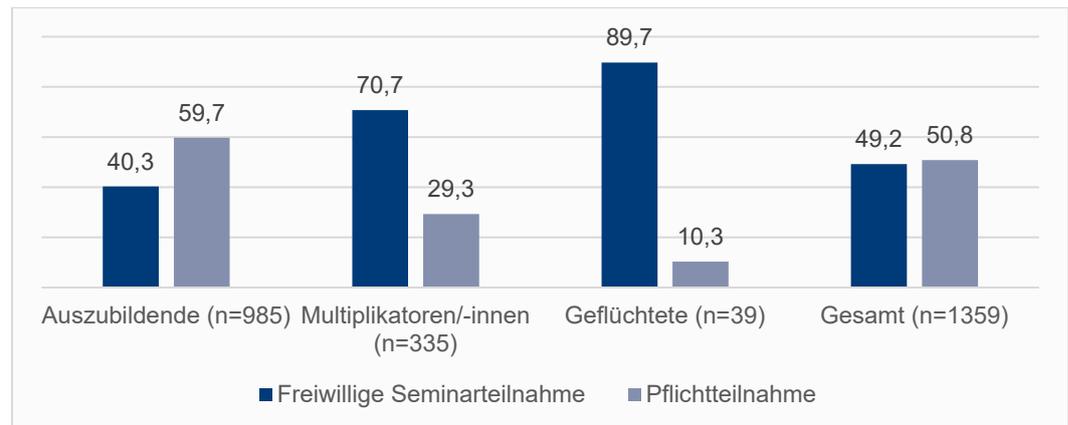
Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### Freiwilligkeit oder Pflichtteilnahme

Der Seminarkontext, verbunden mit der Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme, gilt als entscheidende Kategorie, um Auskunft über die Akzeptanz, Bewertung und Einordnung der pädagogischen Maßnahmen zu geben. Bestimmend war hierfür die Selbstverortung der Teilnehmenden in der Frage, warum sie an dem Projekt teilgenommen haben. In etwa 50% der Fälle haben die Teilnehmenden als Besuchsgrund angegeben, dass die Teilnahme für sie verpflichtend war (siehe Abbildung 5.3).

Insbesondere für die Gruppe der Auszubildenden erfolgte die Teilnahme mit 59,7% überwiegend verpflichtend, z.B. im Kontext der regulären Ausbildung (etwa im Rahmen eines Sozialkundeunterrichts oder als anderer Teil der curricularen Ausbildung). Multiplikatorinnen und Multiplikatoren haben zu 70,7% mehrheitlich freiwillig an den Weiterbildungen teilgenommen, etwa aus Interesse am Thema oder um Unterstützung bei aktuellen Herausforderungen in ihrer Tätigkeit zu erhalten. Maßnahmen, die sich speziell an Geflüchtete richten, wurden mit 89,7% fast ausschließlich freiwillig von den Teilnehmenden besucht.

**Abb. 5.3: Zielgruppencluster nach Seminarkontext (in %)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

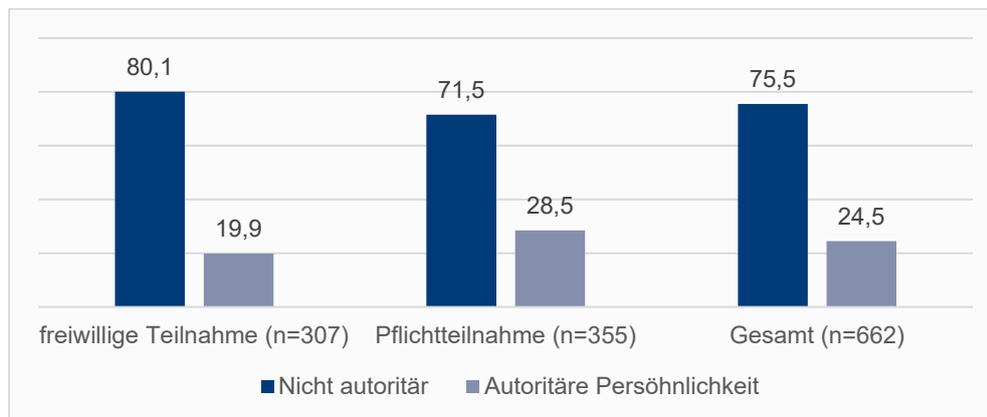
### **Persönlichkeitsmerkmale und autoritäre Charakterzüge**

Grundüberzeugungen und Verhaltensweisen haben eine Vielzahl struktureller, sozialer und individueller Ursachen. Dies trifft sowohl für demokratische als auch demokratiefeindliche Einstellungen zu. Die sozialpsychologische Perspektive politische Orientierungen durch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften zu erklären, ist in der Theorie weit ausgearbeitet und empirisch vielfach belegt. Im Fokus steht dabei das Individuum, seine Sozialisationsprozesse und seine erlernten und verinnerlichten Werte, Normen und Verhaltensmuster (Salzborn 2015; Stöss 2010). Diese Erfahrungen bündeln sich in einem festen Wertekanon, welcher je nach Prägung auch antidemokratische Züge annehmen kann. In diesen Fällen werden insbesondere autoritäre Formen des Denkens und Handelns als Charaktereigenschaft sozialisiert und somit auf der Individualebene verinnerlicht (Salzborn 2015). Eine solche, als Autoritärer Charakter angelegte Persönlichkeitsstruktur (Decker/Brähler 2018; Decker u.a. 2010; Rippl/Kindervater/Seipel 2000; Adorno 1973) hat ein hohes Erklärungspotential für antidemokratische Einstellungen (Fehser 2013; Decker u.a. 2010). Er ist ein Sammelbegriff für eine Reihe von Charaktereigenschaften, die Vorstellungen der Ungleichwertigkeit legitimieren, wie die gesellschaftliche Konstruktion von Höher- und Minderwertigkeit, Hierarchie, Diskriminierung oder Stärke und Schwäche. Autoritarismus, Vorurteile und Stereotype sind hierbei eng miteinander verwoben und gelten als regelrecht ineinander geschachtelte Phänomene (Milbradt 2018).

Personen mit autoritären Charakterzügen sind in der Regel schwerer für die Teilnahme an demokratiefördernden Maßnahmen zu gewinnen. Wie gezeigt wurde, nehmen aber in vielen Seminaren die Adressatinnen und Adressaten nicht aus eigener Motivation an der Maßnahme teil, sondern werden durch übergeordnete Institutionen dazu verpflichtet. In Seminaren mit Pflicht zur Teilnahme wurden 30,5%

der Teilnehmenden durch ihre Angaben eine autoritäre Persönlichkeitsstruktur<sup>9</sup> zugeordnet (siehe Abbildung 5.4). Strukturell sind Bildungsangebote an diesen Personenkreis bereits als sekundäre Prävention zu fassen, da bei ihnen ein erhöhtes Risiko zu explizit demokratiefeindlichen Haltungen besteht. Damit eröffnet sich eine Chance, gerade diejenigen Zielgruppen zu erreichen, die sich durch ein besonders kritisches Demokratieverständnis auszeichnen und für reguläre Angebote der politischen Bildung nur schwer zu gewinnen sind. Ein großes Potential zum Erreichen solcher schwer erreichbaren Zielgruppen bietet die institutionelle Einbindung politischer Bildungsangebote in die Ausbildungs-Curricula, sowohl innerhalb der regulären Ausbildung, als auch im Kontext des Übergangssystems.

**Abb. 5.4: Autoritäre Persönlichkeitsstruktur nach Seminarkontext (in %)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

## 5.2.2 Bewertung der Maßnahmen

### Note „gut“ bis „sehr gut“

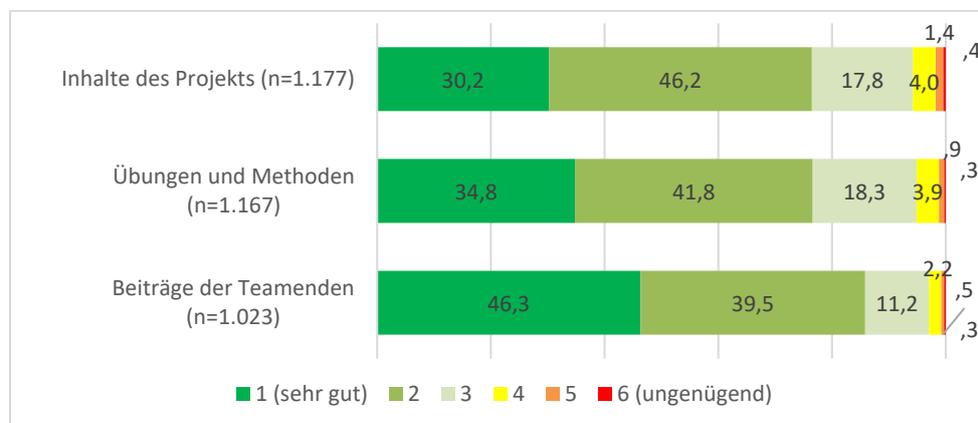
Die meisten Teilnehmenden waren äußerst zufrieden mit den von ihnen besuchten Seminaren. In einer Bewertung nach Schulnoten wurden sowohl die vermittelten Inhalte als auch die angewendeten pädagogischen Methoden von mehr als drei Vierteln der Teilnehmenden die Note gut oder sehr gut vergeben. Nur in etwa 5% der Fälle wurde Unzufriedenheit geäußert, d.h. die Inhalte bzw. Übungen mit der Note ausreichend (entspricht der Note Vier) oder schlechter bewertet.

Äußerst zufrieden waren die Teilnehmenden mit den Beiträgen der Teamenden bzw. der Seminarleitung. Deren Leistung wurde in 85,8% mit den Noten gut bzw. sehr gut bewertet. Den Referentinnen und Referenten gelang es somit Akzeptanz

<sup>9</sup> Zur Messung des antidemokratischen Potentials wurden die drei Kerndimensionen der heutigen Autoritarismusforschung mit jeweils einer Frage operationalisiert und anschließend dichotomisiert (Beierlein u.a. 2014; Decker/Schuler/Brähler 2018). Teilnehmenden, die mehrheitlich autoritären Positionen zugestimmt haben, wird im Folgenden eine autoritäre Persönlichkeitsstruktur zugesprochen.

durch die Teilnehmenden zu erhalten und eine förderliche Lernatmosphäre zu schaffen.

**Abb. 5.5: Benotung von Einzelaspekten (in %)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

Diese positive Bewertung ist für alle Adressatengruppen festzustellen und variiert wenig zwischen den verschiedenen Clustern. Auszubildende bewerten die Maßnahmen geringfügig negativer als die Gesamtheit der Teilnehmenden. Seminare, die sich an Geflüchtete sowie an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wenden, werden besonders positiv angenommen. Sowohl Inhalte und Übungen als auch Beiträge der Teamenden wurden von den letztgenannten Zielgruppen durchgehend mit Durchschnittsnoten zwischen 1,6 und 1,9 bewertet.

**Tab. 5.3: Benotung nach Zielgruppen (Durchschnittsnote // 1-6)**

	Inhalte	Übungen	Seminarleitung
Auszubildende (n≈809)	2,1	2,0	1,8
Multiplikatoren/-innen (n≈329)	1,8	1,9	1,6
Geflüchtete (n=23)	1,8	1,7	1,9
Gesamt (n≈1.153)	2,0	2,0	1,7

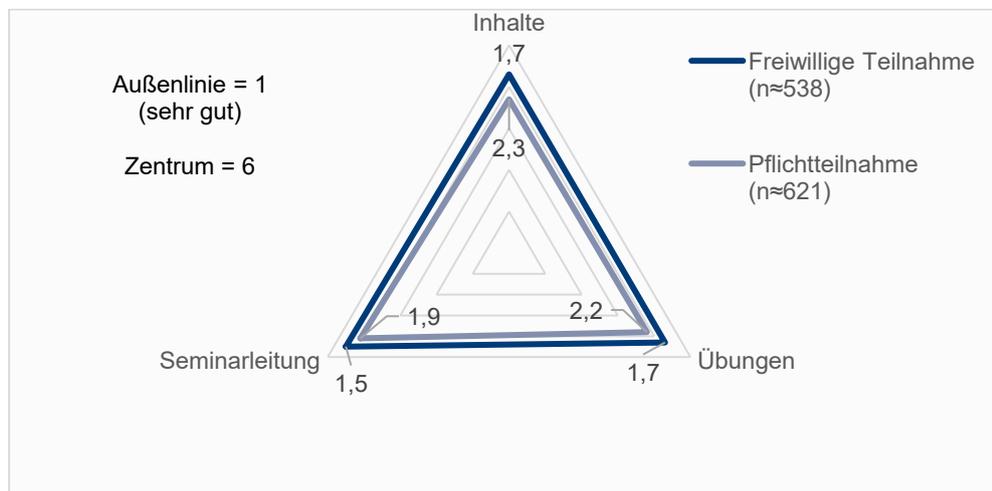
Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Berechnungen

### Entscheidend ist der Kontext

Die Bewertung der Seminare ist in hohem Maße abhängig von den strukturellen Rahmenbedingungen und insbesondere der Freiwilligkeit der Teilnahme. Für Personen, die Angaben zum Besuch des Seminars verpflichtet zu sein, liegt der Mittelwert der Bewertungen immer unter dem Durchschnitt derjenigen, die aus eigener Motivation teilgenommen haben. Trotzdem werden auch die Maßnahmen mit verpflichtender Teilnahme positiv bewertet. Die Durchschnittsbenotung variiert dabei zwischen 2,3 für die Inhalte bis 1,9 für die Beiträge der Seminarleitung.

Die Verpflichtung zur Teilnahme an der Maßnahme hat die Teilnahme schwer erreichbarer Personengruppen erhöht. Dass diese Menschen mit den „Demokratie leben!“-Maßnahmen erreicht werden und diese Seminare zudem überwiegend positiv bewerten, ist als großer Erfolg für die Modellprojekte zu sehen.

**Abb. 5.6: Benotung nach Kontext (Durchschnittsnote)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### Auch bei Menschen mit autoritärer Persönlichkeit erfolgreich

Personen mit autoritären Charakterzügen haben die Maßnahmen nicht signifikant anders bewertet als Personen mit nicht-autoritären/demokratischen Werthaltungen. Den Modellprojekten gelang es somit, selbst Personen mit Neigung zu demokratiefeindlichen Haltungen in die Seminare erfolgreich einzubinden und von den Inhalten zu überzeugen.

### Fokus Auszubildende

Der überwiegende Teil der im Programmbereich geförderten Seminare ist an die Zielgruppe der Auszubildenden gerichtet. Kooperationspartner der Träger sind sowohl Ausbildungsbetriebe, als auch berufsschulische Ausbildungszentren sowie die Institutionen des Übergangsbereichs, wie etwa Berufsbildungswerke. Die Auszubildenden befinden sich in einem prägenden Alter, welches von Lern- und Sozialisationsprozessen durchzogen ist (Düx u.a. 2009). Politische Bildung an diese wichtige Zielgruppe zu vermitteln, stellt einen zentralen Auftrag für die Jugendarbeit dar (Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe 2017).

