

# DeZIM Project Report +

DPR #05 | 23 Berlin, den 15. Dezember 2023

## Zielgruppenorientierung und Zielgruppenerreichung in der Demokratieförderung

1. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des BMFSFJ, 01.01.2020–31.12.2020



## **Fachgruppe „Demokratieförderung und demokratische Praxis“**

### **Leitung**

Dr. Mirjam Weiberg, Dr. J. Olaf Kleist

### **Wissenschaftliche Mitarbeitende**

Dimitra Dermitzaki, Alina Goldbach, Nuriani Hamdan, Aline-Sophia Hirseland, Dr. Ali Konyali, Dr. Hanna Mai, Saboura Naqshband, Bahar Oghalai, Till Sträter

### **Studentische Mitarbeitende**

Malica Christ, Nora Klingsporn, Cosima Jacobi

# DeZIM Project Report

DPR #05 | 23 Berlin, den 15. Dezember 2023

---

## Zielgruppenorientierung und Zielgruppenerreichung in der Demokratieförderung

1. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des BMFSFJ, 01.01.2020–31.12.2020

---

Mirjam Weiberg, J. Olaf Kleist, Dimitra Dermitzaki, Alina Goldbach, Nuriani Hamdan, Aline-Sophia Hirseland, Ali Konyali, Hanna Mai, Saboura Naqshband, Bahar Oghalai und Till Sträter

# INHALT

Zusammenfassung .....	01
<hr/>	
<b>1. Gegenstand und Vorgehen .....</b>	<b>05</b>
1.1 Analysegegenstand und Fragen der wissenschaftlichen Begleitung .....	05
1.2 Methodisches Vorgehen in der Explorationsphase mit dem Schwerpunkt Zielgruppenerreichung .....	06
1.2.1 Datenerhebung.....	07
1.2.2 Datenanalyse .....	10
<hr/>	
<b>2. Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ .....</b>	<b>11</b>
2.1 Handlungsfeld und Themenfelder .....	11
2.1.1 Gesellschaftliche Relevanz und Einordnung des Handlungsfeldes .....	11
2.1.2 Themen im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ .....	13
<hr/>	
<b>3. Ergebnisse der Erhebungen: Handlungs- und Themenfelder .....</b>	<b>25</b>
3.1 Gewichtung der Themenfelder und der Modellprojekte .....	25
3.2 Trägerstruktur und Vorerfahrung im Handlungsfeld .....	27
3.3 Sozialräumliche und geografische Verteilung der Projekte .....	29
3.3.1 Sozialräumliche Verteilung .....	29
3.3.2 Geografische Verteilung (Ost und West) .....	30
3.3.3 Zwischenfazit Handlungs- und Themenfelder .....	33
<hr/>	
<b>4. Ergebnisse der Erhebung: Schwerpunkt „Zielgruppenerreichung“ .....</b>	<b>35</b>
4.1 Zielgruppen und Zielgruppenauswahl .....	35
4.1.1 Zielgruppenauswahl und Bezug zur Förderrichtlinie .....	36
4.1.2 Adressierte Zielgruppen .....	
4.1.3 Begründung der Zielgruppenauswahl.....	40
4.1.4 Zwischenfazit Zielgruppen .....	44
4.2 Strategien der Zielgruppenerreichung und Partizipation .....	44
4.2.1 Maßnahmen und Strategien der Zielgruppenerreichung .....	44
4.2.2 Formen der Partizipation .....	49
4.2.3 Zwischenfazit Zielgruppenerreichung und Partizipation .....	51
4.3 Regelstrukturen und Netzwerkbildung in der Zielgruppenerreichung .....	52
4.3.1 Regelstrukturen .....	52
4.3.2 Netzwerkbildung und Vernetzung .....	55
4.3.3 Zwischenfazit Regelstrukturen und Netzwerkbildung .....	59
4.4 Status bei der Zielgruppenerreichung und Herausforderungen durch die Coronapandemie .....	60
4.4.1 Stand bei der Zielgruppenerreichung im ersten Förderjahr .....	
4.4.2 Projektumsetzung und Coronapandemie .....	
4.4.3 Zwischenfazit Stand Zielgruppenerreichung und Coronapandemie .....	67

<b>5. Fazit und Empfehlungen</b> .....	<b>68</b>
5.1 Themenfelder .....	68
5.2 Zielgruppendefinition .....	69
5.3 Zielgruppenerreichung und Partizipation .....	69
5.4 Netzwerkbildung und Regelstrukturen .....	71
5.5 Coronapandemie .....	72
<hr/>	
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>73</b>

## ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Vergleich der Anteile an Modellprojekten in den Themenfeldern, Förderperioden 2015–2019 (n=118) und 2020–2024 (n=68) .....	26
Abbildung 2	Anzahl der Modellprojekte pro Themenfeld (n=68) .....	26
Abbildung 3	Anzahl der Trägerarten im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ (n=68) .....	28
Abbildung 4	Vorerfahrung der Projektträger im Handlungsfeld (n=68) .....	28
Abbildung 5	Räumliche Verteilung der Modellprojekte (n=68).....	29
Abbildung 6	Anzahl der Modellprojekte nach Bundesländern (n=68) .....	31
Abbildung 7	Verteilung der Modellprojekte auf Ost- und Westdeutschland (n=68) .....	32
Abbildung 8	Gewichtung der Modellprojekte nach Themenfeldern in Ost- und Westdeutschland (n=68) .....	32
Abbildung 9	Hauptzielgruppen in den Projektkonzepten der Träger (n=68).....	38
Abbildung 10	Hauptzielgruppen in der Umsetzung der Konzepte (n=67).....	38
Abbildung 11	Zielgruppenkategorie „von Diskriminierung (Nicht-)Betroffene“ (n=67) .....	40
Abbildung 12	Projektziele in Bezug auf die adressierten Zielgruppen (n=68).....	42
Abbildung 13	Maßnahmen für die Zielgruppenerreichung (n=68) .....	45
Abbildung 14	Kooperation mit Regelstrukturen nach Hauptzielgruppe (n=68) .....	54
Abbildung 15	Aufbau neuer Kooperationen als Teil des Modellprojekts: nach Vorerfahrung der Träger in der Arbeit mit Zielgruppe (n=68) .....	56
Abbildung 16	Stand der Zielgruppenerreichung 2020 (n=67) .....	62
Abbildung 17	Auswirkungen der Coronapandemie auf die Projektarbeit (n=67) .....	64

### Tabellen

Tabelle 1	Herausbildung des Handlungsfeldes „Vielfaltgestaltung“ .....	12
-----------	--	----

## ZUSAMMENFASSUNG

---

### Hintergrund

Im Januar 2020 startete die neue Förderphase des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Das Bundesprogramm ist eine zentrale Säule der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Es beinhaltet drei leitende Kernziele – „Demokratie fördern“, „Vielfalt gestalten“ und „Extremismus vorbeugen“. Sie bilden zugleich die drei zentralen Handlungsfelder, innerhalb derer das Bundesprogramm verschiedene zivilgesellschaftliche Maßnahmen fördert. Unter den Maßnahmen spielen die sogenannten Modellprojekte eine besondere Rolle, die jeweils für fünf Jahre gefördert und deutschlandweit von zivilgesellschaftlichen Trägerorganisationen durchgeführt werden. Sie erproben neue Ansätze in den Handlungsbereichen, die nachhaltig in den Regelstrukturen und der Zivilgesellschaft verankert werden sollen.

Im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ wurden im ersten Förderjahr 2020 68 zivilgesellschaftliche Trägerorganisationen unterstützt. In sechs Themenfeldern setzen sich die Modellprojekte mit verschiedenen Formen von Diskriminierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auseinander, unterstützen die Anerkennung von Diversität und Vielfalt und setzen sich für ein diskriminierungsfreies Miteinander ein.

Das DeZIM-Institut begleitet die Modellprojekte wissenschaftlich und erfüllt dabei eine doppelte Aufgabe: Einerseits leistet es inhaltlich-organisatorische Unterstützung der Modellprojekte, andererseits übernimmt es die wissenschaftliche Untersuchung und Evaluation des Handlungsfeldes „Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogramms. Jährliche Schwerpunktberichte, von denen dies der erste ist, erfüllen beide Aufgaben, indem sie empirisch fundierte Handlungsempfehlungen für zivilgesellschaftliche Akteure und den Programmgeber von „Demokratie leben!“ entwickeln. Der vorliegende Schwerpunktbericht widmet sich dem Thema „Zielgruppen(-erreichung)“.

---

---

## Thema

Die Frage der Zielgruppenerreichung ist sowohl für die Arbeit der Modellprojekte als auch für die Weiterentwicklung des Bundesprogramms von großem Interesse und lässt sich als ein kontinuierlicher Reflexionsprozess sozialer und politischer Positionierungen beschreiben. Dies betrifft die Definition der adressierten Zielgruppen und deren Erreichung ebenso wie deren Teilhabe an der Projektgestaltung und den für sie gewünschten Zielsetzungen (z. B. Sensibilisierung, Empowerment, Partizipation).

Zielgruppen der Modellprojekte sind Familien, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, Tätige in den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit ihnen verbundene zivilgesellschaftliche Akteure und Multiplikator\*innen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Einbindung von Zielgruppen aus strukturell oder sozial benachteiligten bzw. von Diskriminierung betroffenen Kontexten.

Zentrales Anliegen des vorliegenden Berichts ist es, die konzeptionellen Grundlagen und die tatsächliche Umsetzung der Projektmaßnahmen zur Zielgruppenerreichung und -einbindung herauszuarbeiten. Dabei werden sowohl die kontextuellen als auch inhärenten Herausforderungen und Gelingensfaktoren bestimmt.

## Methoden

Um die zentralen Fragestellungen des Schwerpunktthemas zu untersuchen, wurde eine umfangreiche Erhebung mit gemischten Methoden durchgeführt. Dies beinhaltete eine Dokumentenanalyse der von den Organisationen eingereichten Projektbeschreibungen im Interessensbekundungsverfahren des BMFSFJ. Zusätzlich wurden leitfadengestützte, qualitative Telefon- bzw. Online-Interviews sowie eine quantifizierende Online-Befragung mit den Projektmitarbeitenden geführt. Für jedes Projekt wurde ein logisches (Verlaufs-) Modell erstellt, das als Reflexionspunkt für alle Schwerpunktthemen der wissenschaftlichen Begleitung dient. Zuletzt wurde ein Workshop zum Themenschwerpunkt mit Projektbeteiligten und Expert\*innen veranstaltet. Die Daten wurden mit Blick auf die Projektkonzeption und -umsetzung sowie die Methoden und Wege der Zielgruppenbestimmung, -ansprache, -erreichung und -bindung erhoben. Dabei wurde beleuchtet, wie die Zielgruppen partizipativ in die verschiedenen Phasen der Projektarbeit einbezogen werden und welche Rolle Regelstrukturen dabei spielen.

---

---

## Ergebnisse

Die Studie zeigt, dass die Arbeit der Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ trotz der besonderen Herausforderungen durch die Coronapandemie erfolgreich gestartet ist.

Zentrale Ergebnisse sind:

- Die Projekte sind konzeptionell durchgehend im Rahmen der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen geplant und an die pädagogische Fachpraxis rückgebunden.
- Die Durchführung der Projekte liegt überwiegend bei Trägern, die bereits Vorerfahrung und Netzwerke im Arbeitsbereich oder Themenfeld mitbringen.
- Als Voraussetzung für die Zielgruppenerreichung in der Praxis hat sich eine dem Projektbeginn vorgelagerte, (macht-)kritische Reflexion der Zielgruppendefinition erwiesen.
- Die genutzten Strategien zur Zielgruppenerreichung sind divers und den Merkmalen, Sozialräumen und Bedarfen angepasst.
- Eine partizipative Einbeziehung der Zielgruppen in die Konzeption, Durchführung und Ergebnissicherung trägt wesentlich zu einer erfolgreichen Zielgruppenerreichung bei.
- Der Austausch mit anderen Trägern im Handlungsfeld, die Zusammenarbeit mit Regelstrukturen und der Aufbau von Netzwerken ist eine unabdingbare und zugleich ressourcenintensive Voraussetzung erfolgreicher Modellprojektarbeit.
- Mit Blick auf die Coronapandemie ist bemerkenswert, dass die Mehrheit der Modellprojekte viele Aktivitäten mit den Zielgruppen – wenn auch eingeschränkt – realisiert hat.

Weitere Ergebnisse, einschließlich Best-Practice-Beispielen der Modellprojektarbeit, finden sich jeweils am Ende der Kapitel.

---



---

## Empfehlungen

Aus der Studie können einige Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Arbeit in den Modellprojekten und des Bundesprogramm abgeleitet werden. Zu den wichtigsten Empfehlungen gehören:

- Um die Praxisrelevanz und Angemessenheit der Zielgruppendefinition zu sichern, sollte eine adressatengerechtere, intersektionale oder offene Benennung der Zielgruppen angestrebt werden. Die Arbeit an den Begrifflichkeiten und Gruppenbezeichnungen muss fester inhaltlicher Bestandteil der internen Reflexion sein.
- Für die Wirksamkeit von Strategien zur Zielgruppenerreichung sollten die Zielgruppen partizipativ und lebensraumnah von Beginn an in die Maßnahmen eingebunden sein. Darüber hinaus ist hierfür eine diverse Besetzung der Projektteams wichtig.
- Um die Kooperation und Kontinuität mit Zielgruppen, Regelstrukturen und Netzwerkpartner\*innen zu festigen, sollten Ziele und Erwartungen einer Kooperation vor Projektbeginn geklärt, durch Kooperationsvereinbarungen abgesichert und über institutionalisierte Austausch- und Sensibilisierungsformate unterstützt werden.
- Um strukturell oder sozial Benachteiligte oder von Diskriminierung betroffene Zielgruppen einzubinden, sollten diese stärker in den Fokus der Projektkonzeption gestellt und Anreize für das Engagement in diesem Bereich geschaffen werden.
- Für die bessere Ansprache schwer erreichbarer Zielgruppen sollten begleitende Schulungen/Fortbildungen für Träger angeboten werden.

Weitere Handlungsempfehlungen für das Handlungsfeld und das Bundesprogramm sind im Fazit des Berichts thematisch aufgeführt.

---

# 1. Gegenstand und Vorgehen

## 1.1 Analysegegenstand und Fragen der wissenschaftlichen Begleitung

Im Programmbereich „Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ werden seit Beginn des Jahres 2020 **68 Modellprojekte** umgesetzt.<sup>1</sup> Diese fördern die Anerkennung von Diversität, das Verständnis von Respekt und Demokratie und das Empowerment<sup>2</sup> von Menschen, die von Rassismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung betroffen sind.

Die Modellprojekte sollen pädagogische Methoden und Konzepte entwickeln, erproben, überprüfen und weiterentwickeln. Zudem sollen sie Hinweise darauf liefern, inwiefern bestimmte Ansätze und Projektergebnisse auf andere Träger, Praxisfelder und Kontexte übertragbar sind. Die Zielgruppen der Modellprojekte sind Familien, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, Tätige in den Regelstrukturen<sup>3</sup> der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit ihnen verbundene zivilgesellschaftliche Akteure und Multiplikator\*innen. Im Fokus stehen insbesondere von Diskriminierung betroffene Menschen und ihre Repräsentationsorganisationen sowie schwer erreichbare Zielgruppen und Regionen.

Der Programmbereich ist damit eng mit den Gesamtzielen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ verbunden. Es soll kommunal, regional und überregional Projekte fördern, die sich für ein vielfältiges, gewaltfreies und demokratisches Miteinander engagieren. Das Programm setzt auf verschiedenen Ebenen an: Gefördert werden Präventions-, Sensibilisierungs- und Empowerment-Projekte ebenso wie Projekte, die Konflikte und konflikthafte Verhalten bearbeiten.

Das **Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“** untergliedert sich in sechs große Themenfelder, die jeweils spezifische Ansätze und Ziele verfolgen:

1. Antisemitismus
2. Antiziganismus
3. Islam- und Muslimfeindlichkeit
4. Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit
5. Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung
6. Rassismus

Trotz ihrer teilweise großen Unterschiede stehen alle Modellprojekte vor gemeinsamen Herausforderungen:

- die Zielgruppenerreichung, da insbesondere schwer erreichbare Zielgruppen durch inklusive Ansätze angesprochen und Projekte in strukturschwachen Sozialräumen umgesetzt werden sollen;

---

<sup>1</sup> 50 Modellprojekte laufen seit Januar 2020, 18 weitere seit März bzw. Juli 2020.

<sup>2</sup> „Empowerment“ bezeichnet die (Selbst-)Ermächtigung von Menschen, die Diskriminierung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit erfahren; vgl. S. 17: [Box „Themenfelder und Modellprojekte im Wandel II – Empowerment“](#).

<sup>3</sup> Unter „Regelstrukturen“ verstehen wir dauerhaft oder langfristig (nicht-)staatlich finanzierte Institutionen mit allgemeinem Auftrag, die soziale, pädagogische sowie grund- und menschenrechtliche Aufgaben i.S. eines öffentlichen Gemeinwohls übernehmen; vgl. S. 53: [Box „Begriffsdefinition: Regelstrukturen“](#).

- der Umgang mit den Betroffenengruppen, da insbesondere deren Perspektive in die Projekte miteinbezogen werden und am Ende ein Empowerment der Gruppen stehen soll;
- die passende Auswahl pädagogischer Ansätze für heterogene Zielgruppen, um insbesondere Mehrfachdiskriminierungen und Verschränkung von mehreren Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu adressieren;
- die Organisationsentwicklung und Vernetzung von Migrant\*innen(selbst)organisationen (MSOs/MOs) und Neuen Deutschen Organisationen (NDOs);
- die Zusammenarbeit mit und der Transfer in die Regelstrukturen.

Diesen gemeinsamen Herausforderungen widmet die wissenschaftliche Begleitung ihre in den Jahren 2020 bis 2024 jährlich erscheinenden, projektübergreifenden Schwerpunktberichte. Parallel dazu sollen Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Arbeit in die Konzeption der Projekte integriert werden. Der Schwerpunkt des vorliegenden ersten Berichts ist die Zielgruppenerreichung.

## 1.2 Methodisches Vorgehen in der Explorationsphase mit dem Schwerpunkt Zielgruppenerreichung

Der Erfolg der Modellprojekte hängt wesentlich davon ab, ob es ihnen gelingt, die Menschen zu erreichen und nachhaltig für die Angebote zu interessieren, die sie als ihre Zielgruppen identifiziert haben. Gerade bei mehrjährig laufenden Modellprojekten ist es wichtig, die **Zielgruppenerreichung** laufend im Blick zu behalten. Dies ermöglicht es, die Angebote, Kommunikation und Zugänge zu den Teilnehmenden fortlaufend zu überdenken und, wenn erforderlich, anzupassen.

Deshalb unterstützt die **wissenschaftliche Begleitung des DeZIM-Instituts** die Vertreter\*innen der Modellprojekte von Beginn an bei der Zielgruppenbestimmung, -erreichung und -bindung, aber auch bei der Konzeption und Reflexion der Projektdurchführung sowie Zielbestimmung und -erreichung. Hierfür wurden die Projektpartner\*innen in einem Auftaktworkshop in das Konzept eines Logischen (Verlaufs-)Modells eingeführt, das in bilateralen Gesprächen auf die einzelnen Modellprojekte übertragen wurde.

### 🔗 Logisches Modell

Für jedes Modellprojekt erstellten die wissenschaftliche Begleitung und die Projektpartner\*innen gemeinsam ein logisches (Verlaufs-)Modell. Es basiert auf konzeptionellen Planungen (Interessensbekundungen, Anträgen), theoretischen Annahmen (Ausgangslage, Input, Output, Outcome, Impact) sowie, sofern bereits relevant, praktisch-empirischen Erfahrungen. Das Modell dient als Reflexionspunkt für alle Schwerpunktthemen der wissenschaftlichen Begleitung, im Jahr 2020 für die Zielgruppenerreichung. Sofern notwendig sollen die Projekte das Modell im Projektverlauf an Entwicklungen und Erfahrungswerte anpassen.

Über das logische Modell lassen sich auch Zwischenschritte und -ergebnisse sichern sowie Gelingensbedingungen und Herausforderungen rekonstruieren. Ferner kann das logische

Modell genutzt werden, um Einzelprojekte zu betrachten und mehrere Projekte im gleichen Themenfeld miteinander zu vergleichen. Mit dem logischen Modell können regelmäßig Prozessdaten zur Begleitung erhoben und rückgespiegelt werden. So lassen sich beispielsweise konkrete Aussagen zu den erreichten Zielgruppen, den Projektentwicklungen und den aktuellen Herausforderungen treffen oder Abweichungen von der ursprünglichen Projektkonzeption erfassen.

### 1.2.1 Datenerhebung

Der vorliegende Bericht zur Zielgruppenerreichung basiert auf einer **Triangulation aus qualitativen und quantitativen Daten**, die im ersten Jahr der Programmlaufzeit, der **Explorationsphase**, erhoben wurden. Dazu gehören eine Dokumentenanalyse (D), bilaterale Interviews (I), Evaluationssurveys (E) sowie Fokusgruppendifkussionen beziehungsweise teilnehmende Beobachtung aus dem Auftakt- (A) und dem Schwerpunktworkshop (W) mit Projektbeteiligten und Expert\*innen. Auf die so generierten Daten beziehen wir uns im Bericht mit Kürzel und anonymer Projektnummer als jeweiligem Referenzverweis. Indem wir verschiedene Methoden kombinieren, können wir unterschiedliche Dimensionen der Zielgruppenerreichung erfassen. Der Methodenmix trägt außerdem der Heterogenität der Projekte Rechnung und gewährleistet gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Die Explorationsphase verfolgte zwei Ziele: Erstens verschafften wir uns anhand der Daten einen konzeptionellen Überblick über die Themenfelder und die zugeordneten Projekte. Zweitens analysierten wir die Zielgruppenerreichung umfangreich. Dabei legten wir ein breites Verständnis von „Zielgruppenerreichung“ zugrunde: Der vorliegende Bericht untersucht, inwieweit die Projekte ihre Zielgruppen (-institutionen, -systeme) erreichen, welche spezifische Strategien und Maßnahmen sie hierfür nutzen und wie sie die Zielgruppen (partizipativ) einbeziehen. Ferner wurde erfragt, wie sich die Coronapandemie auf die Zielgruppenerreichung auswirkt.

#### Dokumentenanalyse (D)

Zu Beginn der Explorationsphase wurde eine erste rezeptive Dokumentenanalyse aller Modellprojekte auf Grundlage der Interessenbekundungen durchgeführt, mit der sich Trägerorganisationen um eine Modellprojektförderung beworben hatten. Eine zweite vertiefende und quantifizierende Dokumentenanalyse mit Fokus „Zielgruppenerreichung“ erfolgte – systematisch aufgeschlüsselt nach entsprechenden Items – im zweiten Quartal 2020. Sie basierte auf den Interessenbekundungen und den bewilligten Förderanträgen sowie den Informationen, die auf den Websites der Träger verfügbar sind.

Die Dokumentenanalyse ermöglicht projektübergreifend vergleichende und korrelierende Aussagen sowie vertiefende Analysen von Untergruppen. Inhaltlich liefert die Dokumentenanalyse Erkenntnisse zu allgemeinen Fragen: Wie sind die Themenfelder verteilt? Welche Trägertypen existieren? Welchen Raum – Stadt oder Land – adressieren die Projekte? Über welche Vorerfahrung verfügen die Träger? Mit Blick auf die Zielgruppenerreichung untersuchten wir zudem, welche Zusammenhänge zwischen Zielgruppen bestehen, etwa hinsichtlich ihrer Definition, inwiefern sie in die Projektkonzeption und -umsetzung einbezogen sind, mit welchen Methoden und auf welchen Wegen die Projekte sie ansprechen und wie die Einbindung in die Regelstrukturen erfolgt.

### **Auftaktworkshop (A)**

Die ausgewerteten Interessensbekundungen bildeten auch die Grundlage für den partizipativen Auftaktworkshop im Mai 2020. An ihm nahmen die Leitungen, Koordinator\*innen und Mitarbeiter\*innen aller Modellprojekte teil, insgesamt ca. 120 Personen. Bei dem Workshop ging es darum, eine Vertrauensbasis für die zukünftige Zusammenarbeit zu schaffen: Das Team der wissenschaftlichen Begleitung und deren institutionelle Verankerung im DeZIM-Institut wurden vorgestellt und das Vorgehen sowie die jährlichen Schwerpunkte diskutiert. Die Projekte konnten Rückfragen stellen und Feedback zur Programmkonstruktion einbringen.

Des Weiteren stellte die wissenschaftliche Begleitung die theoretischen Grundlagen für die Modellierung von Projekten vor. Gemeinsam mit den Projektpartner\*innen erarbeitete sie beispielhaft ein logisches (Verlaufs-)Modell, das Zielgruppen(-erreichung), Problemstellung, Methoden, Maßnahmen und erwartete Ergebnisse in Beziehung setzte.

Zudem diente der Workshop dazu, die Projekte miteinander ins Gespräch zu bringen. Insbesondere in der Kleingruppenarbeit am zweiten Tag konnten sie sich über die Konzepte und über erste Erfahrungen austauschen und untereinander Kontakte knüpfen.

Zur Sicherung der Ergebnisse und deren partizipativer Rückspiegelung erhielten alle Projekte nach dem Workshop eine Dokumentation (DeZIM 2020).

### **Interviews (I)**

Die bilateralen Interviews mit den Projektpartner\*innen aller Modellprojekte wurden telefonisch oder online per Videotelefonie im zweiten und dritten Quartal 2020 durchgeführt. Genutzt wurden dabei Leitfäden, die Fragen zu diesen Themen vorsahen:

- die Rahmenbedingungen des Trägers,
- der Stand der Projektumsetzung,
- Zielgruppenerreichung und damit verbundene Strategien,
- aktuelle Herausforderungen (allgemein, in der Erreichung der Zielgruppen und aufgrund der Corona-Krise) sowie
- Wünsche an die wissenschaftliche Begleitung.

Die allgemeinen Fragen dienten dazu, konzeptionelle und/oder organisatorische Veränderungen gegenüber den eingereichten Interessensbekundungen und Anträgen exploratorisch zu erfassen und Strukturdaten der Träger aufzunehmen. Die Erhebung zum Schwerpunktthema 2020, „Zielgruppen“, konzentrierte sich auf die Zugänge und Methoden für die Zielgruppenbestimmung, -erreichung und -bindung.

### **Prozessdatenerhebung (E)**

Im dritten Quartal wurde eine Lime-Survey-basierte Online-Befragung durchgeführt, um von allen Modellprojekten systematische Struktur- und Prozessdaten zu erheben. Diese wurden für den Schwerpunktbericht analysiert. Erhoben wurden Daten in folgenden Bereichen:

- Ressourcen (z. B. Trägerstruktur, Personalausstattung, Qualifikation),
- Aktivitätenschwerpunkte,
- Formate,

- Settings,
- Zielgruppen,
- Zielsetzungen sowie
- Stand der Implementierung.

Darüber hinaus wurden weitere Fragenkataloge in das Erhebungsinstrument integriert, konkret die Fragebatterie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zur Erhebung der Fragen der Gesamtevaluation und der Fragenkatalog der wissenschaftlichen Begleitung der Kompetenznetzwerke (DJI).

An der Online-Befragung nahmen 67 Modellprojekte teil, ein weiteres Modellprojekt kam nach der ersten Datenerhebungswelle hinzu. Die Daten wurden mittels Statistikprogrammen uni- und bivariat ausgewertet, in Abbildungen und Tabellen grafisch aufbereitet und überwiegend deskriptiv dargestellt.

Das Monitoring zielte darauf ab, konkrete Aussagen zur Selbstdefinition der Projektträger sowie zur Arbeit mit den Zielgruppen, den Entwicklungen im Projekt und aktuellen Herausforderungen treffen zu können und notwendige Anpassungen der Projektkonzeptionen zu erfassen.

### **Schwerpunktworkshop (W)**

Im September 2020 fand ein weiterer, zweitägiger partizipativer Workshop zur „Zielgruppenerreichung“ im BarCamp-Format statt, zu dem alle Modellprojekte eingeladen wurden. Er diente sowohl dazu, das Thema „Zielgruppenerreichung“ zu vertiefen als auch Daten in offenen Fokusgruppen zu erheben. Am Workshop nahmen Vertreter\*innen von 57 Modellprojekten teil.

Mit dem Experten-Impulsreferat „Zielgruppenerreichung in Modellprojekten zur Vielfaltsgestaltung – intersektional und geschlechterreflektierend“ von Professor Dr. Zülfukar Çetin bot er Input und Diskussion im Plenum. Darüber hinaus fand angeleitete Arbeit in Kleingruppen und selbstorganisierten Workshops der Projekte zu diesen Themen statt:

- Zielgruppenerreichung im ländlichen Raum,
- Institutionen und Zielgruppenerreichung,
- Erreichung heterogener Zielgruppen,
- Datenschutz,
- Beispiele für gelungene Online-Beteiligungs-Projekte,
- Integration durch Partizipation sowie
- digital-partizipative Projektarbeit und Ergebnispräsentation/-dokumentation.

Der Diskussionsprozess und die Ergebnisse des Workshops wurden über Ergebnisprotokolle und mittels Graphic Recording dokumentiert und für den Bericht ausgewertet. Zur Sicherung der Ergebnisse und deren partizipativer Rückspiegelung erhielten die Projekte nach dem Workshop eine Dokumentation (DeZIM 2020a).

### **Feedback zum Auftaktworkshop und zum Schwerpunktworkshop Zielgruppenerreichung (F)**

Zwei Lime-Survey-basierte Online-Befragungen wurden im Anschluss an den Auftaktworkshop im ersten Quartal und den Schwerpunktworkshop im dritten Quartal 2020 durchgeführt. Die Fragebögen bestanden aus offenen und geschlossenen Fragen. Erstere sollte den Projekten die Möglichkeit gegeben, ihnen wichtige und bis dahin unberücksichtigte Themen anzusprechen. Letztere dienten dazu, die Diskussionsinhalte aus den Workshops zu validieren. Die Ergebnisse dieser Befragungen wurden für den Bericht herangezogen, um die Ergebnisse abzusichern.

Mit den beiden Befragungen wurde erhoben,

- ob den Modellprojekten ausreichend Informationen vorliegen, konkret hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung, der Nutzung des Logischen Modells im Arbeitsalltag, bei der Zielgruppenerreichung und bei digitalen Fragen;
- ob und welche zusätzlichen Informationen und Unterstützung sich die Projekte wünschen sowie
- welche Leerstellen, Kritik, Wünsche, Tipps, Fragen, Bedenken und Befürchtungen hinsichtlich der genannten Themenbereiche existieren.

### 1.2.2 Datenanalyse

Die hier beschriebene Datenerhebung dient als Grundlage für die in den folgenden Abschnitten präsentierten Analysen. Für diese haben wir qualitative und quantitative Daten trianguliert, um sowohl relative und korrelierende Aussagen treffen als auch Projektkonzepte und -umsetzung bewerten zu können.

Dabei basieren die empirischen Daten nicht nur auf verschiedenen Erhebungsmethoden, sondern spiegeln auch unterschiedliche Phasen der Modellprojekte wider. Während die Dokumentenanalyse (D) die Konzeptphase der Modellprojekte erfasst, fanden der Auftaktworkshop (A) und die Interviews (I) in der Startphase während des ersten Corona-Lockdowns statt, als Zielgruppen in vielen Fällen noch nicht adressiert worden waren. Die Prozessdatenerhebung (E) und der Schwerpunktworkshop (W) wurden zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Modellprojektarbeit durchgeführt. Die Analysen der Abschnitte II und III basieren auf allen erhobenen Daten, die Darstellung des Stands der Zielgruppenerreichung in Abschnitt IV dagegen insbesondere auf den späteren Erhebungen E und W.

Zur Kontextualisierung der Ergebnisse der Schwerpunktanalyse gehen wir in [Kapitel 2](#) zunächst darauf ein, wie sich das Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“, die in ihm vertretenen Themenfelder und die zugehörige pädagogische Praxis herausgebildet und konstituiert haben. [Kapitel 3](#) gewichtet die strukturellen Ergebnisse aus der Erhebung für das Handlungsfeld und die Themenbereiche mit Blick auf die Typisierung der Träger und die geografische und sozialräumliche Verteilung. Im umfangreichsten [Kapitel 4](#) werden schließlich die einzelnen Aspekte der „Zielgruppenerreichung“ vorgestellt, darunter die Zielgruppenauswahl, die Gestaltung von Partizipation beim geplanten Vorgehen sowie Best-Practice-Ansätze. Abschließend formulieren wir in [Kapitel 5](#) ein Fazit und Empfehlungen.

## 2. Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“

### Zentrale Fragen

#### Handlungsfeld und Themenfelder

- Wie hat sich das Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ entwickelt?
- In welchem soziostrukturellen Kontext stehen die Felder?
- Auf welchem theoretischen und empirischen Stand bauen die Themenfelder auf?

Im vorliegenden ersten Bericht der Förderperiode ordnen wir zunächst **das Handlungsfeld** ein, das den Förderkontext der Modellprojekte darstellt. In diesem Kapitel gehen wir darauf ein, wie sich das Handlungsfeld und die Themenfelder in der aktuellen Förderperiode (01/2020–12/2024) herausgebildet und konstituiert haben. Dabei werden insbesondere die gesellschaftliche Relevanz, inhaltliche Ausformung und (quantitative und geografische) Gewichtung der Themenfelder sowie die zugehörigen Trägertypen und ihre Vorerfahrungen im Programm „Demokratie leben!“ berücksichtigt. Dieses Kapitel erläutert so die Bedeutung des Handlungsfeldes und kontextualisiert seine Struktur, insbesondere in Bezug auf seine Themenfelder.