Die Auszubildenden haben im Fragebogen angegeben, inwiefern sich durch den Besuch des Seminars Kenntnisse, Fähigkeiten und andere Formen von persönlichem Mehrwert weiterentwickelt haben. Zu diesen Qualifikationen zählen unter anderem folgende Aspekte:

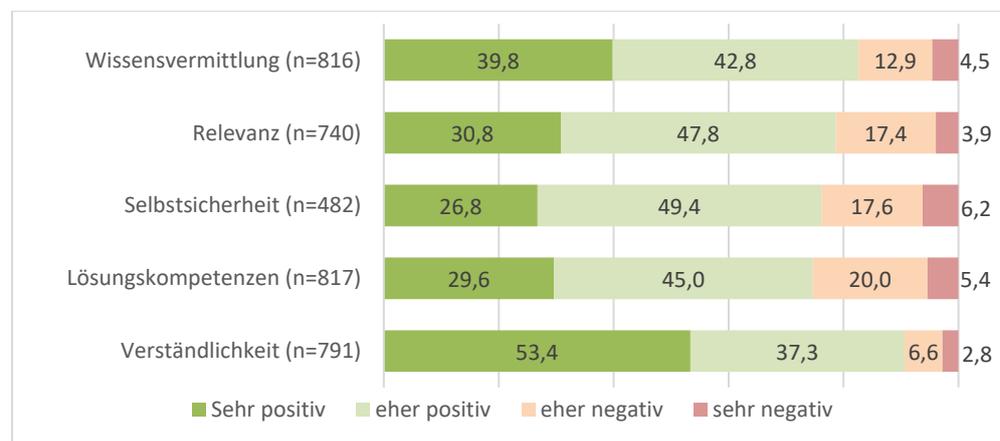
- **Wissensvermittlung** von neuen Dingen bzw. Fähigkeiten
- **Relevanz** des Gelernten im Alltag

- **Selbstsicherheit** in der behandelten Thematik gewonnen
- **Lösungskompetenzen** erhalten, im Umfeld auf Probleme zu reagieren
- **Verständlichkeit** zielgruppengerechter Wissensvermittlung

Die Auszubildenden haben hierzu eine äußerst positive Einschätzung gegeben. Alle benannten Aspekte wurden von jeweils etwa 80% der Teilnehmenden als sehr positiv bzw. eher positiv bewertet und das Seminar wurde in diesem Zusammenhang als großer Mehrwert empfunden. Insbesondere die Wissensvermittlung wurde als äußerst gelungen bewertet. Zudem äußerten sich 90% der Teilnehmenden positiv über die Verständlichkeit der Projektinhalte. Den Modellprojekten gelang es somit, eine zielgruppengerechte Sprache und Bearbeitung der Themen zu finden.

Ein kleiner Anteil von ca. 5% der Auszubildenden konnte nicht von den Inhalten der Seminare überzeugt werden. Diese positionierten sich durchgehend ablehnend und überaus kritisch zu den verschiedenen Aspekten.

**Abb. 5.7: Seminarbewertung (in %, nur Auszubildende)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

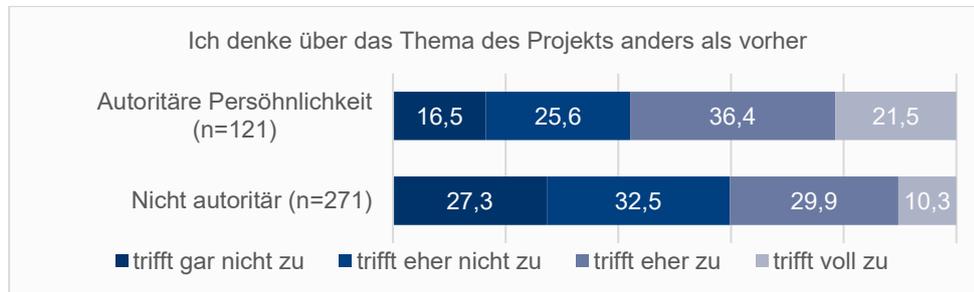
### Erfolgreich überzeugt

Die Auszubildenden wurden gefragt, inwieweit sie über das Thema des Projekts nach dem Besuch der Veranstaltung anders denken als zuvor. Bei einer demokratisch eingestellten Person mit Vorwissen zu dem Thema, die unter Umständen das Seminar freiwillig besucht, wäre ein grundlegendes Umdenken in der Thematik vonseiten der Projekte nicht intendiert.

Anders sieht es aus bei Auszubildenden, bei denen eine autoritäre Persönlichkeitsstruktur vorliegt. Für diese Personen ist davon auszugehen, dass sie tendenziell bereits demokratiekritische Positionen, Werte und Verhaltensweisen verinnerlicht haben. Ein Umdenken zum Thema des Projekts ist daher positiv zu bewerten. Dies ist in vielen Fällen erfolgt. Von Auszubildenden mit autoritärem Charakter gaben 21,5% an, dass sie nun vollkommen anders als zuvor über die behandelten Themen

denken. Weitere 36,5% dieser autoritär geprägten Personengruppe gaben an, dass bei ihnen in der Tendenz ein Umdenken in der behandelten Thematik erfolgt ist.

**Abb. 5.8: Einstellungsveränderung nach Persönlichkeitsstruktur (in %, nur Auszubildende)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### Positive Perspektiven

Der Besuch des Seminars hat vielen der Auszubildenden positive Anregungen gegeben. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden (57,4%) haben vor, sich mit der Thematik des Seminars weiter zu beschäftigen. Die deutliche Mehrheit der Teilnehmenden (75,6%) will den Besuch der Veranstaltung weiterempfehlen. Zudem fühlen sich 27,3% der Auszubildenden motiviert, sich zukünftig ehrenamtlich zu engagieren. Auf die Frage, inwieweit die geäußerten Vorhaben daraufhin in der Praxis umgesetzt wurden, wird in Kapitel 7.2 dieses Berichtes ausführlich eingegangen.

**Abb. 5.9: Seminarbewertung (in %, nur Auszubildende)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### Fokus Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Viele der Modellprojekte verfolgen den Ansatz, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Institutionen der Arbeitswelt weiterzubilden. Diese wirkmächtigen Personen tragen Verantwortung in ihren Einrichtungen, nehmen eine Vorbildfunktion ein und verfügen über weitreichende Netzwerke, so dass sie das gewonnene Wissen weitergeben können. Zu ihnen gehören unter anderem Fachkräfte der Berufsbildungseinrichtungen, Jugend- und Auszubildendenvertretungen, Ausbilderinnen und Ausbilder, Personalverantwortliche, aber auch einfache Angestellte der Betriebe. Zu den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wird auch das Zielgruppencluster der Teamenden hinzugezählt. Diese befinden sich oft selbst noch in der

Ausbildung und werden in den Maßnahmen darauf vorbereitet, selbst Seminare in ihren Schulen und Betrieben durchzuführen (Peer Education/Team the Teamer).

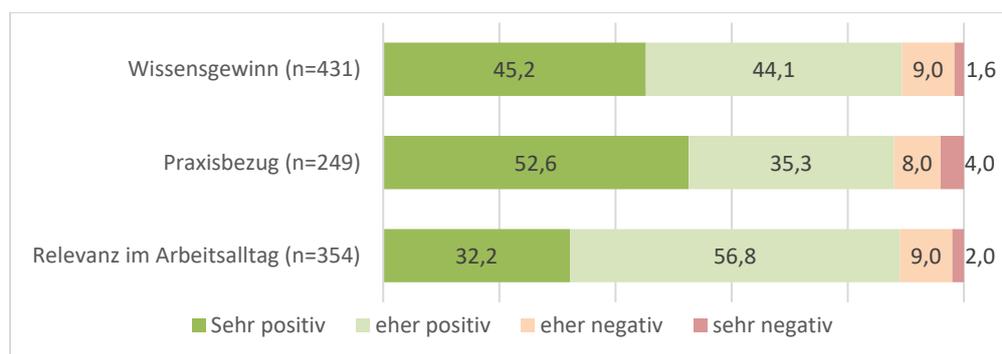
Im Fragebogen für diese Zielgruppen bezieht sich eine Reihe von Fragen auf die praktische Anwendung der durch das Seminar gewonnenen Informationen sowie auf die Weitergabe der vermittelten Inhalte an Dritte.

### **Informativ und praxisrelevant**

Die an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gerichteten Maßnahmen wurden ebenfalls als überaus positiv bewertet. 89,3% der Teilnehmenden beschreiben viele neue Informationen bzw. Fähigkeiten im Seminar gelernt zu haben. Zudem waren die Maßnahmen klar auf die speziellen Ansprüche und Herausforderungen der Arbeitswelt zugeschnitten. Ein eindeutiger Praxisbezug der Maßnahme wurde von 87,9% benannt. Es gaben 89,0% der Teilnehmenden an, dass sie die vermittelten Inhalte in ihrem Arbeitsalltag anwenden können.

Auch für diese Zielgruppe lässt sich ein kleiner Personenkreis von unter 5% ausmachen, der von den Inhalten der Maßnahme nicht überzeugt wurde und diesen sogar kritisch gegenübersteht. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Personen, die zum Besuch des Seminars verpflichtet wurden.

**Abb. 5.10: Seminarbewertung (in %, nur Multiplikatoren/-innen)**

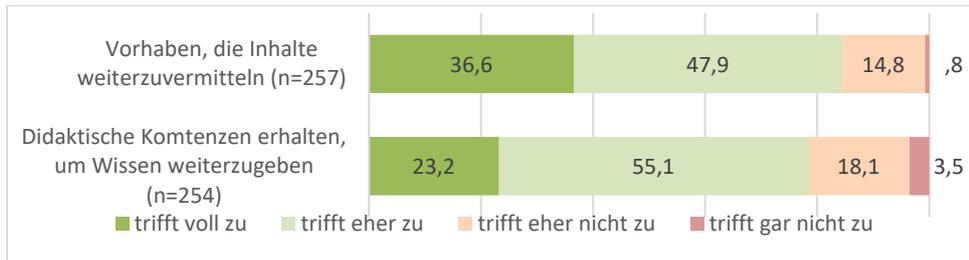


Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### **Optimistisch für künftige Weitervermittlung**

Viele der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fühlen sich durch den Besuch des Seminars darauf vorbereitet, die behandelten Inhalte an Dritte in ihren Betrieben und Institutionen weiterzugeben. 84,5% der Teilnehmenden gaben an, sich um die Weitervermittlung bemühen zu wollen. Zudem fühlen sie sich ausreichend mit den dafür benötigten didaktischen Kompetenzen ausgestattet. Nach Besuch der Maßnahme gaben 78,1% an, sie wüssten nun, wie sie die vermittelten Kompetenzen und Fähigkeiten an Dritte weitergeben können.

**Abb. 5.11: Weitervermittlung der Inhalte (in %, nur Multiplikatoren/-innen)**



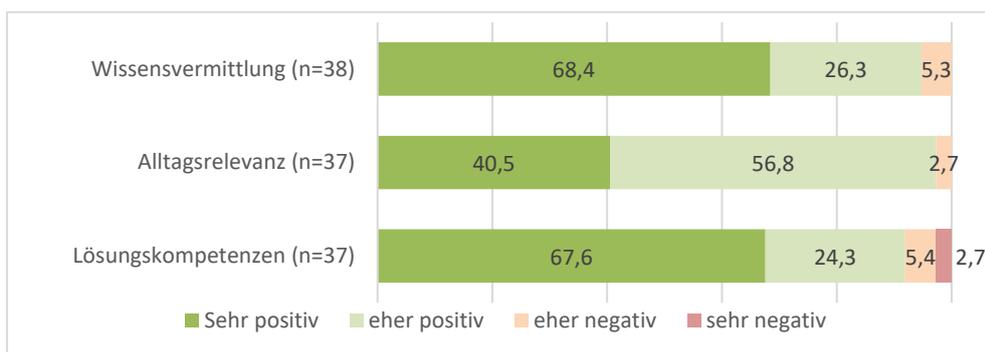
Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### Fokus Geflüchtete

Sprache, Ausbildung und Arbeit gelten als Schlüssel für eine gelungene Integration (BMBF 2018). Auch wenn die (Bundesagentur für Arbeit 2018) für die Integration von Flüchtlingen auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine positive Zwischenbilanz zog, bleiben für die neu Zugewanderten zahlreiche Hindernisse bestehen: Sprachbarrieren, Anerkennung von Abschlüssen, mangelnde Informationen über gesetzliche Rahmenbedingungen und Diskriminierung aus der Belegschaft. Daher ist eine Chancengleichung für neu Zugewanderte primäres Anliegen der geförderten Maßnahmen dieses Clusters. Umgesetzt wird dies durch Formen von Empowerment, der Vermittlung von Praktika und Workshops zu Antidiskriminierung.

Die Seminare werden von den Teilnehmenden als sehr positiv aufgenommen. Sowohl in Bezug auf die erfolgte Wissensvermittlung, als auch die gewonnenen Lösungskompetenzen für aktuelle bzw. bevorstehende Herausforderungen gaben über 90% der Teilnehmenden ein positives Feedback. Jeweils zwei Drittel waren sogar außerordentlich zufrieden. Die Anwendbarkeit des Gelernten im Alltag wurde von 97,3% der Teilnehmenden positiv beurteilt.

**Abb. 5.12 Seminarbewertung (in %, nur Geflüchtete)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung, eigene Darstellung

### 5.3 Einschätzungen aus der Perspektive kooperierender Akteure

Neben der Selbsteinschätzung der Projekte und der Sicht der Teilnehmenden bieten die Kooperationspartner wertvolle Einblicke, indem sie eine externe Perspektive auf die Umsetzung der Modellvorhaben und das Erreichte bieten. Die befragten Partner decken die wichtigsten Akteursgruppen der Projektkontexte ab (einen Überblick der für die Modellprojekte relevanten Akteursgruppen und zentrale Aufgaben externer Partner bietet Kapitel 6). Im Sample sind Organisationsangehörige von Unternehmen, berufsbildenden Einrichtungen, Gewerkschaften, Kommunen, kulturellen Einrichtungen sowie von Organisationen aus der Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung vertreten.

Auf der **Umsetzungsebene** ziehen die interviewten Partner positive Bilanz. Sie nehmen die Projektteams als routiniert und erfahren in der Projektumsetzung wahr und berichten von unkomplizierter Planung und großem Entgegenkommen bei der Terminfindung. Die Einbindung in die Projektarbeit wird aus Sicht der Kooperationspartner vor allem durch die flexible Anpassung von Formaten an die jeweiligen organisatorischen Bedingungen und die konsequente Ausrichtung an den Wünschen und Möglichkeiten der involvierten Organisationen ermöglicht. Die Partner sprechen dabei die Heterogenität organisatorischer Rahmenbedingungen als Grundprämisse für demokratiepädagogische Arbeit im Ausbildungs- und Berufskontext an:

„Also ich habe das Gefühl, dass die (...) sehr flexibel auf die Wünsche der Unternehmen auch eingehen, weil es gibt halt nicht ein System, was für alle Unternehmen geeignet ist, und von daher also sind das eigentlich sehr dankbare Kooperationspartner“ (fTHETAAbp01).

In Hinblick auf die jeweiligen projektspezifischen **Zielstellungen** sprechen die Kooperationspartner je nach Arbeitsweise der Modellprojekte Erträge auf vielen Ebenen an. Dabei betonen sie insbesondere den externen Charakter der Angebote in vielerlei Hinsicht als bereichernd. Der externe Input wird zum einen als gute und praxisnahe Ergänzung (beispielsweise des Regelunterrichts) sowie als methodisch-inhaltliche Bereicherung verstanden. Darüber hinaus schaffe die externe Anleitung einen neutralen Boden, der eine vertrauensvolle Atmosphäre und damit gerade angesichts der Sensibilität der Themen einen „geschützten Raum“ (fJOTAbp01) für einen offenen Austausch ermöglicht, ob in Migrantengruppen, in Berufsschulen oder in Betrieben:

„Auch wenn ich möglicherweise mich mit einem Thema auch ganz gut auskenne, kann ich nicht im Betrieb auf einmal mit der Rolle reingehen: ‚Ich erzähl euch jetzt was zu Diversity.‘ Das funktioniert nicht. Das heißt, der Impuls muss von außen kommen (...) Sonst sagen die: ‚Wir kennen uns irgendwie seit zehn Jahren, was erzählt denn du jetzt hier auf einmal?‘“ (fTHETAap02).

Die Modellprojekte sind auch durch ihre fachliche Expertise für die kooperierenden Einrichtungen wertvoll, beispielsweise über die Vermittlung des „praktischen Hand-

werkszeugs [in der Konfliktbearbeitung]“ (fTHETAap02) für Betriebe oder für Berufsschulen. Die Einbindung externer Expertise in Form von Ergänzungen von Regelformaten oder von „in-house“-Sonderveranstaltungen in Berufsschulen und Unternehmen sei außerdem eine Möglichkeit, curriculare Schranken zeitökonomisch zu erweitern. Daneben bieten Exkursionen und Bildungsreisen viele Anregungspotenziale als Inspiration für die eigene Arbeit, beispielsweise für in der Berufsbildung Tätige zur „(...) theoriegeleitete[n] Reflexion eigenen Handelns als Ansatz (...) um (...) pädagogische Weiterentwicklung in Schule zu ermöglichen, in diesem Themenfeld“ (fDELTAap01), oder für kommunale Akteure bezüglich eines konstruktiven lokalen Demokratiediskurses.

Ein Schwerpunkt in der Zielformulierung der Modellprojekte sind Veränderungen von Einstellungen und Werthaltungen bei jungen Menschen in der beruflichen Bildung. Auch diesbezüglich haben Kooperationspartner – in dem Bewusstsein, dass Jugendliche neben der Maßnahmenteilnahme in ihren Lebenswelten viele weitere einstellungsprägende Erfahrungen machen – positive Effekte beobachtet, wie im folgenden Beispiel durch im Projektrahmen gewährte Praxiseinblicke in ein soziales Arbeitsfeld:

„Und im Rahmen der Auswertung sehen wir dann schon, also, dass gerade in Hinblick auf verschiedene Befürchtungen oder Erwartungen, die die Auszubildenden hatten, sich (...) das Bild auch dazu geändert hat, die Einsicht dazu geändert hat (...) das öffnet schon ein Stück weit die Augen, wenn sie das sehen. Wenn sie sehen, was man da machen kann, wie mit den Bewohnern umgegangen wird, was mit den Bewohnern unternommen wird, und öffnet halt auch einfach mal ihren eigenen Horizont“ (fBETAap01).

Erfahrungen außerhalb des vertrauten privaten und beruflichen Nahraums stärken nach der Beobachtung der Kooperationspartner auch die Selbständigkeit und Selbstsicherheit der Teilnehmenden. Je nach Projektdesign würden zudem gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten geschaffen.

Positive Veränderungen beschreiben die Kooperationspartner auch auf der Ebene des sozialen Miteinanders im Klassenverbund, zwischen Lehrer- und Schülerschaft und zwischen Berufsschulklassen bei gemeinsamen, gruppenübergreifenden Aktivitäten:

„Und das, ja, war so das erste gemeinsame Projekt, was wir hatten, und das, ja, hat den Schülern wahnsinnig viel Freude gemacht, das war ein schöner Abschluss des Schuljahres, und da hat man noch mal so gemerkt, wie, ja, so ein Ruck durch die Klassen ging, also auch so ein Zusammenhalt sich da noch mal entwickelt hat. Das war sehr schön, auch zwischen Lehrenden und Schülern“ (fBETAap02).

Teilweise hat die Teilnahme an Maßnahmen auch einen konkreten Mehrwert für die berufliche Situation der Teilnehmenden: Den kooperierenden Akteuren zufolge erhielten sie Einblicke in Berufsfelder, konnten sich teilweise die Projektzeit als Praktikum anrechnen lassen und berufsrelevante Schlüsselkompetenzen (bei Geflüchteten auch Sprachkompetenzen) erweitern.

Neben eigenen Erfahrungen und Beobachtungen vermitteln die Kooperationspartner auch Rückmeldungen von Teilnehmenden. Dabei bestätigen sie die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung (vgl. Kap. 5.2), die ein überwiegend positives Feedback bei den verschiedenen Zielgruppen zeichnen. Dass die Angebote gut ankommen, habe auch damit zu tun, dass die Modellprojekte zielgruppenadäquat arbeiten:

„Es ist ja ein Personenkreis, der so ein bisschen auch Konzentrationsschwierigkeiten hat, aber die waren total interessiert“ (fCHIbp02).

Gleichzeitig betonen mehrere Kooperationspartner, dass sich nicht alle Jugendlichen von den Angeboten positiv angesprochen fühlen. Zudem hänge die Akzeptanz eines Angebots stark von der durchführenden Person ab. Insbesondere in der ersten Erhebungswelle haben Kooperationspartner die Zielerreichung auch in Hinblick auf Verbesserungspotenziale in der laufenden Umsetzung reflektiert:

„Das Projekt steht jetzt da, dass wir unseren ersten Durchgang, denk ich, sehr, sehr gut hinter uns gebracht haben, und jetzt das alles noch mal intensiv evaluieren, und dann (...) starten mit dem zweiten Durchgang. Auf der Grundlage (...) der sehr, sehr sorgfältigen Evaluation jetzt dieses ersten Durchgangs“ (fJOTAap01).

Neben der Sensibilisierung von jungen Auszubildenden/Arbeitskräften und Organisationsangehörigen beschreiben die Kooperationspartner auch Erträge auf organisationaler Ebene. Über die Projektarbeit würden Impulse gegeben, die eigene Situation zu reflektieren, beispielsweise die Unternehmenskultur in Hinblick auf den Umgang mit Diversität auf den Prüfstand zu stellen. Damit wird teilweise eine Lücke gefüllt:

„Und für das Unternehmen, denke ich mir, dass halt da wirklich etwas gemacht wird, was vorher noch nicht vorhanden war“ (fPSIap02).

Weiterhin bieten die Projekte über Netzwerktreffen oder Expertengruppen Austauschplattformen mit anderen (meist lokalen) Akteuren und darüber Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs, der Netzwerkpflge und -erweiterung. Zugleich seien die Veranstaltungen und Kommunikationskanäle des Projekts hilfreich, um die Bekanntheit und Reputation der eigenen Einrichtung und Angebotspalette zu erhöhen. Angesprochen wurde auch, dass mit den Projektaktivitäten geworben wird, um beispielsweise als Ausbildungsbetrieb attraktiver zu werden:

„Es ist definitiv eine Sache, womit wir auch werben, wo wir also auch Auszubildende nehmen mit zu Veranstaltungen, die das auch mal mit vorstellen, weil wir halt mittlerweile doch schon der Überzeugung sind, dass die interessierten Bewerber schon filtern und schauen, was ihnen die Unternehmen bieten können (...) Also sei es hier von Nachhaltigkeit über kulturelle Öffnung, bis hin zu Vielfalt“ (fBETAap01).

Auch Berufsschulen nutzen die Bearbeitung entsprechender Inhalte als Alleinstellungsmerkmal und Aushängeschild. Überdies fungieren Projekte und deren Kooperationspartner insbesondere bei Angeboten für schwer erreichbare Zielgruppen (wie beispielsweise beruflich ambitionierte Frauen mit Fluchtgeschichte) als Türöffner,

die den Zugang zu diesen Zielgruppen erleichtern. Der Partner eines kommunalen Netzwerkprojekts verweist darauf, dass die Zusammenarbeit gegenseitige Mittler- und Übersetzungsfunktionen ermöglicht. So können die Projekte – und ihre Partner – in politisch brisanten Situationen Aufgaben an als neutral wahrgenommene Akteure des eigenen Netzwerks vermitteln oder je nach eigener Involviertheit als solche fungieren (fKAPPAbp01). Die von den Modellprojekten oft angesprochene Herausforderung, die nicht Erreichbaren zu erreichen und nicht nur die ohnehin bereits Engagierten und Reflektierten, wird auch von den Kooperationspartnern aufgegriffen:

„Wir haben jetzt das Glück, dass wir in diesem Projekt drin sind, aber ich glaube, dass wir ein Unternehmen sind, was auch ohne dieses Projekt gut arbeiten könnte. Und ich finde es immer schade, dass die Unternehmen, von denen ich glaube, die hätten es, glaube, wirklich nötig in so einem Projekt, das die sich oft nicht bereit erklären dann, an solchen Projekten teilzunehmen“ (fPSIap01).

In den Narrationen aller interviewten Kooperationspartner fällt auf, dass diese um eine kritische Einschätzung von Wirkungen und Grenzen der Möglichkeiten demokratiepädagogischer Arbeit im Kontext der Modellprojekte bemüht sind:

„Wir sind uns einig, dass bei der Vielzahl der Auszubildenden (...) nicht alle begeistert sind (...). Und dass auch nicht jeder für sich da herausgeht und sagt: „Also ich habe vielleicht erst mal so meine Bedenken gehabt (...) hätte ich nicht gedacht, hilft mir persönlich weiter, im persönlichen Auftreten, in der Kommunikation, im Verständnis dazu (...) Ist mir klar, dass das nicht jeder macht. (...) aber wir wollen es einfach anbieten, und ich bilde mir dann zumindest ein, dass es für, bei einigen einfach später kommt. Hoffe ich“ (fBETAAbp01).

Zudem wird auf Grenzen von Projekten mit Modellcharakter verwiesen: Im Projektkontext würden nur modellhafte Zahlen erreicht und die mit einzelnen Teilnehmenden in der eng definierten Laufzeit erzielten Erfolge hätten nur beschränkte Veränderungskraft in Bezug auf die Projektziele. Außerdem beobachten die Kooperationspartner (in Übereinstimmung mit den in Kapitel 7.2 beschriebenen Ergebnissen der Folgebefragung der Teilnehmenden), dass sich die angestoßenen Impulse mit zunehmender Distanz zur Veranstaltung angesichts neuer Eindrücke aus der jugendlichen Lebenswelt abschwächen, wenngleich sie sich nicht auflösen. In diesem Kontext wird die Bedeutung langfristiger Arbeit mit den Auszubildenden hervorgehoben. Analog zu den Erkenntnissen der Modellprojekte wird konstatiert, dass die Zielgruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Ansatzes noch zu wenig von der Arbeit der Modellprojekte profitiert hat:

„[N]atürlich muss auch das [Ausbildungsteam] da mit dem Thema sich mal auseinandersetzen (...). Das ist uns vielleicht in der Hinsicht noch nicht so ganz gelungen, einfach, da ging's eben mehr um die Azubis“ (fBETAap02).

Zu Angeboten für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gibt es vereinzelt auch das Feedback, dass diese Angebote (z.B. Mentorenworkshops) nicht zielführend

waren und als Zeitverlust gewertet wurden. Hier bestätigt sich die von den Modellprojekten konstatierte Diskrepanz zwischen dem beobachteten Bedarf und der niedrigen Nachfrage von Angeboten für die Ebene der Organisationsangehörigen (vgl. Kapitel 5.1).

Nicht zuletzt wird über die Messbarkeit von Wirkungen reflektiert:

„Kann man den überhaupt festmachen diesen Mehrwert oder, ja? (...) Man kann's nicht immer an Zahlen ausdrücken. Am Ende ist es einfach 'ne Sache die (ähm), die gemacht werden muss, sollte“ (fBETAap02).

Auf der Metaebene eines gesamtgesellschaftlichen Diskurses sehen Kooperationspartner mit den Modellprojekten eine Chance, Agenda Setting zu betreiben:

„Allein, dass man drüber spricht, offen damit umgeht (...) überhaupt das Thema auf den Tisch zu bringen ist sehr wichtig“ (fPSIbp01).

Ein Kooperationspartner greift bilanzierend die Potenziale des Programmbereichs auf. Der Arbeitsweltfokus schaffe die Möglichkeit, über diese alltägliche Lebenswelt Zugänge zu schaffen und Herausforderungen des Miteinanders am Arbeitsplatz zu begegnen:

„Und da find ich das einfach noch mal wichtig, dass der Fokus auch aufs Arbeitsleben gelegt wird. Weil wir sind so viele Mitarbeiter hier, natürlich gibt es die ein oder andere Form von Diskriminierung, das bleibt bei so vielen Personen einfach nicht aus, man kann nicht immer jeden persönlich erreichen; und also das Arbeitsleben ist halt superwichtig für einen, wenn, also ist ja eine lange Zeit [lacht] eines Lebens, und das ist schon wichtig, dass man auch in diesem Bereich aktiv ähm, also Prävention betreibt“ (f08THETAbp01).

Alle befragten Kooperationspartner signalisieren weiteres Interesse an der Zusammenarbeit, betonen aber, dass die kontinuierliche Ansprechbarkeit und Arbeitsfähigkeit des jeweiligen Modellprojekts auch über die aktuelle Förderphase hinaus für die erfolgreiche Kooperation und auch mit Hinblick auf die nachhaltige Implementierung und Akzeptanz der Angebote grundlegend ist.

## 6 Netzwerkanalysen

Die Analysen auf der Basis der eingesetzten Netzwerkkarten und unter Berücksichtigung der begleitenden Narrationen ermöglichen differenzierte und vielfältige Einblicke in die Entstehung, Zusammensetzung und Veränderung von Netzwerken und Kooperationen der Modellprojekte. Für den vorliegenden Bericht wurden folgende Aspekte für eine nähere Betrachtung ausgewählt:

- Umfang der Netzwerke
- Akteursgruppen, Arbeitsgegenstand von Kooperationen
- Reichweite der Netzwerke, Aktionsradius

Ein diesen Themen querliegendes Analysethema ist die Netzwerkzusammensetzung: Wie wählen Modellprojekte ihre Kooperationspartner aus und welche Akzentsetzungen ergeben sich dabei im Projektverlauf? Ausgehend von der Prämisse, dass Netzwerkstrukturen nur eine Momentaufnahme sind (Baumgarten/Lahusen 2006) und sich die Zusammensetzung von Netzwerken ebenso verändert wie die Leistungen von Kooperationsbeziehungen (Hollstein/Pfeffer 2010), erfolgt eine längsschnittsensible Betrachtung der genannten Aspekte.

### 6.1 Umfang der Netzwerke

Der Blick auf die Netzwerkkarten zeigt eine große Vielfalt in der individuellen Netzwerkgröße der Modellprojekte. Im Schnitt haben sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews der ersten Welle mit durchschnittlich 11,5 Kooperationspartnern zusammengearbeitet. Dabei handelte es sich bei der Hälfte der Kontakte um enge Kooperationen, die über einen längeren Zeitverlauf in mehrere Aspekte der Projektumsetzung involviert waren. Anlassbezogene Kooperationen, in denen die Partner für eine spezifische Aufgabe das Projekt in einem konkret definierten Zeitrahmen unterstützen, machten ca. ein Drittel des Netzwerks aus. Nicht zuletzt wurden mit den Netzwerkkarten auch bisher noch nicht realisierte, aber anvisierte bzw. angebahnte Kooperationen erhoben. Im Durchschnitt betraf das etwa ein Fünftel der auf den Karten dargestellten Kooperationspartner. Neben den genannten Durchschnittswerten ist die Spannbreite der Kooperationszahlen aussagekräftig. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews haben die Modellprojekte zwischen fünf und 21 Kooperationspartner in ihre Netzwerkkarten aufgenommen.