### 2.1 Handlungsfeld und Themenfelder

Im Laufe des Jahres 2020 haben 68 Modellprojekte im **Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“** ihre Arbeit aufgenommen. Die Projekte verteilen sich auf die **sechs Themenfelder** Antisemitismus, Antiziganismus, Islam- und Muslimfeindlichkeit, Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit, Rassismus sowie Chancen und Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung. Diese Themenfelder strukturieren das Förderfeld bis in die pädagogischen Maßnahmen der Modellprojekte hinein.

#### 2.1.1 Gesellschaftliche Relevanz und Einordnung des Handlungsfeldes

Die deutsche Gesellschaft wird kulturell und religiös zunehmend pluraler. Diverse sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten sind sichtbar. Politik, Medien und Zivilgesellschaft diskutieren über Rassismus und Phänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Die mit all diesen Entwicklungen verbundenen Fragen sind auch politisch relevant. Zentrale Herausforderungen in der postmigrantischen, pluralen Gesellschaft sind die **Förderung von Teilhabe, Partizipation und Inklusion**, der **Schutz gegen Diskriminierung** und das **Bestreben, gegen Exklusionsideologien vorzugehen**.<sup>4</sup> Ihnen wird in den verschiedenen Demokratieförderprogrammen des Bundes ein hoher Stellenwert beigemessen.

<sup>4</sup> Den übergeordneten rechtlich-demokratischen Rahmen für politische Maßnahmen in diesen Bereichen liefern das Grundgesetz und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das in §1 seit dem Jahr 2006 auch Alter und sexuelle Identität als Diskriminierungsmerkmale ausweist.



**Tabelle 1** Herausbildung des Handlungsfeldes „Vielfaltgestaltung“

Förderperiode 2015–2019	Förderperiode 2020–2024
<p data-bbox="268 472 627 533"><i>Phänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit</i></p> <ul data-bbox="268 546 831 723" style="list-style-type: none"> <li>• Rassismus und rassistische Diskriminierung</li> <li>• Aktuelle Formen des Antisemitismus</li> <li>• Antiziganismus</li> <li>• Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit</li> <li>• Homosexuellen- und Trans*feindlichkeit</li> </ul> <p data-bbox="268 770 576 831"><i>Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft</i></p> <ul data-bbox="268 844 788 949" style="list-style-type: none"> <li>• Empowerment zur demokratischen Teilhabe</li> <li>• Konfliktbearbeitung</li> <li>• Vielfalt leben – Organisationen gestalten</li> </ul>	<p data-bbox="920 472 1315 501"><i>Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“</i></p> <ul data-bbox="920 515 1326 842" style="list-style-type: none"> <li>• Antisemitismus</li> <li>• Antiziganismus</li> <li>• Islam- und Muslimfeindlichkeit</li> <li>• Homosexuellen- und Trans*-feindlichkeit</li> <li>• Rassismus</li> <li>• Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung</li> </ul>

Die Vorgängerprogramme von „Demokratie leben!“ konzentrierten sich zunächst auf die Prävention von Rechtsextremismus, später auf Themen wie interkulturelles und interreligiöses Lernen und historische Bildung. Seit der Förderperiode 2015–2019 stehen Personen, Gruppen und Communitys im Zentrum, die Diskriminierung, Rassismus und andere Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erfahren. Neben der klassischen Präventionsarbeit sind heute auch Empowerment von Betroffenen von Diskriminierung sowie die Strukturentwicklung ihrer Organisationen sowie Antidiskriminierung und Interkulturelle Öffnung inhärente Teile des Programms.

Modellprojekte, die zu den oben genannten Herausforderungen arbeiten, sind in der aktuellen Förderperiode Teil des Handlungsfeldes „Vielfaltgestaltung“. **Ziel und Vision dieses Feldes** ist es, „allen Menschen ein diskriminierungsfreies Leben zu ermöglichen“ (BMFSFJ, Programmwebsite 2021). Die Förderrichtlinie benennt konkret die Förderung von „Vielfalt und Respekt“ sowie die „Anerkennung von Diversität“. Insbesondere sollen „Mehrfachdiskriminierung“ und die „Verschränkung von mehreren Phänomenen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit stärker berücksichtigt“ werden. Die Erreichung „besondere[r] Zielgruppen“ sowie die Selbstreflexion, generationsübergreifende Inklusion, Geschlechtersensibilität und Diversity-Orientierung sind ebenfalls Teil der Förderrichtlinien und damit wesentliche Anforderungen an die Konzepte der Modellprojekte.

Entsprechend zeigen sich bei der Analyse der theoretischen und pädagogischen Konzepte der Projekte zahlreiche ex- und implizite Ansätze, Theorien, Zugänge und Methoden, die einen breiten Wissensbestand in sehr heterogenen Feldern und Disziplinen aufspannen. Sie beziehen sich auf aktuelle Forschung zu einzelnen Diskriminierungsformen wie Antisemitismus oder Antiziganismus, aber auch auf Postkolonialismus, Kritische, Gender- und Queer-Theorie. Die Ansätze reichen von rassistischer- und antisemitismuskritischer Bildungsarbeit über soziales Lernen, Intersektionalität, Migrations- und Antidiskriminierungspädagogik bis hin zu theologischen und kommunikationsorientierten Ansätzen. Auch die (NS-)Vergangenheitsaufarbeitung und die Erinnerungspädagogik spielen eine wichtige Rolle (I20, I22). Einige Projekte arbeiten zudem stark aus dem Praxisbezug und

vorausgegangenen Projekterfahrungen heraus (I18, I65). Des Weiteren thematisierten einige Projekte im Schwerpunktworkshop (W) auch die Reflexion eigener Privilegien und die Herstellung von geschützten Räumen und Allianzen.

### **2.1.2 Themen im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“**

Neben dem soziopolitischen Kontext des gesamten Handlungsfeldes spielt das **Themenfeld der Modellprojekte** für die Zielgruppenerreichung eine erhebliche Rolle. Das Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ beinhaltet neben phänomenspezifischen Themenfeldern auch „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung“. In diesem Themenfeld befinden sich Projekte, die sich teilweise auch aufgrund der Förderlogik nicht eindeutig bei nur einem Phänomen verorten lassen, beispielsweise Projekte zu Teilhabe und Antidiskriminierung.

Der theoretische und pädagogische Zugang und die konkrete Projektumsetzung innerhalb der sechs Themenfelder werden von zwei Faktoren geprägt: Erstens den Definitionen und der Einordnung der jeweiligen gesellschaftlichen Herausforderungen und zweitens dem Stand der pädagogischen Praxis im jeweiligen Feld. Beide Faktoren werden im Folgenden für jedes Themenfeld skizziert. Im Anschluss werden für jedes Themenfeld Modellprojekte beispielhaft kurz eingeordnet.

#### **Antisemitismus**

##### *Begriffsdefinition und gesellschaftliche Herausforderungen*

Die Definition von Antisemitismus unterliegt einem steten Wandel. Wissenschaft und Öffentlichkeit diskutieren intensiv, welche Charakteristika und Phänomene den Antisemitismus ausmachen. Zuletzt haben insbesondere der Anschlag von Halle im Oktober 2019 und das Erstarken antisemitischer Verschwörungsmymen und -ideologien während der Coronapandemie die Frage danach neu aufgeworfen, wie Antisemitismus in Deutschland beschaffen ist.

*Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das sich auf vielfältige Weise äußert und verschiedene Ausprägungen hat. Er tritt sowohl in rassistischer, religiöser, israelbezogener oder verschwörungstheoretischer Form auf oder manifestiert sich als holocaustbezogene Erinnerungsabwehr. Antisemitische Äußerungen und Handlungen finden sich zudem in unterschiedlichen Erscheinungsformen in allen gesellschaftlichen Gruppen und Schichten (BMFSFJ 2019a: 4).*

Diese Beschreibung greift die zentralen Punkte der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion auf, die wir im Folgenden auf die pädagogische Praxis im Handlungsfeld beziehen (Benz 2013; Klarzyk 2020).

##### *Pädagogische Praxis*

Die im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ geförderten 15 Projekte im Themenfeld und ihre Konzepte spiegeln eine Entwicklung wider, die sich in der Theorie und Praxis antisemitischer Bildungsarbeit insgesamt zeigt: Die Projekte verorten sich bei den kritischen Zugängen, gehen in ihrem Fokus über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus und setzen ferner auf ein Empowerment ihrer Zielgruppen.

Früher öffnete vor allem die historische Bildung pädagogische Zugänge zum Thema Antisemitismus. Seit Mitte der 2010er Jahre werden unter dem Terminus „antisemitismuskritische Bildungsarbeit“ neue Zugänge entwickelt, die sich damit befassen, wie aktuelle Formen des Antisemitismus im Kontext der Migrationsgesellschaft bearbeitet werden können. Damit reagieren sie auch auf kon-

statierte Leerstellen und Herausforderungen einer traditionellen schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, die sich auf die historische Bildung zum Nationalsozialismus fokussiert (z. B. Stender 2017; Mendel & Messerschmidt 2017; Killguss et al. 2020).

Der Ausgangspunkt des „neuen“ antisemitismuskritischen pädagogischen Zugangs ist, dass „der jüdische Andere“ eine Projektionsfläche ist. Die Mehrheitsgesellschaft konstruiert „den jüdischen Anderen“, um soziale Machtstrukturen zu erhalten. In der konkreten Bildungsarbeit geht es daher weniger darum, „Vorurteile gegen Juden“ zu widerlegen, als darum, kognitives Wissen über antisemitische Projektionen, ihre Mechanismen, Strukturen, gesellschaftlichen und psychologischen Funktionen sowie historischen Kontinuitäten zu vermitteln (vgl. Mendel & Messerschmidt 2017; Wetzel 2019; Meier & Werner 2020).

Der Terminus „antisemitismuskritisch“ ist dabei an den Begriff „rassismuskritisch“ angelehnt, der aus einer kritischen Auseinandersetzung mit „antirassistischen“ Ansätzen und Politiken heraus entwickelt wurde (siehe [Kasten „Themenfelder und Modellprojekte im Wandel I“](#)). In der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit sind auch Pädagog\*innen dazu angehalten, ihr eigenes (biografisches) Verhältnis zu Antisemitismus und Shoah zu klären, eigene antisemitische Ressentiments zu reflektieren und das eigene emotionale Involviertsein sowie das der Adressat\*innen zu berücksichtigen (vgl. Stender 2017).

Ferner verbindet antisemitismuskritische Bildungsarbeit historisches Lernen zu Nationalsozialismus und Antisemitismus mit Fragen zur heutigen Gesellschaft, um Jugendlichen zu vermitteln, dass die Lerninhalte für sie relevant sind. Die Ansätze knüpfen an den pluralen Alltagserfahrungen, Lebenswelten und Biografien Jugendlicher und deren Familien in der Migrationsgesellschaft an und berücksichtigen auch deren Erfahrungen von (rassistischer) Alltagsdiskriminierung (zu Erinnerungspädagogik und Gedenkstättenarbeit in der Migrationsgesellschaft, vgl. Georgi 2003; Thimm et al. 2010). Eine besondere Herausforderung stellt der pädagogische Umgang mit Ausdrucksformen von islamisiertem und israelbezogenem Antisemitismus dar (vgl. Radvan 2010).

Auch wenn betont wird, dass Begegnungen mit jüdischen Menschen eine Reflexion über antisemitische Projektionen und das eigene Involviertsein nicht ersetzen können, wird der Einbezug jüdischer Perspektiven (auf Antisemitismus) und die Stärkung jüdischer Akteur\*innen in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit als essenziell erachtet. Diese Haltung ist getragen von der Idee, dass Empowerment und die Repräsentation von Minderheiten eine wichtige Rolle dabei spielen, gesellschaftliche Diskriminierung abzubauen. Bildungsangebote aus jüdischer Perspektive versuchen, ihren Zielgruppen Menschen jüdischen Glaubens näher zu bringen und jüdische Lebenswelten als Normalität in Deutschland erfahrbar zu machen. Antisemitischen Bildern setzen sie die Heterogenität von Jüdinnen, Juden und ihren Lebensentwürfen entgegen. Vor allem tragen sie dazu bei, einer Reduzierung von Jüdinnen und Juden auf eine (anonyme) Opferrolle entgegenzuwirken.

Beispielhaft hierfür ist ein Modellprojekt, das gemeinsam mit jüdischen Jugendlichen in ländlichen Regionen Wissen über die jüdische Hachschara-Bewegung vermittelt, die in ländlichen Räumen Deutschlands aktiv war. Statt um jüdische „Opferschaft“ geht es hier um die proaktive, widerständige Rolle einer jungen, jüdischen Bewegung. Ein anderes Projekt aus dem Bereich komparative Theologie ermöglicht es Menschen nichtjüdischen Glaubens, in die Alltagswelten von jüdischen Gläubigen zu reisen.

## 🔗 Themenfelder und Modellprojekte im Wandel I – Rassismuskritik

Beim Thema Antidiskriminierung nehmen diversitätsorientierte Ansätze in der Praxis zu, während monokategoriale Zugänge in der wissenschaftlichen Theorie und juristischen Anwendung weiterhin verbreitet sind.

Zu den monokategorialen Zugängen zählt auch das aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung stammende Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF), das von einer „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ ausgeht. Diese konstruiert Vorurteile und „feindselige Mentalitäten“ gegenüber sozial, ethnisch oder religiös von der Mehrheitsgesellschaft differenzierteren „schwachen Gruppen“, wertet diese dadurch ab und grenzt sie aus (Zick et al. 2012; Groß et al. 2012). Das Modell fokussiert die individuelle und interpersonale Ebene einzelner Diskriminierungsformen, vernachlässigt aber die Zusammenhänge zwischen Diskriminierungen.

Die aus dem GMF-Modell abgeleitete pädagogische Präventionsarbeit konzentriert sich vorrangig auf menschenfeindliche Einstellungen der Diskriminierenden, die u. a. auf Sozialisationsdefizite zurückgeführt werden. Für die Projektarbeit reichen diese Ansätze allerdings oft nicht aus, da sie die gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen von Diskriminierung nicht genügend erfassen. Auch (post-)kolonialen Kontinuitäten in Diskursen über die „Anderen“ werden sie nicht ausreichend gerecht.

Auf der anderen Seite ist in Deutschland in Forschung und Praxis eine (nachholende) Entwicklung und Expansion in Bezug auf die Konzeptualisierung von Rassismus zu beobachten. Dabei wird Rassismus zunehmend als Teil struktureller Macht- und Dominanzverhältnisse diskutiert (Arndt 2017).

Pädagogische Konzepte der politischen Bildung, die explizit Rassismus thematisierten, stießen in der Vergangenheit aus unterschiedlichen Gründen oft auf Schwierigkeiten: Rassismus wurde lange primär im Zusammenhang mit historischer Bildung über den Nationalsozialismus oder als Teil einer Pädagogik gegen Rechtsextremismus thematisiert. Daneben wurden positiv attribuierte Ansätze erprobt, die auf den Begriff der „Vielfalt“ zurückgriffen, sowie Anti-Bias-Ansätze, die dazu beitragen sollten, Rassismus zu überwinden.

Die meisten Projektträger favorisieren heute Zugänge der rassismuskritischen Bildungsarbeit, die strukturelle, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge thematisieren. Sie wollen Rassismus bekämpfen, indem sie eine gesellschaftliche Situation überwinden, in der Mitglieder bestimmter (kultureller) Gruppen systematisch benachteiligt sind. Dabei geht es sowohl darum, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse allgemein zu überwinden, als auch darum, eine proportionale Repräsentation herzustellen (Mecheril 2004; Melter & Mecheril 2011).

## Antiziganismus

### Begriffsdefinition und gesellschaftliche Herausforderungen

Antiziganismus-Kritik ist in Forschung und pädagogischer Praxis ein relativ junges Themenfeld. Einige theoretische und empirische Ansätze liegen zwar bereits vor, eine Systematisierung steht aber noch aus und das Feld entwickelt sich sehr dynamisch.

Die Begriffsbildung hat sich dabei zunächst am „Antisemitismus“-Begriff orientiert, ist innerhalb der Community aber in der Verwendung umstritten: Inhaltlich verweist das in „Antiziganismus“ enthaltene „Z-Wort“<sup>5</sup> zum einen auf die stereotype Darstellung und Diffamierung von Menschen. Zum anderen beinhaltet „Antiziganismus“ den historischen, strukturellen Ausschluss, die Diskriminierung und Verfolgung von als „Z.“ diffamierten Menschen, die im von den Nationalsozialist\*innen verübten *Porajmos*<sup>6</sup> mündeten.

Alternativ wird von „Rassismus gegen Sinti und Roma“ oder auch von „Gadje<sup>7</sup>-Rassismus“ gesprochen. Für eine Konzeptualisierung herausfordernd ist dabei unter anderem, dass die von dieser Form von Rassismus betroffenen Gruppen sehr heterogen sind (z. B. Rom\*nja, Sinti\*zze, Irish Travellers, *woonwagewoner*, Jenische, vgl. End 2011; Randjelović 2014; Allianz gegen Antiziganismus 2017).

Die meisten Projekte beziehen sich inhaltlich auf zwei rassistische Marker: Erstens befassen sie sich mit der äußeren Erscheinung und damit mit dem Phänotyp bzw. der Konstruktion eines vermeintlichen Phänotyps. Zweitens thematisieren sie Diskurse um „Armutzuwanderung“ (End 2018), welche auf dem jahrhundertealten Stereotyp basieren, dass Rom\*nja und Sinti\*zze immer woanders hingehörten, ihre Heimat eine vermeintlich „andere“ sei. Letztere Argumentationslinie diskriminiert deutsche Rom\*nja und Sinti\*zza nicht nur rassistisch, sondern macht sie auch zu Migrant\*innen im eigenen Land (Demir et al. 2011).

### Pädagogische Praxis

In der Säule werden aktuell sieben Projekte im Themenfeld Antiziganismus gefördert. Während in der Literatur häufig noch konstatiert wird, die pädagogische Sensibilisierungspraxis in diesem Bereich sei wenig konzeptionell und theoretisch untermauert, zeigen unseren Beobachtungen aus dem Feld teilweise ein anderes Bild: Die Modellprojekte ziehen vielfältige Ansätze als theoretische Grundlagen heran, darunter Antiziganismus- und Vorurteilsforschung, den Anti-Bias-Ansatz, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Intersektionalität, Rassismuskritik, Gedenkstättenpädagogik, Menschenrechts- und Demokratiebildung, Inklusion, Systemtheorie und Organisationsentwicklung.

Ebenso wird in der Literatur oft darauf verwiesen, dass pädagogische Materialien zu den Themen Sinti\*zze, Rom\*nja oder Jenische, zur Verfolgung dieser Gruppen im Nationalsozialismus sowie zu Antiziganismus im europäischen Raum seit den späten 1990er Jahren vorliegen. Allerdings konzentrierten sich viele frühe Materialien auf die Verfolgung im Nationalsozialismus und waren für den Schulunterricht konzipiert. Beides führte dazu, dass die Materialien inhaltlich und pädagogisch eng fokussiert waren (Luttmer 2011; Herold 2014; Atasever & Gärtner 2016; Messerschmidt 2016).

<sup>5</sup> Mit diesem Begriff verweisen wir auf eine Bezeichnung, die im deutschsprachigen Raum zur Abwertung von insbesondere Sinti\*zze und Rom\*nja genutzt wurde, ohne dabei die diskriminierende Sprache zu reproduzieren.

<sup>6</sup> Romanes-Bezeichnung für den durch die Nationalsozialist\*innen verübten Völkermord an den europäischen Sinti\*zze und Rom\*nja, vgl. Allianz gegen Antiziganismus 2017.

<sup>7</sup> Romanes-Bezeichnung für Nicht-Rom\*nja, in diesem Fall also jene, von denen der Rassismus gegen Sinti\*zze und Rom\*nja ausgeht.

Nach unserer Beobachtung entwickeln die Projekte im Themenbereich Antiziganismus jedoch ihre pädagogischen Konzepte zunehmend theoriegeleitet und aus den Bedarfen der Praxis heraus. Die Ansätze haben sich in den vergangenen zehn Jahren erheblich differenziert und sind mittlerweile weit verbreitet. Neue Ansätze fokussieren beispielsweise das Empowerment von Sinti\*zze und Rom\*nja (zu „Empowerment“ siehe [Kasten „Themenfelder und Modellprojekte im Wandel II“](#)) und die geschichtliche Aufarbeitung des Porajmos, indem sie Gedenken und Erinnern in den Communitys sowie in der Dominanzgesellschaft fördern (z. B. Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma 2010; Alte Feuerwache e. V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014; Keen 2014; ebd. 2015; Engbring-Romang 2015; Hoffmann-Richter 2015; Barz 2016; ebd. 2012). Beim Thema Antiziganismus bestehen außerdem noch Herausforderungen hinsichtlich der institutionellen Auseinandersetzung und Selbstreflexion, beispielsweise innerhalb staatlicher Bildungseinrichtungen, Schulen und anderen pädagogischen Institutionen. Projektträger aus den Communitys greifen diese durch verschiedene Methoden auf, wie etwa Dialoge mit Lehrkräften, Online-Bildungsangebote, historische Perspektiven und museumsdidaktische Ansätze.

Problematisch ist jedoch, dass Bildungsmaterialien bisher nicht grundlegend dahingehend reflektiert werden, ob sie antiziganistische Bilder vermitteln. Auch eine mögliche stereotypisierende gesellschaftliche Sozialisation von Pädagog\*innen wird noch nicht systematisch adressiert. Produktiv wäre es beispielsweise, nicht Sinti\*zze und Romn\*ja zum „Unterrichtsgegenstand“ zu machen, sondern die wechselseitige Beziehung von Mehrheiten und Minderheiten. Insbesondere nicht von Rassismus betroffenen Lehrenden wie Lernenden sollte es ermöglicht werden, eigene antiziganistische Stereotype zu reflektieren, solche Bilder und Praktiken zu dekonstruieren sowie eigene Privilegien zu hinterfragen, die gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse stützen.

Entsprechend meldeten die Projekte in den Interviews zurück, dass ihre pädagogische Arbeit darauf abzielt, die Vorurteile und Stereotype, die im Kreis der Teilnehmenden bestehen, bewusst zu machen, zu reflektieren und abzubauen (I21). Zum anderen versuchen sie, gesellschaftlich verbreitete Stereotype zu bearbeiten und möglichst zu dekonstruieren, indem sie konkrete Beispiele für rassistische Karikaturen oder Darstellungen mittels didaktischer Methoden heranziehen, sei es im schulischen, außerschulischen, journalistischen und/oder behördlichen Kontext (I23).

### ➡ Themenfelder und Modellprojekte im Wandel II – Empowerment

Ein prominenter Ansatz in allen Themenfeldern ist „Empowerment“. Dieser hat verschiedene Ausdrucksformen und Gestalten und stellt zunächst Machtverhältnisse und den Umgang mit ihnen in den Vordergrund (Amadeu Antonio Stiftung 2016). Der Begriff Empowerment bezeichnet die (Selbst-)Ermächtigung von Menschen, die Diskriminierung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit erfahren. Im Rahmen der Bildungsarbeit und auch in der Sozialen Arbeit wird „Empowerment“ neben seinem Potenzial als Forschungs- und Methodenansatz insbesondere als Handlungsansatz definiert. Beispielsweise dient der Empowerment-Ansatz in der Arbeit mit und von People of Color (BIPOC) und Menschen, die Rassismuserfahrungen machen, der Selbstermächtigung und der gegenseitigen Stärkung (Giebeler et al. 2013). Empowerment wird auch als praktisches, theoretisches und politisches Strategiekonzept verstanden (Foitzik & Hezel 2018). Grundlage für Empowerment-Arbeit ist es, geschützte Räume zu schaffen. Die durchführenden Organisationen benötigen zudem zwingend einen Community-Bezug.

## Islam- und Muslimfeindlichkeit

### Begriffsdefinition und gesellschaftliche Herausforderungen

Schon die Bezeichnung des Themenfeldes „Islam- und Muslimfeindlichkeit“, in dem sechs Modellprojekte arbeiten, ist umstritten. Im internationalen Kontext wird das Phänomen als „Islamophobia“ bezeichnet (Runnymede Trust 1997), in Deutschland wird alternativ auch die Bezeichnung „antimuslimischer Rassismus“ verwendet (Attia 2009; Shooman 2015; Keskinilic 2019; Hafez 2019). Ein Argument dafür, diese spezifische Diskriminierungsform als „Rassismus“ zu fassen, ist, dass dieser auf sozialen Konstruktionen basiert und die Vorstellung von „Rassen“ überhaupt erst produziert, das heißt, Rassismus erzeugt „Rassen“ und nicht umgekehrt (Balibar & Wallerstein 1992). Rassismus stellt ein „systematisch verzerrtes Kommunikationsverhältnis“ dar (Biskamp 2019: 22). Durch die Kulturalisierung des ursprünglich biologistischen Rassismus ist es zweitrangig, ob die betroffenen Personen sich selbst als Muslim\*innen bezeichnen oder nicht. Dennoch ist ein zentrales Element des Phänomens eine grundsätzliche ideologische Feindseligkeit gegenüber dem Islam und seinen (vermeintlichen) Anhänger\*innen.

*Inhaltlich meint Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit die generalisierte Zuschreibung von negativen Stereotypen, Emotionen, Gedanken und Überzeugungen auf ‚den Islam‘ oder ‚die Muslime‘, wobei ‚antimuslimischer Rassismus‘ die daraus resultierenden strukturellen und institutionellen Ausgrenzungen und historischen Zusammenhänge fokussiert (Zick 2013: 36).*

Antimuslimischer Rassismus beziehungsweise Muslim- und Islamfeindlichkeit verknüpft die vermeintliche, zugeschriebene Religionszugehörigkeit mit dem Verhalten eines Menschen. Ein erstarkender Diskurs, auf den in der Praxis auch immer wieder verwiesen wird, besagt etwa, dass der Islam neben einer fehlenden Wertschätzung für Gleichberechtigung und Demokratie ein rückständiges Frauenbild aufweise und anfällig für Antisemitismus sowie Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit sei (Yilmaz-Günay 2001).

### Pädagogische Praxis

Die Bildungsarbeit im Themenfeld Islam- und Muslimfeindlichkeit / antimuslimischer Rassismus setzt sich insbesondere mit den heterogenen Lebensrealitäten der Betroffenen und Nichtbetroffenen auseinander, um zu vermitteln, dass die Einwanderungsgesellschaft plural ist.

Zwei wichtige Ziele sind, anzuerkennen, dass unterschiedliche Menschen nicht den gleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben, sowie die Tatsache zu reflektieren, dass Muslim\*innen häufig mit projizierten Rollenbildern im Kontext von Migration, Integration und Prävention konfrontiert werden (Kaddor et al. 2020).

Die praktische Arbeit versucht daher, Lernorte intensiver Begegnungen zu kreieren, in denen Gegendiskurse gestärkt werden. In diesen sollen die gesellschaftlichen Strukturen und die historischen Hintergründe begreifbar gemacht werden, aus denen die Mechanismen entstehen, durch die Muslim\*innen heute ausgeschlossen werden. Ausgegangen wird dabei möglichst von einer diskurskritischen Perspektive, die aufzeigt, wie der Islam und Muslim\*innen als ein gesellschaftliches „Anderes“ konstruiert werden.

In diesem Rahmen bewegen sich auch verschiedene Modellprojekte im Themenfeld. Beispielsweise hat sich das Modellprojekt eines Trägers der Jugendhilfe zum Ziel gesetzt, eigene Wahrnehmungsmuster und Sprachpraktiken der jugendlichen Zielgruppe kritisch einzuordnen.

## **Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit**

### *Begriffsdefinition und gesellschaftliche Herausforderungen*

Mit dem Themenfeld „Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit“ im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ fördert das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der neuen Periode acht Projekte, die zur „Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensweisen beitragen, Vorurteile abbauen und sich gegen Diskriminierung und Gewalt aufgrund der sexuellen Orientierung oder der geschlechtlichen Identität von queeren Menschen richten“ (BMFSFJ 2019a: 6). Bei der Verortung ihrer Projekte können die Träger auf verschiedene Ansätze zugreifen, sowohl hinsichtlich der Theorie als auch der Methode.

Die Begriffe „Homosexuellenfeindlichkeit“ und „Trans\*feindlichkeit“ bezeichnen Abwertungs- und Stigmatisierungsprozesse, die mit Normierungen, Hierarchisierungen und binären Codierungen von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität verbunden sind (Bereswill & Ehlert 2017). Homosexuellenfeindlichkeit bezieht sich dabei auf feindliche Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber homosexuellen Menschen und Personen, die aufgrund ihrer (vermeintlichen) Sexualität und ihres sexuellen Verhaltens als homosexuell wahrgenommen werden. Trans\*feindlichkeit bezieht sich auf „negative Überzeugungen, Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf Vorurteilen, Ekel, Angst und/oder Hass gegenüber/vor trans\*sexuellen Menschen oder gegenüber Abweichungen der Geschlechtsidentität und des Geschlechtsausdrucks basieren“ (European Union 2011: 105), wobei die Begrifflichkeit in der Community umstritten ist. Auf der institutionellen oder strukturellen Ebene manifestiert sich Trans\*feindlichkeit „durch rechtliche Sanktionen, Pathologisierung und durch fehlende/unpassende Mechanismen zur Bekämpfung von Gewalt und Diskriminierung“ sowie durch eine fehlende Repräsentanz von Trans\* Menschen in vielen Bereichen des Alltags (Greuel et al. 2015). Auf der sozialen Ebene äußert sich Trans\*feindlichkeit in „Hassreden, Diskriminierung, Drohungen, Ausgrenzungen, sozialem Ausschluss, Exotisierung, Spott und Beschimpfungen“ (European Union 2011: 105).

Die Herausforderungen, die die Träger der Modellprojekte in der deutschen Gesellschaft identifizieren, decken sich mit den Ergebnissen der Mitte-Studien und den Forschungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, beispielsweise das Risiko, dass LSBTIQ\*-Personen in vielen Lebensbereichen ausgeschlossen und abgewertet werden (z. B. Zick et al. 2016: 46f; Antidiskriminierungsstelle 2017). Eigene Studien der Community-Organisationen beschreiben ebenfalls Diskriminierungs- und Gewalterfahrung von LSBTIQ\*-Personen (z. B. Lenz et al. 2012; Castro Varela 2012). Im Zusammenhang mit dem Bundesprogramm sehen es einige der etablierten Träger der geschlechterreflektierten Pädagogik kritisch, dass Sexismus und Geschlechterverhältnisse ungenügend berücksichtigt werden. Hier könnten sich wichtige Synergien mit der Prävention des aktuellen Rechtsextremismus ergeben, der traditionelle Geschlechterrollen instrumentalisiert und Forderungen nach mehr Geschlechtergerechtigkeit scharf attackiert.

### *Pädagogische Praxis*

In der aktuellen pädagogischen Praxis wird das Themenfeld vor allem durch Antidiskriminierungs- und Empowerment-Arbeit mit queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie Bildungsarbeit zu Sexismus und Geschlechtervielfalt adressiert.



In der Forschung wird immer wieder angemerkt, dass es noch zu wenige dieser Angebote in der Jugendarbeit gibt. Die Modellprojekttäger im Themenfeld teilen diese Einschätzung (W, I). Ein Projekt, das in ländlichen Räumen in Ostdeutschland aktiv werden will, beklagt den derzeitigen Mangel an Angeboten (I46). Eine Studie zu Angeboten der geschlechterreflektierten Pädagogik und zu Angeboten für LSBTIQ\*-Jugendliche aus Baden-Württemberg zeigt, dass die meisten Angebote von Community-Organisationen durchgeführt werden (Staudenmeyer et al. 2016). Von den Modellprojekttägern sind jedoch nur drei von acht Organisationen aus der queeren Community. Weitere Projekte des Themenfeldes werden von Bildungsträgern, Trägern der Jugendarbeit oder Akteuren aus dem Sport umgesetzt. Häufig werden bei den letztgenannten Trägern, die keine Selbstorganisationen sind, die Projekte von queeren Mitarbeitenden realisiert, die Expertise und Netzwerke mitbringen. Auch feministische, sexismuskritische Jugendarbeit adressiert das Thema „Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit“, insbesondere in der klassischen Mädchen-/Jungenarbeit. Doch in der Breite der Jugendarbeit wird das Themenfeld zu selten explizit bearbeitet (Staudenmeyer et al. 2016).

Zeitgleich besteht bei Vertreter\*innen der Jugendarbeit sowie bei Lehrkräften Interesse, Angebote zu entwickeln, und nach eigener Einschätzung auch Fortbildungsbedarf, was neben der Studie aus Baden-Württemberg auch eine ähnliche Studie aus Nordrhein-Westfalen zeigt (Belling et al. 2004). Wie die wissenschaftliche Begleitung der letzten Förderperiode treffend zusammenfasste, sind Praktiker\*innen und Wissenschaftler\*innen also „bestrebt, Zielstellungen, Herausforderungen und Handlungsoptionen zu schärfen – und zwar in einem Erkenntnisumfeld, in dem [...] bisher [...] nur wenige wissenschaftliche Studien pädagogische Praxissituationen analysieren und daraus Handlungsempfehlungen ableiten“ (Figlesthler et al. 2019: 104). Entsprechend der noch ausbaubedürftigen Theorie liefern oft die Träger der Jugendarbeit Handlungsempfehlungen aus ihrer Praxisarbeit. Sie halten immer wieder Best-Practice-Beispiele für andere Träger fest, die zwar aktiv werden wollen, denen aber noch Strategien und Methoden fehlen, das Themenfeld explizit zu bearbeiten (z. B. Bildungsinitiative Queerformat). Ein zentrales Ziel der Projekte ist, dass sowohl die pädagogische Praxis als auch nichtbetroffene Jugendliche für Intersektionalität (siehe [Kasten „Themenfelder und Modellprojekte im Wandel III“](#)), strukturelle Ungleichheit in den Geschlechterverhältnissen sowie Cisnormativität sensibilisiert werden.