Wie die Analyse der kooperationsbezogenen Narrationen zeigt, sind die Modellprojekte bei der Zusammensetzung ihrer Netzwerke konsequent von den projektbezogenen Zielstellungen und den diesbezüglichen externen Unterstützungsbedarfen bzw. eigenen Unterstützungspotenzialen ausgegangen:

„Und da müssen wir eben immer gut gucken, welche Netzwerke sind dann letztendlich auch wirklich interessant und wo können wir einen Beitrag leisten“ (mpJOTAb).

Ein beiderseitiger Mehrwert ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Beteiligten, Ressourcen in die Zusammenarbeit zu investieren.

Entsprechend lässt sich die enorme Spannweite und Dynamik in der Größe der Netzwerke erklären, wie auch ein exemplarischer Blick auf die „Ausreißer“ in den Kooperationspartnerzahlen zeigen soll. Das Projekt mit dem kleinsten Netzwerk hat ein inhaltlich klar umrissenes und regional begrenztes Aufgabengebiet (Entwicklung von Bildungsbausteinen, Multiplikatoren Ausbildung) mit einer konkreten Zielgruppe (junge Menschen in der beruflichen Bildung) in einem konkreten institutionellen Setting (Berufsschulen). Entsprechend hat es ein kleines Netzwerk mit wenigen, engen Partnern aufgebaut. Die Berufsschulen, die bei Bedarf das Angebot buchen, sind als ein anlassbezogener Akteur zusammengefasst. Das netzwerkbezogen größte Projekt hat die Vernetzung unterschiedlicher Akteursgruppen auf lokaler und überregionaler/europäischer Ebene zum Ziel und realisiert eine Vielzahl von Maßnahmen. Dafür hat es ein umfangreiches und vielfältiges Netz an unterstützenden Partnern aufgebaut.

Die vergleichenden, fallimmanenten und fallübergreifenden Analysen der Netzwerkkarten aus der ersten und zweiten Welle verweisen darauf, dass die Modellprojekte ihre Netzwerke prozessorientiert anpassen. Die meisten Projekte haben ihre Netzwerke in der zweiten Welle leicht vergrößert (auf durchschnittlich 13,2 Kooperationen). Die Zahl der anvisierten Kooperationen ist leicht zurückgegangen (auf 1,8). Hier bieten die Netzwerkkarten sowie die Erklärungen der Interviewpartner verschiedene Lesarten. Zum einen konnte ein Teil der anvisierten Kooperationen im Folgejahr realisiert werden, zum anderen zeigt sich im fortgeschrittenen Projektverlauf eine zunehmende Netzwerksättigung: Es werden – auch angesichts der verbleibenden geringen Projektlaufzeit – weniger Lücken im Netzwerk identifiziert. Auch hier ist wieder ein Blick auf die Spannweite interessant. Das Projekt mit der bereits in der ersten Welle größten Zahl an Kooperationspartnern hat sein Netzwerk zum Zeitpunkt des zweiten Interviews noch einmal deutlich verändert und vergrößert (auf 34), während das genannte Projekt mit dem kleinsten Netzwerk die bestehenden Kooperationen erhalten und lediglich einen Kooperationspartner dazu gewonnen hat.

## 6.2 Akteursgruppen, Arbeitsgegenstand von Kooperationen

Wer sind die Kooperationspartner, mit deren Unterstützung die Modellprojekte ihre Maßnahmen realisieren? Welche Akteursgruppen sind besonders relevant? Die Netzwerkkarten verweisen auf ein breites Akteursspektrum, das sich aus den Regelstrukturen der Ausbildungs- und Arbeitswelt und weit darüber hinaus speist. Bei dem Versuch einer Systematisierung stellte sich zunächst die Frage, nach welchen Kategorien die kooperierenden Akteure geclustert werden können.

Strukturpolitische Zuordnungen nach den Institutionstypen Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft, wie sie beispielsweise im Kontext des Governance-Ansatzes genutzt

werden (siehe z.B. (Benz 2004), sind für die Bestimmung der Kooperationspartner der Modellprojekte nicht differenziert genug und ermöglichen keinen inhaltlichen Bezug. So wurde eine Sortierung nach Themenfeldern vorgenommen. Dabei wurden die Kooperationspartner jedes Modellprojekts nach den Inhalten ihrer Arbeit geclustert. Bei den unvermeidbaren Überschneidungen durch mehrere inhaltliche Aufgabenschwerpunkte wurden sie dem für die Zusammenarbeit mit dem Modellprojekt jeweils relevantesten zugeordnet.

Folgende Akteursgruppen konnten identifiziert werden:

- Wirtschaft (Betriebe, Gewerkschaften, Kammern, Verbände...)
- berufliche Bildung und Arbeitsmarktintegration
- Jugendhilfe
- fachliche Netzwerke
- Politik und Verwaltung (Kommune, Land, Bund)
- schulische Bildung, Weiterbildung, Hochschulbildung
- Initiativen der Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung
- Kultureinrichtungen
- Interessenvertretungen (z.B. Frauen, Migration...)
- Sonstige (Gesundheit, Verkehr, Religion, Naturschutz...)

Institutionen und individuelle Akteure der Wirtschaft, der beruflichen Bildung, der Politik und verschiedener Initiativen dominieren in den Netzwerkkarten deutlich. Die Erläuterungen der Interviewpartner zeigen, dass diese Gruppen im Projektkontext für verschiedene Aufgaben eingebunden werden. Entsprechend wurde in einem zweiten Schritt systematisch der Arbeitsgegenstand der Kooperationen (also der Kooperationsanlass) mit Bezugnahme auf die identifizierten Akteursgruppen untersucht.

Die Kooperationspartner unterstützen die Umsetzung (Akquise, Angebotsgestaltung), liefern inhaltliche und methodische Expertise, unterstützen die Weiterentwicklung, sind Finanzierungspartner und zunehmend wichtige Partner beim Transfer und bei der Sicherung von Nachhaltigkeit. Gleichzeitig schaffen sie Austauschplattformen und Zugänge zu weiteren Kooperationspartnern und wirken als Netzwerkverstärker:

„Diese Stiftung (...) die macht manchmal Veranstaltungen, sehe ich wieder Leute vom Ministerium, dieses enge Netzwerk ist natürlich auch sehr, sehr hilfreich“ (mpEPSI-LONb).

Von zentraler Bedeutung sind die Umsetzungspartner. Dies sind insbesondere Kooperationspartner der beiden ersten Akteursgruppen (vor allem Unternehmen und gewerkschaftliche Einrichtungen sowie Träger der beruflichen Bildung), die als „Kunden“ Maßnahmen der Projekte für ihre Organisationsangehörigen (Schülerinnen und Schüler von Berufsschulen, Auszubildende und Mitarbeitende in Betrieben und von Gewerkschaften) in Anspruch nehmen. Partner der Akteursgruppen „Politik und Verwaltung“ sowie „Initiativen der Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung“ hingegen begleiten die Projekte vor allem konzeptionell-strategisch.

Ein vergleichender Blick auf die Netzwerkkarten der zweiten Erhebungswelle offenbart, dass es einen harten Kern kontinuierlicher (insbesondere strategisch-inhaltlicher) Kooperationspartner gibt, gleichzeitig aber bei einzelnen Akteuren und Institutionen viel Dynamik zu beobachten ist. Im ersten Projektjahr stand die Gewinnung von Umsetzungspartnern, vornehmlich Akteuren aus den Bereichen Wirtschaft sowie beruflicher Bildung und Arbeitsmarktintegration, im Vordergrund:

„Ein ganz wichtiger Punkt (...) sind natürlich die Unternehmen, mit denen wir arbeiten (...) wir hatten uns ja auch vorgenommen, dass wir vier oder fünf Unternehmen wirklich dann komplett bespielen, und da sind wir grad im Aushandlungsprozess, ne? Also mit welchen Unternehmen wir arbeiten. (...) Wo ich jetzt sagen würde, zurzeit ist das gelegentlich, aber es wird zur engen Kooperation, ist ja klar. Aber das ist ja für uns dann auch der Ausgangspunkt dessen, was wir tun“ (mpTHETAa).

Zum zweiten Befragungszeitraum gegen Ende des Projekts wurden Akteure insbesondere aus Politik und Verwaltung und den Initiativen der Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung präsenter, was mit den dann anstehenden Aufgaben (Transfer, Ergebnissicherung, Weiterentwicklung von Projekten und Bestandssicherung nach Förderende) zusammenhängt. Dennoch gibt es bei der Einbindung der Akteursgruppen weitgehende Konstanz: So haben beispielsweise die Projekte, die in der ersten Welle schwerpunktmäßig mit Einrichtungen der beruflichen Bildung kooperiert haben, auch in der zweiten Welle vorrangig Partner dieser Akteursgruppe bedient – auch wenn es sich zu beiden Zeitpunkten um jeweils unterschiedliche Berufsschulen handelte. Die neuen Organisationen der gleichen Akteursgruppe nehmen also „vergleichbare Positionen im Netzwerk“ ein (Herz/Peters/Truschkat 2015). Diese Ergebnisse dokumentieren erneut die konsequente Ausrichtung des Netzwerks am Umsetzungsprozess.

Vergleichsweise wenig vertreten in den Netzwerkkarten sind die Akteursebenen der inhaltlichen Steuerung und Gesetzgebung der berufspraktischen und schulischen Bildung (vertreten durch beispielsweise Kammern, Landes- und Bundesministerien, BIBB).

### 6.3 Reichweite der Netzwerke, Aktionsradius

Wo sind die genannten Kooperationspartner ansässig und welche Rückschlüsse lassen sich daraus auf den Aktionsradius der Projekte ableiten?

Die in den Netzwerkkarten genannten Partner ließen sich mithilfe der begleitenden Erläuterungen der Interviewpartner lokalisieren. Aus der Anzahl und Relevanz der jeweiligen Kooperationspartner ließ sich der Aktionsradius der Arbeit der Modellprojekte ableiten, wobei folgende Einteilung der Reichweite nach vier Ebenen vorgenommen wurde:

- kommunal/regional
- überregional/eigenes Bundesland
- andere Bundesländer/bundesweit

- europaweit/international

Außerdem wurde untersucht, ob auf den unterschiedlichen Ebenen unterschiedliche Aufgabenbereiche realisiert werden.

Die Tabelle 6.1 zeigt jeweils die Anzahl der Projekte, die mit Kooperationspartnern auf den jeweiligen Ebenen zusammenarbeiten, sowie in Klammern die Gewichtung und die Anzahl von Modellprojekten, die ausschließlich auf diesen Ebenen Kooperationspartner hatten). So kooperieren 16 der 20 Modellprojekte mit Partnern auf kommunaler/regionaler Ebene, 12 davon schwerpunktmäßig und vier ausschließlich.

**Tab. 6.1: Räumliche Vernetzung der Modellprojekte (N = 20; Anzahl der Modellprojekte, die Kooperationspartner auf einer oder mehreren der jeweiligen Ebenen haben)**

	Kommunal/ regional	Überregional/ eigenes Bundesland	Bundesweit/ andere Bundesländer	Europaweit/ international
Absolut	16	16	8	3
davon schwerpunktmäßig	12	6	2	0
davon ausschließlich	4	1	0	0

Quelle: Angaben der Modellprojekte, eigene Auszählung aus den Netzwerkkarten der Modellprojekte

Die gleichzeitige Betrachtung des Kooperationsgegenstands zeigt, dass Maßnahmen insbesondere in der eigenen Kommune bzw. Region (auch – aber seltener – überregional) platziert werden. Bezüglich des Umsetzungsfokus ist die Reichweite der Projekte also als vorrangig kommunal und regional einzustufen. Überregionale und bundesweite Kooperationen werden vor allem für Fragen der Wissensgewinnung, Ergebnissicherung und des Transfers genutzt. Viele dieser Kooperationen ergeben sich auch durch entsprechende überregionale und bundesweite Organisationsstrukturen der Projektträger. Europaweite und internationale Kooperationen haben die Einbindung von spezifischer Expertise (beispielsweise einer zu einer zentralen Methode) und den Erfahrungsaustausch zum Ziel:

„Da war ich dann auf der Suche (...) in welchen Städten ist der Umgang mit Rechtspopulismus so konstruktiv geworden (...) das war damals der Anschlag (...) und da hat der Bürgermeister in der Stadt so eine Gruppe ins Leben gerufen (...) und die hatte sich halt darum gekümmert, (...) dass der Polarisierung in der Gesellschaft aufgrund von solchen Ereignissen entgegengewirkt wird“ (mpKAPPAb).

Abschließend wurde vergleichend auf die Veränderungen zwischen den beiden Befragungszeiträumen geschaut. Tendenziell zeigen die Netzwerkkarten der zweiten Welle eine größere Reichweite der Modellprojekte, die sich den narrationssensiblen Analysen zufolge daraus ergibt, dass Themen wie Weiterfinanzierung, Transfer und Ergebnissicherung an Bedeutung gewinnen:

„Da gehen wir jetzt auch im März hin (...) und zwar wegen der Verstetigung in 2020.  
(...) Die haben ein großes Netzwerk hier und arbeiten mit Schulen, zu GMF“  
(mpPSIb).

Auch hier bestätigt sich die Prozess- und Zielorientierung in der Netzwerkgestaltung.

# 7 Nachhaltigkeit und Transfer

## 7.1 Modellprojekte und Kooperationspartner

Viele Modellprojekte haben während der Förderzeit ihre Ansätze der Vielfaltgestaltung und Demokratieförderung an die Arbeits- und Unternehmenswelt angepasst, teilweise neu entwickelt und erprobt. Es wurden zahlreiche Kontakte zu beruflichen Schulen bzw. Klein-, Mittel und Großunternehmen geknüpft, viele Teilnehmende sensibilisiert, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet sowie vorhandene Netzwerke ausgeweitet bzw. neue gebildet.

Kurz vor dem Ende der Förderung stehen die meisten Modellprojekte und deren Träger vor der großen Herausforderung der Fortführung erfolgreicher Angebote. Die Aussagen zu Transfer und Verstetigung von Lernerfahrungen im Programmbereich F, etwa zu gelungenen Methoden und Ansätzen im Sinne einer Nachhaltigkeit, wurden auf der qualitativen Datengrundlage zweier Vollerhebungen mit Projektumsetzenden in allen 20 Modellprojekten zu zwei Zeitpunkten (Panel) gewonnen. Eine Ex-post-facto-Untersuchung, bei der eine Kontrollgruppe ohne Programmbeteiligung vergleichend betrachtet wird (Mohr 1995) war schon aufgrund der Selektivität der Projektbewilligung nicht möglich. Somit sind die vorliegenden Auswertungen als eine Darstellung von subjektiven Trendbeschreibungen zu betrachten. Darüber hinaus wurden dokumentierte Einschätzungen von Umsetzungsbeteiligten zum Thema Nachhaltigkeit und Transfer aus Workshops berücksichtigt.

Wie bereits bei der Programmevaluation der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“, erscheint auch hier die Definition des Development Cooperation Directorates (DAC) der OECD aufgrund ihres Realitätsbezugs als geeignet, einen Rahmen für die Untersuchung von Nachhaltigkeitsaspekten bei Programmaktivitäten zu liefern:

„[Ein Entwicklungsprogramm (oder -projekt) ist nachhaltig,] wenn es in der Lage ist, für eine ausgedehnte Zeitperiode ein angemessenes Niveau von Nutzen sicherzustellen, nachdem die finanzielle, organisatorische und technische Hilfe eines externen Gebers beendet ist“ (Stockmann 1992).

Demzufolge muss eine „Projekt- und Programmnachhaltigkeit“ angesichts einer zeitlichen Begrenzung und der jeweiligen (qualitativen und quantitativen) Beschaffenheit der Förderung nicht bedeuten, dass die geförderten Aktivitäten „für immer“ und „im gleichen Umfang“ weiterbestehen bzw. wirken müssen, um nachhaltig zu sein. Vielmehr müssen Förderung und Folgeeffekte hier in einem realistischen Bezug zueinander gesehen werden (Bischoff u.a. 2011)

Bei der Bewertung der betrachteten Projekte kann zunächst eine Unterscheidung des Wirkungsbereichs vorgenommen werden. So werde nach Meyer u.a. eine interne

Nachhaltigkeit dann im Rahmen eines Projekts erzielt, wenn die geförderten Aktivitäten zur dauerhaften Etablierung von Themen innerhalb der eigenen Institution beigetragen haben. Demgegenüber besteht eine externe Nachhaltigkeit, wenn sich Projektwirkungen auch über die Verbandsstrukturen hinaus verbreitet haben, z.B. durch Projektbeteiligte (Meyer/Jacoby/Stockmann 2002).

Die Ergebnissicherung und Verstetigung sind zum Ende der Förderung ein zentrales Anliegen der beteiligten Modellprojekte im Programmbereich F.

Welche Möglichkeiten bestehen nun für die Modellprojekte, um die insbesondere gemeinsam mit Partnerunternehmen entwickelten Formate weiter begleiten, beraten und verstetigen zu können? Eine Fortführung der inhaltlichen Arbeit mit Aussicht auf die Weiterentwicklung in veränderten Kontextbedingungen bei Modellprojekten bzw. deren Trägern im Sinne einer internen Nachhaltigkeit kann verschiedene Aspekte umfassen. Bei einem Teil der Träger bleibt die Bedeutung des Projektthemas weiterhin hoch, und so bleiben beispielsweise Diversitäts-Trainings für Unternehmen im Angebotskatalog der Weiterbildung der Träger. Auch fließen die wesentlichen Ergebnisse der Modellvorhaben sowie methodischen Erfahrungen in die fortlaufende Arbeit vieler Träger ein. In einzelnen Fällen wird eine Implementierung nachgefragter Angebote als kostenpflichtige Maßnahme in das Dienstleistungsangebot des Trägers angestrebt. Einzelne Projektanteile können als Teilverstetigung im Rahmen eines anderen (laufenden) Projekts des Trägers oder von der regionalen Jugendarbeit weitergeführt werden. Außerdem können die in einigen Projekten geschaffenen sozialen Kapitalien an Kontakten, kooperativen Beziehungen und Zugängen (Bourdieu 1983) erhalten werden. So bleiben bspw. der im Verlauf eines Modellprojekts entstandene regionale Zusammenschluss ehemaliger Projektteilnehmerinnen in Form eines Stammtisches geflüchteter Frauen sowie das gleichsam etablierte „Frauen-Frühstück“ der Ehemaligen bestehen.

Sowohl für Unternehmen als auch für Berufsschulen wird seitens der Programm Beteiligten die Verstetigung von Demokratieförderung durch die Etablierung von Auditzyklen empfohlen, die eine alljährliche Definition von Zielen, deren Umsetzung mit anschließender Überprüfung sowie Nachjustierungen beinhalten (Gietl/Lobinger 2010). Insgesamt gelangen die Projektdurchführenden zu dem Schluss, dass eine Demokratieförderung in diesen Institutionen auf längere Sicht stets zumindest einer sporadischen Begleitung bedarf.

Doch auch außerhalb der durchgeführten Maßnahmen entfalten die Projekte vielfach eine nachhaltige Wirkung. Gerade im Zuge einer Verbreitung von Lernerfahrungen im Sinne einer externen Nachhaltigkeit können verschiedene Aspekte von Transfererfolgen beobachtet werden. Zum einen findet vielfach eine Übertragung erprobter Angebote auf andere Zielgruppen statt. Demnach möchte sich ein Teil der Modellprojekte – neben ihren klassischen Zielgruppen, wie etwa Auszubildenden und Berufsschülerinnen und Berufsschülern – zukünftig stärker auf die neu dazu gewonnenen, wie etwa Schülerinnen und Schüler in berufsvorbereitenden Maßnahmen oder Ausbildungsverantwortliche, konzentrieren. Zum anderen wurden bei manchen Modellprojekten gerade Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

als Schlüsselgruppe für einen nachhaltigen Wissenstransfer erschlossen. Deshalb streben sie auch weiterhin an, die Ergebnisse der in dieser Förderung erfolgreich erprobten Methoden für die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in anderen Trägerzusammenhängen weiterzuvermitteln. Die Umsetzung gelungener Formate bzw. die im Projekt erarbeiteten Ansätze können auch auf weitere Regionen ausgeweitet oder auf andere Arbeitsgebiete transferiert sowie bspw. auf der kommunalen oder Landesebene verstetigt werden. So berichtet ein Projektverantwortlicher:

„Bisher gibt es von einem Jugendamt in [Kreisstadt] Interesse, Ansätze des Modellprojekts zu verstetigen und in die Jugendsozialarbeit zu integrieren“ (mpSIGMAa).

Dabei stand zum Zeitpunkt der letzten Befragung – wie auch in diesem Fall – oft noch nicht fest, inwiefern sich Anschlusslösungen tatsächlich realisieren lassen. Dementsprechend setzten einige Modellprojekte bzw. ihre Träger auf die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Hauptzielgruppe bei der Akquise einer eventuellen neuen Förderung.

„Im Folgeprojekt wird verstärkt mit Multiplikatoren gearbeitet werden. Da sich die Akquise in der aktuellen Förderperiode als schwierig erwiesen hat, gehen wir davon aus, dass durch die quantitativ stärkere Arbeit mit Multiplikator\*innen ein „trickle-down“-Effekt einsetzen wird, der zur Folge hat, dass die Themen des Projekts verstärkt in den Betrieben und Berufsschulen ankommen“ (mpXIa).

In der nun verfolgten Akquisestrategie mit einer neuen Zielgruppe spiegelt sich die Umsetzungserfahrung wider, dass mit betriebsinternen Adressatinnen und Adressaten eine höhere Reichweite erzielt werden kann.

Die Bandbreite der in den Modellprojekten erarbeiteten Instrumente und Erzeugnisse ist dabei sehr umfangreich und reicht bspw. von einem speziell für die Akquise von klein- und mittelständischen Unternehmen entwickelten Leitfaden über eine Handreichung zur Durchführung diverser Schulungen und Trainings bis hin zu Erkenntnissen aus den Modellprojekten, die in Form einer Broschüre veröffentlicht wurden. Um Erfahrungen aus Sensibilisierungs-Workshops und Führungstrainings verstetigen zu können, war z.B. der Aufbau einer Service-Agentur und eines Gender-Equality-Tools als Hilfe für Unternehmen angedacht. Darüber hinaus wird politische Sensibilisierung und Aufklärung als einzelner Baustein im Rahmen der Onboarding-Konzepte und -Veranstaltungen für Neuankömmlinge verstetigt.

Die Dissemination von Erfahrungen und Ergebnissen sowie Verbreitung der Ansätze erfolgt in der Regel über mediale Präsenz bzw. digitale (Online-)Veröffentlichungen, und so gelingt vielfach eine kostenlose Verbreitung der im Projekt erarbeiteten und erprobten Materialien und damit eine nachhaltige Verstetigung. Des Weiteren bestehen verbindliche Zusagen z.B. von Mitgliedsorganisationen des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland (ADVD), die Projektmaterialien in ihre Weiterbildungsprogramme auch in anderen Bundesländern aufzunehmen sowie Anleitungen zu den entwickelten Arbeitsmaterialien an Professionelle im Handlungsfeld Diskriminierung in der Arbeitswelt weiterzugeben.

In der beruflichen Bildung bietet sich durchaus an vielen Stellen die Möglichkeit einer Integration von Themen der Demokratieförderung, der Toleranz und Gewaltfreiheit in bestehende Curricula an. In einzelnen Fällen gelang es, das Angebot fest im Regelplan der beruflichen Bildung zu verankern, z.B. im Ausbildungskonzept einer Stadtverwaltung oder in Form eines gemeinsam mit Partnerunternehmen erarbeiteten Gewaltschutzkonzepts im Curriculum eines Ausbildungsbetriebs. Teilweise findet eine Erweiterung der Transfermöglichkeiten bewährter Ansätze in andere Regionen dadurch statt, dass solche Maßnahmen über die Unternehmensleitung in Tochterunternehmen implementiert werden.

Über die Befragung der Projektbeteiligten hinaus fanden auch qualitative Befragungen der Kooperationspartner statt<sup>10</sup>, wobei auch Fragen der Verstetigung und des Transfers thematisiert wurden. Die dabei geschilderten Perspektiven für eine Nachhaltigkeit gingen jedoch zumeist nicht über Absichtserklärungen hinaus.

Aus der Sicht vieler Kooperationspartner werden die Erfahrungen der Modellprojekte in ihren jeweiligen Einrichtungen aufgegriffen. Ein Teil der Partnerunternehmen ist optimistisch, dass Modellprojekte Möglichkeiten der Weiterfinanzierung finden. Sie erhoffen sich eine Fortführung des Angebots auch nach dem Förderende. Dagegen sind andere noch sehr unsicher in Bezug auf die Fortsetzung – vor allem die schulischen Akteure haben wenig Kapazitäten, um ergänzende Angebote allein zu bestreiten. So liegt, nach Meinung eines Kooperationspartners, der Mehrwert des Angebots darin, dass die geschulten Jugendlichen im Rahmen von Peer Education-Aktivitäten zu potenziellen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet werden können. Ein Teil der Jugendlichen bleibt im Unternehmen und andere nehmen ihr gelerntes Wissen zum Beispiel über Verhaltensregeln mit.<sup>11</sup> Immer wieder unterstreichen Partnerunternehmen den nachhaltigen Aspekt einer Multiplikatoren- und Multiplikatorenausbildung innerhalb des Betriebes. So könnten mit Unterstützung von im Projekt ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Schulungen und Trainings auch an Standorte im Ausland übertragen werden. Manche der Unternehmen, vor allem solche, die in ihren Betriebsabläufen in hohem Maße auf ein erfolgreiches Diversity-Management angewiesen sind, beabsichtigen die in der Zusammenarbeit mit den Modellprojekten gesammelten Erfahrungen weiter auszubauen und fortzusetzen.

10 Mit den Kooperationspartnern wurden zwar auch zu zwei Erhebungszeitpunkten Experteninterviews durchgeführt, allerdings handelt es sich hier nicht um eine Panel-Befragung, d.h. es wurden nicht jeweils dieselben Partner interviewt.

11 Ansätze von Peer Education gelten in der Präventionsarbeit seit Langem als erfolgversprechendes Framing, um gerade Jugendliche mit Themen wie gewaltfreie Konfliktlösung oder gesunde Ernährung vertraut zu machen. (siehe auch dazu Kleiber 1999.)

Nach Auskunft der Modellprojekte (eine letzte Abfrage fand im September 2019 statt) können nur die wenigsten von ihnen ihre Arbeit im Rahmen einer neuen Förderphase des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ fortsetzen. Nachhaltigkeits- und Transferprozesse sind angestoßen, jedoch noch nicht abgeschlossen:

„Also dieser Sensibilisierungsprozess, der jetzt in Gang gekommen ist, dieses Nachdenken über die Situation, das Engagement nach außen, das bricht ja mit dem Projekt nicht komplett ab, sondern in den Köpfen hat sich ja was bewegt. Was man natürlich dann nicht mehr hätte, wenn das Projekt komplett eingestampft wird. Man braucht für solche Strukturen immer eine Kümmerer-Person“ (fKAPPAap02).

Dies betrifft insbesondere solche Ansätze, die eine längere Projektdauer zur Erprobung und Etablierung bräuchten (wie etwa im Bereich der Förderung interkultureller Kompetenzen für Ausbilderinnen und Ausbilder). Ohne Förderperspektive würden zudem erhebliche Wissens- und Personalressourcen für die Demokratieförderung in beruflichen Schulen und in Unternehmen verloren gehen, weil sich beispielsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach Projektende beruflich außerhalb dieser Kontexte orientieren. Grundsätzlich würde die nachhaltige Bearbeitung der durch die Projekte adressierten gesellschaftlichen Herausforderungen anhaltende, also institutionalisierte und durch Regelförderung abgesicherte, Lösungen erfordern.

In der Zusammenschau der erzielten Erfolge im Bereich von Nachhaltigkeitseffekten kann hier bilanziert werden, dass eine Verstetigung am ehesten in Bezug auf eine interne Nachhaltigkeit erreicht wurde, während externe Nachhaltigkeitswirkungen mit deutlich größeren Anstrengungen verbunden waren und seltener beobachtet werden konnten. Am voraussetzungsvollsten kann jedoch die Erreichung einer strukturellen Nachhaltigkeit gesehen werden, die sich in neu etablierten Vernetzungen und institutionalisierten Kooperationsbeziehungen über den Förderzeitraum hinaus zeigt. Eine solche qualitative Reichweite war innerhalb der relativ kurzen Förderdauer an den wenigsten Standorten erzielt worden.

## 7.2 Zielgruppen

Die gesammelten Eindrücke der Teilnehmenden zeigen sehr positive Bewertungen der Seminare in Bezug auf Zufriedenheit, Wissensvermittlung und individuellen Mehrwert. Es bleibt allerdings fraglich, ob durch die Maßnahmen auch langfristige und nachhaltige Effekte erreicht wurden. Wie in Kapitel 4 beschrieben, ist der überwiegende Teil der Modellvorhaben als punktuelle, vorübergehende Intervention (Trabandt 2009) konzipiert, z.B. als Tagesseminar mit einem Umfang von wenigen Stunden. Politische Einstellungen und Verhaltensweisen sind äußerst komplexe soziale Phänomene und besitzen eine Vielzahl von Ursachen. Pädagogische Interventionen und Kurzzeitangebote haben dabei in der Regel nur einen geringen Eingriffsspielraum und ein niedriges Veränderungspotential (Stockmann 2006).