### ➔ Themenfelder und Modellprojekte im Wandel III – Intersektionalität

Ansätze von Diversität und Mehrfachdiskriminierung (bzw. -zugehörigkeiten) gewinnen bei den Modellprojekten zunehmend an Bedeutung. Das Konzept der Intersektionalität bzw. Mehrfachdiskriminierung untersucht, wie verschiedene Achsen der Ungleichheit sich wechselseitig aufeinander beziehen. Gesellschaftliche Ungleichheiten, die durch eine Hierarchisierung und ungleiche Machtverteilung zwischen und innerhalb der Kategorien Geschlecht, Klasse, Ethnizität/Rasse, Alter, Sexualität, Behinderung etc. (vor-)strukturiert sind, werden nicht als additiv, sondern als miteinander verschränkt und verwoben verstanden. Beispielsweise macht die Intersektionalitätstheorie darauf aufmerksam, dass sich die Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen in Deutschland sowohl von den Erfahrungen anderer Frauen als auch von denen Schwarzer Männer unterscheiden: Die Verschränkung von Rassismus und Sexismus produziert spezifische Diskriminierungen und erfordert spezifische Antworten.

Das Paradigma der Intersektionalität wurde historisch in den Kritischen Rechtswissenschaften und der Critical Race Theory (Crenshaw 1989) entwickelt. In Deutschland wurde der Begriff selbst zunächst aus den USA übernommen, es existierten aber bereits Ansätze, die mehrdimensionale Diskriminierungen bzw. Verschränkung von Unterdrückungsverhältnissen berücksichtigen, darunter die Bewegung kritischer Migrant\*innen (FeMigra 1994; Gutiérrez Rodríguez 1996; Gelbin et al. 1999), die afrodeutsche Bewegung (Ayim 1995), die Behinderten- und die Lesbenbewegung.

In Wissenschaft und Praxis wurden zahlreiche Konzepte und Methoden entwickelt, etwa die Interdependenz-Theorie (Walgenbach et al. 2007), (additive) Mehrfachdiskriminierung (Makkonen 2002) und Mehrdimensionale Diskriminierung (Zinsmeister 2007; Baer et al. 2010) sowie Achsen der Ungleichheit (Klinger & Knapp 2005) und die intersektionale Mehrebenenanalyse (Degele & Winker 2007). Letztere beziehen speziell strukturelle und institutionelle Faktoren mit ein, beispielsweise hierarchisches Gesellschaftsgefüge, ungleiche Zugänge zu Ressourcen wie Bildung, Status, Partizipation und Identifikation.

Minorisierte und praktisch arbeitende Wissenschaftler\*innen zeigen wiederholt auf, wie Intersektionalität von weißen Wissenschaftler\*innen übernommen, depolitisiert (Erel et al. 2008; Chebout 2011; ebd. 2012; Petzen 2012; Roig 2018) und sein ursprünglich antirassistischer Entstehungskontext und lokale Anwendungsformen ausgeblendet werden.

Obwohl diese Aneignung in der Community-Praxis weiterhin kritisiert wird, entwickelte sich das Konzept zum theoretischen Analysewerkzeug, um die Dimensionen von Diskriminierung und hybriden Zugehörigkeiten zu fassen. Auch als policy tool findet es inzwischen verstärkt Anwendung, zumindest auf EU-Ebene (vgl. CIJ 2020).

Der pädagogische Blick bei rassismuskritischen und empowermentorientierten Ansätzen stellt die Subjektbildung der von Diskriminierung Betroffenen/Diskriminierenden in den Vordergrund. Intersektionelle Ansätze erlauben es zudem, die vielfältigen ungleichen Zugänge zusammenzudenken und weiter auszudifferenzieren. Dabei muss anerkannt und reflektiert werden, dass die Bildungsarbeit selbst Unterschiede und Ungleichheiten (re-)produziert (Mecheril 2004; Melter & Mecheril 2011; Schirilla 2017).

## Rassismus

### Begriffsdefinition und gesellschaftliche Herausforderungen

Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen mit historischer Kontinuität. Er wird sowohl als eine Macht- oder Dominanzbeziehung (vgl. Rommelspacher 2006; ebd. 2011) als auch als eine Ideologie (Biskamp 2017) gesehen und bewertet. Beide Ansätze stellen fest, dass Rassismus stets materielle und symbolische Ausschlüsse erzeugt, Macht und Gewalt ausübt und diese immer wieder neu legitimiert, fortsetzt oder reproduziert (Arndt 2017).

In Abgrenzung zum Multikulturalismus der 1970er Jahre ist das Ziel des neuen „Antirassismus“, eine ergebnisegalitäre Gesellschaft zu entwickeln. Antirassistische Arbeit hat den Anspruch, symbolische und materielle Verhältnisse umzuverteilen. Zudem will sie oppositionelle Logiken thematisieren und problematisieren (Broden 2007).

Die politische Debatte um Rassismus fachten zuletzt die weltweiten „Black Lives Matter“-Proteste (BLM) 2020 an. In Deutschland fordern seitdem deutlich mehr Akteure als zuvor Studien zu strukturellem Rassismus in der Polizei, Daten zu Rassismuserfahrungen und eine stärkere staatliche Förderung rassismuskritischer Bildungsarbeit.

Das Themenfeld Rassismus mit seinen sechs Modellprojekten ist nicht zuletzt im Kontext dieser jüngeren Entwicklungen zu betrachten. Die Communitys betonten allerdings bereits, dass das Themenfeld wichtig ist, bevor politische Ereignisse wie BLM den öffentlichen Diskurs um Rassismus intensivierten. Nichtsdestotrotz haben die Proteste und Bewegungen zusätzlich verdeutlicht und bestätigt, wie relevant eine Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld ist.

### Pädagogische Praxis

Alle im Themenfeld verorteten Modellprojekte machen rassismuskritische Bildungsarbeit. Rassismuskritische Bildungsarbeit soll Reflexionsprozesse beispielsweise zu folgenden Fragen befördern: „Wie bin ich gesellschaftlich positioniert? Welche Rollen nehme ich wann wo und wie ein? Welche Privilegien habe ich? Welche Teilhabebereiche sind für mich selbstverständlich und warum?“ (Seng & Warrach 2019: 5). Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass jede Person eine Position/Rolle einnimmt, die mit bestimmten Zuschreibungen/Privilegien verbunden ist. Das betrifft Angehörige der Dominanzkultur ebenso wie von Rassismus direkt und negativ Betroffene. Teil der Rassismuskritik ist also eine Selbstreflexion der beteiligten Akteure, um so gesellschaftliche Machtstrukturen zu hinterfragen (vgl. Mecheril 2004; Hamburger 2009).

In der rassismuskritischen Bildungsarbeit wird es kritisch gesehen, dass im Mainstreamdiskurs das Integrationsparadigma und seine Implikationen vorherrschen. Denn diese gehen mit der Reproduktion von Differenz- und Normalitätsordnungen sowie einer mangelnden Auseinandersetzung mit Privilegien und mit weiß-Sein einher. Des Weiteren steht in der praktischen rassismuskritischen Bildungsarbeit im Vordergrund, Betroffene zu empowern und ihre Selbstermächtigung zu fördern, indem ihnen „Safer Spaces“ angeboten werden. Der Tenor ist hierbei:

*Suche Deine Räume, in denen Du Deine Geschichte neu erfindest und Deine Kräfte entdeckst. Dann suche Deine Verbündeten unter Menschen, die sich auf den Weg gemacht haben, die Verantwortung für ihre Besserstellung und Selbstverständlichkeiten zu übernehmen und aus ihrer rassistischen Gesellschaft zur Befreiung zu gehen, um unsere Gesellschaft gerechter zu machen, indem sie auch bereit sind, ihre Vormachtstellung abzugeben (Fathi & Sirin 2019: 29).*

Auch wenn die Modellprojekte die Sensibilisierung von Nichtbetroffenen berücksichtigen, steht bei ihnen klar das Empowerment von Betroffenenengruppen im Zentrum. Daher entwickeln sie partizipative Ansätze und bemühen sich darum, junge Menschen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aktiv einzubeziehen. Darüber hinaus heben einige Modellprojekt-Konzepte explizit rassismuskritische Ansätze hervor und zielen darauf ab, strukturelle und institutionelle Ungleichheiten zu überwinden (D 63).

## Chancen und Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung

### Begriffsdefinition und gesellschaftliche Herausforderungen

In Deutschland rückte ab den späten 1990er Jahren das Thema Integration ins Zentrum der Debatte um Einwanderung nach Deutschland – vielfach noch in Abgrenzung von Assimilationsvorstellungen und Segregationsansätzen. Eine in den frühen 2000ern einsetzende Kritik am Integrationsbegriff wies darauf hin, dass das Ende des Integrationsprozesses nicht definiert werden kann. Die Vorstellung von „Integration“ laufe letztlich wieder darauf hinaus, dass sich Migrant\*innen assimilieren sollten (Alba & Nee 2003).

Darüber hinaus wurde auch in Deutschland zunehmend hervorgehoben, dass dem Integrationsbegriff inhärent sei, zugewanderte Mitglieder der Gesellschaft und ihre Nachkommen zu diskriminieren. Denn er impliziere immer eine Differenz und ein Defizit (Geisen 2010). Auch ausgehend von migrantischen Protesten sehen Sozialwissenschaft und öffentliche Debatte den Integrationsbegriff zunehmend kritisch (Mecheril 2011; Castro Varela 2013). Zumindest kurzzeitig wurde er etwa durch „Teilhabe“ ersetzt.

Mit der Ankunft einer großen Anzahl an Geflüchteten ab 2014/15 und den Herausforderungen ihrer Aufnahme erfuhr der Integrationsbegriff eine Renaissance und Relegitimation in der politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte. Dies wird kontrastiert von Debattenbeiträgen, die den Integrationsbegriff demokratietheoretisch zurückweisen und Vielfalt und politisches Engagement (Czollek 2018) sowie Konflikt und Teilhabe (El-Mafaalani 2018) neu interpretieren. Gleichzeitig herrscht in Politik und Wissenschaft weitestgehend Konsens darüber, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Seit seiner Entwicklung im Berlin-Kreuzberger Theater um Shermin Langhoff bezeichnet der Begriff der „postmigrantischen Gesellschaft“ die Neuaushandlung von Gesellschaft im Einwanderungsland (Dell 2019). Der Begriff weist das Integrationsparadigma zurück, durch das Migration über Generationen hinweg als Defizit wahrgenommen wurde. Stattdessen betont das „post“, dass Migration zur vielfältigen Gesellschaft beiträgt (Foroutan 2010; ebd. 2019).

Anders als in den anderen Themenfeldern sind die Arbeitsbereiche der 24 Modellprojekte im Feld Einwanderungsgesellschaft weniger spezifisch. Die Projekte befassen sich mit dem sozialen Klima, mit Ablehnung und fehlender Akzeptanz bestimmter Gruppen und daraus resultierender Diskriminierung und insbesondere auch mit dem Erstarken von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. Deren Widerstand gegen migrationsbedingte Veränderungen gehört dabei schon inhärent zum Konzept der postmigrantischen Gesellschaft, das die Modellprojekte teils explizit, teils implizit verwenden. Widerstand und die Konfliktlinien verlaufen allerdings nicht unbedingt zwischen „Zugewanderten“ und „Einheimischen“, sondern zwischen Personen mit unterschiedlichen Haltungen zu Vielfalt.

### Pädagogische Praxis

Die inhaltliche Breite des Themenfelds spiegelt sich auch in der pädagogischen Praxis wider. Antidiskriminierungs- und Empowerment-Arbeit gehören zu den wichtigsten Zugängen: Im Kontext institutioneller Antidiskriminierungsmaßnahmen etwa an Schulen oder am Arbeitsplatz werden unter dem Begriff „Diversity“ sogenannte Diversitätsprogramme eingeführt und Diversity-Beauftragte installiert. Dabei soll Vielfalt durch eine kritische Haltung und kritische Pädagogik im Unterricht und am Arbeitsplatz berücksichtigt werden (Foitzik & Hezel 2018). Angestrebt wird zudem eine lebensweltliche und diversitätsbewusste Schulkultur, die auch die Lehrkräfte konstant miteinschließt. Auch

im Rahmen der inklusiven Pädagogik spielt die Anerkennung und Sichtbarmachung von Diversität eine wesentliche Rolle, konkret in Form von Diversitätswissen und Diversitätsperspektive (Eggers 2011). Projekte können beispielsweise darauf abzielen, migrantischen Eltern und ihren Kindern eine bessere Teilhabe am Bildungssystem in Deutschland zu ermöglichen, indem sie ihre Vernetzung stärken und Wissen vermitteln.

Diversität berücksichtigt auch sich vielfältig überschneidende Ungleichheitspositionierungen in der Gesellschafts- und Sozialstruktur. Ziel ist es, binäre Verhältnisse aufzubrechen und Platz für das Mehrfache bzw. Uneindeutige zu schaffen. Zudem geht es darum, bei Inklusionsmaßnahmen auch andere Diskriminierungsarten zu berücksichtigen, darunter Rassismus und Sexismus, sowie das Zusammenspiel verschiedener, ineinander übergreifender Formen der Diskriminierung und Unterdrückung (Boban et al. 2014; Wansing & Westphal 2014).

Ein weiterer Fokus liegt auf der interkulturellen Öffnung von Organisationen, Unternehmen, der öffentlichen Verwaltung und Bildungseinrichtungen. Die Vielfalt der Gesamtgesellschaft ist in vielen Organisationen weder vertikal noch horizontal repräsentiert. Denkbar wäre hier, Angebote der historischen politischen Bildung für die diverse Einwanderungsgesellschaft zu öffnen. Kritisch anzumerken ist bei der interkulturellen Öffnung, dass der Begriff der „Interkulturalität“ unterschiedliche Ansätze umfasst. Insbesondere der Kulturbezug birgt die Gefahr, rassifizierende Zuordnungen und kulturdeterministische Otherings zu reproduzieren (Baumann et al. 2019). Einige Modellprojekte reflektieren dies kritisch.

Neuere Ansätze der emanzipatorisch-kritischen Demokratiebildung setzen sich ferner mit den oft impliziten Vorannahmen der oben genannten Ansätze auseinander. Dazu gehören problematische Vermengungen von Wirtschaft und Staat, die Verortung der Zivilgesellschaft primär im vorpolitischen Raum, der gegenwärtige Zustand demokratisch verfasster Gesellschaften und die Begrenzung auf nationalstaatliche Akteure, Institutionen und Prozesse. Pädagogisch fokussiert wird ein subjektorientiertes Vorgehen, das an den Erfahrungen der Teilnehmer\*innen mit „Politik/Demokratie“ ansetzt.

### 3. Ergebnisse der Erhebungen: Handlungs- und Themenfelder

#### Zentrale Fragen

##### Themenfelder und Modellprojekte

- Wie hat sich die Gewichtung der Themenfelder verändert?
- Welche Strukturen und Vorerfahrungen bestehen seitens der Träger?
- Wie sind die Modellprojekte geografisch und sozialräumlich verteilt?

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung, die thematische Gewichtung und das Handlungsfeld, in dem die Modellprojekte agieren. Hierzu werden Informationen zu den **Themenfeldern**, zur **Trägerart**, **Trägergröße**, zur **Vorerfahrung** im Themenfeld, zur **geografischen und sozialräumlichen Verteilung** und weitere Beobachtungen gesammelt, miteinander in Beziehung gesetzt und grafisch aufbereitet.

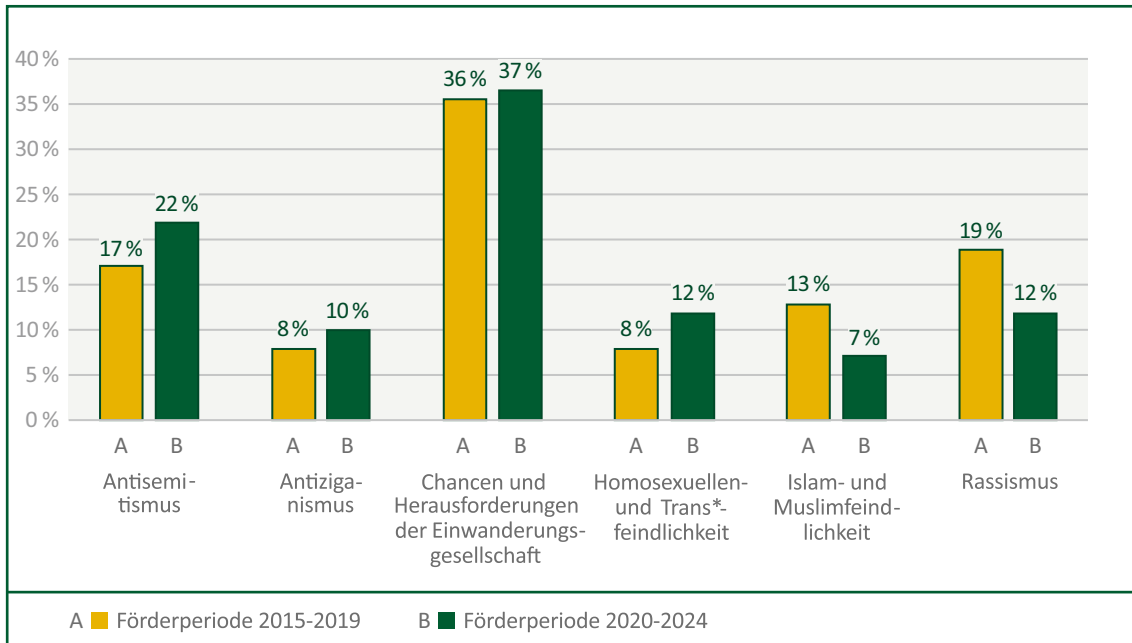
#### 3.1 Gewichtung der Themenfelder und der Modellprojekte

Durch die **Umstrukturierung des Bundesprogramms** sind im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ Themenfelder verortet, die in der vorangegangenen Förderphase noch als „ausgewählte Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ bearbeitet wurden: Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Islam-/Muslimfeindlichkeit und Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit. Zugleich sind Projekte, die vorher im Programmbereich „Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft“ gefördert wurden, zum Handlungsfeld hinzugekommen.

In der aktuellen Förderperiode werden weniger, dafür aber größere Modellprojekte über die gesamte Projektlaufzeit gefördert. Unter anderem ist in der aktuellen Förderperiode die Anzahl der Modellprojekte in den Themenfeldern Rassismus und Islam- und Muslimfeindlichkeit um je zwei Drittel zurückgegangen und im Bereich Antisemitismus um ein Viertel gestiegen (vgl. [Abbildung 1](#)).

Das größte Themenfeld im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ ist **Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung**. Die insgesamt 24 Projekte in diesem Themenfeld lassen sich noch einmal danach differenzieren, auf welcher Ebene sie schwerpunktmäßig wirken: auf der Ebene von Individuen (Mikroebene) oder auf der Ebene von Organisationen oder sozialer Entitäten (Mesoebene) wie Schulklassen oder Stadtteilen. Diese Typisierung ist nicht immer trennscharf und teilweise überlappend. Auf der Mikroebene finden sich Projekte für Empowerment und Qualifizierung von Individuen, auf der Mesoebene erstens Projekte zur interkulturellen Öffnung von Organisationen und zur Sensibilisierung für Diskriminierung in Organisationen, zweitens Projekte zum Empowerment, zur Professionalisierung und zur Stärkung von Interessen- und Betroffenenverbänden und drittens Projekte für soziale Kohäsion und gesellschaftlichen Zusammenhalt.

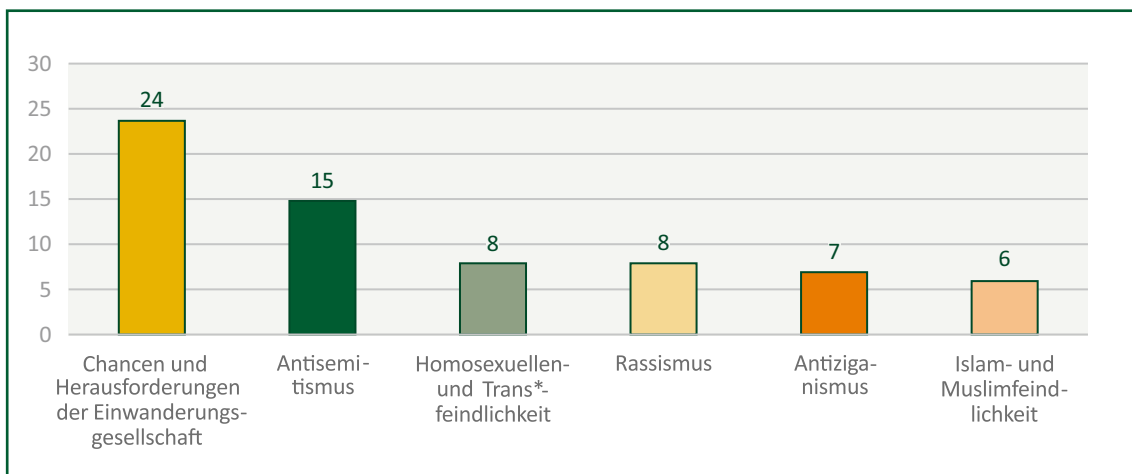
**Abbildung 1** Vergleich der Anteile an Modellprojekten in den Themenfeldern, Förderperioden 2015–2019 (n=118) und 2020–2024 (n=68)



© DeZiM

➔ Quelle: (D)

**Abbildung 2** Anzahl der Modellprojekte pro Themenfeld (n=68)



© DeZiM

➔ Quelle: (D)

Das mit 15 Projekten zweitgrößte Themenfeld **Antisemitismus** wurde bereits nach dem Anschlag von Halle aufgestockt (BMFSFJ 2019b). In den anderen phänomenfokussierten Themenfeldern werden aktuell deutlich weniger Projekte gefördert. Hier liegt die Anzahl zwischen sechs („Islam- und Muslimfeindlichkeit“) und acht („Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit“, „Rassismus“) Modellprojekten.

[Abbildung 2](#) zeigt die aktuelle Gewichtung der Themenfelder.

Es wäre zu überlegen, ob die Themenfelder, in denen aktuell die wenigsten Projekte gefördert werden, in kommenden Förderperioden gestärkt werden können. So ließe sich die Zahl der geförderten Projekte in allen Themenfeldern angleichen. Dies würde die gesellschaftliche Relevanz aller Themenfelder unterstreichen.

### 3.2 Trägerstruktur und Vorerfahrung im Handlungsfeld

Die **Trägerart und Arbeitsschwerpunkte der Projektträger** im Handlungsfeld sind sehr unterschiedlich. Daraus ergeben sich Spezifika in Organisationskultur und -struktur, die sich auf die Projektgestaltung oder den Zugang zu den Zielgruppen auswirken könnten (Ostwaldt 2020).

Die Mehrheit der Projektträger sind beispielsweise Träger der Jugendhilfe, zivilgesellschaftlich engagierte Vereine, Forschungsinstitute oder Organisationen der Arbeitswelt. Die 18 anderen Träger gehören zu den Migrant\*innenorganisationen (MO) und Neuen Deutschen Organisationen (NDO) (vgl. [Abbildung 3](#)).

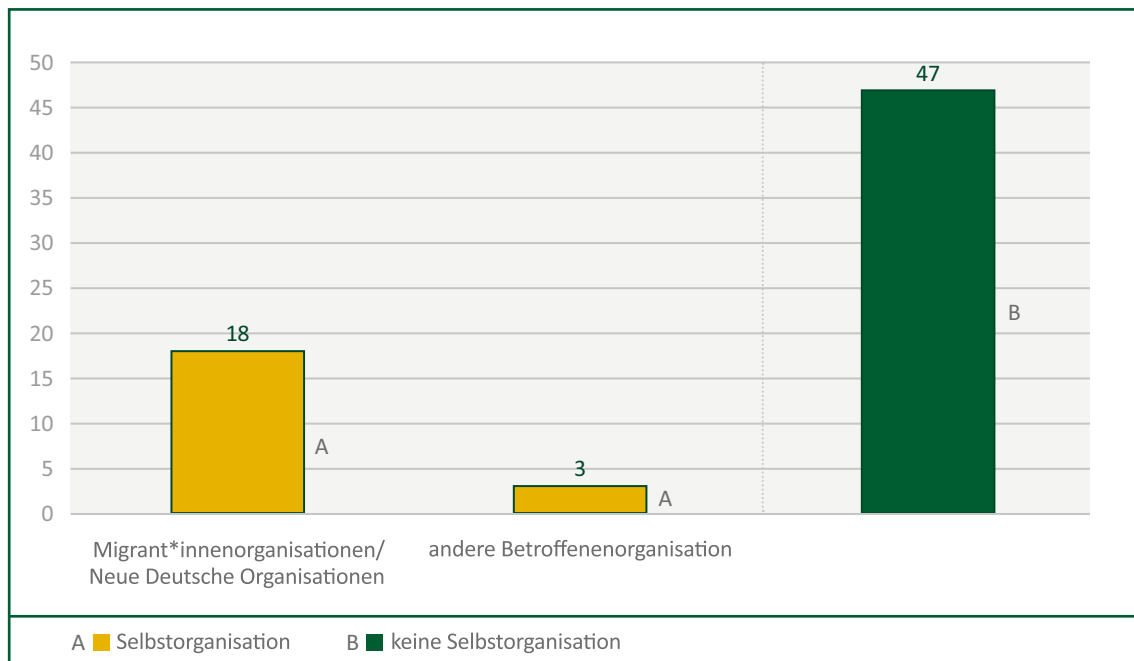
Bei letzteren Trägern handelt es sich um Selbstorganisationen von Menschen, die von (antimuslimischem) Rassismus, Antisemitismus oder Antiziganismus betroffen sind. Drei weitere Träger im Handlungsfeld sind Selbstorganisationen von Personen, die selbst Queerfeindlichkeit erleben. Von den MO und NDO sind knapp 10 % konfessionelle Träger, von den Selbstorganisationen anderer Betroffenen gut 30 %. Bei den MO und NDO sind Träger der Jugendhilfe mit 30 % deutlich stärker vertreten. Bei den Selbstorganisationen anderer Betroffenen sind es sogar knapp 70 %. Gewerkschaften oder Universitäten sind nur sehr selten vorkommende Trägertypen.

Zumeist handelt es sich bei den **Modellprojektträgern** um kleinere Organisationen mit weniger als 20 hauptamtlichen Mitarbeiter\*innen, die bereits über Vorerfahrungen im Themenbereich und mit dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ verfügen: Über 80 % der Projektträger besitzen Fachexpertise im Themenbereich gesellschaftliche Vielfalt (vgl. [Abbildung 4](#)). Fast die Hälfte der Träger bringen Vorerfahrung im Bundesprogramm mit. Die Träger sind also mehrheitlich fachlich und administrativ erfahren.

Träger, denen Vorkenntnisse fehlen, wünschen sich oft übersichtlichere Informationen zu Vernetzungsmöglichkeiten innerhalb des Programms. Unabhängig von der Vorerfahrung besteht zudem bei vielen Trägern der Wunsch, von Beginn an systematisch über die verschiedenen begleitenden Akteure, deren Zuständigkeiten und Tätigkeiten informiert zu werden, darunter Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA), Qualitätswerkstatt, Gesamtevaluation und Kompetenznetzwerke/-zentren. Möglich wäre, etwa im Rahmen von Veranstaltungen die beteiligten Akteure vorzustellen sowie im Sinne eines Mentorenprogramms Gelegenheiten für stärkeren, auch themenfeldübergreifenden Austausch und Vernetzungsmöglichkeiten mit den anderen Akteuren zu schaffen. Gegebenenfalls könnte auch über unbürokratische Kommunikationswege wie gemeinsame Kalender, Newsletter etc. nachgedacht werden, um (neue) Träger besser über das Bundesprogramm, seine Abläufe und Aktivitäten zu informieren.

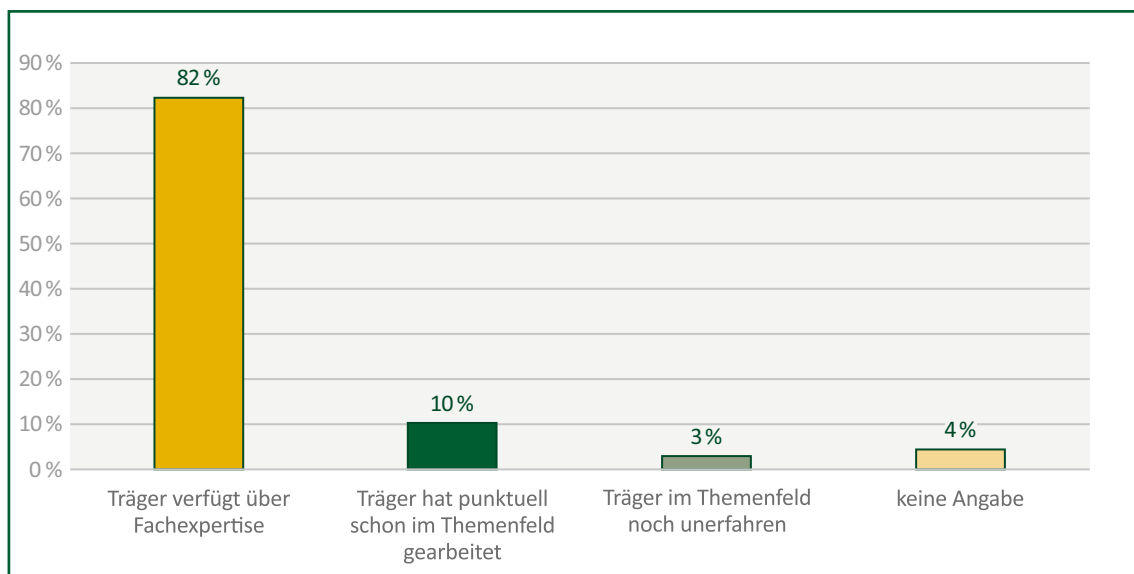


**Abbildung 3** Anzahl der Trägerarten im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ (n=68)



➔ Quelle: (D)

**Abbildung 4** Vorerfahrung der Projektträger im Handlungsfeld (n=68)



➔ Quelle: (D)

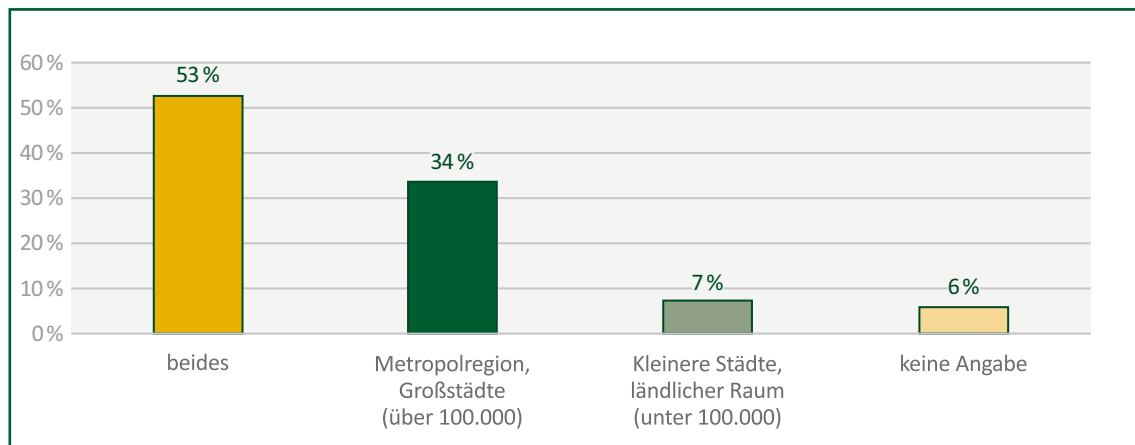
### 3.3 Sozialräumliche und geografische Verteilung der Projekte

Die **sozialräumliche und geografische Verteilung der Modellprojekte** beeinflusst, welche Problemlagen und Kontextbedingungen bestehen, nicht zuletzt in Bezug auf die Zielgruppenerreichung. Die Projektträger besitzen von der Konzeption über die Um- bis zur Zielsetzung unterschiedliche Ausgangslagen und Ressourcen, je nachdem ob sie im ländlichen Raum oder in einer Metropolregion, in einem ost- oder westdeutschen Bundesland tätig sind.

#### 3.3.1 Sozialräumliche Verteilung

Insgesamt zeigt die Analyse, dass die Modellprojekte **sozialräumlich ungleich verteilt** sind. Wie in der letzten Förderperiode sind die durch das Bundesprogramm angebotenen Möglichkeiten, sich an der Vielfaltgestaltung in Deutschland zu beteiligen, in ländlichen Räumen noch unterrepräsentiert (Ceresna-Chaturvedi et al. 2019). In der neuen Förderperiode arbeitet ein Großteil (53 %) der Projekte sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum. Jedoch richten sich weitere 34 % der Projekte ausschließlich an Personen in Metropolregionen und Großstädten. Zeitgleich gibt es lediglich fünf Projekte, die sich ausschließlich an Zielgruppen im ländlichen Raum und ihre spezifischen Bedarfe konzentrieren (vgl. [Abbildung 5](#)). Damit gehen besondere Herausforderungen für die Projekte einher, die im ländlichen Raum arbeiten, darunter begrenzte Vernetzungsmöglichkeiten und eine schwer zu aktivierende Zivilgesellschaft (vgl. [Kapitel 4.2](#)).

**Abbildung 5** Räumliche Verteilung der Modellprojekte (n=68)



Quelle: (D)

Einige Projekte mussten ihre Aktivitäten auf andere Ortschaften als ursprünglich vorgesehen auslagern, weil vor Ort keine Bereitschaft zur Mitwirkung vorhanden ist. Das Problem, dass Engagement gerade im strukturschwachen Sozialraum oft ausbleibt, löst eine Verlagerung allerdings nicht.

Die 2018 durch die Bundesregierung eingesetzte „Kommission für gleichwertige Lebensverhältnisse“ weist auf die Auswirkungen der Lebensverhältnisse auf demokratieförderliche Rahmenbedingungen, Strukturen, Beteiligungskulturen, auf die Teilhabe an demokratischen Prozessen und auf die Handlungskompetenz gegenüber demokratiefeindlichen Haltungen hin (BMI 2019). Auch vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, welche Maßnahmen und Anreize dabei helfen können, die Zahl von Projekten im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ zu erhöhen, die schwerpunktmäßig im ländlichen oder digitalen Raum aktiv sind.