Zur Prüfung langfristiger Effekte wurde eine Reihe von Teilnehmenden gebeten, drei Monate nach dem Besuch des Seminars an einer Onlineumfrage teilzunehmen. Konzeptionell erfolgt somit ein doppelter Selektionsprozess, zunächst freiwillig die

Kontakt Daten der Teilnehmenden zu erhalten und einige Monate später diese zu überzeugen, erneut an einer Befragung teilzunehmen. Es konnten 86 Teilnehmende für die Folgebefragung gewonnen werden. Im Vergleich zur Hauptbefragung waren Adressatinnen und Adressaten, die eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvierten, in der Folgebefragung unterrepräsentiert und dem gegenüber Multiplikatorinnen und Multiplikatoren überproportional vertreten. Zudem finden sich in der Folgeerhebung ein höherer Frauenanteil, eine stärkere freiwillige Teilnahme am Seminar und ein höheres Durchschnittsalter als in der Hauptbefragung. Trotz des beschriebenen Bias lassen sich aus dem Datenmaterial zumindest für einen kleinen Teil in den Analysen Tendenzen erkennen.<sup>12</sup>

**Tab. 7.1: Vergleich zwischen Haupt- und Folgebefragung**

	Erstbefragung (n=1461)	Folgebefragung (n=86)
Anteil ZG Auszubildende	67,6%	43,0%
Anteil ZG Multiplikator/-innen	29,7%	41,9%
Anteil ZG Geflüchtete	2,7%	15,1%
Anteil Frauen	45,8%	59,3%
Anteil freiwillige Teilnahme	48,7%	74,1%
Durchschnittsalter in Jahren	24,3	29,0

Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung und der Folgebefragung, eigene Berechnungen

Die Angaben der Teilnehmenden zeigen, dass auch drei Monate nach dem Besuch des Seminars viele Aspekte weiterhin sehr positiv bewertet werden. Fast neun von zehn Befragten (88,4%) sind die Inhalte der Maßnahme noch gut in Erinnerung und beschreiben einen gelungenen Wissenstransfer. Sieben von zehn Teilnehmenden (67,7%) konnten das Gelernte in ihrem Alltag anwenden und bestätigen damit eine hohe Praxisrelevanz der Seminarinhalte. Zudem haben die Seminare wichtige Impulse gesetzt. Drei von vier Teilnehmenden (74,4%) gaben an, dass sie sich nach dem Seminar mit dem behandelten Thema weiter beschäftigt haben. Ein sehr kleiner Teil der Befragten gab dagegen ein kritisches Feedback. Diese Personen beschreiben, dass sie sich an die Inhalte nicht mehr erinnern (2,3%), das Gelernte in ihrem Alltag keine Anwendung fand (4,7%) bzw. sie sich mit der Thematik nicht weiter auseinandergesetzt haben (8,1%).

12 Bei Trendanalysen zwischen beiden Zeitpunkten wurde nur ein Teil der Probanden der Hauptbefragung ausgewählt. Nur Personen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, sind in die folgenden Analysen eingegangen. Somit erfolgen keine Verzerrungen im Zeitvergleich und die Angaben lassen sich direkt miteinander vergleichen.

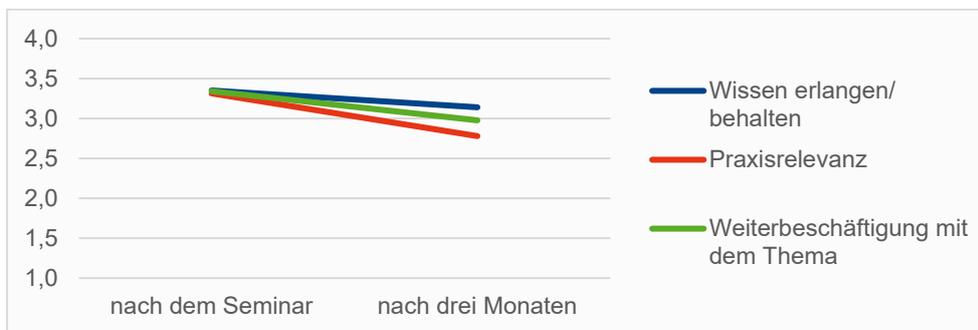
**Abb. 7.1: Seminar im Rückblick (in %, n=86)**



Quelle: Angaben der Folgebefragung, eigene Darstellung

Trotz zunächst positiver Tendenzen zeigt der Zeitvergleich zwischen Haupterhebung und der drei Monate später erfolgten Nachbefragung, dass die Zustimmungswerte leicht gesunken sind und die Bewertungen in der Nachbefragung weniger positiv ausfielen. Die Themen Wissensvermittlung, Praxisrelevanz und inhaltliche Weiterbeschäftigung wurden direkt nach dem mehrstündigen Seminar noch als überaus positiv und erwartungsvoll optimistisch eingeschätzt. Drei Monate später sind die Bewertungen zu diesen Aspekten immer noch positiv und zustimmend, allerdings weniger stark ausgeprägt. Die Antworten zeugen von einer stärkeren Bodenständigkeit und realistischem Optimismus, der aus dem Abgleich der Erwartungen mit der alltagsweltlichen Praxis resultiert.

**Abb. 7.2: Zeitvergleich (n=86, in %, 1=min / 4=max)**



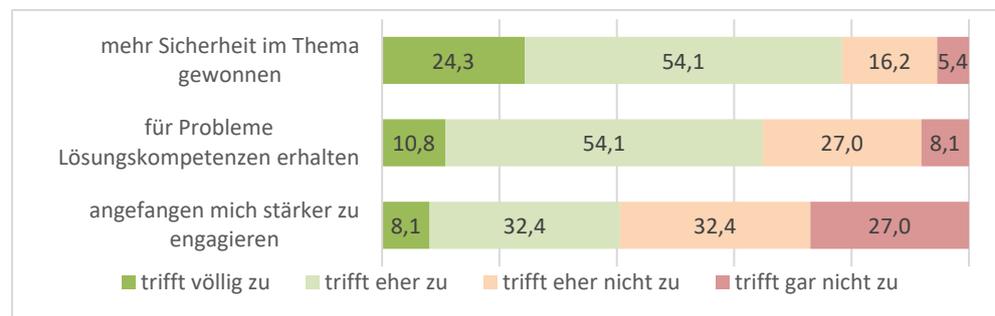
Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung und der Folgebefragung, eigene Darstellung

### Fokus Auszubildende

Die Modellprojekte des Programmbereichs F platzieren ihre Maßnahmen im Ausbildungs- und Übergangsbereich und erreichen als Zielgruppe somit vornehmlich junge Menschen. Diese sind wichtige Akteure des gesellschaftlichen Miteinanders in der Zukunft, weshalb der Aufgabe, politische Bildung an junge Menschen zu vermitteln, eine besondere Bedeutung zukommt.

Auch drei Monate nach Besuch des Seminars, blieb das Feedback überwiegend positiv. Acht von zehn Befragten (78,4%) gaben an, auch dauerhaft mehr Sicherheit beim Umgang mit den behandelten Themen gewonnen zu haben. Bei Problemen, die die Teilnehmenden nach dem Seminar in ihrem Umfeld lösen mussten, wusste der Großteil der Befragten (64,9%) besser wie er sich verhalten soll. Zudem wurden durch das Seminar wichtige Impulse hinsichtlich eines stärkeren zivilgesellschaftlichen Engagements gesetzt. Vier von zehn der Befragten (40,5%) gaben an, sich seit dem Besuch Seminar stärker ehrenamtlich zu engagieren als zuvor, obwohl es sich bei den Maßnahmen in der Regel nur um Tagesseminare handelte. Ein solcher Zuwachs an zivilgesellschaftlichem Engagement und gesellschaftlicher Partizipation ist äußerst positiv zu bewerten.

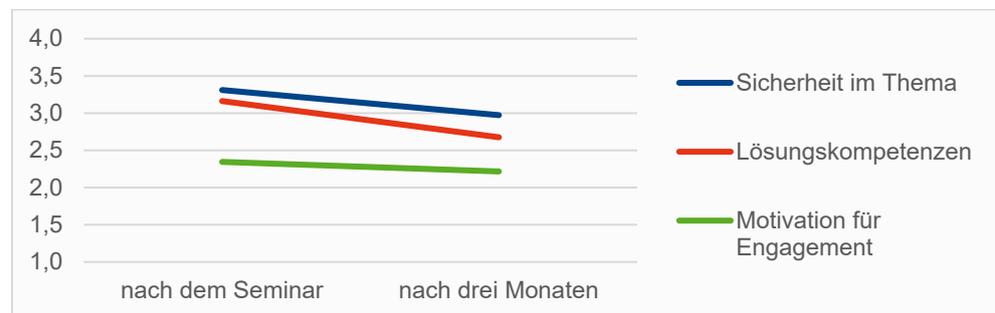
**Abb. 7.3: Mehrwert des Seminars (n=37, in %, nur Auszubildende)**



Quelle: Angaben der Folgebefragung, eigene Darstellung

Der Zeitvergleich zwischen beiden Erhebungen zeigt eine leichte Abnahme zwischen dem prognostizierten Mehrwert direkt nach der Maßnahme und der praxisvalidierten Einschätzung nach drei Monaten. Insbesondere die Erwartung im Alltag bessere Lösungskompetenzen für auftretende Probleme zu erhalten, hat relational stark abgenommen, wird aber weiterhin eher positiv bewertet. Nach Erprobung in der Praxis wandelten sich die zunächst sehr hohen Erwartungen in die pragmatische Erkenntnis, Probleme im Alltag gut lösen zu können.

**Abb. 7.4: Zeitvergleich (n=37, nur Auszubildende, 1=min / 4=max)**



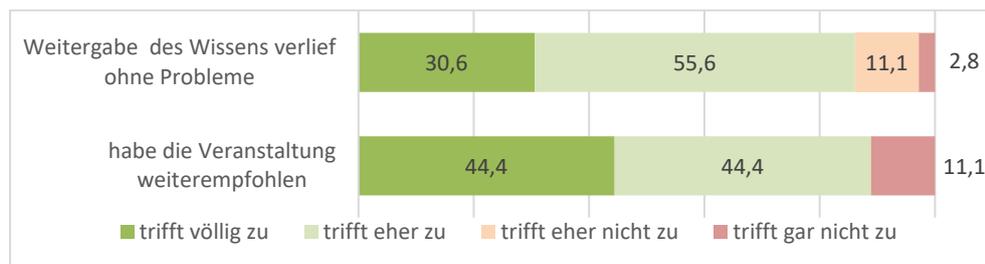
Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung und der Folgebefragung, eigene Darstellung

## Fokus Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Nachhaltige Effekte im Sinne einer umfassenden Demokratisierung der betrieblichen Lebenswelt lassen sich nicht allein über die Schulung der Auszubildenden realisieren. Neben dieser Bottom-Up-Strategie ist es bedeutsam, die zentralen Funktionsträger und Personen an organisatorischen Schnittstellen als Adressatinnen und Adressaten politischer Bildung zu erreichen. Solche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren haben Schlüsselpositionen in den Betrieben, Schulen und der Zivilgesellschaft inne. Sie haben oft weitreichende Netzwerke und tragen Verantwortung in ihren Institutionen, so dass sie das in den Seminaren gewonnene Wissen weitergeben können.

Im Rückblick auf das drei Monate zurückliegende Seminar äußern sich die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren äußerst positiv. Fast alle Teilnehmenden (86,2%) beschreiben eine problemlose Weitergabe des erworbenen Wissens. Zudem wird der Besuch des Seminars als großer Mehrwert eingestuft. Neun von zehn Befragten (88,8%) haben im Anschluss an das Seminar den Besuch der Veranstaltung ihren Kollegen direkt weiterempfohlen.

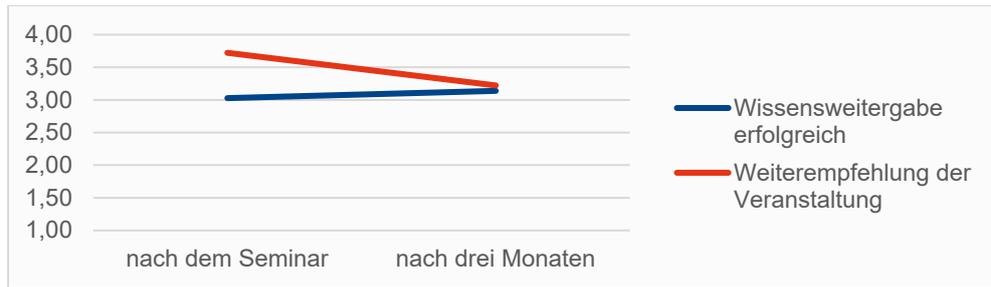
**Abb. 7.5: Mehrwert des Seminars (n=36, in %, nur Multiplikatoren/-innen)**



Quelle: Angaben der Folgebefragung, eigene Darstellung

An vielen Stellen lassen sich äußerst positive Aussagen direkt nach dem Seminar beobachten, während einige Monate später in der Folgebefragung die Bewertungen im Durchschnitt leicht gesunken sind. Entgegen dieses Trends hat die Beschreibung einer gelungenen Wissensweitergabe eine Zunahme erfahren. Der Transfer der Inhalte durch die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren konnte demnach erfolgreicher und einfacher realisiert werden, als die Teilnehmenden es zunächst angenommen hatten. Eine Weiterempfehlung der Veranstaltung an Kollegen hat zwar an vielen Stellen stattgefunden, allerdings nicht in dem hohen Maß wie zuvor von den Teilnehmenden prognostiziert.

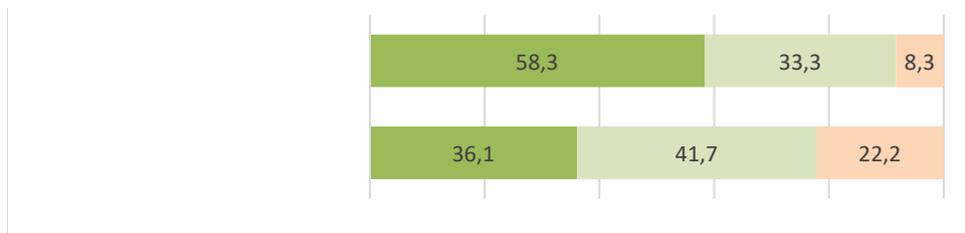
**Abb. 7.6: Zeitvergleich (n=36, nur Multiplikatoren/-innen, 1=min / 4=max)**



Quelle: Angaben der Teilnehmendenerhebung und der Folgebefragung, eigene Darstellung

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren beschreiben eine hervorragende Ausrichtung der Seminare auf die Alltagspraxis in den Betrieben und Institutionen der Arbeitswelt. Eine hohe Relevanz der Inhalte für die Praxis wird von 78,8% benannt. Zudem beschreiben 91,6% eine praxisnahe Anwendbarkeit der Inhalte auf den Arbeitsalltag. Werden die ausdifferenzierten Abstufungen der Antworten genauer betrachtet, fällt auf, dass in Bezug auf die Anwendbarkeit der Inhalte auf die Praxis sechs von zehn Teilnehmenden (58,3%) den Maximalwert vergaben. Korrespondierend wurden in Bezug auf Praxisrelevanz und Anwendbarkeit in der Praxis keine absolut negativen Aussagen getroffen. Diese Angaben deuten somit auf eine sehr gute Praxiseignung der Seminare und Übersetzbarkeit in die Strukturen und Abläufe der Arbeits- und Unternehmenswelt hin.