### ➔ Sozialraumorientierte politische Bildung

Pädagogische Projekte finden an Orten statt, die durch spezifische soziodemografische Charakteristika geprägt sind. So bilden etwa Gegenden, die durch Haushalte mit geringem Einkommen gekennzeichnet sind, einen sogenannten sozial schwachen Sozialraum; ländliche Gegenden gelten durch mangelnden öffentlichen Nahverkehr, lückenhaften Mobildatenempfang und/oder langsame Internetverbindungen als infrastrukturell schwache Sozialräume. Politische Bildung und andere Projekte der Demokratieförderung müssen ihre Ansätze an solch sozialräumliche Bedingungen anpassen.

Der Sozialraum wird wissenschaftlich als Verflechtung von „materiell-objektiven Rahmen- und Lebensbedingungen in einem sozialen Raum“ (Spatscheck 2009a, 2009b) mit der subjektiven Perspektive seiner Bewohner\*innen und Akteure verstanden, wobei deren Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten einbezogen werden (Hinte & Fürst 2014). Zur sozialraumorientierten politischen Bildung gibt es verschiedene theoretische Zugänge und Einordnungen (Görtler 2018). Ihnen ist gemeinsam, dass sie den Sozialraum als Raum betrachten, der durch soziales Handeln geschaffen und verändert werden kann. Dabei gibt es „einschlägige handlungsleitende Prinzipien“, darunter Ressourcen- und Interessenorientierung, zielgruppen- und bereichsübergreifende Angebote und Vernetzung (ebd.; Spatscheck 2009a, 2009b).

Auch das Internet, der „digitale Raum“, kann als Sozialraum verstanden werden (Kreß 2010). Dieser ist jedoch nicht klar abgetrennt von einem „Außen“. Vielmehr beeinflusst er bestehende reale Sozialräume und vice versa. Dadurch wandelt sich der Sozialraum: Das Internet ist seine Erweiterung.

Darüber hinaus möchten einige Projekte auch in Zusammenhang mit der Coronapandemie von der zunächst geplanten, geografischen bzw. Sozialraumorientierung zu einer stärker **digital-orientierten Durchführung** gelangen. Dies kann möglicherweise auch die (angestrebte) Reichweite der Projekte verändern. Daneben planen einige Projekte von Beginn an, ihre Zielgruppen vor allem im digitalen Raum zu erreichen und sind daher nicht eindeutig geografisch zu verorten.

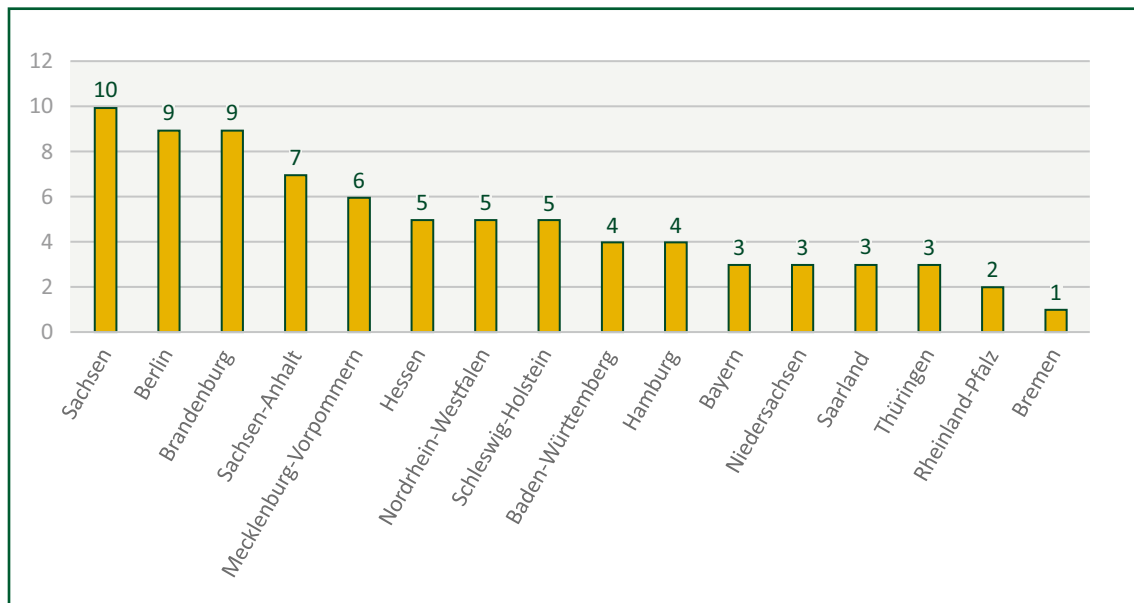
Ob eine Verlegung von Vorträgen oder Workshops in den digitalen Raum zu empfehlen ist, lässt sich nicht pauschal beantworten, sondern ist vom einzelnen Projekt abhängig. Online ist es beispielsweise oft schwierig, eine emotionale Nähe aufzubauen – was besonders Sensibilisierungs- und Empowerment-Projekte als wichtig erachten. Zusätzlich sollten auch andere Ausschlusskriterien mitbedacht werden, etwa dass Personen, die noch in Gemeinschafts- oder Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete leben müssen, teilweise erschwerten Zugang zu Computern und Laptops haben.

### 3.3.2 Geografische Verteilung (Ost und West)

Die Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ finden in allen **16 Bundesländern** statt (vgl. [Abbildung 6](#)), und zwar sowohl in Groß- und Mittelstädten als auch im ländlichen Raum. Mehrere Modellprojekte fokussieren auf mehrere Bundesländer, teils im Bemühen vorhandene Ansätze geografisch und/oder sozialräumlich zu erweitern. Auch bundesweite Projekte sind im

Handlungsfeld vertreten. Die Projekte arbeiten überwiegend landes- bzw. bundesweit, nur acht konzentrieren sich auf ein kleineres Durchführungsgebiet. Die meisten Modellprojekte werden in Sachsen umgesetzt, gefolgt von Berlin und Brandenburg.

**Abbildung 6** Anzahl der Modellprojekte nach Bundesländern (n=68)



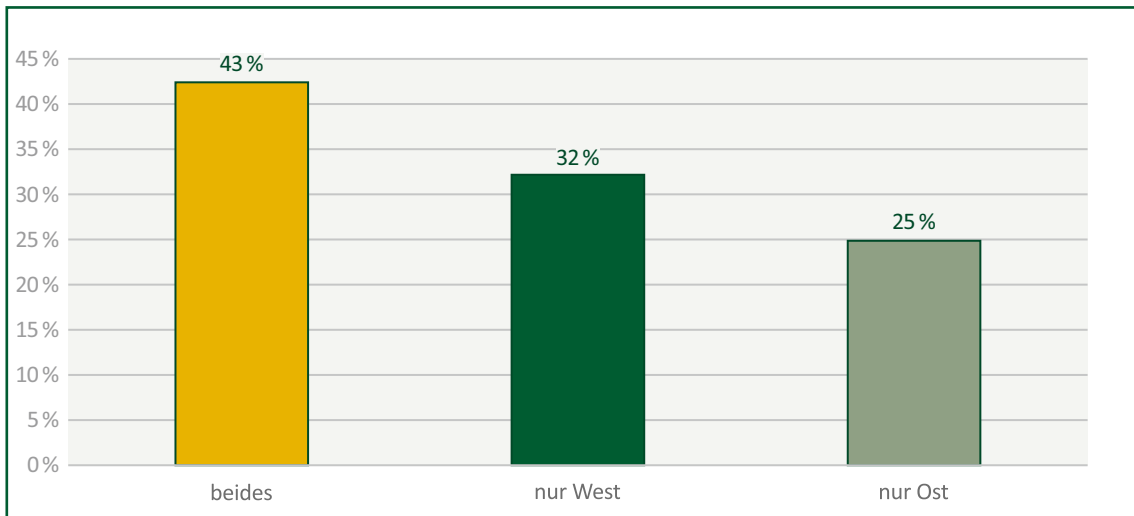
© DeZiM

➔ Quelle: (D)

Generell zeigt sich, dass die Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ **Ost- und Westdeutschland** relativ ausgewogen adressieren: 25 % berücksichtigen nur den Osten, 32 % nur den Westen und 43 % beide Teile Deutschlands (vgl. [Abbildung 7](#)). Das Land Berlin haben wir dabei als ostdeutsches Bundesland gewertet. Denkbar wäre auch, die Projekte, die in der Bundeshauptstadt aktiv sind, anders zuzuordnen, etwa nach dem genauen Ort des Trägersitzes oder 50:50 nach Ost und West. Von den sechs Projekten, die Berlin als Durchführungsregion benennen, findet nur eines ausschließlich in Berlin statt.

Auch die Gewichtung der Modellprojekte nach Themenfeldern weist keine Ost-West-Unterschiede aus (vgl. [Abbildung 8](#)). Vermutlich sehen die zivilgesellschaftlichen Akteure und die Fördergeber\*innen im Osten und im Westen inhaltlich ähnliche Herausforderungen und Handlungsbedarfe. Auffällig ist lediglich, dass die Modellprojekte, die ausschließlich in Ostdeutschland wirken, die beiden Themenfelder Islam- und Muslimfeindlichkeit und Antiziganismus mit wenigen Ausnahmen so gut wie gar nicht bearbeiten.

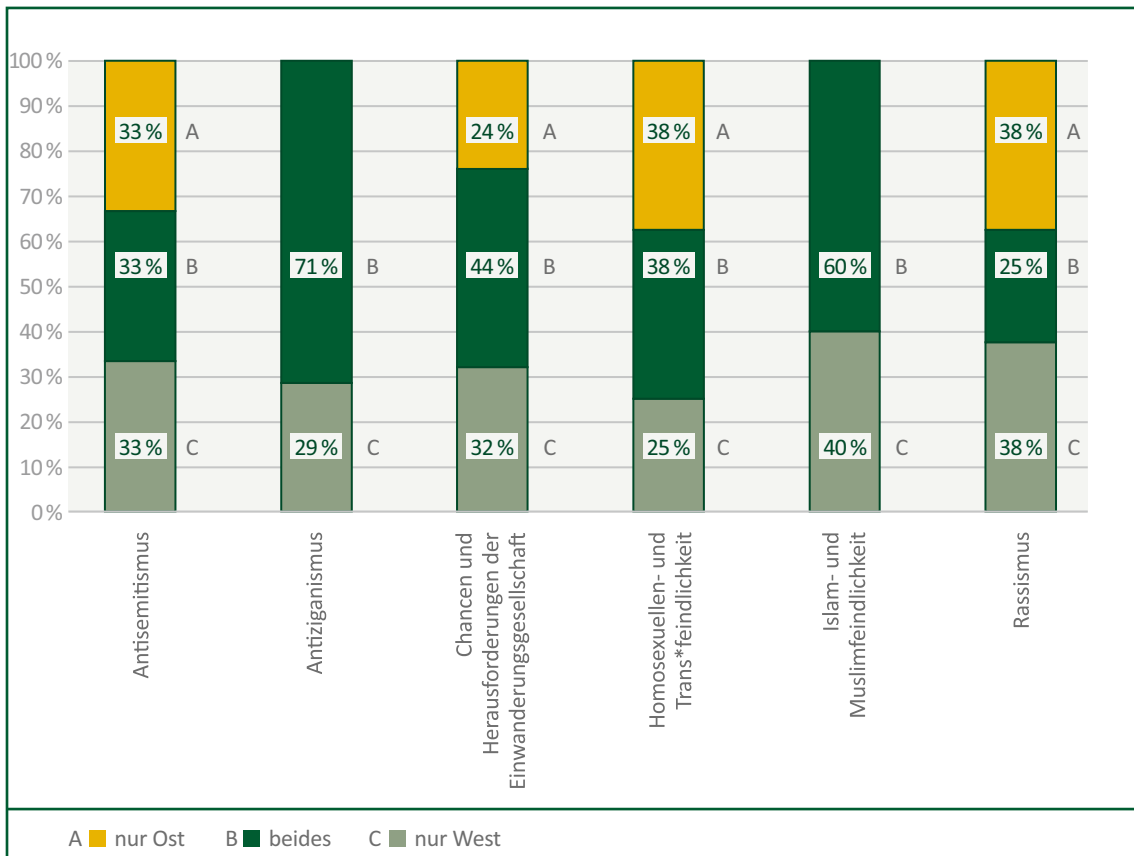
**Abbildung 7** Verteilung der Modellprojekte auf Ost- und Westdeutschland (n=68)



© DeZIM

Quelle: (D)

**Abbildung 8** Gewichtung der Modellprojekte nach Themenfeldern in Ost- und Westdeutschland (n=68)



© DeZIM

Quelle: (D)

Während die geografische Verteilung der Modellprojekte ausgewogen ist, unterscheiden sich die **Bevölkerungs- und (soziopolitischen) Beteiligungsstrukturen und -kulturen** in Ost- und Westdeutschland. Zwar war der Blick auf Ostdeutschland häufig defizitorientiert und fokussierte auf geringes Politikinteresse, politisches Engagement und Wahrnehmung wahlbürgerlicher Rechte (Crome & Muszynski 2000). Die Realität ist jedoch deutlich differenzierter. Zwar werden rassistische Ressentiments immer noch stärker ost- als westdeutschen Bundesländern zugeschrieben (Decker & Brähler 2020), gleichzeitig stellte aber die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in einer Befragung fest: Entgegen gängigen Vorannahmen besteht kein signifikanter Unterschied darin, wie Menschen mit Migrationshintergrund in Ost und West ihre Diskriminierungserfahrung bewerten (Alscher 2013).

Mit Blick auf die Forschung zur ostdeutschen Zivilgesellschaft erscheint es sinnvoll, bei der Begleitung der Modellprojekte in **ostdeutschen Bundesländern** einige Kontextbedingungen noch stärker zu berücksichtigen: Häufig ist hier die Finanzierung überaus prekär, insbesondere bei unabhängigen freien Trägern, die auf öffentliche Gelder angewiesen sind und kaum Rücklagen haben. In ländlichen Räumen ist der (in-)formelle Zusammenhalt zudem vielfach schwach. Projekte müssen sich erst eine Umgebung schaffen, in der sie sich entfalten können. Ferner finden politische Aktivierung und Partizipation zuallererst in lokalen Zusammenhängen und deren spezifischen Problemlagen statt. Die Erweiterung von Beteiligungsangeboten hat außerdem bisher nicht wesentlich dazu beigetragen, politikferne Gruppen zu mobilisieren und sie politisch zu integrieren. Zudem werden in Ostdeutschland andere Möglichkeiten zur politischen Teilhabe als in Westdeutschland genutzt (Brachert et al. 2019; Mau 2020; Gabriel 2020).

Entsprechend zeigt sich auch bei den Modellprojekten, dass Unterschiede zwischen Ost und West für die Zielgruppenerreichung eine Rolle spielen. Hierzu zählen unter anderem die unterschiedlichen Angebotslandschaften zivilgesellschaftlicher Organisationen: Unter den Modellprojekträgern, die ausschließlich in Ostdeutschland arbeiten, sind deutlich weniger Migrant\*innenselbstorganisationen und Neue Deutsche Organisationen. Daher ist communityübergreifende Mobilisierung und Organisation in Ostdeutschland – anders als in Westdeutschland – zwangsläufiger Normalfall, da es weniger zivilgesellschaftliche und Selbstorganisationen gibt als in Westdeutschland. Wenig ausgeprägte und unspezifische Netzwerke der Zivilgesellschaft, insbesondere von betroffenen Communitys, erschweren die Zielgruppenerreichung und Adressierung besonderer Diskriminierungserfahrungen. Westdeutsche Träger mit Projekten in Ostdeutschland merken entsprechend an, dass sie dort spezifische Zugänge zu ihren Zielgruppen benötigen.

---

### 3.3.3 Zwischenfazit Handlungs- und Themenfelder

- Im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ haben 68 Modellprojekte ihre Arbeit aufgenommen, die in den komplexen Themenfeldern Antisemitismus, Rassismus, Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit, Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus und Chancen und Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft agieren. Die Projekte müssen im Kontext der gesellschaftlichen Herausforderungen und der pädagogischen Praxis in diesen Themenfeldern betrachtet werden.

- In der aktuellen Förderperiode werden weniger, dafür aber größere Modellprojekte gefördert als in der letzten. Die Mehrheit der Projekte befindet sich im weniger spezifischen Themenfeld Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft sowie im Themenfeld Antisemitismus.
  - Zu überlegen wäre, ob die Themenfelder, in denen aktuell die wenigsten Projekte gefördert werden, in kommenden Förderperioden gestärkt werden können. So ließe sich die Zahl der geförderten Projekte in allen Themenfeldern angleichen. Dies würde die gesellschaftliche Relevanz aller Themenfelder unterstreichen.
  - Entsprechend der Fördergrundsätze werden die Projekte von Migrant\*innenselbstorganisationen, Neuen Deutschen Organisationen, anderen Community-Organisationen und weiteren zivilgesellschaftlichen Organisationen durchgeführt. Es handelt sich zumeist um kleine oder mittelgroße Organisationen, die bereits Vorerfahrung im Thema oder Bundesprogramm mitbringen.
  - Die Projekte fokussieren sich häufiger auf Metropolregionen als auf ländliche Räume. Fast gleich viele Projekte sind in Ostdeutschland und in Westdeutschland aktiv. Zwischen Ost und West gibt es Unterschiede in der Themenfeldverteilung, Akteurslandschaft und Problembeschreibung, die in der folgenden Analyse der Zielgruppenerreichung vereinzelt detailliert aufgegriffen werden.
  - Überlegenswert ist es, Anreize zu schaffen, um die Zahl von Projekten zu erhöhen, die schwerpunktmäßig im ländlichen oder digitalen Raum aktiv sind.
-

## 4. Ergebnisse der Erhebung: Schwerpunkt „Zielgruppen-erreichung“

### Zentrale Fragen

#### Zielgruppen und Zielgruppenauswahl

- Welche Zielgruppen werden von den Modellprojekten adressiert?
- Warum werden bestimmte Zielgruppen (nicht) ausgewählt?
- Worin bestehen die Herausforderungen bei der Zielgruppenauswahl?

Nach dem Überblick über Programmbereich, Projektträger und Themenfelder arbeitet das folgende Kapitel die **Zielgruppen und Ansätze der Zielgruppenerreichung**, die Motive der Zielgruppenauswahl sowie die **Herausforderungen und Best-Practice-Beispiele** der Zielgruppenerreichung heraus.

Für den Erfolg eines Projekts ist bedeutsam, dass es seine vorab definierten Zielgruppen erreicht. Ansprache, Maßnahmen und Angebote müssen an die Bedarfe und Voraussetzungen der Zielgruppen angepasst werden.

„Zielgruppenerreichung“ kann in einem doppelten Sinne verstanden werden. Zum einen muss das Projekt seine Zielgruppen für die Teilnahme an den geplanten Aktivitäten oder Kooperationen gewinnen. Zum anderen implizieren Projektziele wie Empowerment, Sensibilisierung oder Kompetenzerweiterungen, dass das Projekt bei seinen Zielgruppen Veränderungen bewirken soll. Da wir zum zweiten Punkt – auch aufgrund der durch die Coronapandemie verursachten Verzögerungen – zum Berichtszeitpunkt noch keine Aussagen treffen können, thematisieren wir im Folgenden ausschließlich den erstgenannten Aspekt: den Zugang zur Zielgruppe.

### 4.1 Zielgruppen und Zielgruppenauswahl

Fast alle Projekte definieren mehr als eine Zielgruppe. Manche Projekte nennen mehrere Zielgruppen, die parallel adressiert werden. Andere unterscheiden zwischen direkten und indirekten Zielgruppen.

Als „**direkte Zielgruppen**“ werden im Folgenden diejenigen Gruppen definiert, die ein Projekt durch Angebote und Maßnahmen unmittelbar erreichen soll. Alternativ kann auch von „Adressat\*innen“ oder, nach Durchführung eines Angebotes, von „Teilnehmenden“ gesprochen werden. Generell ist zu beobachten, dass die Projekte häufig mit Blick auf eine primäre Zielgruppe konzipiert wurden, während auch weitere Individuen oder Gruppen an den Aktivitäten teilnehmen können. So wollen viele Projekte für Diskriminierungsmechanismen sensibilisieren. Dabei wollen sie vor allem diejenigen erreichen, die ihre eigenen Diskriminierungsmechanismen reflektieren und abbauen sollen. Dennoch sprechen die Angebote auch Betroffene an, auch sie zählen somit zur Zielgruppe.



Als „**indirekte Zielgruppen**“ werden diejenigen Gruppen definiert, auf die die Maßnahmen wirken sollen, ohne dass sie direkt an einem Angebot teilgenommen haben. Beispielsweise führt ein Projekt eine Fortbildung für Lehrkräfte durch, deren Ergebnisse indirekt auch die Schüler\*innen der teilnehmenden Lehrer\*innen erreichen sollen. Neben diesen unmittelbaren Effekten durch (pädagogische) Multiplikator\*innen werden indirekte Zielgruppen auch breiter definiert. So soll die Öffentlichkeitsarbeit eines Projekts häufig die „Stadtteilgesellschaft“ oder die „interessierte Öffentlichkeit“ erreichen. Ferner zählen Projekte auch Mitarbeitende kooperierender Organisationen und Institutionen zur indirekten oder erweiterten Zielgruppe, da sie sich hier ein strukturbildendes Potenzial erhoffen. Grundsätzlich nehmen die Modellprojekte an, dass Multiplikator\*innen zu einem Projekt beitragen. Als Mittler\*innen würden sie ermöglichen, dass das Projekt auch über die direkte Zielgruppe hinaus die gewünschte Wirkung entfaltet.

Die meisten Projekte haben ihre Zielgruppen zu Projektbeginn klar definiert. Dies erachten sie als sinnvoll, um Angebote und Ansprache der Zielgruppe entsprechend gestalten zu können und sich auf ein Problemverständnis zu fokussieren. Einzelne Projekte planen Angebote auch unabhängig von den Zielgruppen, mit der Begründung, dass es noch nicht vollständig einzuschätzen ist, welche Gruppen sich für die Angebote interessieren werden (I58).

Gleichzeitig berücksichtigen die Projekte, dass die Definition der Zielgruppen ein kontinuierlicher, unabgeschlossener Prozess ist. Zielgruppen sind in sich nie homogen, da sie ihre eigenen Vorstellungen, Selbstdefinitionen und Problemdeutungen in die Projekte einbringen. Letztlich sind Zielgruppendefinitionen auch immer Konstruktionen, die Annahmen der Projektträger über eine Gruppe widerspiegeln. Daher müssen die Projektmitarbeitenden diskutieren, ob sie die Selbstbezeichnungen von Betroffenen aufgreifen, wie sie Zuschreibungen vermeiden und wie sich die soziale Positionierung der Projektdurchführenden auswirkt.

#### 4.1.1 Zielgruppenauswahl und Bezug zur Förderrichtlinie

Zielgruppe des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ sind in erster Linie Kinder und Jugendliche, deren Eltern, Familienangehörige und Bezugspersonen, junge Erwachsene, aber auch ehren-, neben- und hauptamtlich in der Kinder- und Jugendhilfe und an anderen Sozialisationsorten Tätige, Multiplikator\*innen sowie staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure. Darüber hinaus sollen insbesondere solche Projekte gefördert werden, die „besondere Zielgruppen berücksichtigen, vor allem bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche oder/und aus migrantisch geprägten Kontexten, und dazu inklusive Ansätze entwickeln“ (BMFSFJ 2020: 4). Dazu wird die Zielgruppe themenfeldspezifisch weiter ausdifferenziert.

Im **Themenfeld Antisemitismus** sollen besonders Projekte mit Ansätzen der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus gefördert werden, „die Kinder und Jugendliche sowie Lehrkräfte für Antisemitismus sensibilisieren“ (BMFSFJ 2020: 5). Dieser Schwerpunkt auf antisemitismuskritischer Bildungsarbeit zeigt sich in der Zielgruppendefinition der Modellprojekte im Themenfeld, die hauptsächlich Kinder und Jugendliche adressieren, sowie Personen, die an Sozialisationsorten tätig sind. Das Primärziel Sensibilisierung spiegelt sich darin, dass die Hauptzielgruppe überwiegend nicht von Antisemitismus betroffene Personen sind.

Im **Themenfeld Antiziganismus** liegt der Fokus auf „einer (Weiter-)Entwicklung und Erprobung diskriminierungskritischer Ansätze der Bildungsarbeit gegen Antiziganismus für Kinder und Jugendliche sowie für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator\*innen“ (BMFSFJ 2020: 6). Entsprechend definieren fast alle Projekte Multiplikator\*innen als Zielgruppe, die mehrheitlich nicht von Antiziganismus betroffen sind. Einige Projekte richten sich dezidiert primär an Nichtbetroffene. Ein Modellprojekt

erklärte, dass die Roma-Community fast ausschließlich durch Rom\*nja selbst und über informelle Wege nachhaltig erreicht werden könne. Das mangelnde Vertrauen in schriftliche Informationen und tiefsitzendes Misstrauen gegenüber der „Umgebungsgesellschaft“ seien der Grund, weshalb das Projekt Multiplikator\*innen und Ehrenamtliche direkt aus der Community auswähle. Die Ansprache erfolgt mittels direkter Gesprächskontakte in Settings wie Cafés, Moscheen oder Kirchen sowie von Roma häufig frequentierten Geschäften, Familienfeiern, gezielt beworbenen, öffentlichen projektbezogenen Veranstaltungen sowie Social-Media-Aktivitäten von Mitgliedern der Community (D16).

Im **Themenfeld Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung** liegt ein Schwerpunkt auf Ansätzen, die „zur Stärkung von Migrant\*innen(selbst)organisationen und Neuen Deutschen Organisationen, die neue Maßnahmen zur Förderung des politischen und ehrenamtlichen Engagements [...] entwickeln und erproben sowie die Vernetzung, Selbstorganisation sowie die Selbsthilfe stärken, zur Organisationsentwicklung beitragen und Professionalisierungsprozesse anstoßen“ (BMFSFJ 2020: 11). Interessanterweise sind in diesem Themenfeld nach eigener Angabe nur acht von 24 Modellprojekträgern selbst Migrant\*innenorganisationen, Neue Deutsche Organisationen oder andere Community-Organisationen.

Im **Themenfeld Islam- und Muslimfeindlichkeit** sollen muslimische „Erfahrungen und Perspektiven, etwa durch die Kooperation mit Selbstorganisationen“ miteinbezogen werden (BMFSFJ 2020: 7). Ebenso wird „die Berücksichtigung institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen“ explizit eingefordert (ebd.). Dementsprechend sind über die Hälfte der Träger Migrant\*innenorganisationen oder Neue Deutsche Organisationen. Im **Themenfeld Rassismus** wird eine ähnliche Anforderung formuliert, allerdings ist der Anteil von Migrant\*innenorganisationen und Neuen Deutschen Organisationen an den Projekträgern hier deutlich geringer.

#### 4.1.2 Adressierte Zielgruppen

##### Zielgruppen in Projektkonzeption und Projektumsetzung

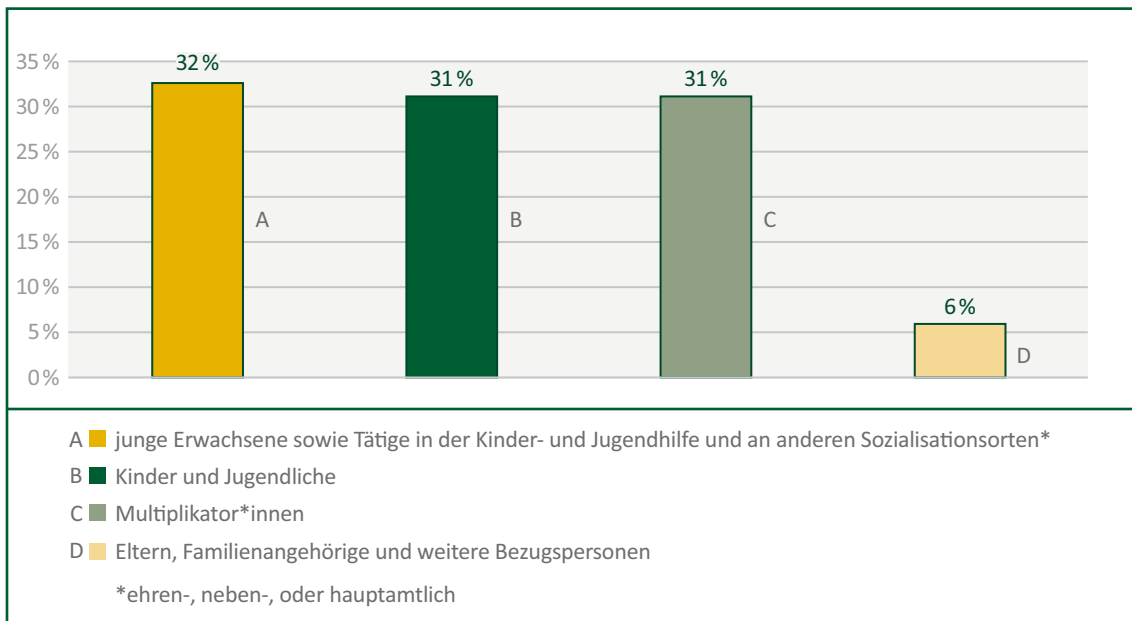
Die Hauptzielgruppen in der **Projektkonzeption**, die die Projekträger im Rahmen des Interessenbekundungsverfahrens ausgewählt haben, verteilen sich relativ gleichgewichtig auf „junge Erwachsene sowie ehren-, neben- und hauptamtlich in der Kinder- und Jugendhilfe und an anderen Sozialisationsorten Tätige“ (32 %), „Multiplikator\*innen“ (31 %) und „Kinder und Jugendliche“ (31 %) (vgl. [Abbildung 9](#)).<sup>8</sup> Erst mit weitem Abstand folgen „Eltern, Familienangehörige und weitere Bezugspersonen“ (6 %). Fast alle Projekte (86 %) richten sich an mehrere Zielgruppen, die entweder parallel oder unterteilt nach direkten und indirekten Zielgruppen adressiert werden (D).

Der Online-Survey zeigt, dass die Modellprojekte im Berichtszeitraum in der **Projektumsetzung** bereits unterschiedliche Zielgruppen breit und parallel angesprochen haben (vgl. [Abbildung 10](#)). Die geplanten oder umgesetzten Maßnahmen der Projekträger adressieren sowohl Kinder (7 % aller Projekte), Jugendliche (47 %) und junge Erwachsene (63 %) als auch pädagogische Fachkräfte (51 %), Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder (26 %), sozialisationsunterstützende Akteur\*innen sowie Akteur\*innen aus dem Sozialraum (26 %). Unter der Kategorie „Sonstige“ (41 %) wurden unter anderem Medien- und Kulturschaffende, Senior\*innen, Personalverantwortliche und Integrationsbeiräte genannt (Mehrfachnennung war möglich). Interessanterweise liegt bei den tatsächlichen Aktivitäten der Anteil der Familienbeteiligung deutlich höher, als aus den Konzepten hervorgeht.

<sup>8</sup> Der Begriff „Multiplikator\*innen“ als Zielgruppe wird sehr weit gefasst: Träger verwenden ihn für Jugendliche, die für Peer-to-Peer-Trainings ausgebildet werden, für pädagogische Fachkräfte, Mitarbeitende von Beratungseinrichtungen, Medienvertreter\*innen und Social-Media-Akteur\*innen oder Aktive in Selbstorganisationen.

Da die Familie eine der wichtigsten Instanzen im Sozialisationssystem von Jugendlichen und Kindern ist (Zimmermann 2006; Schneewind 2008; Öztürk 2012), wäre es zu überlegen, sie in den Förderrichtlinien mit Blick auf Wirkung und Nachhaltigkeit stärker zu berücksichtigen.

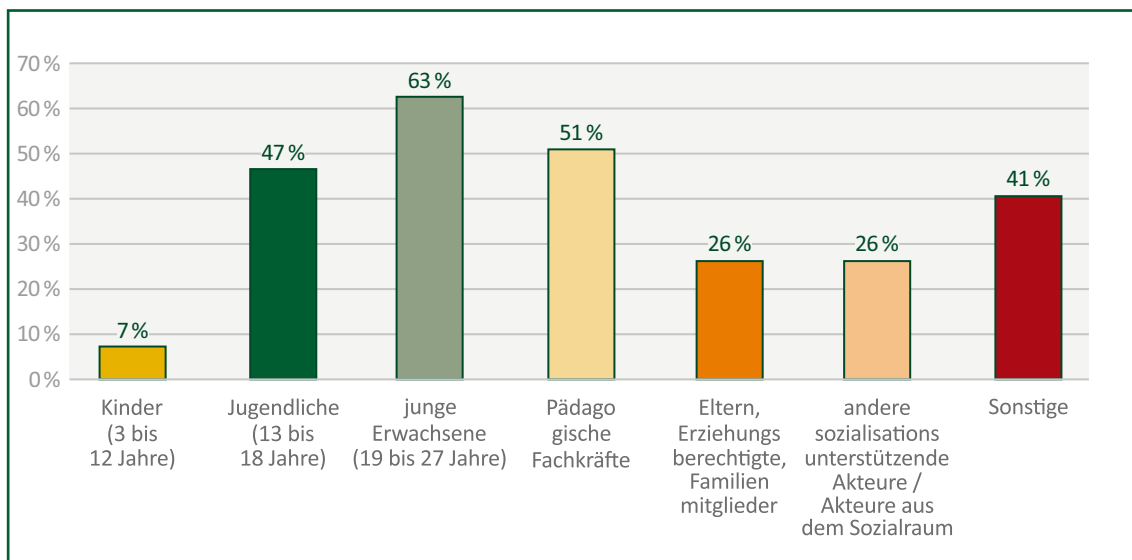
**Abbildung 9** Hauptzielgruppen in den Projektkonzepten der Träger (n=68)



© DeZIM

➔ Quelle: (D)

**Abbildung 10** Hauptzielgruppen in der Umsetzung der Konzepte (n=67)



© DeZIM

➔ Quelle: (E), Mehrfachnennungen möglich.

## Soziodemografische und strukturelle Merkmale der Zielgruppen

Die **Altersstruktur der Zielgruppen** spiegelt den Programm-Fokus auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie deren sozialisationsunterstützende Akteur\*innen wider, darunter pädagogische Fachkräfte und Eltern. Der Großteil der Projekte richtet sich an die Altersgruppe der 18- bis 27-Jährigen (82 %),<sup>9</sup> gefolgt von Zielgruppen im Alter von 28 bis 45 Jahren (47 %) und der Gruppe der 6- bis 17-Jährigen (41 %). An Personen im Alter von 46 bis 65 Jahren wenden sich 34 % der Projekte. Aber auch Personen, die älter als 65 Jahre alt sind, werden von 10 % der Träger als Zielgruppe adressiert. 22 % der Projekte arbeiten altersgruppenübergreifend.

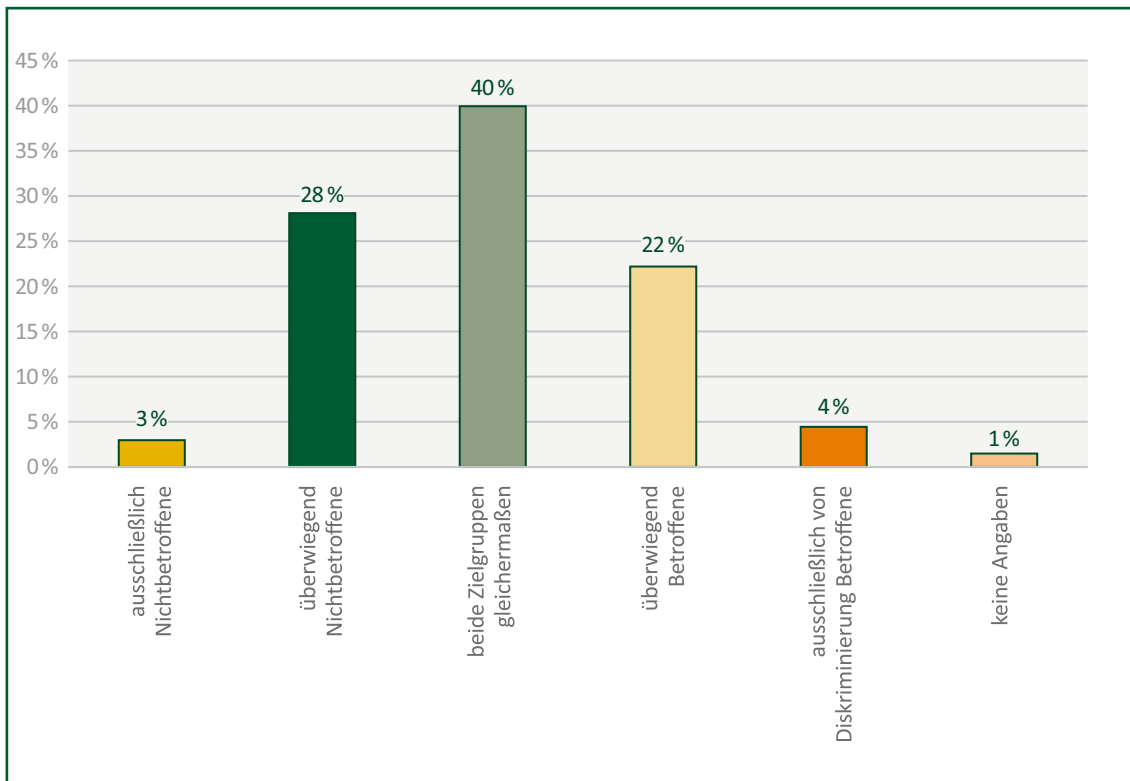
Etwa zwei Drittel der Aktivitäten richten sich in erster Linie an **Akteure im außerschulischen Bereich**, ungefähr ein Drittel der Projekte an schulische Akteure (D). Eine trennscharfe Unterscheidung ist jedoch nicht immer möglich. So lässt sich etwa ein Drittel der Projekte sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich verorten. Beispielsweise adressieren manche Träger, die Projekte an Schulen durchführen, gleichzeitig die Communitys von Betroffenen und deren Organisationen, indem sie diese als Expert\*innen oder Trainer\*innen in die Bildungsangebote einbeziehen. Interessant in diesem Zusammenhang sind auch Projekte mit Sozialraumorientierung, bei denen Schule und Jugendhilfe zunehmend kooperieren, etwa in der Schulsozialarbeit. Dies trägt dazu bei, dass beide Felder stärker miteinander verzahnt werden.

Die Projekte lassen sich weiterhin danach unterscheiden ob sie **Personen adressieren, die von Diskriminierung betroffen sind („Betroffene“), und/oder Personen, die nicht von (der im Projekt behandelten) Diskriminierung(-sform) betroffen sind.**<sup>10</sup> Beide Gruppen sind bei den Modellprojekten in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten (vgl. [Abbildung 11](#)): 40 % der Träger wenden sich gleichermaßen an beide Gruppen; überwiegend mit von Diskriminierung Betroffenen arbeiten 22 % der Projekte, fast ebenso viele (28 %) richten sich hauptsächlich an nicht von Diskriminierung betroffene Personen. Lediglich 4 % Projekte geben an, sich ausschließlich an Betroffene bzw. ausschließlich an Nichtbetroffene (3 %) zu richten.

Überdies berücksichtigen 75 % der Projekte in ihrer Planung, dass Zielgruppen in **Institutionen und Organisationen** eingebunden sind und Projektziele sich nur dann erfolgreich verwirklichen lassen, wenn institutionelle Kontexte mitberücksichtigt werden (D). Entsprechend richten sich die Projektziele auch auf Veränderungen von Organisationen, etwa die Professionalisierung von Selbstorganisationen Betroffener oder die diversitätsorientierte Organisationsentwicklung von Behörden oder Bildungseinrichtungen. 22 % der Projekte nennen entsprechend Einrichtungen und Mitarbeitende der öffentlichen Verwaltung als Zielgruppe (D). Auch Projekte, die sich an schulische Akteure richten oder in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit verortet sind, nehmen oft die (außer-)schulischen Einrichtungen mit in den Blick. Diese Tendenz spiegelt die Ergebnisse aktueller Forschung wider, die die Bedeutung von Institutionen und Organisationen beim Abbau von Diskriminierung betont (Gomolla 2017; Foitzik & Hezel 2018).

<sup>9</sup> Die Gruppe der 18- bis 27-Jährigen inkludiert junge Erwachsene in (außer-)schulischen Bildungssettings als Zielgruppe pädagogischer Maßnahmen, als ehrenamtliche Trainer\*innen und (angehende) Fachkräfte in Peer-to-Peer-Programmen, Train-the-Trainer-Angeboten und anderen Weiterbildungsmaßnahmen. (D) Mehrfachnennungen waren möglich.

<sup>10</sup> Bei der Unterscheidung in Betroffene und Nichtbetroffene muss beachtet werden, dass letztlich alle Menschen von Diskriminierung und ihren Auswirkungen betroffen sind und entsprechende Maßnahmen wie Sensibilisierung beide Gruppen adressieren sollten.

**Abbildung 11** Zielgruppenkategorie „von Diskriminierung (Nicht-)Betroffene“ (n=67)

© DeZIM

Quelle: (E)

### 4.1.3 Begründung der Zielgruppenauswahl

Die Projektträger wählen die Zielgruppen aufgrund von mehreren Faktoren aus, konkret ihre Problem- beschreibung und Wirkannahmen, ihr Zugang zu unterschiedlichen Gruppen und ihre Vorerfahrungen. Diese Faktoren lassen sich analytisch nochmals in zwei Kategorien clustern: Faktoren, die die theoretische Herangehensweise und Wirklogik des Projektes in Bezug auf die jeweilige Diskriminierungsform wiedergeben, und Faktoren, die auf die Realisierbarkeit des Projektes zielen.

#### Problembeschreibung und Wirkannahmen

Die Begründung, weshalb ein Projekt bestimmte Zielgruppen ansprechen möchte, hängt eng zusammen mit der Problembeschreibung und der angenommenen Wirklogik. Diese können entweder aus wissenschaftlichen Ansätzen oder aus der eigenen Praxis abgeleitet werden, beispielsweise aus Bedarfen oder Forderungen der Community.

Grundlegend lassen sich vier Zielgruppenauswahl-Ansätze bei den Projekten unterscheiden, die mit der Problembeschreibung und Wirkannahme zusammenhängen:

- Das Projekt begründet die Wahl der Zielgruppe mit deren **hohem Potenzial an diskriminierenden Einstellungen oder fehlendem Wissen und Sensibilität** für Diskriminierungsformen. Dazu gehört die Wirkannahme, dass die Arbeit mit diesen Gruppen dazu beitragen wird, Diskriminierung zu verringern. Beispielsweise hat ein Projekt, das sich mit Antisemitismus befasst, Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe. Ein

anderes richtet sich an Übungsleiter\*innen im Sport, da Untersuchungen feststellen, dass Akteur\*innen im Sport homosexuellen- und trans\*feindliche Diskriminierung oft nicht als solche wahrnehmen.

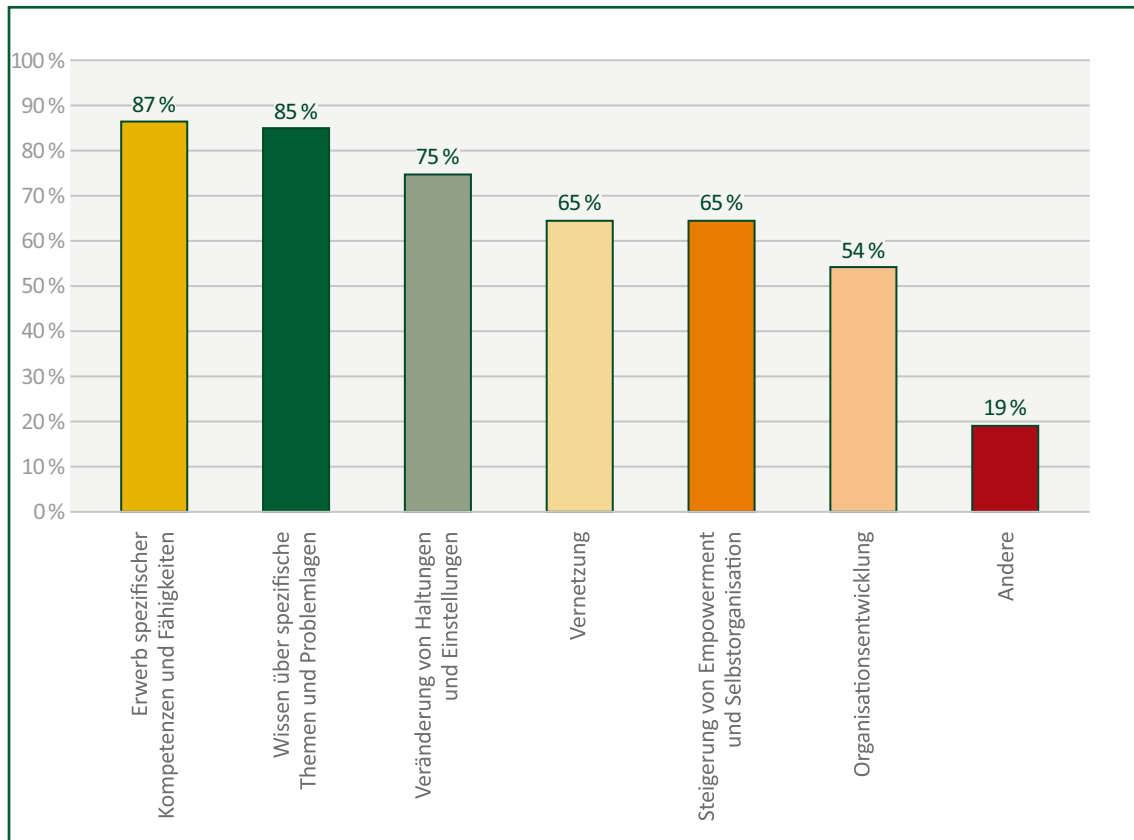
- Eine weitere Begründung stützt sich auf die Annahme, **eine Gruppe sei besonders stark von Diskriminierung betroffen**. Hier betrachten die Projekte Beratungs- und Empowerment-Angebote, Organisationsentwicklung und Netzwerkbildung von Selbstorganisationen als wirksam, um Veränderungen zu erreichen:

*„Eine besondere Rolle spielt die Förderung und Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die selbst Diskriminierungen aufgrund von familiärer Migrationsgeschichte, sozialem Status oder Bildungsferne des Elternhauses erfahren. Gerade marginalisierte Jugendliche erleben sich häufig nicht als selbstverständlichen Teil dieser Gesellschaft, oft fehlen ihnen die Sicherheit und die Räume, um sich aktiv beteiligen zu können. Es gilt daher, Reflexion, Bindungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen von Jugendlichen zu ermöglichen und auf diese Weise gesellschaftliche Teilhabe, Solidarität und Empowerment zu fördern“ (D26).*

- Auch **strukturelle Diskriminierung** begründet die Zielgruppenauswahl, beispielsweise wenn spezifische Angebote für von Diskriminierung betroffene Gruppen fehlen. Dazu gehören unter anderem intersektional ausgerichtete Beratungsstellen wie „Anlaufstellen für queere Muslime“ (I49). Auch fehlen in bestimmten Regionen Angebote, etwa für LSBTIQ\*-Jugendliche in ländlichen Räumen. Dies kann dazu führen, dass viele LSBTIQ\*-Personen die Region verlassen (I52).
- Des Weiteren nennen Projekte als Auswahlkriterium, dass von bestimmten Gruppen ein bedeutendes **Veränderungs- oder Multiplikationspotenzial** ausgeht, beispielsweise von (sozial-)pädagogischen Fachkräften. Direkte Projektziele, die sich an diese Zielgruppe richten, können sein, Wissen über Diskriminierungsformen an Kinder und Jugendliche zu vermitteln, eigene diskriminierende Einstellungen und Handlungen zu reflektieren und Kompetenzen für die Arbeit mit von Diskriminierung Betroffenen aufzubauen. So werden in einem Projekt in Sportvereinen ehrenamtlich Engagierte zu Diversity-Berater\*innen ausgebildet, da diese „den notwendigen ‚Stallgeruch‘ mitbringen, um in den Sportvereinen akzeptiert zu werden“ (I48). Richten sich Projekte an Fachkräfte aus dem Bereich Gesundheit und Pflege (I50) oder an Mitarbeitende von Behörden, verfolgen sie damit indirekte Ziele, darunter, diskriminierungsfreie soziale und pädagogische Angebote zu stärken oder Bedürfnisse vulnerabler Gruppen einzubeziehen. Die Projektarbeit versteht der Träger aus dem Bereich soziale Arbeit als grundlegenden Bestandteil professioneller sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft (I64). Insbesondere sehen Projektträger Behördenmitarbeitende wegen ihrer Machtposition als Akteure, deren diskriminierende Einstellungen und Handlungen sich besonders negativ auf Betroffene auswirken können:

*„Staatliche Akteure begegnen muslimischen Bürger\*innen mit bestimmten Haltungen. Das löst ein Ohnmachtsgefühl bei den Betroffenen aus“ (I59).*

Die meisten Projekte verfolgen mehrere Ziele, die sich auf ihre Zielgruppen beziehen und vielfältige Aspekte berühren – von der individuellen über die institutionelle bis hin zur strukturellen Ebene (vgl. [Abbildung 12](#)).

**Abbildung 12** Projektziele in Bezug auf die adressierten Zielgruppen (n=68)

© DeZIM

➔ Quelle: (D), Mehrfachnennungen möglich.

### Zugang und Vorerfahrung

Die Gründe, weshalb sich Projekte an bestimmte Zielgruppen richten, hängen auch eng damit zusammen, welche Zugänge und Vorerfahrungen der Projektträger hat und wie zugänglich bestimmte Gruppen sind. Dabei ist eine wichtige Vorannahme, dass ein Projekt seine Zielgruppen möglichst auf verschiedenen Ebenen – der inhaltlichen, der kognitiven, der emotionalen und der strukturellen – erreichen sollte, um erfolgreich zu sein. Zudem nehmen die Projekte an, dass die ausgewählten Gruppen grundsätzlich interessiert am und offen für das Thema und die Arbeitsweise des Projektes sind.

Grundlegend lassen sich vier Zielgruppenauswahl-Ansätze bei den Projekten unterscheiden, die mit **Zugang** zusammenhängen:

- **Personen mit gefestigten diskriminierenden oder gar rechtsextremen Einstellungen** sind keine Zielgruppen bzw. sie werden von den Projektdurchführenden als Zielgruppe ausgeschlossen:

„Eher nicht adressiert sind diejenigen, die anderen Religionen gegenüber bereits völlig verschlossen oder feindlich sind“ (12).

Dies liegt auch am Programmzuschnitt von „Demokratie leben!“, da diese Gruppen im Handlungsfeld „Extremismusprävention“ angesprochen werden sollen.

- Einigen Projekten ist es wichtig, dass die Zielgruppen bereits eine **grundsätzliche Offenheit für die Projektthemen und eine (selbst-)kritische Beschäftigung mit Diskriminierungsformen** mitbringen. Andere Projekte wollen auch Menschen erreichen, die sich bislang wenig mit den Themen befasst haben oder diskriminierende Einstellungen zeigen, aber offen dafür sind, sich mit diesen selbstreflexiv und kritisch auseinanderzusetzen. An letztere richten sich etwa Projekte im Bereich Verwaltung und Behörden oder mit Jugendlichen aus benachteiligten Regionen.
- Auffällig ist, dass die Projekte **einen Fokus auf Jugendliche** als besonders aussichtsreich bewerten, um ihre Ziele zu erreichen: Jugendliche gelten als noch besser erreichbar als Erwachsene, denn sie sind „in einem Alter, in dem viel reflektiert wird, ein Zwischenalter, in dem Meinungen noch nicht verfestigt sind“ (I5). Zudem sehen die Projekte Jugendliche als eine „zukunftsbildende Gruppe“ (I13), die Inhalte der Projektarbeit auch „an die Eltern weitervermitteln“ (I65) können und somit zur Wirksamkeit des Projekts beitragen.
- Weiterhin spielt auch die **Erreichbarkeit der Gruppen für die grundsätzliche Ausrichtung des Trägers** eine Rolle. So nutzen die Projektträger gezielt Schnittstellen mit ihrer regulären Arbeit, z. B. in den Bereichen Sport, Religion oder kulturelle Bildung, um Zielgruppen für die Projektthemen zu gewinnen.

Mit Blick auf das Kriterium **Vorerfahrung** gibt der Großteil der Projekte (79 %) an:

- Die Träger haben bereits **Vorerfahrungen mit der Zielgruppe** und/oder verfügen bereits über den Zugang zur ihr. Dies ist gleichzeitig der Grund für die Zielgruppenauswahl: Der Träger kann Teilnehmende aus vorangegangenen Angeboten leichter wiedergewinnen, ihre Bedarfe im neuen Projekt aufgreifen und bestehende Kontakte für die weitere Zielgruppenerreichung nutzen. Welche und ob Zielgruppen als gut erreichbar bewertet werden, hängt auch von der Art des Trägers, dessen sonstiger Tätigkeit und Erfahrung ab.
- Es gibt Träger, deren regulärer Arbeitsschwerpunkt im Themenfeld des Handlungsbereichs „Vielfaltgestaltung“ liegt und die teils langjährige **Vorerfahrungen mit einem pädagogischen Ansatz** haben. Diese Projektträger nutzen beispielsweise bestehende Konzepte und entwickeln sie für eine neue Zielgruppe weiter. So entwickelt ein Träger auf Grundlage seiner Erfahrung mit Schulmentoring-Projekten ein neues Mentoring, das sich gezielt an queere Schüler\*innen richtet (I53).
- Andere Träger wenden sich an die **Adressat\*innen ihrer regulären Angebote** und möchten diese für die Themen im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ gewinnen. So richtet sich ein Projekt der Seniorenbüros gezielt an die Zielgruppe „junge Alte, 50-/60-Jährige mit Zeit und Lust, sich zu engagieren. Die Arbeit mit ihnen ist das tägliche Brot in Seniorenbüros“ (I37). Ein anderer Projektträger fokussiert auf die Arbeit mit Ausbilder\*innen und Meister\*innen in Betrieben (I29). Ein weiterer Träger hat sich für die Zielgruppe Übungsleiter\*innen, Betreuer\*innen, Trainer\*innen entschieden, da

„diese Zielgruppe gut erreichbar ist, da die Fort- und Weiterbildungsstrukturen und die darin festgelegten Lehreinheiten unkompliziert genutzt werden können, um die Inhalte zu transportieren und die Zielgruppe zu erreichen“ (I48).

Eine weitere Form des Zugangs zur Zielgruppe besteht, wenn Projektträger sich als **Selbstorganisationen der eigenen Zielgruppe** definieren: „Die Zielgruppe sind quasi wir“ (I34). Von 20 Selbstorganisationen von Betroffenen arbeiten 17 mit der Hauptzielgruppe „von Diskriminierung Betroffene und ihre Organisationen“. Von den übrigen Projektträgern nennt nur etwas über die Hälfte diese Gruppe als Hauptzielgruppe.



#### 4.1.4 Zwischenfazit Zielgruppen

- Die Projekte richten sich an ein hinsichtlich ihrer soziodemografischen und strukturellen Merkmale breites Spektrum von Zielgruppen. Bevorzugt sprechen sie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als direkte oder indirekte Zielgruppe an.
- Dieser Fokus zeigt sich in den Konzeptionen stärker als in der Umsetzung. Tatsächlich könnten Eltern, Familienangehörige und weitere Bezugspersonen aber noch stärker einbezogen werden, auch ausdrücklich im nächsten Förderaufruf.
- Die Zielgruppen werden aus theoretischen Annahmen ebenso wie aus pragmatischen Erwägungen im Zusammenspiel von Problemdefinition, Wirklogik, Zugang und Erreichbarkeit abgeleitet.
- Die kontinuierliche Arbeit mit und an Begrifflichkeiten und Gruppenbezeichnungen wird von vielen Projektträgern im Handlungsfeld als inhärenter inhaltlicher Bestandteil der Projektarbeit verstanden.
- Einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Projekten über Strategien und Erfahrungen bei der Zielgruppenansprache werten die Träger durchgängig als bereichernd und positiv.

## 4.2 Strategien der Zielgruppenerreichung und Partizipation

### Zentrale Fragen

#### Strategien der Zielgruppen(-erreichung) und Partizipation

- Welche Maßnahmen/Strategien wenden die Modellprojekte an?
- Welchen Herausforderungen stehen die Modellprojekte gegenüber und was sind die Erfolgsfaktoren?
- Welche Formen der Partizipation bieten sie?

Aufgrund der unterschiedlichen Merkmale, Sozialräume und Bedarfe nutzen die Modellprojekte verschiedene Maßnahmen und Strategien, um ihre Zielgruppen zu erreichen. Um deren Größe und Bedarfe festzustellen sowie deren soziodemografische und strukturelle Daten zu erfassen, wurden die entsprechenden Zielgruppen bereits in der Konzeptionsphase der Projekte genau definiert.

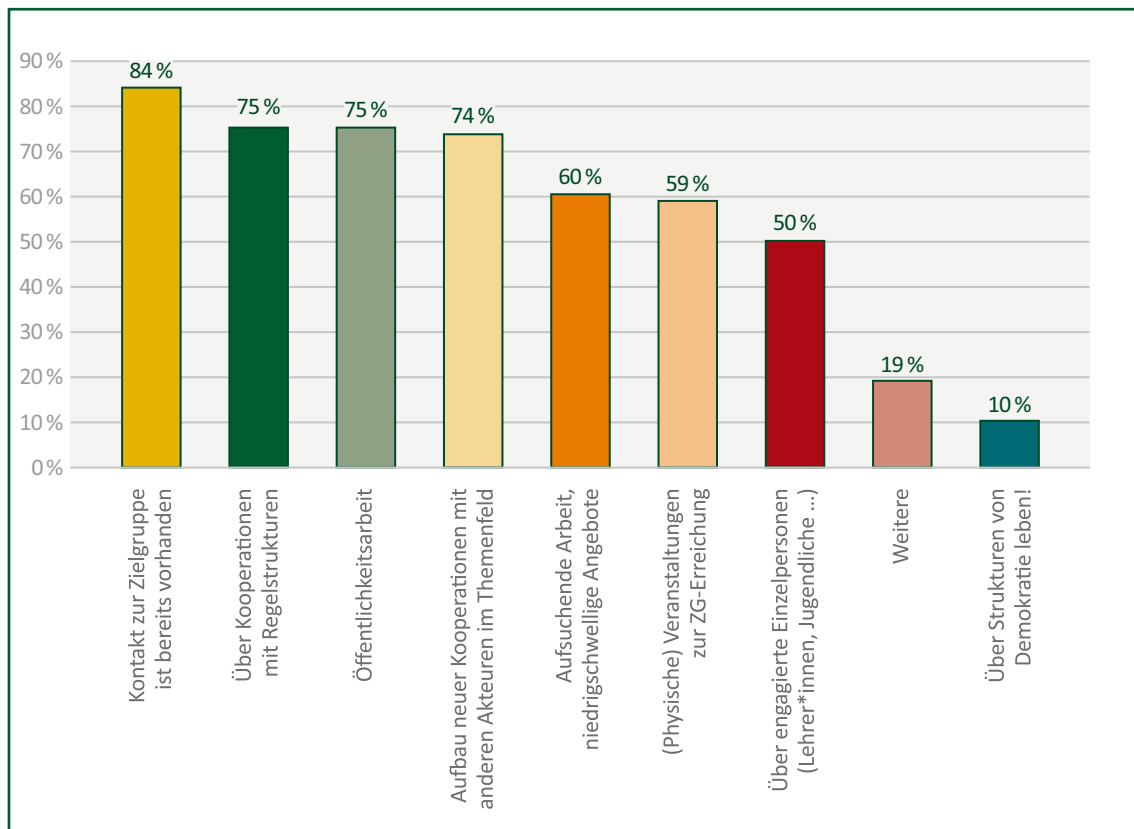
Der folgende Abschnitt erläutert, welche Grundlagen bzw. Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis für die Zielgruppenerreichung wichtig sind, mit welchen Maßnahmen die Modellprojekte versuchen, ihre Zielgruppen zu erreichen, auf welche Herausforderungen sie dabei stoßen und welche Lösungsansätze sie nutzen. Dabei wird beleuchtet, welche Formen der Partizipation die Modellprojekte in den verschiedenen Projektphasen planen und bereits umsetzen.

#### 4.2.1 Maßnahmen und Strategien der Zielgruppenerreichung

Insgesamt nutzen rund zwei Drittel der Modellprojekte **klassische Öffentlichkeitsarbeit**, um ihre Zielgruppen zu erreichen (vgl. [Abbildung 13](#)). Dazu gehört die Bekanntmachung des Modellprojekts

auf der Website des Trägers, über E-Mail-Verteiler, Newsletter und Informationsmaterialien wie Flyer, Postkarten oder Plakate, die an einschlägigen Orten bzw. über die Netzwerke des Trägers verteilt werden. Zudem werden zielgruppenübergreifend soziale Medien eingesetzt, vor allem von jenen Modellprojekten, deren primäre Zielgruppen Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene sind.

**Abbildung 13** Maßnahmen für die Zielgruppenerreichung (n=68)



Quelle: (D), Mehrfachnennungen möglich.

Darüber hinaus spielt die **persönliche Ansprache** eine wichtige Rolle. So werden die Zielgruppen z. B. direkt telefonisch kontaktiert. Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Multiplikator\*innen sowie Pädagog\*innen, die ehren-, neben- und hauptamtlich in der Kinder- und Jugendhilfe oder an anderen Sozialisationsorten tätig sind, werden auch über Ausbildungsstätten wie Schulen oder Universitäten angesprochen. Zum Teil werden die Modellprojekte auch von Mitgliedern der Zielgruppe weiterempfohlen, wenn sie in ihren Netzwerken oder Nachbarschaften eine gute Sichtbarkeit erlangt haben. Manche Modellprojekte vermitteln ihre Angebote in einem obligatorischen Rahmen, wie etwa über verpflichtende Veranstaltungen zur politischen Bildung, die sich z. B. an Bundesfreiwilligendienstler\*innen, aber auch an Schüler\*innen richten, an deren Schulen sich rassistische Vorfälle ereignet haben.

Bei der Kontaktaufnahme zu Schulen schätzen die Projektmitarbeitenden sowohl die direkte Ansprache als auch Informationen, die per E-Mail versendet werden, als weniger erfolgreich ein als Beiträge in regionalen Zeitungen oder Radiosendern (I13). So führen Medienberichte über ein bestimmtes Modellprojekt eher zu aktiven Nachfragen von Lehrkräften zu dessen Angeboten. An der Stelle muss

jedoch eingeräumt werden, dass die Projektträger aufgrund der Coronapandemie nicht in gewohntem Maße über die direkte Ansprache auf die Schulen zugehen konnten. Auch war die Zusammenarbeit mit den Schulen dadurch erschwert, dass diese zum Teil unterbesetzt oder hauptsächlich damit beschäftigt waren, Online-Unterricht bereitzustellen. Generell ist anonymer Erstkontakt über Informationsmaterialien wie Flyer oder Postkarten, die postalisch oder per E-Mail an die allgemeine Schuladresse versendet werden, oft weniger erfolgreich, da Schulen auf die Art übermäßig viele Informationen erhalten. Direkte Ansprachen über persönliche Kontakte bewerten die Projektmitarbeitenden dagegen als zielführender.

Daneben arbeiten die Projektträger mit **Multiplikator\*innen** oder sogenannten **Brückenpersonen** zusammen. Sie sind besonders bei jungen Erwachsenen und bei von Diskriminierung Betroffenen wichtige Vermittler. Unter „Brückenpersonen“ werden Menschen verstanden, die entweder selbst aus der Zielgruppe stammen oder Merkmale besitzen, durch die sie der Zielgruppe nahestehen und deshalb einen guten Zugang zu ihr haben. Die Modellprojekte stellen ferner Kontakt zu den Communitys her, indem sie religiöse Gemeindeorte aufsuchen oder mit Migrant\*innenorganisationen kooperieren.

**Zentrale Netzwerke** im Lebensumfeld und die **sozialräumliche Nähe** sind wichtige Faktoren, durch die die Projektträger niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten zu den Zielgruppen erhalten. Indem sie Netzwerke und Kooperationen vor Ort aufbauen und nutzen, können die Projekte direkt an den Sozialraum anknüpfen. Für die Zielgruppen ist es damit leichter, an Angeboten teilzunehmen, weil sie dort erreicht werden, wo sie ihren Alltag verbringen (I5). Durch die Arbeit vor Ort entstehen enge Kooperationen zwischen den Projektträgern und den jeweiligen Organisationen und Netzwerken, die über die Zeit wachsen. Diese Faktoren sind daher ausschlaggebend für den Erfolg der Projekte. Daneben sind insbesondere Schulen und Träger der Kinder- und Jugendarbeit bzw. andere im jeweiligen Themenfeld arbeitende Träger relevant (z. B. I41): Um die gewünschten Zielgruppen zu erreichen, werden Kontakte zu anderen Trägern vor Ort genutzt, die helfen, entsprechende Modellprojekte bekannt zu machen und zu bewerben (I2, I21). Insbesondere wenn von Diskriminierung betroffene Personen angesprochen werden sollen, sind bestehende Netzwerke und Zentren im Sozialraum wichtige Anlaufstellen, um diese Zielgruppe ausfindig zu machen, gezielt anzusprechen und Kontakte zu vermitteln (I4, I53). Die Bedeutung von Netzwerken ist besonders für jene Modellprojekte zentral, deren Aktionsradius relativ klein ist (z. B. in Stadtteilen, Städten oder Landkreisen). Durch die langjährige Arbeit in dem jeweiligen Sozialraum kommen die Zielgruppen teilweise selbstständig auf sie zu, da sie im Ort bekannt und etabliert sind (I40). Die intensive Vernetzung auf lokaler bzw. regionaler Ebene ist für die Projektträger daher elementar, um ihre Zielgruppen zu erreichen und nachhaltige Kooperationen aufzubauen und zu pflegen.

### **Herausforderungen bei der Zielgruppenerreichung**

In den Befragungen der Modellprojekte wurde deutlich, dass bestimmte Zielgruppen schwieriger zu erreichen sind als andere. Dazu gehören etwa benachteiligte Jugendliche, ältere Menschen, die insbesondere über digitale Medien schwer zu erreichen sind, sowie Zielgruppen im ländlichen Raum. Diese Herausforderungen sind den Modellprojekten häufig schon aus vorherigen Förderungen und/oder der wissenschaftlichen Literatur bekannt und werden entsprechend adressiert.

Aufgrund schlechterer (infra-)struktureller Voraussetzungen gelingt es häufig nur mühsam, **ländliche Zielgruppen** in die politische Bildungsarbeit einzubeziehen. Entsprechend melden die Modellprojekte zurück, dass die Zielgruppen in ländlichen Regionen aus infrastrukturellen Gründen oft schwerer erreichbar sind: Lücken im Streckennetz des öffentlichen Personennahverkehrs und lange Anfahrtswege erschweren sowohl den Zielgruppen als auch den Projektdurchführenden die Anreise zum Projektort.