**Abb. 7.7: Bewertung der Praxistauglichkeit des Seminars (n=36, in %, nur Multiplikatoren/-innen)**



Quelle: Angaben der Folgebefragung, eigene Darstellung

## 8 Zusammenfassung und Ausblick

Mit der Einrichtung eines spezifischen Programmbereichs zur Demokratieförderung in der Ausbildungs- und Unternehmenswelt im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ ist der Tatsache Rechnung getragen worden, dass für die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht in ein Studium münden, berufliche Schulen sowie Betriebe und Unternehmen tagtägliche Lern- und Arbeitsorte darstellen. Damit ist die Ausbildungs- und Arbeitswelt auf der einen Seite ein nachvollziehbar wichtiger Ort für Ansätze der Vielfaltgestaltung und Demokratiestärkung. Auf der anderen Seite hat sich aber gezeigt, dass diese Entwicklung gerade dort zumeist noch am Anfang stand. In den letzten zwei Jahren ist somit durch die 20 geförderten Modellprojekte ein entscheidender Anstoß gegeben worden, in diesem Feld aktiv zu werden und es wurde, in einer relativ kurzen Zeit, viel erreicht.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Modellprojekte in einem für sie oftmals neuen institutionellen Setting erfolgreich Angebote der politischen Bildung entwickeln und erproben konnten. Gerade vor dem Hintergrund der spezifischen Bedingungen im Feld von Ausbildung und Arbeit mit seinen zahlreichen Akteuren und unterschiedlichen Zuständigkeiten ist dies ein wichtiges Ergebnis der zurückliegenden Förderphase.

Trotz dieser positiven Bilanz muss festgehalten werden, dass sich die Projekte in der Startphase großen Herausforderungen gegenübersehen. Es mussten berufliche Schulen sowie Betriebe und Unternehmen, insbesondere kleine und mittlere Unternehmen, für die Thematik und eine Zusammenarbeit überzeugt werden. Für die Modellprojekte erforderte das immer wieder die Anpassung an Bedarfe, die erst bei der Umsetzung deutlich wurden. Sie antworteten mit einer entsprechenden Flexibilität, Improvisation und einem gewissen Projektpragmatismus.

Zu den positiven Rahmenbedingungen bei der Akquise heterogener Zielgruppen zählten im berufsschulischen Kontext beispielsweise Zugänge über etablierte Strukturen wie Lehrerpfortbildungen, die Anbindung der Angebote an einen Fachunterricht (Gesellschaftskunde) oder Diversität als eine vorhandene curriculare Berufskomponente (Pflegeausbildung). Für das Erreichen von Unternehmen erwiesen sich Aspekte wie zum Beispiel die Mitgliedschaft in der Charta der Vielfalt, die aktuelle wirtschaftliche Lage (Fachkräftemangel) oder auch potenzielle Imageschäden durch das Fehlen von Diversity, die zu ökonomischen Nachteilen werden können und bereits wurden, als hilfreich. Als besonders zielführend erwies sich die Gewinnung der Führungsebene (z.B. Unternehmensleitungen). War hier die Motivation hoch, die angesprochenen Themen zu behandeln, konnten weitere betriebliche Akteure gut erreicht werden. Darüber hinaus waren folgende Aspekte für den gesamten Implementierungsprozess förderlich: langjährige Erfahrungen und Netzwerke des Trägers im Bereich demokratiefördernder pädagogischer Maßnahmen, eine zielgruppenspezifisch ausgerichtete Kommunikation, eine adäquate Auswahl von Dozen-

tinnen und Dozenten, die Anrechenbarkeit der Schulungen und Trainings als Qualifizierung sowie die Nutzung sozialer Medien. Als hinderlich erwiesen sich lange Abstimmungswege innerhalb betrieblicher Strukturen und das Nichterreichen der Betriebsleitung. In diesen Fällen gelang es oftmals nicht, eine Freistellung für die Ausbilder für die Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungen und Seminaren zu erhalten. Das Ziel der Zusammenarbeit der Träger mit den beruflichen Schulen und den Unternehmen bestand darin, Themen wie Demokratieförderung langfristig zu etablieren (und nicht lediglich einmalige und kurzfristige Maßnahmen durchzuführen). Die vergleichsweise kurze Projektlaufzeit führte zuweilen dazu, dass die zeitintensiven bzw. mehrstufigen Qualifizierungsangebote (Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) nicht immer im vollen Umfang ausgeführt werden konnten. Alternativ wurden daraufhin Angebote mit reduzierten Schulungsformaten erfolgreich umgesetzt, die auch auf weitere Zielgruppen übertragen werden konnten. Auch konnten partizipative Vorgehensweisen, wie die gemeinsame Entwicklung von Konzepten zwischen Projekten und Unternehmen/beruflichen Schulen, nur eingeschränkt umgesetzt werden, weil es dazu längerer zeitlicher Perspektiven bedurft hätte. Dennoch ist eine Reihe wichtiger Ergebnisse auch im Bereich der Konzeptentwicklungen zu konstatieren.

Neben dem Gewinnen von Zugängen in die Ausbildungs- und Arbeitswelt, dem Adaptieren erprobter Ansätze der politischen Bildung auf diesen Bereich und der partizipativen Entwicklung von Konzepten stand die direkte Arbeit mit den Zielgruppen im Mittelpunkt der Arbeit der Modellprojekte. Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen eine hohe Akzeptanz und einen großen Mehrwert der demokratiefördernden Maßnahmen aus Perspektive der Teilnehmenden. Sowohl die Inhalte der Seminare, die verwendeten Übungen und Methoden als auch die Beiträge der Seminarleitung wurden durch die Teilnehmenden überwiegend mit gut und sehr gut benotet. Viele Aspekte der Maßnahmen wie Wissensvermittlung, Alltagsrelevanz und gewonnene Lösungskompetenzen wurden überaus positiv bewertet.

Im Kontext von berufsvorbereitenden Maßnahmen, der Ausbildung, aber auch der Arbeitswelt finden sich, im Vergleich zu anderen Lernorten, viele Personen mit autoritären Persönlichkeitsmerkmalen. Insbesondere diese jungen Menschen sind einerseits wesentliche Zielgruppe von entsprechenden Angeboten, andererseits aber besonders schwer zu erreichen. Dieser Herausforderung stellen sich die Projekte und beruflichen Schulen u.a. über die verpflichtende Teilnahme an Maßnahmen und Seminaren. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden gab an, zum Besuch der Maßnahme verpflichtet gewesen zu sein. Zwar fielen die Zufriedenheitswerte in dieser Gruppe geringer aus als in der Gruppe, die selbstgewählt an der Maßnahme teilnahm. Dennoch zeigen sich insgesamt auch dort hohe Zufriedenheitswerte. Dies verdeutlicht, dass generell schwieriger zu gewinnende Gruppen über stärker institutionalisierte Wege erreicht werden und trotzdem positive Effekte erzielt werden können. Bei Auszubildenden konnte beobachtet werden, dass insbesondere Personen mit autoritären Persönlichkeitsmerkmalen durch den Besuch der Veranstaltung angeregt wurden, ihre Perspektive auf das behandelte Thema zu hinterfragen. Allerdings lässt

sich ein kleiner Teil unter den Teilnehmenden ausmachen, der die besuchten Maßnahmen negativ bewertet und nicht von den Inhalten überzeugt werden konnte. Bei dieser Gruppe handelte es sich fast ausschließlich um Personen, die zur Teilnahme an der Maßnahme verpflichtet waren.

Als weitere Zielgruppe wurden vor allem auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch die Modellprojekte angesprochen. Sie waren durchgängig mit dem Praxisbezug der Maßnahmen sehr zufrieden und fühlten sich gut darauf vorbereitet, das gewonnene Wissen an Dritte weiterzugeben.

Die Analyse der Nachbefragung zeigte, dass auch drei Monate nach Durchführung viele Aspekte der Maßnahmen positiv bewertet wurden und die Teilnehmenden durch die Seminare mittelfristig einen hohen Mehrwert für ihre tägliche Praxis gewonnen haben. Die Bewertungen sind im Zeitvergleich gegenüber der Erstbefragung leicht gesunken, zeigen aber weiterhin hohe Zufriedenheitswerte. Insbesondere die Relevanz und Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltagskontext wurden äußerst positiv bewertet. Da die Wiederholungsbefragung nur an einer kleinen Befragtengruppe realisiert werden konnte, lassen sich diese Befunde nicht auf die Gesamtgruppe übertragen, es wird jedoch eine insgesamt positive Tendenz sichtbar.

Der Blick der wissenschaftlichen Begleitung richtete sich außerdem auf die Kooperationspartner der Projekte. Diese spielten im Feld der Ausbildungs- und Arbeitswelt eine wichtige Rolle, u.a. um Zugänge zu den Zielgruppen zu schaffen, aber auch die Überführung von Angeboten und Maßnahmen in die Regelpraxis zu ermöglichen. Die Modellprojekte reflektieren, dass eine zielgruppensensible und an jeweilige institutionelle Abläufe angepasste Vorgehensweise in der Umsetzung der Projektkonzeptionen elementar war, um Angebote erfolgreich in den Regelstrukturen zu verankern. Das bestätigt auch die externe Perspektive der Kooperationspartner, die die diesbezügliche Flexibilität der Modellprojekte als wichtige Weichenstellung und oft Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit benennen. Zudem ist es wichtig, Projektziele zu übersetzen, aktuelle Bedarfe der Unternehmen und berufsbildenden Einrichtungen aufzugreifen und so einen Mehrwert für die kooperierenden Einrichtungen zu kreieren bzw. sichtbar zu machen. Eine wichtige Bedingung für den Erfolg der Projekte ist also, die Bedarfe der kooperierenden beruflichen Schulen und Einrichtungen kontinuierlich im Blick zu haben und gemeinsam zu planen, in welcher Form Angebote und Maßnahmen am besten aufzubauen und umzusetzen sind. Das bedeutet zugleich, dass erarbeitete Konzepte und Modelle jeweils neu angepasst und ausgerichtet werden müssen. Derartige Anpassungsleistungen sind zeit- und ressourcenintensiv, ermöglichen aber neben einer erfolgreichen Umsetzung auch konzeptionelle Weiterentwicklungen.

Für die Platzierung der Maßnahmen in den multiinstitutionellen Settings der beruflichen Bildung sind Vernetzungen Schlüsselemente gelungener Projektpraxis. Ent-

sprechend haben die Modellprojekte unter teilweise hohem Akquiseaufwand insbesondere im ersten Projektjahr zielorientierte Netzwerke aufgebaut und dort die relevanten Akteursgruppen involviert. Die Analysen von Netzwerkkarten der Modellprojekte offenbaren eine hohe Variabilität in der Netzwerkgestaltung, die aus einer ressourcenbewussten und konsequent an den Projektzielen ausgerichteten Vorgehensweise resultiert. Die Modellprojekte binden Kooperationspartner gezielt für eine Vielzahl an Aufgaben ein. Unternehmen und berufsbildende Einrichtungen sind vor allem als Umsetzungspartner relevant und werden schwerpunktmäßig auf kommunaler und regionaler Ebene eingebunden. Es gibt aber auch einige Projekte, die ihre Angebote landesweit und in Einzelfällen auch bundesweit umsetzen. Ein größerer Aktionsradius ist bei den strategischen Partnern zu beobachten, die die Projekte in Fragen der konzeptionellen Weiterentwicklung und (Weiter)-finanzierung unterstützen. Die längsschnittlichen Analysen zeigen zum einen, dass die Modellprojekte ihre Netzwerke prozessorientiert in Bezug auf einzelne Akteure anpassen, aber gleichzeitig eine hohe Kontinuität bezüglich der eingebundenen Akteursgruppen aufweisen. Zum anderen vergrößern sie tendenziell ihre Reichweite gegen Ende des Projekts zu Zwecken der Verbreitung und des Transfers ihrer Angebote.

Von Beginn an waren die Modellprojekte aufgefordert, das Thema der Nachhaltigkeit mitzudenken und langfristige Wege der Implementierung zu suchen. Zumindest zwei Wege spielten hier eine wichtige Rolle. Zum einen ging es darum, Konzepte und Materialien, die im Projektverlauf entstanden sind, möglichst niedrigschwellig für andere Interessierte zugänglich zu machen. Im Rahmen dessen haben die Modellprojekte viel erarbeitet, was auch nach Beendigung der Förderphase zur Verfügung steht. Nicht nur in Anbetracht der besonderen Situation in der Ausbildungs- und Unternehmenswelt mit ihren heterogenen Voraussetzungen und zahlreichen Akteuren bedarf eine Übertragung von vorhandenen Angeboten und Maßnahmen immer der Anpassung an die jeweiligen Bedingungen. Es braucht somit Personen, die hierbei die Verantwortung übernehmen und diese Prozesse aktiv vorantreiben. Zum anderen versuchten die Projekte Nachhaltigkeit über eine Weiterförderung ihres Projektangebots herzustellen. Vor dem Hintergrund einer mit gut zwei Jahren kurzen Laufzeit sind die Erprobungs- und Etablierungsprozesse nicht abgeschlossen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass im Programmbereich F das konzentrierte Engagement Früchte getragen hat. In der eng beschränkten Projektlaufzeit konnten innovative Formate erprobt und für Zielgruppen junger Auszubildender und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie ihrer Unterstützerinnen und Unterstützer weiterentwickelt werden, jedoch noch nicht in die Breite getragen und ausreichend in Regelstrukturen integriert werden. Es bedarf jedoch der kontinuierlichen Arbeit, um Demokratiebildung in Arbeits- und Unternehmenskontexten zu verankern. Es bleibt zu hoffen, dass in der Fortschreibung des Bundesprogramms das Setting der Arbeitswelt auch ohne eigenständige Förderleitlinie Beachtung findet. Berufliche Schulen und Unternehmen aufzuschließen, gerade auch kleinere und mittlere Betriebe, und individuell auf die jeweiligen Bedarfe abgestimmte Konzepte und Angebote zu entwickeln, ist mit längeren Entwicklungsprozessen verbunden,

die i.d.R. noch extern initiiert und gefördert werden müssen. Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, das Thema zukünftig verbindlich in den Berufsbildungsalltag zu integrieren, etwa durch die Aufnahme in (Rahmen-)Lehrpläne oder als verpflichtende Schulungselemente für Personal von Berufsschulen, Personal der Agentur für Arbeit oder für Belegschaften. Eine künftige Herausforderung wird es also sein, die Ebene der Steuerung sowohl der betrieblichen als auch der schulischen Berufsbildung stärker zu erreichen.