In der Forschung werden diese Regionen nicht selten zu den „Verlierern im deutschen Bildungssystem“ gezählt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; ebd. 2018). Zuletzt verwies der Teilhabeatlas Deutschland 2019 auf die ungleiche Verteilung von Bildungschancen, die sich insbesondere in strukturschwachen Regionen zeigen (Sixtus et al. 2019; Kolleck & Büdel 2020). Hinzu kommen Sicherheitsbedenken und Bedrohungslagen:

| *„Wir können die jüdischen Jugendlichen nicht allein mit dem Bus losschicken“ (I4).*

Damit zusammenhängend nennen die Projekte (Alltags-)Rassismus, rechte Gewalt und eine verbreitete Unterstützung rechtspopulistischer Parteien als Herausforderungen, an sozialräumliche Strukturen zur Zielgruppenerreichung anzuknüpfen. Diese Einstellungen und Formen der Diskriminierung beeinträchtigen das Sicherheitsgefühl aller Beteiligten. Zudem wird die gesteigerte Sichtbarkeit der Zielgruppen als potenzielle Gefahr wahrgenommen, weshalb sich die Modellprojekte insbesondere um deren Sicherheit sorgen (I58, I64).

Es kommt erschwerend hinzu, dass es im ländlichen Raum meist **weniger Selbstorganisationen von Betroffenen** gibt, die mit Rassismus oder anderen Diskriminierungsformen konfrontiert sind. Das macht es für die Modellprojekte schwieriger, diese Gruppen gezielter anzusprechen. Nur wenige Projektträger sind selbst im ländlichen Raum ansässig. Sie sind daher auf Kooperationsstrukturen zur Zielgruppenerreichung angewiesen. Dabei besteht mitunter die Herausforderung, dass es „große lebensweltliche Unterschiede“ zwischen den Projektmitarbeitenden, den Projektinhalten und den Zielgruppen gibt:

| *„Die kommen aus der Hauptstadt, um uns was zu erzählen“ (I13) .*

Ein Träger mit Sitz in Berlin beobachtete, dass manche Zielgruppen sich in Bezug auf die Projekte skeptisch äußern:

| *„Das Projekt scheint zu fern“ (I13).*

Projekte, die sich zum Ziel gesetzt haben, sowohl in der Stadt als auch auf dem Land tätig zu sein, berichten häufig von ungleichen Bedarfen, die ein unterschiedliches methodisches Herangehen und eine unterschiedliche Ansprache erfordern. So müssten z. B. lokale Brückenpersonen in ländlichen Räumen, da es dort in bestimmten Themenfeldern meist weniger Organisationen gibt, vor Ort mehr aufsuchende Arbeit leisten als in größeren Städten. Eine Angebotssättigung in urbanen Räumen kann daraus nicht abgeleitet werden, wohl aber ein Mehr- und/oder Andersbedarf in ländlichen Räumen.

Die Modellprojekte haben zudem häufig Schwierigkeiten, **ältere Zielgruppen** anzusprechen. Zum Teil schaffen es Angebote nicht, an die Lebenswelt älterer Menschen oder an bestehende Potenziale anzuknüpfen:

*Das Dilemma vieler Bildungsangebote für ältere Menschen ist, dass das Lernen ohne Anwendungsbezug, ohne soziale Anerkennung und Resonanz in der Praxis erfolgt. Solche Bildungsangebote ohne Praxisbezug reichen aber im Alter nicht aus, um individuelle Kompetenzen weiterzuentwickeln und sozial integriert zu sein. Je stärker die Seminarinhalte an persönliche Lebens- und Erfahrungshintergründe anknüpfen und je deutlicher ein Alltagsbezug hergestellt wird, desto leichter gestaltet sich der Lernprozess (Esser et al. 2004: 3).*

Deshalb versuchen die Modellprojekte, ältere Menschen dort aufzusuchen, wo sie sich aufhalten oder bewegen, etwa in religiösen Gemeinden. So gelingt es ihnen besser, diese Zielgruppe zu erreichen (I11).

Darüber hinaus bedürfen **soziostrukturell benachteiligte Jugendliche**, insbesondere aus der Mehrheitsgesellschaft, einer spezifischen Ansprache:

*Jugendliche aus (sozioökonomisch) benachteiligten Verhältnissen, in der Regel mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen, interessieren und engagieren sich politisch und gesellschaftlich immer weniger. Geringe Bildung bedingt nicht nur geringe ökonomische Perspektiven und berufliche Chancen, sie führt insgesamt zu eingeschränkter gesellschaftlicher und politischer Teilhabe (Kohl & Seibring 2012: 7).*

Dieser Befund spiegelt sich in den Modellprojekten wider. Benachteiligte Jugendliche glauben nur wenig an die Relevanz der eigenen politischen Meinung und sind mit Partizipation nur wenig vertraut (Gerdes & Bittlingmayer 2012: 33). Sie können jedoch über Projekte adressiert werden, die sich authentisch auf ihre Jugendkultur beziehen (Calmbach & Borgstedt 2012: 43; Greco et al. 2014). Entsprechend sind Modellprojekte, deren Mitarbeiter\*innen z. B. Kenntnisse der Hip-Hop-Kultur oder Kompetenzen im Umgang mit sozialen Medien mitbringen (z. B. beim Erstellen von Videoclips), sehr gut aufgestellt und erreichen diese Zielgruppe besser als andere (I56).

Zusätzlich spielt die personelle **Besetzung der Projektteams** eine wichtige Rolle: So stellte ein Träger fest, der sich die Arbeit mit muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Ziel gesetzt hat, dass von dem ausschließlich männlich besetzten Team lediglich männliche Jugendliche und junge Erwachsene erreicht werden, nicht aber muslimische Mädchen und junge Frauen (I56). Von ähnlichen Schwierigkeiten berichteten Träger, die mit weißen Teams versuchten, migrantisch geprägte Communitys oder People of Color (PoC) zu erreichen (I44, I62). Eine rein weiße Teambesetzung kann zudem dazu führen, dass aufgrund einer unvollständigen Selbsteinschätzung bestimmte Diskriminierungsformen übersehen werden (I52). Daneben fehlen solchen Träger-Teams mitunter die notwendigen Sprachkenntnisse, um an ihre Zielgruppen heranzutreten (I38, I47, I61).

Als Herausforderung beschreiben die Projektmitarbeitenden nicht zuletzt die **obligatorische Teilnahme** an Angeboten der Träger. Sie konstatieren, dass sich die Arbeit mit den Zielgruppen leichter gestaltet, wenn diese freiwillig und aus eigener Motivation an den Angeboten teilnehmen. Insgesamt wirkt es sich eher ungünstig auf die Motivation der Zielgruppen aus, wenn der Einstieg in bestimmte Inhalte als defizitär wahrgenommen, d.h. wenn vorab der Eindruck vermittelt wird, dass ein Wissens- oder Kompetenzdefizit bestünde oder ein fehlerhaftes Verhalten korrigiert werden müsse. In dem Zusammenhang wurden ältere Zielgruppen, Institutionen der Regelstrukturen, Schüler\*innen und Diskriminierende als Beispiele von Demotivation durch verpflichtende Teilnahmen genannt (I11, I15, I59).

### **Best-Practice-Beispiele in der Zielgruppenerreichung**

Im Gegensatz zu den beschriebenen Herausforderungen bewerten die Projekte den **(persönlichen) Kontakt/Beziehung** zur Zielgruppe und/oder die **Bekanntheit des Trägers** als förderlich für die Zielgruppenerreichung. Positiv werden vor allem (bereits lang) bestehende Kontakte zur Zielgruppe gesehen, z. B. durch Vorgängerprojekte. Vertrauensvolle Zusammenarbeit wirkt sich dabei nachhaltig aus und hilft dem Träger, sich gegenüber der Zielgruppe langfristig zu etablieren. Zudem erfüllen Brückenpersonen eine wichtige Funktion, um Betroffene zu erreichen. Dies gilt für die Arbeit sowohl mit Jugendlichen als auch mit ländlichen Zielgruppen. Über Kooperationspartner\*innen vor Ort

können z. B. die direkte Kontaktaufnahme erfolgen, Skepsis gegenüber dem Träger bzw. dem Projekt verringert und Zugangswege eröffnet werden (I13). Einige Projekte arbeiten dabei gezielt in jenen Regionen, in denen die nötigen Strukturen fehlen, und bauen diese dort auf. In der Arbeit dieser Projekte geht es primär um die „Grundlagenschaffung“ (I64), d.h. es müssen zunächst die für das Themen- und Aktionsfeld relevanten Akteure im Sozialraum identifiziert und Netzwerke vor Ort aufgebaut werden. Zudem gilt es, für die konkreten Themen der Modellprojekte in der Bevölkerung und in der öffentlichen Verwaltung zu sensibilisieren. Hierfür wird z. B. von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe eine Datenbank erstellt, um so einen Überblick über die bestehenden Ressourcen zu erhalten sowie darauf aufbauende Kooperationen zu ermöglichen und Synergien zu erzeugen (I50). Um Betroffengruppen zu erreichen, zahlen sich besonders die Zusammenarbeit mit Brückenpersonen sowie die Kooperation mit Migrant\*innenorganisationen oder mit Organisationen aus, die in den Zielgruppen stark verwurzelt sind. Hier spielt überdies die Diversität des Träger-Teams eine wesentliche Rolle. Als zentrale Gelingensbedingungen in Schulen nennen die Projekte den guten Kontakt zu engagierten Einzelpersonen, d.h. zu Lehrkräften oder Sozialpädagog\*innen, sowie die Unterstützung durch die Schulleitung. Diese Faktoren beeinflussen maßgeblich, ob eine offene Atmosphäre für die Arbeit der Projekte hergestellt werden kann (I13, I15).

Darüber hinaus wird eine **spezifische Herangehensweise** als förderlich beschrieben, die es ermöglicht, offen an die Zielgruppen heranzutreten und erfahrungsorientiert zu arbeiten, z. B. indem auf die Wertvorstellungen junger Menschen mit Blick auf die Rolle von Religion eingegangen und damit etwa muslimischen Jugendlichen Anerkennung vermittelt wird. Dabei sollten unterschiedliche Wertvorstellungen als gleichberechtigt anerkannt werden. Wenn das Thema einer Maßnahme bei der Zielgruppe als konfliktbehaftet oder negativ belastet gilt – insbesondere wenn Zielgruppen in Bezug auf ihre eigenen Vorurteile sensibilisiert werden sollen –, kann es leichter sein, Zugangswege über unbelastete Nebenthemen zu öffnen (I11, I59). Um Offenheit für Diskriminierungserfahrungen bzw. für die Betroffenenperspektive herzustellen, ist es wichtig, auch die (möglicherweise schwierigen) Lebenssituationen der Zielgruppe, an die sich die Maßnahme richtet, aufzugreifen und diesen mit Wertschätzung zu begegnen (I15). Generell sollte die Botschaft „Ihr seid das Problem“ vermieden und vielmehr die Essenz vermittelt werden: „Ihr könnt Teil der Lösung sein“ (I59). Die Projekte sehen zudem einen Vorteil darin, den Mehrwert des jeweiligen Modellprojekts für die Zielgruppe klar zu kommunizieren.

#### **4.2.2 Formen der Partizipation**

Partizipation ist ein Grundprinzip und Grundrecht des demokratischen Gemeinwesens (Becker 2015). Sie ist zudem „seit einigen Jahren das Schlagwort in der politischen Bildung“ (Piepenbrink 2012 [Hervorhebung im Original]). Der Begriff beinhaltet Teilhabe, Mitsprache und Mitbestimmung der Zielgruppen von politischen Bildungsmaßnahmen und zielt darauf ab, die Zivilgesellschaft zu fördern (ebd.; Coelen 2010). In der Förderrichtlinie von „Demokratie leben!“ heißt es: „Alle beabsichtigten Maßnahmen müssen partizipativ angelegt sein“ (BMFSFJ 2019c: 803). Die partizipative Gestaltung der Angebote ist folglich eine Voraussetzung für die Förderung der Projekte. Partizipation als erstrebenswerte Qualität von Angeboten in den Bereichen Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention herauszustellen, basiert auf Erkenntnissen zur politischen Bildung und pädagogischen Maßnahmen. Wir unterscheiden im Folgenden zwischen drei Formen von Partizipation (vgl. Stange o.J.: 13): **a) die Einbindung der Zielgruppen in die Konzeptentwicklung, b) die Beteiligung der Zielgruppen an der Umsetzung einzelner Projektbausteine und c) die gesamtheitliche Umsetzung des Projekts durch die Zielgruppe.** Entsprechend sehen die meisten Projekte mindestens eine der genannten Formen von Partizipation vor; nur ein sehr geringer Anteil der Projekte hat bisher keine Einbeziehung der Zielgruppen geplant.

### Partizipative Zielgruppeneinbindung

Die erste der drei Formen von Partizipation ist die **Einbindung in die Konzeptentwicklung**. Diese findet i.d.R. vor Projektbeginn statt. Dabei fließen die Erfahrungen und Rückmeldungen der Zielgruppen in die Konzeptentwicklung ein. Zu diesem Zweck werden Befragungen und Bedarfsanalysen durchgeführt (I41, I45). Zudem organisieren die Träger Informationsveranstaltungen, Fokusgruppengespräche sowie Strategieworkshops o.ä., um Ideen zu sammeln und Bedarfe zu identifizieren (I34, I35, I40). Die Veranstaltungen erfüllen darüber hinaus den Zweck, die Zielgruppe anzusprechen und diese gleichzeitig als Teilnehmende für das Projekt zu gewinnen. Ferner greifen die Träger auf Erfahrungen aus Vorgängerprojekten zurück, aus denen sich bereits bestimmte Interessen und Bedarfe der Zielgruppen ableiten lassen. Daraus wird die Idee für das jeweilige Pilotprojekt sowie für entsprechende Maßnahmen zur passgenauen Zielgruppenerreichung entwickelt. Dabei kann es vorkommen, dass sich die Zielgruppen des Vorgänger- und Modellprojekts überschneiden.

Die zweite Form der Partizipation bezieht sich auf die **Beteiligung an der Umsetzung einzelner Projektbausteine**. Hierfür werden die Zielgruppen regelmäßig über den aktuellen Stand der jeweiligen Projekte informiert oder in Feedbackschleifen eingebunden, um so Fachgruppen, Beiräte oder Komitees zu etablieren, in denen die Zielgruppen aktiv mitwirken: Dort sind ihre Ideen, Perspektiven und ihr Input gefragt. Indem sich Träger und Zielgruppen regelmäßig über den Stand des Projekts austauschen und gemeinsame Absprachen über die nächsten Schritte treffen, kann zugleich möglichen Konflikten vorgebeugt werden (I51). Dies ist insbesondere für Akteure wichtig, die neu in einem Bereich sind (I53). Darüber hinaus werden die Zielgruppen selbst aktiv, um ihre (neuen) Mitglieder zu erreichen und potenzielle Teilnehmende für die Projektmaßnahmen zu gewinnen. Voraussetzung für diese Form der Partizipation ist eine Konzeptentwicklung, die Anpassungen während des Projektzeitraums erlaubt. Dies ist im Rahmen der Förderung durch das Bundesprogramm entsprechend vorgesehen und soll sicherstellen, dass das Feedback der Zielgruppen auch tatsächlich umgesetzt werden und in die Projektkonzeption einfließen kann.

Die dritte Form der Partizipation betrifft die **Einbindung in die gesamtheitliche Umsetzung** des Projekts. Etwa bei einem Achtel der Projekte gestalten die primären Zielgruppen die Angebote selbst aktiv mit und setzen diese auch um. Diese Projekte beruhen damit maßgeblich auf der Partizipation der Zielgruppen (I40). Insbesondere diejenigen Projekte, deren Konzepte in Strategieworkshops mit der Zielgruppe entwickelt wurden, basieren auf dieser Form der Partizipation. Dabei wurden in einem Projekt z. B. Dialogveranstaltungen von jugendlichen Peer-Coaches umgesetzt. In anderen Projekten, deren primäre Zielgruppen Jugendliche aus bestimmten Stadtteilen sind, wurden Ausstellungen und Workshops von den teilnehmenden Jugendlichen selbst geplant und durchgeführt: Sie organisierten geeignete Räumlichkeiten, gestalteten die Ausstellung und entwickelten ein Logo, während das Projektteam sie dabei unterstützte. Die Form der Umsetzung wird dabei von der Zielgruppe selbst bestimmt: „Wenn sie häkeln wollen, dann machen wir Häkeln“, beschreibt ein Projektträger ihren Ansatz (I40) (vgl. Köstler & Lutz-Kluge 2020). Das Häkeln ist hierbei kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung dafür, dass jede selbstbestimmte Tätigkeit der Zielgruppen pädagogisch mit der Ziel- und Wirkungslogik des Modellprojekts verknüpft wird. Um dies zu ermöglichen, übernimmt das Projektteam dabei die übergeordnete Organisation. Mit den von der primären Zielgruppe erarbeiteten Maßnahmen werden wiederum weitere Zielgruppen erreicht.

### **Partizipative Betroffenengruppeneinbindung**

Ein besonderer **Anspruch der partizipativen Beteiligung** ist die Einbindung von gesellschaftlichen Gruppen, die von Diskriminierung betroffen sind. Dabei gilt es insbesondere deren Perspektiven, die zumeist marginalisiert und unterrepräsentiert sind, auf verschiedene Art und Weise einzubeziehen. In diesem Zusammenhang können partizipative Ansätze auch Formen des Empowerments darstellen (Neumann 2011). Der überwiegende Teil der Modellprojekte sieht die Einbeziehung der von Diskriminierung Betroffenen und/oder ihrer Selbstorganisationen vor: So stimmten im Online-Survey insgesamt 78 % der Befragten der Aussage zu, dass „die Einbeziehung von Betroffenen und/oder Vertreter\*innen ihrer Selbstorganisationen [...] im Rahmen des Projektes geplant“ sei (E). Die Einbindung findet dabei unabhängig von der Zielgruppe oder dem Ziel des Projektes statt, womit die Perspektiven von Betroffenen vielfältig in unterschiedliche Projekte einbezogen werden können. So werden von Diskriminierung betroffene Personen gezielter erreicht. Zudem werden die Erfahrungen, Ideen und Bedenken von Betroffenen dabei berücksichtigt, jene Zielgruppen zu erreichen, die nicht selbst von Diskriminierung betroffen sind.

Eine der größten **Herausforderungen bei der partizipativen Gestaltung** stellt der Aufbau von Vertrauen dar. Schwierig wird es dort, wo Zielgruppen schlechte Erfahrungen mit anderen Projekten oder Trägern gemacht haben. Dies gilt umso mehr, wenn die Zielgruppe Betroffene von Diskriminierung sind. Aber auch die Einbindung heterogener Zielgruppen ist eine Herausforderung, da auf unterschiedliche Bedarfe und Kontexte eingegangen werden muss.

---

### **4.2.3 Zwischenfazit Zielgruppenerreichung und Partizipation**

- Die bevorzugten Strategien der Modellprojekte zur Zielgruppenerreichung bestehen aus verschiedenen Maßnahmen, wie klassischer Öffentlichkeitsarbeit, der persönlichen Ansprache der Zielgruppen, der Einbeziehung von Multiplikator\*innen oder Brückenpersonen sowie der Nutzung bestehender Netzwerke im Sozialraum. Dabei spielt die sozialräumliche Nähe des Projektträgers eine wichtige Rolle.
- Herausforderungen bestehen insbesondere darin, ländliche Zielgruppen zu erreichen, ältere Menschen oder soziostrukturell benachteiligte Jugendliche anzusprechen sowie die Projektteams personell passend zu besetzen. Allgemein wirken sich obligatorische Formate tendenziell eher ungünstig auf die Motivation der Zielgruppen aus.
- Als Erfolgsfaktoren für die Planung und die Umsetzung der Projekte werden persönlicher Kontakt, gute Beziehungen zur Zielgruppe und/oder die Bekanntheit des Trägers sowie eine anerkennende, lebensraumnahe und stärkenorientierte Heran- und Vorgehensweise gewertet.
- Die partizipative Gestaltung der Angebote ist bei allen Projekten unterschiedlich und reicht von der Einbindung in die Konzeptentwicklung über die Beteiligung bei der Umsetzung einzelner Projektbausteine bis hin zu wesentlichen Umsetzungsleistungen der Ziel- und Betroffenengruppen.
- Eine große Herausforderung bei der partizipativen Gestaltung ist der Aufbau von Vertrauen, insbesondere wenn die Zielgruppen selbst von Diskriminierung betroffen sind.
- Die partizipativen Elemente innerhalb der Modellprojekte könnten noch stärker zur Geltung kommen, wenn die Fördermittelgeber Anpassungsmöglichkeiten während des Projektzeitraums deutlicher herausstellen würden.



## 4.3 Regelstrukturen und Netzwerkbildung in der Zielgruppenerreichung

### Zentrale Fragen

#### Regelstrukturen und Netzwerkbildung

- Wovon hängt die Kooperation mit Regelstrukturen ab?
- Welche Faktoren hindern bzw. fördern die Kooperation?
- Welchen Zweck erfüllen Netzwerkbildung und Vernetzung?

Modellprojekte und Regelstrukturen stehen in einem sich **wechselseitig beeinflussendem Verhältnis**. Regelstrukturen stellen dauerhafte Institutionen dar, die zumeist Basisangebote im Wirkungs- und Aktionsbereich der Modellprojekte bereitstellen. Modellprojekte können insofern als wichtige Ergänzung zu bestehenden Strukturen verstanden werden, als sie **innovative Ansätze testen** und dabei in engem Bezug zu Regelstrukturen stehen, auf jene angewiesen sind, mit ihnen kooperieren und letztlich zu Wandel und Innovation des Basisangebots beitragen. Für die Modellprojekte sind Regelstrukturen wichtig zur **Verstetigung und nachhaltigen Überführung** ihrer Ansätze und Methoden (Sischka 2012: 128f; BMFSFJ 2020). Darüber hinaus trägt die Kooperation und Zusammenarbeit mit den Regelstrukturen zur Reflexion der eigenen Arbeit (BMFSFJ 2019a: 4), etwa zur Zielgruppenerreichung, bei. So können Institutionen der Regelstrukturen als Zugang zu oder selbst als Zielgruppen fungieren, etwa wenn Schulen als Orte der Diskriminierung identifiziert werden (D16, D9).

#### 4.3.1 Regelstrukturen

Gerade im Kontext von Vielfalt in der Einwanderungsgesellschaft und vor dem Hintergrund der „doppelten Selektivität“, durch die soziostrukturell benachteiligte Bevölkerungsgruppen kaum von Bildungsangeboten profitieren (Bremer 2007), brauchen Regelstrukturen innovative Ansätze, wie sie in den Modellprojekten entwickelt werden. Trotz der zentralen Bedeutung von Regelstrukturen in der politischen Bildung und in vielen anderen Bereichen, gibt es **kaum wissenschaftliche oder praktische Überlegungen zu ihrer Definition**. Modellprojekte selbst verstehen unter Regelstrukturen in der Regel eine Reihe verschiedener, aber weder abgrenzend noch erschöpfend benannter Institutionen, die zwischen Wirkungsbereichen und -ebenen variieren. Modellprojekte fokussieren ihre Arbeit insbesondere auf Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Jugendzentren, Jugendsozialarbeit) sowie der schulischen und beruflichen Bildung. Sie gehen in ihrem Verständnis von Regelstrukturen, mit denen etwa Kooperationen angestrebt werden, aber häufig weit darüber hinaus. Dies umfasst Landesbehörden (z. B. Ministerien, Landesämter, Hochschulen), insbesondere der Antidiskriminierungsarbeit (Demokratiezentren, Beauftragte etc.), wie auch kommunale Institutionen (z. B. Bürgermeister\*in, Integrationsbeauftragte, Kultureinrichtungen, Jugendzentren, Jobcenter) und zivilgesellschaftliche Strukturen (z. B. Dachverbände, Vereine/Verbände, religiöse Gemeinden). Teils verstehen sich die Träger der Modellprojekte selbst als Teil von Regelstrukturen, teils als Einrichtungen, die für die eigene Arbeit wichtig, aber schwer zu erreichen sind. Für eine zunächst empirische Operationalisierung des Begriffs im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung schlagen wir daher folgende Definition vor:

### 📌 Begriffsdefinition: Regelstrukturen

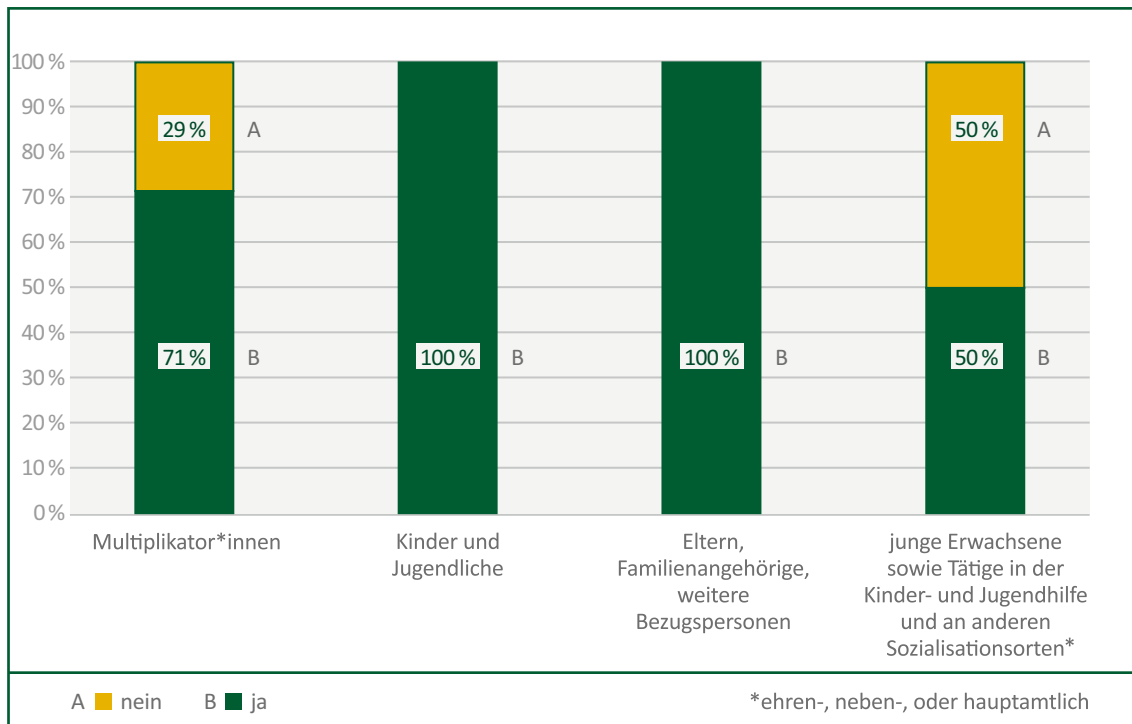
Regelstrukturen sind dauerhaft oder langfristig (nicht-)staatlich finanzierte Institutionen mit allgemeinem Auftrag, die soziale, pädagogische sowie grund- und menschenrechtliche Aufgaben i.S. eines öffentlichen Gemeinwohls übernehmen. Hierzu gehören Bundes-, Landes- und Kommunaleinrichtungen wie Schulen und Jugendhilfe, aber auch nichtstaatliche Einrichtungen, z. B. religiöse oder säkulare Wohlfahrtsverbände und Beratungsstrukturen. Regelstrukturen zeichnen sich dadurch aus, dass sie (zivil-)gesellschaftliche und demokratische Prozesse sowie den sozialen Zusammenhalt dauerhaft unterstützen und ermöglichen.

Da Regelstrukturen oftmals nicht über die notwendigen personellen und materiellen Ressourcen verfügen, um das Angebot eines Modellprojekts „in die Breite“ zu bringen (Figlesthler et al. 2019; Ehnert & Hädicke 2020: 117), besteht der besondere Mehrwert gerade darin, dass sie zur Zielgruppenerreichung miteinander kooperieren. Regelstrukturen erlauben durch etablierte Netzwerke und feste Arbeitsweisen, die Wirkung von Modellprojekten schon im Prozess und nicht erst im Nachgang zu amplifizieren. Sofern sich Modellprojekte direkt oder indirekt auf inhärente Herausforderungen der Regelstrukturen beziehen und für die Durchführung und Verstetigung auf jene angewiesen sind, stehen sie zu den Regelstrukturen durchweg in einem Abhängigkeitsverhältnis. So bestehen konzeptionell nicht nur Synergien, sondern auch Spannungsverhältnisse zwischen Modellprojekten und Regelstrukturen, die sich in der Praxis auf verschiedene Art und Weise niederschlagen.

### Regelstrukturen: Kooperation und Herausforderung

Regelstrukturen sind wichtige **Bezugspunkte für die Modellprojekte**: Vier von fünf Projekten kooperieren nach eigenen Angaben mit den Regelstrukturen. Dabei zeigt sich keine auffällige Verteilung in Bezug auf die Trägerart (z. B. Migrant\*innenorganisationen, Neue Deutsche Organisationen, andere Betroffenengruppen, andere Organisationen) oder den geografischen Standort. Dies kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Kooperation nicht davon abhängt, wie etabliert der Träger ist oder in welchem sozialräumlichen Kontext er sich befindet. Vielmehr scheint die Kooperation mit Regelstrukturen stark von der Hauptzielgruppe des Modellprojekts abzuhängen (vgl. [Abbildung 14](#)). Dies zeigt sich in der hohen Relevanz von Regelstrukturen für bestimmte Zielgruppen: Alle befragten Modellprojekte, die sich an „Eltern, Familienangehörige und weitere Bezugspersonen“ richten, sowie alle, die sich auf Kinder und Jugendliche fokussieren, kooperieren mit Regelstrukturen. Dies trifft jedoch nicht zu, wenn die Hauptzielgruppen „Multiplikator\*innen“ (71 %) und „junge Erwachsene sowie ehren-, neben- und hauptamtlich in der Kinder- und Jugendhilfe und an anderen Sozialisationsorten Tätige“ (50%) sind. Offenbar sind Regelstrukturen besonders dann wichtig, wenn es darum geht, Minderjährige zu erreichen – sei es direkt oder durch (familiäre) Bezugspersonen. Dies reflektiert ein hohes Bewusstsein für die Schutzbedürftigkeit der Zielgruppe sowie für die Schwierigkeit, diese Gruppen zu erreichen.

Gleichzeitig sind Regelstrukturen vielfach eine **Herausforderung für die Modellprojekte**: Wenn die Regelstrukturen selbst die Zielgruppe bilden, ist es mitunter schwer, sie von der Relevanz des Angebots zu überzeugen. Gerade dann sind kostenlose Angebote, wie die Modellprojekte sie anbieten können, besonders wichtig (158). Die Einbindung von Lehrer\*innen gestaltet sich dennoch teilweise schwierig und ist vom intrinsischen Engagement Einzelner abhängig. Häufig ist eine Kooperation mit Lehrer\*innen erst dann möglich, wenn Probleme, wie rassistische Übergriffe an der Schule, bereits stark eskaliert sind und präventive Maßnahmen nur noch schwer greifen:

**Abbildung 14** Kooperation mit Regelstrukturen nach Hauptzielgruppe (n=68)

➔ Quelle: (D)

„Bei Lehrer\*innen funktioniert die Einbindung schwer, zu ihnen muss man hingehen, außer bei den Engagierten, die Engagierten können auch andere Lehrer\*innen motivieren. Bei anderen Pädagog\*innen geht es sehr gut, sie fragen auch initiativ nach. Lehrer\*innen reagieren oft erst dann, ‚wenn es brennt‘, wenn es zum Beispiel Hakenkreuzschmierereien gibt“ (I15).

Frühzeitige Interventionen scheinen dann wie ein Problemeingeständnis in den Regelstrukturen zu wirken. Zielgruppen im Kontext von Regelstrukturen zu erreichen, erfordert also einen sensiblen Umgang auch mit den Regelstrukturen selbst – insbesondere da, wo die Modellprojekte Probleme identifizieren müssen, die das Selbstverständnis der Regelstrukturen, z. B. ein diskriminierungsfreier Raum zu sein, selbst in Frage stellt.

### Best-Practice-Beispiele in der Kooperation mit Regelstrukturen

Regelstrukturen dienen als **effektive Vermittlung** zu Zielgruppen, sowohl zu schwer erreichbaren als auch allgemeinen Zielgruppen. Gerade wenn in ländlichen Regionen Antidiskriminierungsarbeit geleistet wird, kann es vorkommen, dass Akteur\*innen der Modellprojekte als „Nestbeschmutzer“ gesehen werden (I48). In solchen Fällen ist es hilfreich, sozialräumlich akzeptierte Regelstrukturen als Kooperationspartner\*innen oder über einen Beirat einzubinden. Es werden gezielt **Synergien** mit Regelstrukturen gesucht und genutzt, wo sich die Zielsetzungen der Modellprojekte mit Prinzipien der Regelstrukturen decken (z. B. Lehrpläne in Schulen, Antidiskriminierungsgesetze).

Kooperationen mit Regelstrukturen müssen ggf. über **einzelne Personen** angebahnt werden. Sofern es widersprüchliche Kooperationsbereitschaften in Institutionen der Regelstrukturen gibt, können einzelne Personen helfen, weitere Teilnehmende für bestimmte Projekte zu gewinnen. So werden

etwa zögerliche Lehrer\*innen über engagierte Kolleg\*innen motiviert. Gelingende Kooperationen zwischen Modellprojekten und Regelstrukturen führen auch dazu, dass hilfreiche Informationen über die Projektarbeit weitergetragen werden und Projekte externe Anfragen von neuen Regelstruktureinrichtungen erhalten, etwa wenn weitere Schulen bestimmte Angebote nachfragen.

Wenn möglich, werden mit den Regelstrukturen **Kooperationsvereinbarungen** für eine längerfristige und konfliktfreie Zusammenarbeit getroffen, die jeweilige Aufgaben, Ziele und das geplante Vorgehen festhalten (I23, I43). So werden Missverständnisse ausgeräumt und Grundlagen geschaffen, die sowohl potenzielle personelle Änderungen als auch die Art der Zusammenarbeit betreffen können. Dies ist besonders dann wichtig, wenn das Modellprojekt von der Kooperation mit Regelstrukturen abhängig ist.

Regelstrukturen werden zum Teil in die Projektentwicklung und die interne Evaluation **partizipativ eingebunden**. Zum Beispiel werden Personen, die in Regelstrukturen arbeiten, gezielt in das Projektteam rekrutiert. Dies kann gerade im ländlichen Raum zu einer erhöhten Akzeptanz der Projektarbeit führen. Durch die Einbindung der Regelstrukturen findet zudem nicht nur eine Professionalisierung der Projekte statt (z. B. durch die Bereitstellung von Mitteln und Infrastruktur), es kann auch Wissen aus dem Projekt besser in die Regelstrukturen einfließen. Die Zusammenarbeit mit Regelstrukturen (z. B. mit Antidiskriminierungsstellen) hilft nicht zuletzt, die eigene Arbeit zu verbessern und „blinde Flecken“ aufzudecken.

#### 4.3.2 Netzwerkbildung und Vernetzung

Für eine erfolgreiche Arbeit benötigen die Modellprojekte – neben dem engen Austausch mit ihrem Sozialraum und den Regelstrukturen – weitergehende Netzwerke. Der **Auf- und Ausbau von zivilgesellschaftlichen Netzwerkstrukturen** (u. a. die Vernetzung der im Themenfeld tätigen Akteur\*innen) zählt zu den Förderzielen im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ und damit zu den zentralen Aufgaben des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ allgemein (BMFSFJ 2020).

##### 🔗 Netzwerkbildung und Vernetzung

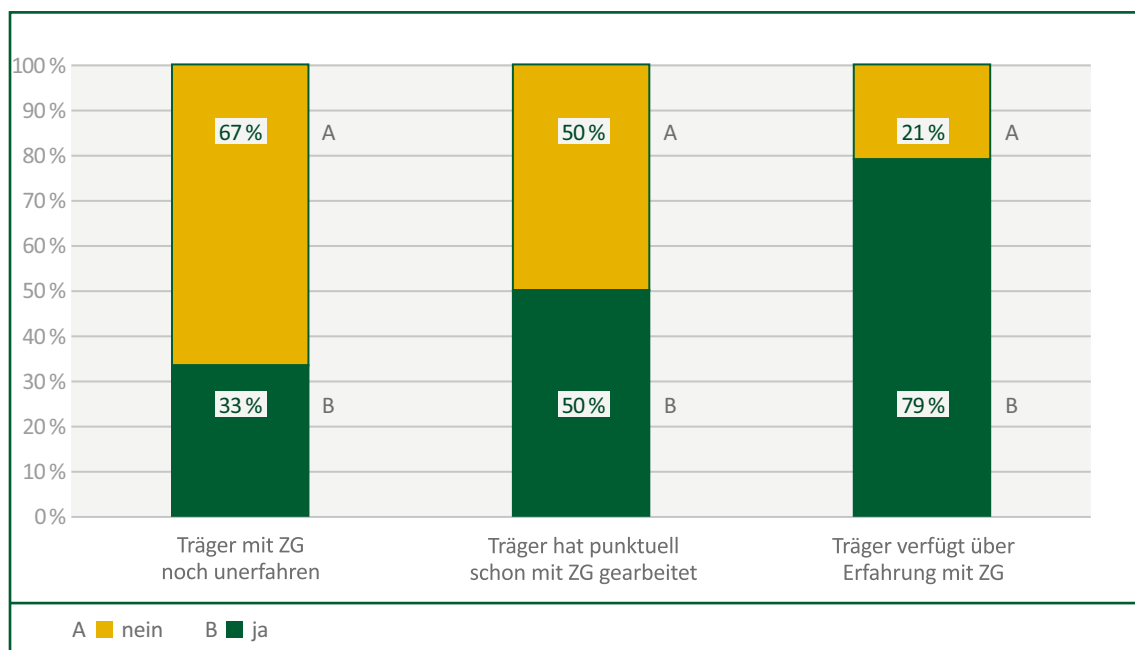
Netzwerkbildung und Vernetzung gehören zu den zentralen Aufgaben der Antidiskriminierungsarbeit und Demokratieförderung in der Einwanderungsgesellschaft. Ziel ist es, durch Empowerment dem Ausschluss diskriminierter Gruppen von demokratischen Prozessen entgegenzuwirken, indem sie in bestehende Netzwerke eingebunden oder dort ihre Position gestärkt (Vernetzung), aber auch eigene Netzwerke etabliert und gefördert werden (Netzwerkbildung). Darüber hinaus gilt es, durch Sensibilisierungsarbeit diskriminierende Zugangshürden in bestehenden Netzwerken abzubauen. Diese und andere Funktionen von Netzwerken (als pädagogische Maßnahme, zur Verstärkung etc.) werden in folgenden Schwerpunktberichten aufgegriffen und analysiert. Der vorliegende Bericht untersucht die Rolle von Netzwerken für die Zielgruppenerreichung. Netzwerke werden dabei als eine spezifische Kooperationsform betrachtet, die durch Vertrauen, Diskursivität, Interdependenz, Begrenztheit, mittelfristigen Bestand und interne Verhandlungen geprägt ist (Teller & Longmuß 2007: 16).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Zur demokratietheoretischen Kritik am Status sozialer Netzwerke vgl. Habermas (1962), Bourdieu (1987), Putnam (2001) und Strachwitz et al. (2020: 235).

Vernetzung und Netzwerkbildung gehören bei der Arbeit von Modellprojekten **zu den vielfältigen Aufgaben und Zielen**. Wenn häufig auch nur implizit in die Projektarbeit eingeplant, sind zahlreiche Aktivitäten – darunter insbesondere die Erreichung von Zielgruppen – nur durch Netzwerke möglich. Netzwerke stehen dabei in einem Spannungsverhältnis zu Kooperationen mit anderen Organisationen oder Regelstrukturen. Auch wenn einzelne, auf konkrete Aufgaben bezogene Kooperationen zunächst der Anbahnung von Vernetzung dienen, müssen entstandene Netzwerke jedoch längerfristig gepflegt werden. Wichtig ist dabei die Möglichkeit, über konkrete Kooperationen weitere Kontakte zu generieren, indem z. B. gemeinsame Aktivitäten zur Zielgruppenerreichung geplant werden.

Deutlich über die Hälfte der Modellprojekte (68 %) bezieht sich in ihren Methoden explizit auf Netzwerke. Dabei werden zum einen **bestehende Netzwerke** genutzt, zum anderen sollen – insbesondere im Fall von Betroffenenorganisationen (Community-Organisationen bzw. Migrant\*innenorganisationen) – neue Netzwerke aufgebaut werden. Netzwerkeffekte und der Wille diese auszubauen, zeigen sich bei Trägern mit bestehenden Netzwerken stärker als bei Trägern mit geringer Vernetzung (vgl. [Abbildung 15](#)). Entsprechend wird gerade dort, wo bereits Kontakte zur Zielgruppe bestehen, der Aufbau neuer Kooperationen angestrebt.

**Abbildung 15** Aufbau neuer Kooperationen als Teil des Modellprojekts: nach Vorerfahrung der Träger in der Arbeit mit Zielgruppe (n=68)



„Alles ist Netzwerkaufbau. Wenn Leute es selbst könnten, bräuchten sie das Modellprojekt nicht“ (I32).

Alle Daten, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung erhoben wurden, zeigen, dass die Modellprojekte schon in der Frühphase ein **hohes Interesse an Vernetzung und Netzwerkbildung** haben. Beide Aspekte spielen eine wichtige Rolle bei der Zielgruppenerreichung. So beschreibt ein Projekt,

das an Jugendliche im Alter von 14 bis 27 Jahren herantreten will, welche Vernetzungsstrategien geplant sind, um die Zielgruppe zu erreichen:

*„Die Gewinnung der SZ [sekundären Zielgruppe] erfordert die Akquise von Projekttagen, sodass Schulen und Jugendbildungseinrichtungen auf unsere Angebote aufmerksam werden. Eine Werbeoffensive an Schulen zum Beginn jedes Schuljahres, eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit in sozialen Netzwerken und Vernetzungstreffen mit Kooperationspartner\*innen sollen dies gewährleisten“ (D1).*

Dabei wird deutlich, dass die Vernetzung und Netzwerkbildung langfristig, oft über die Laufzeit von Modellprojekten hinaus, angelegt sind. Sie bilden daher selbst eine zentrale Aufgabe der Projektarbeit.

### **Herausforderungen der Vernetzung und Netzwerkbildung**

So zentral Netzwerke für die Arbeit von Modellprojekten sind, so sehr sind Vernetzung und Netzwerkbildung gerade in Bezug auf die Zielgruppenerreichung durch viele Herausforderungen geprägt. Schwierigkeiten betreffen sowohl strukturelle als auch inhaltliche Aspekte der Modellprojekte.

#### Strukturelle Herausforderungen

Als Herausforderungen der Vernetzung werden häufig Konkurrenzdenken und Konflikte zwischen Trägerorganisationen genannt, vor allem innerhalb bestimmter Themenbereiche wie Antisemitismus oder Antiziganismus (I1, I9, I21, I28). Dies führen die Projekte auf Ressourcenknappheit zurück, die zum Teil dafür verantwortlich ist, dass der Wettbewerb um Aufmerksamkeit und Fördergelder Kooperationen im Wege steht. Das ist insbesondere für neue und kleine Träger schwierig, die gezwungen werden, sich u. a. für die Zusammenarbeit in Kompetenznetzwerken zu positionieren. Hier stellt sich die Frage, wer für das Netzwerk spricht und damit Legitimität im Zugang zu Zielgruppen – sowohl zu Betroffenen als auch Nichtbetroffenen – und anderen Kooperationspartner\*innen genießt. Da Vernetzung häufig außerhalb regulärer Arbeitszeiten stattfindet, z. B. bei Veranstaltungen am Abend oder am Wochenende, ist die Netzwerkarbeit durch zeitliche Ressourcen begrenzt. Dies kann insbesondere für Eltern und für ehrenamtliche Projektmitarbeitende ein Problem darstellen.

Zu empfehlen wäre eine bessere Stellenausstattung und familienfreundliche Arbeitszeiten: Wenn möglich sollten Veranstaltungen während regulärer Arbeitszeiten stattfinden und Mehrarbeit aufgrund von Vernetzungsaktivitäten explizit in die Stellenausstattung integriert werden.

#### Sozialräumliche Herausforderungen

Die Themen der Modellprojekte können mitunter auf Außenstehende abschreckend wirken und Vernetzungen außerhalb der Community erschweren. Verstärkende Faktoren sind dabei mangelnde Kritikfähigkeit von Nichtbetroffenen (zum Begriff white fragility vgl. DiAngelo 2018), aber auch Angriffe und Einschüchterungen durch rechte Strukturen, durch die Kooperationspartner\*innen entmutigt werden. Auch ist die Vernetzung in zivilgesellschaftlich strukturschwachen Regionen schwierig, insbesondere in ostdeutschen Bundesländern. Wo es nur wenige Kooperationspartner\*innen gibt, ist sozialräumliche Vernetzung, zumal auf Augenhöhe, kaum möglich. Dies führt dazu, dass man anstelle eines miteinander Sprechens „das Übereinandersprechen nicht ganz loswerden kann“ (I66). Zudem erfahren Projekte und Träger teils strukturelle Ausschlüsse von bestehenden Netzwerken, teils Diskriminierung durch nichtbetroffene Zielgruppen selbst. Hierzu gehört auch, dass Diskriminierungserfahrungen von potenziellen Kooperationspartner\*innen – wie Verbänden, Vereinen, öffentlichen Institutionen oder Regelstrukturen – nicht ernst genommen werden. Auch kommt es vor, dass in etablierten Netzwerken ein mangelndes Verständnis für das Thema des Modellprojekts

herrscht. Hier könnten begleitende Maßnahmen wie z. B. Sensibilisierungsworkshops für weiße Mitarbeitende oder Powersharing-Workshops von Kooperationspartner\*innen unterstützen, die Selbstreflexion zu fördern. Vorstellbar ist auch, dass die Kompetenznetzwerke/-zentren bei der Vernetzung solcher Projekte behilflich sind.

#### Zielgruppenspezifische Herausforderungen

Zudem kann die Heterogenität von Zielgruppen die Netzwerkbildung erschweren, wenn eine gemeinsame Basis bzw. gewisse Kompetenzen fehlen, etwa wenn die Voraussetzungen mit Blick auf vorhandene Medienkompetenzen oder Interessen am Thema unterschiedlich sind oder die sozialräumliche Distanz zu groß ist. Darüber hinaus kann Intersektionalität das Problem von Ausgrenzung zusätzlich verstärken. Dies ist vor allem bei Vernetzungsbemühungen in Bezug auf Betroffene der Fall, z. B. an der Schnittstelle von Islam-/Muslimfeindlichkeit und Homosexuellen-/Trans\*feindlichkeit (vgl. I49). Vorurteile und Diskriminierung zwischen Betroffenenengruppen erschweren die Kooperation und Zielgruppenerreichung gleichermaßen. Dies kann die Akzeptanz des Modellprojekts verringern, wenn nichtbetroffene Projektmitarbeitende Kooperationen mit Betroffenenengruppen anstreben (I40). Bei Geflüchteten als Zielgruppe kommt hinzu, dass deren Rechtsstatus die Netzwerkbildung schwierig macht. Rechtliche Beschränkungen erschweren den Zugang zu Projektangeboten (z. B. in Schule oder Ausbildung) oder machen ihn gänzlich unmöglich. Verlegungen und Abschiebungen führen zusätzlich zu hohen Fluktuationen in Unterkünften, wodurch aufgebaute Netzwerke zur Zielgruppenerreichung wieder zerstört werden können.

#### **Best-Practice-Beispiele in der Vernetzung und Netzwerkbildung**

Zum Zeitpunkt der Befragung im Sommer 2020 haben sich trotz der noch sehr kurzen Laufzeit der Modellprojekte – zum Teil aus Erfahrungen mit vorherigen Projekten – bereits viele Strategien und Praktiken als besonders hilfreich und wirksam für die Netzwerkbildung und Vernetzung herausgestellt. Viele Projekte bauen auf bestehenden Netzwerken auf. Dabei greifen sie auf Kontakte von Vorgängerprojekten oder auf Netzwerke des Trägers zurück und bahnen darüber weitere Kooperationen und Netzwerke an. Bestehende Netzwerke sind für die Modellprojekte sehr wichtig, da deren Aufbau langwierig, jedoch schon in der Startphase wesentlich ist, um die gewünschten Zielgruppen zu erreichen, Personal zu gewinnen und damit nicht zuletzt Zugang zu persönlichen Netzwerken zu erhalten.

#### Zusammenarbeit mit Strukturen im Programm „Demokratie leben!“

Ein sehr wichtiges Netzwerk bilden die Strukturen von „Demokratie leben!“, welche insbesondere innerhalb der jeweiligen Themenbereiche hilfreich für die Vernetzung mit anderen Modellprojekten sind. Vernetzungen über die Themenbereiche hinweg sind für die Projekte vor allem für die Konzipierung und Durchführung intersektionaler Ansätze sinnvoll. Im Rahmen des Bundesprogramms treten besonders die wissenschaftliche Begleitung, die Qualitätswerkstatt und die Kompetenznetzwerke als Vernetzungsmöglichkeiten hervor. Deren Angebote erachten gerade kleinere Träger als sehr hilfreich, um niedrigschwellig Kontakt zu größeren und etablierten Trägern anzubahnen. Frühzeitige Kontaktanbahnungen zwischen den Modellprojekten können daneben dem Konkurrenzdenken innerhalb des Themenfelds entgegenwirken. Projektmitarbeitenden sind jedoch die jeweiligen Rollen und Zuständigkeiten innerhalb des Bundesprogramms nicht immer klar. Das betrifft vor allem Unklarheiten mit Blick auf die Aufgaben der einzelnen Akteur\*innen. Diesbezüglich wäre mehr Transparenz wünschenswert, die z. B. über die Website des Programms, mithilfe von Einführungsveranstaltungen der wissenschaftlichen Begleitungen, mittels Handreichungen zu den Aufgabenbereichen und eine personelle Aufstockung der Modellprojekte hergestellt werden kann. Ebenso könnte über ausführlichere allgemeine Auftaktveranstaltungen mit detaillierten Vorstellungsrunden und Rollenklärungen nachgedacht werden. Zudem wäre eine noch stärkere themenfeldspezifisch und -übergreifende Vernetzung der Projekte durch die Kompetenznetzwerke anzuraten.

### Zusammenarbeit mit Regelstrukturen

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert, fördert die Vernetzung mit Regelstrukturen den Netzwerkausbau, da etablierte Kontakte – z. B. mit Beauftragten, Behörden, Ministerien, kommunalen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, religiösen Gemeinden oder Hochschulen – über ein entsprechendes Prestige verfügen. Regelstrukturen sollten daher möglichst aktiv in die Zielgruppenerreichung eingebunden und nicht nur als Erstkontakt oder zur Vermittlung genutzt werden. Die Vernetzung mit Regelstrukturen anzubahnen, kann sich jedoch gerade für „junge“ Projekte als schwierig erweisen. Prominente Vertreter\*innen, die z. B. durch Medienauftritte o.ä. bekannt sind, aber auch Kontakte über den Beirat des Trägers bzw. des Modellprojekts können als „Türöffner“ fungieren und neue Kontakte herstellen. Hilfreiche Strategien sind ebenso, Vertreter\*innen der Regelstrukturen als Vorstands- oder Beiratsmitglieder in die Trägerschaft einzubeziehen. In zivilgesellschaftlich strukturschwachen Sozialräumen kann auch eine Vernetzung mit „fachfremden“ Kooperationspartner\*innen hilfreich sein.

### Zusammenarbeit mit Zielgruppen und Betroffenengruppen

Für die Netzwerkbildung und -pflege mit Ziel- und Betroffenengruppen ist der sogenannte horizontale Ansatz, nämlich die authentische, ehrliche und transparente Kommunikation über die richtigen Kanäle zentral. Dies gilt sowohl für die Nutzung sozialer Medien, für Verabredungen zum Kaffeetrinken oder für die Teilnahme an Veranstaltungen. Viele Projekte heben hervor, dass insbesondere der persönliche direkte Kontakt zwischen Projekt und Zielgruppe hilfreich ist, gerade für die Arbeit mit Jugendlichen:

„Man kann ruhig ehrlich sagen, dass man was von den Jugendlichen möchte“ (I4).

Zur persönlichen Kontaktpflege werden zum Teil spezifische Ressourcen eingesetzt, z. B. Tagesreisen für persönliche Treffen. Dabei können Alter, Sprachkompetenzen (Multilingualität, Muttersprachlichkeit), Herkunft (Flucht-/Migrationserfahrungen) oder geteilte Diskriminierungserfahrung bzw. Intersektionalität der Projektmitarbeitenden – gerade in der Anbahnung – wichtige Voraussetzungen dafür sein, in persönliche Netzwerke eingebunden zu werden. Als Vorteil von persönlichen Netzwerken gilt insbesondere, dass sie längerfristig zuverlässig und verbindlich sind.

---

## 4.3.3 Zwischenfazit Regelstrukturen und Netzwerkbildung

- Die Definition, was unter Regelstrukturen zu verstehen ist, variiert zwischen Institutionen, Wirkungsbereichen und -ebenen. Zum Teil betrachten sich die Träger der Modellprojekte selbst als Teil der Regelstruktur.
- Modellprojekte sind eine wichtige Ergänzung zu bestehenden Strukturen, weil sie innovative Ansätze testen. Mit der Verstetigung und nachhaltigen Überführung ihrer Ansätze und Methoden tragen sie zum Wandel und zur Innovation des Basisangebots bei.
- Regelstrukturen unterstützen die Modellprojekte bei der Zielgruppenerreichung, der Projektentwicklung oder der Evaluation. Insbesondere in der Arbeit mit der Gruppe „Eltern, Familienangehörige und weiteren Bezugspersonen“ wird mit Regelstrukturen kooperiert.
- Herausforderungen für die Modellprojekte bestehen, wenn die Regelstrukturen selbst Zielgruppe sind. Häufig ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit abhängig vom Engagement einzelner Mitarbeitender in den Regelstrukturen.



- Kooperationsvereinbarungen mit Regelstrukturen über Aufgaben, Ziele und Vorgehen stützen eine längerfristige und konfliktfreie Zusammenarbeit.
- Vernetzung und Netzwerkbildung sind wichtige Grundlagen für die Arbeit von Modellprojekten. Sie tragen zur Erfüllung vielfältiger Aufgaben und Ziele bei. Dazu zählen die Zielgruppenerreichung oder die Organisation gemeinsamer Aktivitäten.
- Da sie eine zentrale Aufgabe der Projektarbeit darstellen, müssen für die Pflege von Kooperationen und Netzwerken Ressourcen eingeplant werden.
- Empfehlenswert sind eine bessere Stellenausstattung und familienfreundliche Arbeitszeiten. Wenn möglich, sollten Veranstaltungen zu regulären Arbeitszeiten stattfinden und Mehrarbeit aufgrund von Vernetzungsaktivitäten explizit in die Stellenausstattung integriert werden.
- Alle Projekte zeigen ein hohes Interesse an Vernetzung und Netzwerkbildung, insbesondere im Bereich Betroffenenorganisationen (vor allem Community-Organisationen bzw. Migrant\*innenorganisationen).
- Herausforderungen bei der Netzwerkbildung bestehen in Konkurrenzen und Konflikten zwischen Trägerorganisationen (aufgrund von Ressourcenknappheit), in der Strukturschwäche bestimmter Regionen, in der starken Heterogenität von Zielgruppen, in der mangelnden Kritikfähigkeit von Nichtbetroffenen und im spezifischen Rechtsstatus Geflüchteter als Zielgruppe.
- Um die interne Selbstreflexion zu fördern, bieten Coachings, Sensibilisierungsworkshops für weiße Mitarbeitende oder Powersharing-Workshops für Kooperationspartner\*innen Unterstützung durch begleitende Maßnahmen. Auch können die Kompetenznetzwerke bei der Vernetzung der Projekte behilflich sein.
- Als besonders wirksam für Netzwerkbildung und Vernetzung haben sich Kontakte von Vorgängerprojekten oder Netzwerke des Trägers erwiesen. Ebenso werden – insbesondere von kleineren Trägern – die Strukturen von „Demokratie leben!“ sowie die aktive Einbindung von und Zusammenarbeit mit Regelstrukturen geschätzt.
- Jedoch sind die Zuständigkeiten und Aufgaben der einzelnen Akteur\*innen innerhalb des Bundesprogramms unklar. Diesbezüglich wäre mehr Transparenz wünschenswert. Zudem ist eine noch stärkere themenfeldspezifische und -übergreifende Vernetzung der Projekte durch die Kompetenznetzwerke anzuraten.

#### 4.4 Status bei der Zielgruppenerreichung und Herausforderungen durch die Coronapandemie

##### Zentrale Fragen

##### Zielgruppenerreichung und Coronapandemie

- Welche Fortschritte gibt es bei der Zielgruppenerreichung?
- Welche Herausforderungen entstehen durch die Coronapandemie?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich trotz Corona?

Das folgende Kapitel beleuchtet, inwieweit die Modellprojekte ihre Zielgruppen erreicht haben, wie zufrieden die Projektakteur\*innen mit der bisherigen Zusammenarbeit sind und bei welchen Zielgruppen sie auf besondere Herausforderungen stoßen. Abschließend betrachten wir, welche Herausforderungen für die Modellprojekte durch die Coronapandemie entstanden sind und wie sich die Ausgangsbedingungen verändert haben.

Für eine **Beurteilung der Zielgruppenerreichung** ist es zunächst wichtig festzuhalten, dass bei einer fünfjährigen Förderlaufzeit selten eine lineare Entwicklung in Form aufeinanderfolgender und voneinander abgrenzbarer Stufen abgebildet werden kann. So bedingen die verschiedenen Konzepte der Modellprojekte häufig sehr unterschiedliche Strategien der Zielgruppenerreichung. Die Akquise von Zielgruppen kann beispielsweise ein kontinuierlicher Prozess sein, der bei der Projektumsetzung nie vollständig abgeschlossen wird. Darüber hinaus adressieren die meisten Modellprojekte mehrere Zielgruppen, deren Grad der Einbeziehung sich in unterschiedlichen Stadien befindet. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die Projekte in der Regel nicht bei „null“ beginnen, sondern – wie bereits dargestellt – auf gewachsene Kooperationen mit Zielgruppen zurückgreifen. Allein über die Hälfte der Modellprojekte (61%) geben an, dass sie mit Zielgruppen arbeiten, mit denen sie bereits im Rahmen früherer Aktivitäten oder Projekte des Trägers in Kontakt standen.

#### 4.4.1 Stand bei der Zielgruppenerreichung im ersten Förderjahr

##### Umgesetzte Ansprache der Zielgruppen

Bezogen auf den Stand bei der Zielgruppenerreichung lassen sich die Projekte im ersten Förderjahr in drei große Gruppen clustern: 1) Projekte, die noch keine Ansprache der Zielgruppen umgesetzt haben; 2) Projekte, die bereits mit der Erstansprache der Zielgruppen begonnen haben und 3) Projekte, die bereits verschiedene Aktivitäten oder Veranstaltungen mit den Zielgruppen durchgeführt haben.

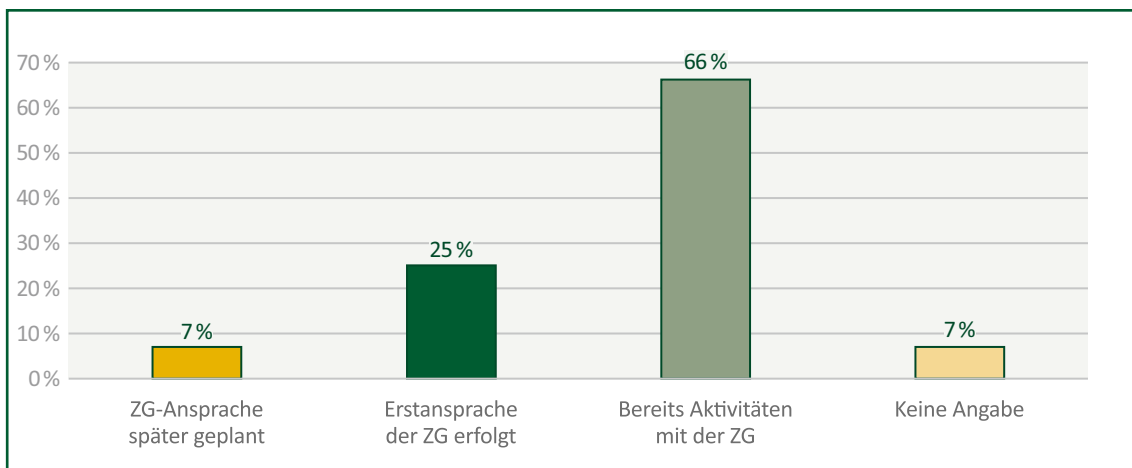
Etwa 7 % der Modellprojekte haben noch **keine Ansprache der Zielgruppen** umgesetzt. Ursächlich wird von dieser kleinsten Gruppe (fünf Projekte) auf konzeptionelle Gründe verwiesen. So haben diese Projekte z. B. Bedarfsanalysen, Felderkundungen oder Akteursanalysen der eigentlichen Ansprache der Zielgruppen vorgeschaltet. Zugleich führen einige Projekte auch Verzögerungen im Projektablauf an. Ein Projekt beschreibt, dass sich in der Region der notwendige Aufbau von Beratungsstrukturen langwieriger und komplizierter als angenommen gestaltet habe, da in der Region kaum auf zivilgesellschaftliche Strukturen zurückgegriffen werden kann. Bei zwei Projekten, die mit Schulen kooperieren, hat die Aussetzung des Schulbetriebs während des coronabedingten Lockdowns den Projektablauf verzögert. Bedarfsanalysen konnten erst mit Verspätung umgesetzt, Kooperationspartner\*innen später als geplant kontaktiert werden.

Etwa ein Viertel der Modellprojekte (25 %) gibt an, dass sie bereits eine Erstansprache der Zielgruppen realisiert, aber noch keine Maßnahmen oder Aktivitäten umgesetzt haben. Diese Projekte haben meist die elementaren Schritte, wie den Aufbau des Projektteams oder die Entwicklung von (Trainings-)Curricula, bereits vollzogen oder sind anderweitig vorangeschritten. Die Ansprache, die sich an Multiplikator\*innen als Zielgruppen im sozialpädagogischen Bereich oder in Beratungs- oder Schulkontexten richtet, beginnt in vielen Projekten in Form einer Bedarfsanalyse, die zugleich als Erstansprache der Zielgruppen fungiert. Durch die Befragung und Recherche, z. B. bei Fachkräften hinsichtlich besonderer Fortbildungsbedarfe und -interessen, werden Kontakte geknüpft, an denen das Projekt ansetzen kann. Die so entstandenen Kontakte und Kooperationen werden für die weitere Projektumsetzung genutzt, um etwa zielgruppenspezifische Trainings und Weiterbildungen anzubieten. Projektbeispiele hierfür sind etwa Ansätze zur Beratung von Trans\*Jugendlichen, für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe oder antisemitismuskritische Bildungsansätze für Lehrer\*innen. Einige

dieser Projekte beschreiben diese erste Phase der Zielgruppenansprache auch als einen wichtigen Klärungsprozess: Die Projekte eruieren bei der Zielgruppenansprache beispielsweise, mit welchen Schulen produktive Kooperationen eingegangen werden können oder inwieweit die Projekthalte bei den anvisierten Zielgruppen auf Resonanz stoßen. Hieraus gewinnen sie wichtige Erkenntnisse für die weitere Projektarbeit.

Die Mehrheit der Projekte, 66 % der Befragten, hat bereits erste **Aktivitäten oder Veranstaltungen mit Zielgruppen umgesetzt** (vgl. [Abbildung 16](#)). Die meisten Maßnahmen wurden in der zweiten Hälfte des Förderjahrs durchgeführt.<sup>12</sup> In dieser Gruppe sind die grundlegenden Aktivitäten der Anfangsphase (u. a. Bedarfsanalysen, Zielgruppenbefragungen) bereits abgeschlossen.

**Abbildung 16** Stand der Zielgruppenerreichung 2020 (n=67)



↪ Quelle: (E), Mehrfachnennungen möglich.

### Zufriedenheit mit dem Umsetzungsstand bei der Zielgruppenerreichung

Im Rahmen der Interviews zeigt sich, dass es aus Sicht der Projekte häufig noch sehr früh ist, um zu beurteilen, wie gut die Zielgruppenerreichung gelingt. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Projekte, die bisher **keine Ansprache der Zielgruppen** realisiert hat. Da noch kein Kontakt zu den Zielgruppen besteht, ist es für diese Projekte noch nicht möglich, das bisher Erreichte zu bewerten. So geben alle Projekte dieser Gruppe an, keine Einschätzung zur Zufriedenheit mit der Zielgruppenerreichung abgeben zu können.

Modellprojekte, die zumindest **eine Ansprache der Zielgruppen** durchgeführt haben, zeigen sich überwiegend zufrieden mit der Erreichung ihrer Zielgruppen. Häufig wird dies an vorläufigen Bestandsaufnahmen festgemacht, wie etwa einem guten Rücklauf bei Bedarfserhebungen oder der Anzahl von Anmeldungen für geplante Veranstaltungen. Die meisten dieser Projekte sind jedoch bei der Bewertung des bisher Erreichten zurückhaltend. So wird häufig argumentiert, dass es noch zu früh für eine Bestandsaufnahme sei, da mit der Ansprache der Zielgruppen, etwa durch den Versand von Einladungen oder die Veröffentlichung von Ausschreibungen, gerade erst begonnen wurde.

<sup>12</sup> Viele Projekte konnten in der Interviewphase (Mai bis Juli 2020) noch über keine bzw. erst über zukünftige Aktivitäten berichten. Zum Zeitpunkt der Onlinebefragung (August/September 2020) waren bereits erste Aktivitäten realisiert.

In der Gruppe von Projekten, die schon **Aktivitäten mit Zielgruppen umgesetzt** haben, besteht die höchste Zufriedenheit. Hier handelt es sich überwiegend um Projekte, die sich in hohem Maß auf bestehende Vernetzungen und Kooperationen stützen. Sie berichten, dass sie von Beginn an „auf einen Grundstock von Teamenden“ (D 19) oder „auf ein umfangreiches Multiplikator\*innennetzwerk“ (D15) zurückgreifen konnten. Die Zielgruppenerreichung stellt für diese Projekte in der Anfangsphase demnach eine geringere Herausforderung dar als für die anderen beiden Gruppen. Bei denjenigen Projekten dieser Gruppe, die mit Zielgruppen mit Diskriminierungserfahrungen arbeiten, handelt es sich insbesondere um Träger, die entweder auf bestehende Kontakte zu MO, NDO oder Community-Organisationen zurückgreifen können oder selbst MO oder NDO sind. Die Mehrheit der Träger, die sich als MO oder NDO beschreiben, befindet sich in dieser Gruppe.

**Insgesamt** zeigt sich die Mehrheit aller Projekte, unabhängig vom Umsetzungsstand, zufrieden mit dem bisher Erreichten: Über die Hälfte der Projekte (62 %) ist „eher oder sehr zufrieden“, 16 % der Projekte sind „mittelmäßig zufrieden“, 15 % „eher unzufrieden“.