## 9 Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
ADVD	Antidiskriminierungsverband Deutschland
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DAC	Development Cooperation Directorates
DeGeDe	Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
HwO	Handwerksordnung
JAV	Jugendausbildungsvertretung
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LSBTTIQ*	lesbische, schwule, bisexuelle, Trans, transsexuelle, intersexuelle und queere Menschen
OECD	Organisation für Economic Cooperation and Development
SGB	Sozialgesetzbuch
XENOS	Bundesprogramm „XENOS - Integration und Vielfalt“
ZG	Zielgruppe

# 10 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 2.1:	Netzwerkkarte original (links) und ausgefüllt (rechts)	13
Abb. 3.1:	Institutionen und Zuständigkeiten im System der beruflichen Bildung	19
Abb. 4.1:	Arbeitsfelder der Modellprojekte (n=20, bis zu drei Nennungen pro Modellprojekt, in %)	24
Abb. 4.2:	Zielgruppen der Modellprojekte (n=20, in %, Mehrfachnennungen möglich)	25
Abb. 4.3:	Hauptaktivitäten der Modellprojekte (in %, n=20, bis zu drei Nennungen pro Modellprojekt)	26
Abb. 5.1:	Inhalte der Seminare (in %, n=507)	41
Abb. 5.2:	Zielgruppencluster nach Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung (in %)	43
Abb. 5.3:	Zielgruppencluster nach Seminarkontext (in %)	44
Abb. 5.4:	Autoritäre Persönlichkeitsstruktur nach Seminarkontext (in %)	45
Abb. 5.5:	Benotung von Einzelaspekten (in %)	46
Abb. 5.6:	Benotung nach Kontext (Durchschnittsnote)	47
Abb. 5.7:	Seminarbewertung (in %, nur Auszubildende)	48
Abb. 5.8:	Einstellungsveränderung nach Persönlichkeitsstruktur (in %, nur Auszubildende)	49
Abb. 5.9:	Seminarbewertung (in %, nur Auszubildende)	49
Abb. 5.10:	Seminarbewertung (in %, nur Multiplikatoren/-innen)	50
Abb. 5.11:	Weitervermittlung der Inhalte (in %, nur Multiplikatoren/-innen)	51
Abb. 5.12:	Seminarbewertung (in %, nur Geflüchtete)	51
Abb. 7.1:	Seminar im Rückblick (in %, n=86)	69
Abb. 7.2:	Zeitvergleich (n=86, in %, 1=min / 4=max)	69
Abb. 7.3:	Mehrwert des Seminars (n=37, in %, nur Auszubildende)	70
Abb. 7.4:	Zeitvergleich (n=37, nur Auszubildende, 1=min / 4=max)	70
Abb. 7.5:	Mehrwert des Seminars (n=36, in %, nur Multiplikatoren/-innen)	71
Abb. 7.6:	Zeitvergleich (n=36, nur Multiplikatoren/-innen, 1=min / 4=max)	72
Abb. 7.7:	Bewertung der Praxistauglichkeit des Seminars (n=36, in %, nur Multiplikatoren/-innen)	72
Tab. 5.1:	Datengrundlage nach Zielgruppencluster	40
Tab.5.2:	Zielgruppencluster nach Geschlecht und Alter (in %; in Jahren)	42
Tab. 5.3:	Benotung nach Zielgruppen (Durchschnittsnote // 1-6)	46
Tab. 6.1:	Räumliche Vernetzung der Modellprojekte (N = 20; Anzahl der Modellprojekte, die Kooperationspartner auf einer oder mehreren der jeweiligen Ebenen haben)	61
Tab. 7.1:	Vergleich zwischen Haupt- und Folgebefragung	68

# 11 Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine (2018): Die "gespaltene Gesellschaft". Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68. Jg., H. 13-14, S. 40–46
- Adorno, Theodor W. (1973): *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt/M.
- Allmendinger, Björn (2017): Hetzer entlarven – Demagogen entzaubern. Handlungsoptionen gegen rechtspopulistische Agitationsversuche. In: Allmendinger, Björn/Fährmann, Joachim/Tietze, Klaudia (Hrsg.): *Von Bierdärmännern und Brandstiftern. Rechtspopulismus in Betrieb und Gesellschaft*. Hamburg, S. 146–163
- Altissimo, Alice (2016): Combining Egocentric Maps and Narratives: An Applied Analysis of Qualitative Network Map Interviews. In: *Sociological Reserach Online*, 21. Jg., H. 2
- Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. (2017): Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin
- Armborst, Andreas/Biene, Janusz/Coester, Marc/Greuel, Frank/Milbradt, Björn/Nehlsen, Inga (2018): *Evaluation in der Radikalisierungsprävention: Ansätze und Kontroversen*. PRIF Report 11/2018. Frankfurt am Main
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004): Zwischen Aus- und Einwanderungsland. Deutschland und die Migration seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): *Sozialhistorische Migrationsforschung*. Göttingen, S. 501–546
- Baumgarten, Britta/Lahusen, Christian (2006): Politik-Netzwerke - Vorteile und Grundzüge einer qualitativen Analysestrategie. In: Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden, S. 177–197
- Beierlein, Constanze/Asbrock, Frank/Kauff, Mathias/Schmidt, Peter (2014): Die Kurzsкала Autoritarismus (KSA-3). Ein ökonomisches Messinstrument zur Erfassung dreier Subdimensionen autoritärer Einstellungen. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Mannheim
- Benz, Arthur (2004): *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden
- Besand, Anja (2013): *Politische Bildung in der Berufsschule. Zwischenbericht zum Projekt: "Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung"*. TU Dresden. Dresden
- Besand, Anja (2014): *Monitor Politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven*. Frankfurt am Main
- Bibouche, Seddik/Held, Josef/Merkle, Gudrun (2009): *Rechtspopulismus in der Arbeitswelt. Eine Analyse neuerer Studien*. Düsseldorf
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (2015): *Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ Abschlussbericht 2015*. Deutsches Jugendinstitut. München/Halle
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (2012): *Handlungsansätze in der Rechtsextremismusprävention. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“*. Zwischenbericht 2012. Deutsches Jugendinstitut. München
- Bischoff, Ursula/Gehne, Carsten/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Schlimbach, Tabea/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (2011): *Abschlussbericht der Programmevaluation der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ für den Berichtszeitraum 01.07.2007 bis 31.12.2010*. München / Halle (Saale)
- BMBF (2018): *Berufsorientierung für Flüchtlinge. Praxisnah in eine Ausbildung im Handwerk*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- BMFSFJ (2004): *Frauen in Deutschland. Von der Frauen- zur Gleichstellungspolitik*. Berlin
- BMFSFJ (2017): *Förderung von Modellprojekten für Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt. Leitlinie Förderbereich F. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Berlin
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt - Sonderband Nr. 2*. Göttingen, S. 183–198
- Böwing-Schmalenbrock, Melanie (2014): *Interkulturelle Öffnung und Sensibilisierung für Diversity in öffentlichen Verwaltungen und in Unternehmen. Ergebnisbericht zur XENOS-Adressatenbefragung der wissenschaftlichen Begleitung*. München/Halle

- Brenning, Luise/Böhmer, Simon/Lang, Stefanie/Nestlinger, Jann/Weiger, Wiebke (2018): Evaluierung der Fachkräfterrichtlinie im Rahmen der Förderung durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) im Freistaat Thüringen in der Förderperiode 2014-2020. Berlin
- Bundesagentur für Arbeit (2018): Fluchtmigration. Nürnberg
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Schaubild 7.3: Institutioneller Rahmen der beruflichen Bildung. [https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21\\_dazubi\\_schaubild\\_7.3\\_heft-2014.pdf](https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21_dazubi_schaubild_7.3_heft-2014.pdf) (06.11.2018)
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2016): Ein Jahrzehnt der Politisierung: Gesellschaftliche Polarisierung und gewaltvolle Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006 und 2016. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016. Gießen, S. 95–136
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen
- Decker, Oliver/Schuler, Julia/Brähler, Elmar (2018): Das autoritäre Syndrom heute. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen, S. 117–156
- Decker, Oliver/Weißmann, Marliese/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2010): Das Veralten des Autoritären Charakters. In: Langenbacher, Nora (Hrsg.): Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Berlin, S. 29–41
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Schuler, Julia/Handke, Barbara/Brähler, Elmar (2018): Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen, S. 65–115
- DeGeDe (2019): Zertifikatübergabe an die Schulberater\*innen für Demokratiebildung & Diversity. <https://www.degede.de/blog/2019/01/zertifikatuebergabe-an-die-schulberaterinnen-fuer-demokratiebildung-diversity> (04.11.2019)
- Diekmann, Andreas (2014): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungs- und Wissenschaftsethik. In: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl. Berlin/Heidelberg, S. 121–140
- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. 2. Aufl. Wiesbaden
- Ebner, Christian/Uhly, Alexandra (2016): Entstehung und Merkmale des dualen Ausbildungssystems. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/228394/entstehung-und-merkmale> (27.06.2018)
- Fehser, Stefan (2013): Determinanten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Eine empirische Studie zu Vorurteilen und Abwertung sozialer Gruppen. Diplomarbeit, Technische Universität Dresden. Dresden
- Fehser, Stefan/Reißig, Birgit (2019): Akzeptanz und Mehrwert demokratiefördernder Maßnahmen. Kurzbericht zur ersten Welle der quantitativen Teilnehmendenbefragung (UNVERÖFFENTLICHT). Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Figlestahler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (2018): Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Figlestahler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2017): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017 (UNVERÖFFENTLICHT). Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Fischer, Veronika (2016): Wie erreicht man Migrant\_innen und Menschen mit Migrationshintergrund? Über Zugangsmöglichkeiten in der Familienbildung und die Übertragbarkeit von Forschungsbefunden auf die politische Bildung. In: Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Essen, S. 41–47
- Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Aufl., völlig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg
- Georgi, Viola/Hartmann, Hauke/Schnellenberg, Britta/Seberich, Michael (2005): Strategien gegen Rechtsextremismus. and 2: Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis. Gütersloh
- Gietl, Gerhard/Lobinger, Werner (2010): Qualitätsaudit. Planung und Durchführung von Audits nach DIN EN ISO 9001:2008. 2. Aufl. München

- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation "Demokratie leben!" Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden
- Haubner, Sigrid/Baumgartner, Edgar (2017): Wirkungsevaluationen in der Sozialen Arbeit mittels Realistic Evaluation: empirische Anwendungen und methodische Herausforderungen. Eine systematische Literaturreview. In: Zeitschrift für Evaluation, 16. Jg., H. 1, S. 121–145
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritärer Nationalradikalismus: Ein neuer politischer Erfolgstypus zwischen konservativem Rechtspopulismus und gewaltförmigem Rechtsextremismus. In: Becker, Karina/Dörre, Klaus/Reif-Spirek, Peter (Hrsg.): Arbeiterbewegung von rechts? Ungleichheit – Verteilungskämpfe – populistische Revolte. Frankfurt/M., S. 117–134
- Herz, Andreas/Peters, Luisa/Truschkat, Inga (2015): *How to do qualitative strukturelle Analyse?* Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews, 16. Jg., H. 1
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Luxemburg
- Hollstein, Betina/Pfeffer, Jürgen (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. [www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf](http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf) (12.11.2019)
- humanrights.ch (2016): Diskriminierungsverbote - juristisches Konzept. <https://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/diskriminierungsverbot/konzept/formen> (24.09.2019)
- Kahn, Robert L./Antonucci, Toni C. (1980): Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In: Baltes, Paul B./Brim, Orville (Hrsg.): Life-span development and behaviour. New York, S. 253–286
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden
- Kirkpatrick, Donald (1996): Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. In: Training & Development, H. 1, S. 54–57
- Kleiber, Dieter (1999): Empowerment und Partizipation. Chancen von Peer-Education in der Präventionsarbeit. In: Thema Jugend, H. 4, S. 2–6
- Klose, Alexander/Liebscher, Doris (2015): Antidiskriminierungspolitik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Stand, Defizite, Empfehlungen. Gütersloh
- Kroll, Stephan/Uhly, Alexandra (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeiten der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Bonn
- Krüger-Charlé, Michael (2010): Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven. <https://www.iat.eu/forschung-aktuell/2010/fa2010-11.pdf> (06.11.2018)
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim u.a.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadenterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbeck-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, S. 139–155
- Mairhofer, Andreas (2017): Angebote und Strukturen der Jugendberufshilfe. Eine Forschungsübersicht. DJI. München
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik - ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 8–31
- Meyer, Wolfgang/Jacoby, Klaus-Peter/Stockmann, Reinhard (2002): Evaluation der Umweltberatungsprojekte des Bundesumweltministeriums und des Umweltbundesamtes. Nachhaltige Wirkungen der Förderung von Bundesverbänden. Berlin
- Milbradt, Björn (2018): Über autoritäre Haltungen in 'postfaktischen' Zeiten. Opladen/Berlin/Toronto
- Mögling, Tatjana/Schlimbach, Tabea/Reißig, Birgit (2019): Kurzbericht zur ersten Welle der qualitativen Fallstudien. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Programmbereich F, "Engagement und Vielfalt in der Arbeitswelt". Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Mögling, Tatjana/Schlimbach, Tabea/Fehser, Stefan/Reißig, Birgit (2018): Kurzbericht zur ersten Welle der qualitativen Vollerhebung. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Programmbereich F, "Engagement und Vielfalt in der Arbeitswelt". Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Mohr, Lawrence (1995): Impact Analysis for Program Evaluation. Ann Arbor

- Möller, Manuela (2019): Open Doors – Open Minds: Integration in den deutschen Arbeitsmarkt. Ein Projekt für junge geflüchtete Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen. BBE Europa-Nachrichten - Newsletter für Engagement und Partizipation Nr. 8 vom 29. August 2019. <https://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2019/08/enl-8-2019-moeller-beitrag.pdf> (04.11.2019)
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft – Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin
- Nattke, Michael (2009): Rechtsextreme Einstellungen von BerufsschülerInnen. Eine empirische Untersuchung. Dresden
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. Wiesbaden
- Pukas, Dietrich (2019): Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 36, S. 1–27
- Rädiker, Stefan (2012): Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen in der Praxis: Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen. Eine Studie unter Organisationen, die das LQW-Modell anwenden. Marburg/Lahn
- Rippl, Susanne/Kindervater, Angela/Seipel, Christian (2000): Die autoritäre Persönlichkeit: Konzept, Kritik und neuere Forschungsansätze. In: Rippl, Susanne/Seipel, Christian/Kindervater, Angela (Hrsg.): Autoritarismus. Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung. Opladen, S. 13–30
- Salzborn, Samuel (2015): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Bonn
- Schlimbach, Tabea/Hemming, Karen (2018): Was fördert, was hindert Jugendmobilität? Chancen und Risiken deutscher Mobilitätspraktiken im Ausbildungsbereich. In: Lange, Joachim (Hrsg.): 66/17: Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche? Hildesheim/Rehburg-Loccum, S. 35–42
- Schönhuth, Michael/Gamper, Markus/Kronenwett, Michael/Stark, Martin (Hrsg.) (2013): Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld
- Schröder, Achim (2016): Wir brauchen eine differenzierte Herangehensweise an Zielgruppen, um Zugänge zu politischer Bildung zu schaffen. Empirische Studien belegen Erreichbarkeit Jugendlicher mit geringerem Bildungsstatus. In: Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Essen, S. 35–39
- Schroeder, Klaus (2004): Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Ein Ost-West-Vergleich. Paderborn
- Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung – Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern – 2017. (2018a). Statistisches Bundesamt. Wiesbaden
- Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus. (2018b). Statistisches Bundesamt. Wiesbaden
- Stockmann, Reinhard (1992): Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Wiesbaden
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster
- Stöss, Richard (2010): Rechtsextremismus im Wandel. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin
- Stöss, Richard (2017): Gewerkschaften und Rechtsextremismus in Europa. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin/Boston
- Trabandt, Henning (2009): Pädagogische Interventionen in der Sozialen Arbeit. In: Michael-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden, S. 27–74
- Transferstelle politische Bildung (2016): Angezielt und doch daneben? Ein kritischer Über- und Einblick in Forschung und Praxis. In: Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Essen, S. 7–27
- Voigt, Jana/Pommerening, Markus/Büttner, Mareike/Sturzbecher, Dietmar (2018): Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure. Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam. Potsdam
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1. Jg., H. 1, Art. 22
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview. Principles and Practice. Los Angeles u.a.
- Zick, Andreas/Berghan, Wilhelm/Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002 - 2018/19. Mit einem Exkurs zum Neuen Antisemitismus von Beate Küpper / Andreas Zick. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hrsg.): Verlorene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 53–116

**Deutsches Jugendinstitut e. V.**

Nockherstraße 2  
D-81541 München

Postfach 90 03 52  
D-81503 München

**Telefon** +49 89 62306-0  
**Fax** +49 89 62306-162

**[www.dji.de](http://www.dji.de)**