### **Herausforderungen bei der Zielgruppenerreichung**

Trotz der mehrheitlich positiven Einschätzung werden einige Herausforderungen bei der Zielgruppenansprache deutlich. Hierbei benennt etwa jedes fünfte Projekt Zielgruppen, die aufgrund der bisherigen Erfahrung besonders schwer zu erreichen sind. Es handelt sich hier zwar um sehr projektspezifische Herausforderungen, einige Muster lassen sich aber dennoch identifizieren:

**Soziale (Organisations-)Strukturen:** Eine Reihe von Projekten, die als Hauptzielgruppe Menschen mit Rassismus- und anderen Diskriminierungserfahrungen adressieren, sieht es als eine besondere Herausforderung, dass ihre Zielgruppen nicht (oder nur sehr eingeschränkt) über Organisationszusammenhänge, Verbände oder über bestimmte Institutionen angesprochen werden können. Dies berichten vor allem Projekte, die „von Antiziganismus betroffene Personen“ oder „asiatisch-deutsche Akteur\*innen“ erreichen möchten. Sie haben aufgrund unzureichender Netzwerkstrukturen „nicht ausreichend (direkte) Kontaktmöglichkeiten, über die Informationen zu [ihren] Angeboten gestreut werden können“ (E28). Dazu kommt die Alterskomponente: Mehrere Projekte stellen heraus, dass unter Zielgruppen mit Rassismuserfahrungen insbesondere junge Menschen schwer zu erreichen sind, da sie seltener in Vereinsstrukturen organisiert sind als die ältere Generation (E40). Projekten, die mit älteren Menschen arbeiten und mit Menschen, die für Online-Angebote nicht empfänglich sind, fällt es (derzeit) ebenfalls schwerer, ihre Zielgruppen zu erreichen.

**Geografische Zerstreung:** Auch Zielgruppen in strukturschwachen und insbesondere auch ländlichen Räumen sind schwerer zu erreichen. Zu den offensichtlichen Gründen zählen insbesondere bei jüngeren Zielgruppen die fehlende Mobilität sowie generell die „geografische Zerstreung im ländlichen Raum“ (E45). Darüber hinaus besteht auch hier die Herausforderung darin, dass selten Netzwerk- oder Kooperationsstrukturen vorhanden sind, an die die Projekte anknüpfen können. Träger, die aus Metropolen oder Mittelzentren in den ländlichen Raum hineinwirken möchten, haben das Problem, dass sie (zurzeit) über zu wenig Wissen über ihre Zielgruppen und über mögliche Zugänge verfügen (E20, E1). Einige Träger haben zudem die Erfahrung gemacht, dass Projekten, die nicht in der Region verankert sind, häufig mit Zurückhaltung begegnet wird. Sie vermuten „möglicherweise [ein] Stadt-Land-Gefälle, [d. h.] Skepsis gegenüber bundesweit von der Hauptstadt aus arbeitenden Projekten“ (E13).

**Unsichtbarkeit und rechtlicher Status:** Eine besondere Schwierigkeit beschreiben darüber hinaus mehrere Projekte des Themenfeldes Homosexuellen- und Trans\*feindlichkeit: Ihre Herausforderung besteht darin, dass sie zum Teil Zielgruppen adressieren, die aus Angst vor Diskriminierung im Alltag

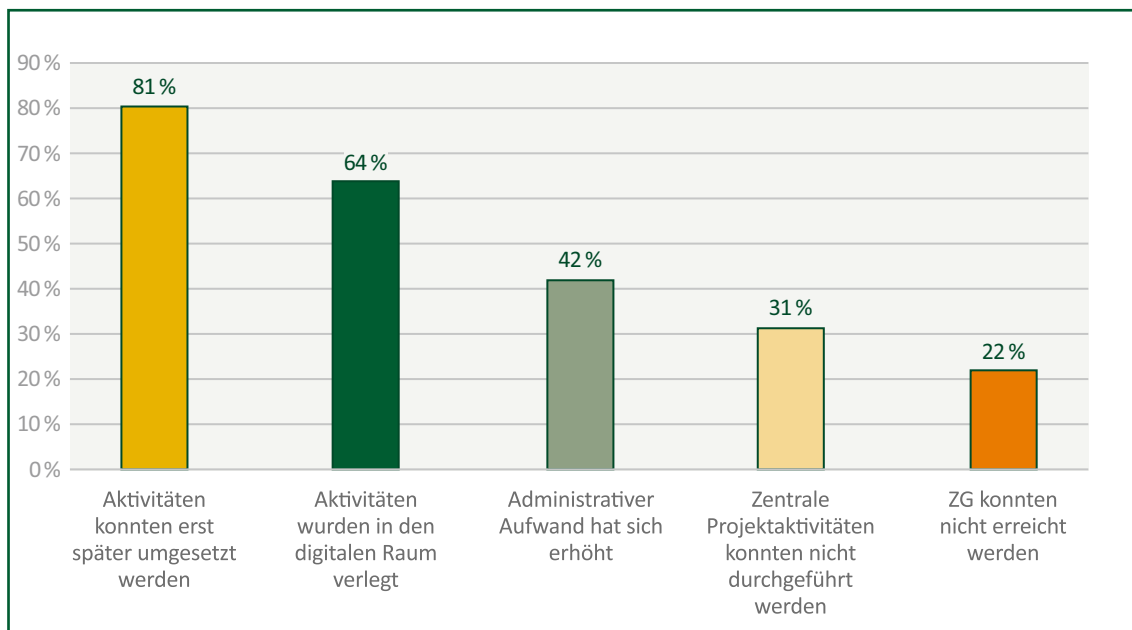
wenig sichtbar und daher besonders schwer erreichbar sind. Dies betrifft Zielgruppen wie queere Schüler\*innen und queere Gläubige. Für einige Projekte, die etwa mit Geflüchteten arbeiten, ergeben sich zudem besondere Schwierigkeiten aufgrund des unsicheren Aufenthaltsstatus ihrer Zielgruppe. Die hohe Fluktuation und die prekäre Lebenssituation der Zielgruppe können eine kontinuierliche Projektarbeit erheblich erschweren.

#### 4.4.2 Projektumsetzung und Coronapandemie

##### Auswirkungen der Coronapandemie auf die Zielgruppenerreichung

Die Coronapandemie und ihre Auswirkungen haben die Mehrheit der Projekte im ersten Förderjahr vor große Herausforderungen gestellt. Der Lockdown begann, als die meisten Projekte gerade in die Konstituierungsphase gestartet sind, und bedeutete für viele, **teilweise große Planungsänderungen** vornehmen zu müssen. Vor allem bei der Zielgruppenansprache sahen sich zahlreiche Projekte mit besonderen Hürden konfrontiert (vgl. [Abbildung 17](#)). Davon waren vor allem diejenigen Maßnahmen betroffen, die Zielgruppen in Einrichtungen erreichen wollten, die während des Lockdowns geschlossen waren oder die Veranstaltungen nur sehr eingeschränkt durchführen konnten – wie Schulen, religiöse Gemeinden oder journalistische Redaktionen. Darüber hinaus entstanden Schwierigkeiten, weil Veranstaltungen vom analogen in den virtuellen Raum verlagert wurden. Die mangelhafte digitale Infrastruktur hat dabei die Zielgruppenerreichung zusätzlich erschwert: In ländlichen Regionen waren Zielgruppen aufgrund instabiler Internetverbindungen schlechter zu erreichen. Die digitale Kontaktaufnahme hat zudem den Nachteil, dass sich einige Zielgruppen bei Begegnungen im Internet weniger sicher fühlen als bei realen Begegnungen, sodass es ihnen schwerfällt, sich zu öffnen. Insgesamt geben 22 % der Projekte an, im Befragungszeitraum einige ihrer Zielgruppen gar nicht erreicht zu haben.

**Abbildung 17** Auswirkungen der Coronapandemie auf die Projektarbeit (n=67)



➔ Quelle: (E), Mehrfachnennungen möglich.

© DeZIM

**Fehlender Zugang:** Aufgrund der Pandemie war es so gut wie unmöglich, an Bildungseinrichtungen mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Daher waren gerade diejenigen Projekte, deren Arbeit sich auf Schulen fokussiert, bei ihrer Zielgruppenerreichung stark beeinträchtigt. Sie haben sich in dieser Zeit vermehrt auf die Vernetzung und die Bekanntmachung ihrer Projekte konzentriert. Aufgrund der Situation rund um Corona war es aber auch außerhalb von Schulen schwierig, mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kontakt aufzunehmen, da viele Anlaufstellen, wie Jugendzentren und Vereine, nur begrenzt erreichbar waren.

**Fehlende technische Voraussetzungen:** Die Pandemie hat den Zugang besonders zu denjenigen Zielgruppen erschwert, die mit internetfähigen Geräten nur mangelhaft ausgestattet sind oder über wenig technisches Knowhow verfügen. So konnten etwa soziostrukturell benachteiligte Jugendliche nur schwer erreicht werden, wenn ihnen Smartphones und/oder Computer fehlten und es ihnen daher nicht möglich war, auf das Internet zuzugreifen (I13). Zudem war die Kontaktaufnahme mit älteren Menschen beeinträchtigt, die sich im Umgang mit digitalen Medien nicht sicher fühlen bzw. wenig Erfahrung haben (I11). Da die Kommunikation während des Lockdowns jedoch fast ausschließlich auf digitalem Wege möglich war, gab es kaum Alternativen, auf diese vulnerablen Gruppen zuzugehen.

**Fehlender persönlicher Kontakt:** Die Pandemie hat zudem die aufsuchende Beratungsarbeit und persönlichen Besuche behindert. Diese mussten telefonisch oder videotelefonisch stattfinden. Gerade bei sensiblen Beratungsanfragen hat der persönliche Kontakt gefehlt. Ein Projekt bemerkt in diesem Zusammenhang, dass Empowerment-Ansätze mit Personen, die von Diskriminierung betroffen sind, ohne persönlichen Kontakt „keinen Safe Space zum Erfahrungsaustausch unter Betroffenen“ bieten können (I37). Dabei fiel es den meisten Projekten schwer, ihre Zielgruppen auf digitalem Wege in die Projektkonzeption einzubeziehen. Viele Projekte bearbeiten sehr sensible Themen. Sie basieren auf dem Vertrauen der Zielgruppe und guten persönlichen Kontakten. Ohne letztere ist die Vertrauensbildung nur schwer möglich. Für viele Träger stellt sich daher die Frage, ob und inwieweit es überhaupt sinnvoll ist, Empowerment-Maßnahmen digital umzusetzen. Aufgrund der Sensibilität mancher Themen, wenn z. B. über Rassismuserfahrungen gesprochen wird, kann Empowerment eher gelingen, wenn Teilnehmende die Gelegenheit erhalten, sich im persönlichen Gespräch auszutauschen und emotionale Bezüge untereinander herzustellen. In solchen Fällen braucht es einen vertrauensvollen persönlichen Kontakt zwischen den Modellprojekten und den von Diskriminierung betroffenen Personen. Digitale Begegnungsformate, wie z. B. Videokonferenzen, schränken die Vertrauensbildung eher ein.

### **Weitere Auswirkungen der Pandemie auf die Projektumsetzung**

Der meisten Modellprojekte konnten erst mit Verspätung mit der eigentlichen Arbeit beginnen: 81% der Projekte geben an, dass sie Aktivitäten erst deutlich später als geplant umgesetzt haben. Etwa ein Drittel konnte für das Förderjahr 2020 geplante Aktivitäten gar nicht realisieren. Gerade in der Anfangszeit wurden Kapazitäten stark dadurch gebunden, dass sich an die neue Situation angepasst werden musste: Die Teamfindungsphase und die Arbeitsorganisation nahmen bei vielen Projekten wesentlich mehr Zeit in Anspruch als geplant. Auch der Aufbau der (digitalen) Infrastruktur, um sich an die neue Situation anzupassen, hat die Projektarbeit über die Zielgruppenerreichung hinaus verzögert. Dies ist im Hinblick darauf, was in diesem Zeitraum ohne die Herausforderungen der Pandemie hätte erreicht werden können, für viele Projekte enttäuschend. Knapp die Hälfte der Projekte (42 %) bestätigt zudem, dass sich durch die Pandemiesituation der administrative Aufwand erhöht hat.

**Fehlende Vernetzung:** Durch die Einschränkungen aufgrund der Pandemie mussten geplante Vernetzungsveranstaltungen ausfallen. Die durch die Auflagen entstandene räumliche Distanz erschwerte das Netzwerken und die Pflege von persönlichen Kontakten.

**Fehlende Kontinuität:** Wie eingangs dargestellt, kam es durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie zu vielen Verzögerungen im Projektablauf. So konnten viele Workshops gar nicht oder nicht in geplanter Form stattfinden (I37). Bestehende Konzepte und Strukturen mussten umgebaut werden, um diese digital ansprechend zu gestalten. Im digitalen Raum sind Gruppenbildungsprozesse jedoch schwieriger. Das betrifft nicht nur die Zielgruppenansprache und die Vertrauensbildung, sondern auch das Kontakthalten über längere Zeit.

#### **Produktiver Umgang mit den Folgen der Pandemie**

Die Pandemie hat jedoch auch gezeigt, wie innovativ die Projekte mit veränderten Ausgangsbedingungen umgehen können. Über die Hälfte der Träger gibt an, dass sie ihre Strategien zur Zielgruppenerreichung an die veränderte Situation angepasst haben. Zum Teil haben die Projekte auch einzelne positive Kollateraleffekte durch die der Pandemie geschuldete Verlangsamung der Projektarbeit beschrieben.

**Möglichkeit zur Selbstreflexion:** Ein beachtlicher Teil der Projekte (38 %) hatte durch die erzwungenen Verzögerungen Zeit, sich intensiver mit internen Strukturen auseinanderzusetzen und die Projektkonzeption zu reflektieren. Sie haben sich verstärkt auf Teambildungsmaßnahmen konzentriert, an ihrer Sprache und den Umgang miteinander gearbeitet, Privilegien reflektiert und dies in die Erweiterung der inhaltlichen Konzeption einfließen lassen.

**Möglichkeit zur Vernetzung:** Da die Arbeit mit und das Erreichen von Zielgruppen in vielen Fällen nur begrenzt möglich war, haben viele Träger sich in dieser Zeit verstärkt auf die Vernetzung und die Bekanntmachung ihrer Projekte fokussiert. In dieser Hinsicht hat sich die Organisationszeit während des Corona-Lockdowns für viele Projekte als hilfreich herausgestellt, vor allem um die Öffentlichkeitsarbeit auszubauen.

**Möglichkeit zur Digitalisierung:** Das Wegfallen persönlicher Kontakte und analoger Veranstaltungen bot für einige Träger eine willkommene Gelegenheit, weiterführende Digitalisierungsprozesse anzustoßen. Etwa zwei Drittel aller Modellprojekte (65 %) geben an, dass sie aufgrund der Coronapandemie Seminare, Workshops oder Gruppendiskussionen, die als physische Aktivität geplant waren, in den digitalen Raum verlegt haben. Die Onlineformate machten es zudem möglich, internationale Gäste einzuladen. Um digital arbeiten zu können, haben viele Projektträger eine zum Teil neue Infrastruktur und Teamorganisation geschaffen. Einige Mitarbeitende nutzten in dieser Hinsicht die Gelegenheit, Fortbildungen zu den Themen Digitalisierung und Onlineformate zu besuchen. Viele Träger haben dabei für sich den Nutzen digitaler Begegnungsformate erkannt und ihre Onlineangebote verstetigt.

Viele Projekte bezweifeln jedoch, ob digitale Alternativen analoge Bildungsformate vollständig ersetzen können. Je nach Schwerpunkt der Projekte spielen dabei verschiedene Faktoren eine Rolle. Wie oben geschildert, ist für Empowerment-Projekte der erforderliche „Safe Space“ ohne persönlichen Kontakt nur schwer zu schaffen, da die Aufnahme- und die Akzeptanzbereitschaft für die Inhalte dieser Bildungsformate auf einer Vertrauensbasis beruhen, die analog am besten hergestellt werden kann. Auch diejenigen Projekte, die mit begegnungspädagogischen Ansätzen gegen menschenverachtende Ideologien arbeiten, können ihre Formate nicht vollends zufriedenstellend online umsetzen (I5, I37).

**Möglichkeiten der inhaltlichen Erweiterung:** Die Pandemie hat in verschiedenen sozialen Kontexten Konflikte verschärft, wodurch eine größere Nachfrage nach Angeboten bestimmter Modellprojekte entstanden ist (I12). Die Zunahme von Verschwörungserzählungen sowie antisemitischer und rassistischer

Ideologien hat dazu geführt, dass diejenigen Projekte, die ohnehin bereits zu diesen Themen arbeiten, ihre Inhalte erweitert und an die aktuelle Situation angepasst haben. Dabei begegnen die Projekte je nach ihrer thematischen Ausrichtung verschiedenen Aspekten dieser Entwicklung. Diese reichen von einer kritischen Auseinandersetzung mit rassistischer Berichterstattung (I34) über die Entwicklung spezifischer Opferberatungsangebote (I20) bis hin zu politischen Bildungsmaßnahmen gegen coronaspezifische Verschwörungstheorien sowie gegen rassistische und antisemitische Narrative (I12, I14).

**Möglichkeiten der partizipativen Erweiterung:** Das Ausfallen von Veranstaltungen setzte zeitliche Ressourcen frei, die es den Projekten erlaubten, sich noch intensiver in die partizipative Gestaltung von Angeboten mit neuen, vor allem vulnerablen Zielgruppen einzuarbeiten. Auch nutzten Projektmitarbeitende die Möglichkeit, sich im sensiblen Umgang mit ihren Zielgruppen weiterzubilden.

**Möglichkeiten niedrigschwelliger Erweiterung:** Die Anonymität von Online-Angeboten und die Möglichkeit, ortsunabhängig an digitalen Veranstaltungen teilzunehmen, erleichtern es den Projekten, ihre Zielgruppen möglichst niedrigschwellig zu erreichen. Der coronabedingte Schwerpunktwechsel zu mehr digitalen Angeboten wird daher positiv bewertet. Auch wird eine aufgrund der Kontaktbeschränkungen eingerichtete Hotline vielfach in Anspruch genommen und als förderlich beschrieben.

---

#### 4.4.3 Zwischenfazit Stand Zielgruppenerreichung und Coronapandemie

- Bei der Zielgruppenerreichung lassen sich die Projekte aktuell in drei große Gruppen teilen: 1) Projekte, die ihre Zielgruppen noch nicht angesprochen haben; 2) Projekte, die bereits mit der Erstsprache der Zielgruppen begonnen haben und 3) Projekte, die bereits Aktivitäten und/oder Veranstaltungen mit den Zielgruppen durchgeführt haben.
- Modellprojekte, die ihre Zielgruppen noch nicht angesprochen haben, bilden nur eine kleine Gruppe; etwa ein Viertel hat bereits eine Erstsprache der Zielgruppen realisiert; die Mehrheit (ca. drei Viertel) hat bereits erste Aktivitäten oder Veranstaltungen mit Zielgruppen durchgeführt.
- Die Onlinebefragung zeigt, dass die Mehrheit aller Projekte – unabhängig vom Projektstatus – zufrieden mit dem Erreichten ist. Die höchste Zufriedenheit zeigen Projekte, die bereits Aktivitäten mit ihren Zielgruppen umgesetzt haben.
- Zu den Herausforderungen bei der Zielgruppenerreichung gehören: unzureichende Kontaktmöglichkeiten und Netzwerkstrukturen, fehlende Mobilität und geografische Verteilung in strukturschwachen und ländlichen Räumen sowie der unsichere Aufenthaltsstatus bestimmter Zielgruppen.
- Die Auswirkungen der Coronapandemie spielen im ersten Förderjahr für die Mehrheit der Projekte eine große Rolle. Sie zeigen gleichzeitig deren innovative Anpassungsfähigkeit.
- Negative Folgen der Pandemie waren: verspäteter Arbeitsbeginn und Verzögerungen im Projektablauf, Hürden beim Erreichen der Zielgruppen (z. B. fehlender Zugang zu Schulen, fehlender persönlicher Kontakt, fehlende technische Voraussetzungen), Mehrarbeit durch den Aufbau einer (digitalen) Infrastruktur und ein höherer administrativer Aufwand.
- Daneben haben die Projekte konstruktiv auf die Folgen der Pandemie reagiert: durch die Reflexion der Projektkonzeption, den Ausbau der Vernetzung, durch weiterführende Digitalisierung sowie durch die inhaltliche, partizipative und niedrigschwellige Erweiterung der Projekte.



## 5. Fazit und Empfehlungen

Die Befunde der Wissenschaftlichen Begleitung aus den im ersten Förderjahr 2020 erhobenen Daten zeigen, dass die Arbeit der 68 Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ trotz der Herausforderungen durch die Coronapandemie gut angelaufen ist. Dabei können bereits erste allgemeine Schlüsse aus der Konzeptions- und Startphase der Projekte gezogen werden, aus denen sich trotz der besonderen Umstände durch die Pandemie grundsätzliche und langfristige Empfehlungen für die Programmgestaltung formulieren lassen. Die empirischen Begründungen für die hier zusammengefassten Empfehlungen finden sich in den jeweiligen Kapiteln.

### 5.1 Themenfelder

Die Projekte in den Themenfeldern Antisemitismus, Rassismus, Homosexuellen- und Trans\*-feindlichkeit, Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus und Chancen und Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft sind konzeptionell durchgehend im Rahmen der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen geplant und an die pädagogische Fachpraxis rückgebunden. Die Durchführung liegt überwiegend bei den Trägern (Migrant\*innen-, Community- und Neuen Deutschen Organisationen sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen), die bereits Vorerfahrung im Arbeitsbereich oder Themenfeld mitbringen. Metropolregionen sind dabei gegenüber ländlichen Räumen überrepräsentiert. Die Themenfeldverteilung weist eine deutliche Schwerpunktbildung in den Feldern „Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft“ und „Antisemitismus“ auf.

Um die Breite und Professionalität des Bundesprogramms in diesem Handlungsfeld zu halten und zu optimieren, sollten in kommenden Förderungen:

- die Themenfelder zugunsten der bisher quantitativ unterrepräsentierten Themen stärker berücksichtigt werden, um die gesellschaftliche Relevanz aller sechs Themenfelder gleichermaßen deutlich zu machen;
- Trägern, denen entsprechende Vorkenntnisse (z. B. aus einer früheren Förderung durch „Demokratie leben!“) über Zuständigkeiten und Aufgaben der einzelnen Akteure innerhalb des Bundesprogramms fehlen, übersichtlichere Informationen zu Vernetzungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Programms zur Verfügung gestellt werden;
- der Wunsch vieler Träger berücksichtigt werden, sich unabhängig von ihrer Vorerfahrung besser über die verschiedenen begleitenden Akteure (wie BAFzA, Qualitätswerkstatt, Gesamtevaluation, Kompetenznetzwerke), deren Zuständigkeiten und Tätigkeiten systematisch und von Beginn an informieren zu können. Dies könnte z. B. über die Website und/oder in Form einer Einführung in die Gesamtstruktur des Programms, durch Einführungsveranstaltungen der wissenschaftlichen Begleitungen oder über Handreichungen realisiert werden. Auch eine noch stärkere themenfeldspezifische und -übergreifende Vernetzung der Projekte durch die Kompetenznetzwerke/-zentren ist anzuraten;
- weitere Anreize geschaffen werden, den Fokus auf Projekte im ländlichen Raum zu legen, vor allem mit Blick auf die Diskussion um gleichwertige Lebensverhältnisse und deren Auswirkungen auf demokratieförderliche Rahmenbedingungen und Beteiligungskulturen.

## 5.2 Zielgruppendefinition

Es hat sich in der Praxis als wichtige Voraussetzung für die Zielgruppenerreichung erwiesen, die entsprechende Zielgruppe vor Projektbeginn genau zu definieren. Dies ist im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass Begrifflichkeiten und Gruppenbezeichnungen sowohl Teil diskriminierender Differenzkonstruktionen als auch von Widerstandsstrategien sind. Die besondere Herausforderung in diesem Themenfeld besteht in der Spannung zwischen der Sichtbarmachung von – teilweise von den Ziel-/Betroffenengruppen selbst noch nicht definierten – Identitäten einerseits und Fremddefinitionen andererseits. Bei der Antragstellung stehen die Träger dabei u. a. vor dem Dilemma, Zielgruppen benennen zu müssen und dabei Begriffe zu reproduzieren, die sie eigentlich überwinden wollen. Relevante Begrifflichkeiten für Zielgruppen werden in den Berichtsvorlagen weder abgefragt, noch als stigmatisierend bewertet.

Um im Handlungsfeld eine praxisrelevante und angemessene Zielgruppendefinition zu entwickeln, sollten in kommenden Förderungen:

- die Abfrage starrer Zielgruppendefinitionen vermieden sowie die formulartechnischen Voraussetzungen für eine breitere, adressatengerechtere, intersektionale und offene Benennung der Zielgruppen geschaffen werden, um (erneute) Stigmatisierungen oder mögliche Abwehrreaktionen zu vermeiden;
- die kontinuierliche Arbeit an Begrifflichkeiten und Gruppenbezeichnungen als fester inhaltlicher Bestandteil der Projektarbeit definiert werden. So können die Projekte ermutigt werden, Zielgruppendefinitionen als notwendige, prozesshafte und flexible Hilfskonstruktionen ihrer Arbeit zu begreifen. Letztlich spiegeln Zielgruppendefinitionen lediglich die Annahmen der Projektträger über eine Gruppe wider;
- ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Trägern über die Erfahrungen mit den Zielgruppen, das Aufgreifen von Selbstbezeichnungen von Betroffenen, die Vermeidung von Zuschreibungen und die Bedeutung sozialer Positionierungen aufrechterhalten werden. Die hier zu erwartenden Lerneffekte tragen zu erfolgreichen Projektverläufen bei, z. B. über mehrmalige Podiumsdiskussionen oder Gesprächsrunden mit den Kompetenznetzwerken pro Jahr.

## 5.3 Zielgruppenerreichung und Partizipation

Aufgrund der unterschiedlichen Merkmale, Sozialräume und Bedarfe nutzen die Modellprojekte zur Zielgruppenerreichung verschiedene Maßnahmen und Strategien, die sie aus Erkenntnissen ihrer (bisherigen) pädagogischen Praxis und/oder aus theoretischen Ansätzen ableiten. Zu den bevorzugten Maßnahmen der Zielgruppenerreichung gehören die klassische Öffentlichkeitsarbeit, die persönliche Zielgruppenansprache, die Einbeziehung von Multiplikator\*innen oder Brückenpersonen sowie zentrale Netzwerke und die sozialräumliche Nähe. Sie stoßen jedoch insbesondere bei ländlichen Zielgruppen, bei der Ansprache älterer Menschen oder bei soziostrukturell benachteiligten Jugendlichen an ihre Grenzen. Passgenaue Zugangswege lassen sich vor allem dann erfolgreich finden, wenn die Zielgruppen bereits in der Konzeptionsphase präzisiert wurden. Daher ist es wichtig, diese aufzuschlüsseln, z. B. „Jugendliche“ in „benachteiligte/privilegierte/weibliche/männliche/diverse Jugendliche“. Auch kann die partizipative

Gestaltung der Angebote – wie sie bei allen Projekten in unterschiedlichem Maße erfolgt – eine wesentliche Unterstützung für die Zielgruppenerreichung sein. Indem die Teilnehmenden ihre Perspektiven, Erfahrungen, Interessen und Bedarfe in das Projekt einbringen, können sie sich ausprobieren, dazulernen und ihre Peers erreichen. Partizipative Ansätze erlauben es somit, die Bedürfnisse der Teilnehmenden ernst zu nehmen. Dadurch werden die Akzeptanz und das Interesse an den Angeboten erheblich gesteigert. Zugleich machen partizipative Angebote Wirkmächtigkeit erlebbar, was insbesondere für Zielgruppen, die von Diskriminierung betroffen sind, empowernde Effekte haben kann.

Um die Wirksamkeit von Maßnahmen und Strategien zur Zielgruppenerreichung zu optimieren und die Zielgruppenbeteiligung im Handlungsfeld zu steigern, sollten in kommenden Förderungen noch stärker:

- auf die personelle Zusammensetzung der Projektteams geachtet und eigene Positionierungen kritisch hinterfragt werden (z. B. mit Blick auf Diversität bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, dem Migrationshintergrund, BPoC usw.). Um Vertrauen aufzubauen – insbesondere wenn die Zielgruppen von Diskriminierung betroffen sind –, kann es hilfreich sein, wenn die Projektmitarbeitenden entweder selbst Teil der Zielgruppe sind oder Merkmale besitzen, durch die sie der Zielgruppe nahestehen. Sollte eine entsprechende Zusammensetzung der Teams aufgrund der Bewerberlage o.ä. nicht möglich sein, müssen zumindest Mittel für Fortbildungs- und Sensibilisierungscoachings bereitgestellt werden;
- eine ressourcen- statt defizitorientierte Zielgruppenkonzeption zugrunde gelegt werden, um Widerstände z. B. gegen Antirassismus-Maßnahmen abzubauen. Dabei sollte an Kompetenzen der Zielgruppe angeknüpft sowie eine anerkennende Heran- und Vorgehensweise gewählt werden (z. B. durch die Würdigung vorhandener Potenziale, der Lebenserfahrung und der aktuellen Lebenssituation);
- auf lebensraum- und lebensrealitätsnahe Projekte gesetzt werden, vor allem mit Blick auf die Wertschätzung der regionalen Lebenswelten und den Respekt vor subkulturellen Besonderheiten, ästhetischen Codes und unterschiedlichen Lebensthemen. Um insbesondere soziostrukturell benachteiligte Personen anzusprechen, sollten offene und niedrigschwellige Projektformate gewählt werden;
- die Frage nach der Motivation der Zielgruppen schon in die Projektkonzeption einbezogen werden, da dies für die Teilnahme an Angeboten eine entscheidende Rolle spielt (z. B. Aussicht auf Respekt/Anerkennung durch politisches Engagement, Verleihung von Zertifikaten, sozialer Kontakt und Austausch mit der Peergroup);
- partizipative Ansätze eingeplant werden, um der Zielgruppe die Möglichkeit zur Mitgestaltung zu geben. Darüber kann zudem eine größere Prozess- und Ergebnisoffenheit sowie Anpassungsfähigkeit der Projekte befördert werden;
- bei der Antragsprüfung beachtet werden, dass partizipativ geplante Maßnahmen nicht im Detail vorgezeichnet und teilweise nur vage vorgestellt werden können. Dies sollte den Projekten nicht zu ihrem Nachteil ausgelegt werden. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass mit partizipativen Ansätzen ein höherer organisatorischer Mehraufwand einhergeht;
- die partizipativen Elemente innerhalb der Modellprojekte zur Geltung kommen. Dafür sollten Fördermittelgeber konzeptionelle Anpassungsmöglichkeiten während des Projektzeitraums stärker herausstellen.

## 5.4 **Netzwerkbildung und Regelstrukturen**

Aus den Modellprojekten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde vielfach zurückgemeldet, dass der Austausch mit anderen Trägern im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ sowie die Zusammenarbeit sowohl in eigenen Netzwerken als auch mit Regelstrukturen erfolversprechend sind. Die Modellprojekte sind in der Durchführung und Verstetigung direkt oder indirekt auf Regelstrukturen angewiesen. Dennoch gibt es hier einige Herausforderungen, die noch besser adressiert werden müssen. Dazu gehören das Spannungsverhältnis zwischen Modellprojekten und Regelstrukturen sowie nicht zuletzt eine Definition des Begriffs, die trotz der zentralen Bedeutung von Regelstrukturen in der politischen Bildung fehlt. Zudem wurde deutlich, dass für Vernetzung und Netzwerkbildung viel Zeit und Ressourcen einzuplanen sind. Um die Vernetzung mit Zielgruppen aufzubauen, bedarf es einer niedrigschwelligen Ansprache und langfristiger Strategien. Um Nichtbetroffene einzubeziehen, kann es hilfreich sein, Zugangswege über unbelastete Nebenthemen zu öffnen, wenn das Thema einer Maßnahme bei der Zielgruppe als konfliktbehaftet oder negativ belastet gilt (I11). Um Betroffene zu erreichen, ist dagegen eine sensible und partizipative Annäherung unabdingbar. Die Grundlagen für eine stabile externe Vernetzung bilden darüber hinaus eine gute Teamentwicklung, eine ansprechende Projektwebsite, Informationsveranstaltungen, eine gepflegte Kontaktdatenbank und der regelmäßige Austausch mit anderen Projekten.

Um die Kooperation und Kontinuität mit den Zielgruppen, Regelstrukturen und externen Netzwerkpartner\*innen im Handlungsfeld zu festigen, sollten in kommenden Förderungen:

- zusammen mit den Projekten, der wissenschaftlichen Begleitung und der Verwaltung ein kohärentes Verständnis von „Regelstrukturen“ erarbeitet werden. Zugleich muss die Arbeit der Modellprojekte ziel- und wirkungsorientiert sein (z. B. bei der Zielgruppenerreichung oder für die Nachhaltigkeit) und sollte sich nicht primär an bestimmten institutionellen oder strukturellen Kooperationen ausrichten;
- die Ziele und Erwartungen einer Zusammenarbeit mit Regelstrukturen frühzeitig geklärt und durch Kooperationsvereinbarungen abgesichert werden. Hierbei könnte das Förderprogramm unterstützend behilflich sein, z. B. durch Modellvereinbarungen;
- Handreichungen angeboten werden, die bei der Anbahnung von Kooperationen mit verschiedenen Regelstrukturen unterstützen, z. B. Unterstützungsschreiben des Ministeriums oder Best-Practice-Templates aus vorherigen Förderungen;
- Vernetzung und Netzwerkbildung zum zentralen Thema gemacht werden, das während der Programmlaufzeit über verschiedenen Schwerpunktsetzungen und Austauschformate aufzugreifen ist. Hiervon sind erhebliche Lerneffekte zu erwarten. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf kleinen und neuen Trägern liegen, denen die Unterstützungsstrukturen des Bundesprogramms (z. B. durch Kompetenzzentren/-netzwerke) noch zu wenig bekannt sind;
- in zivilgesellschaftlich und strukturschwachen Regionen Sensibilisierungsworkshops für weiße Mitarbeitende oder Powersharing-Workshops unterstützen, die Selbstreflexion zu fördern. Hier gibt es oft nur wenige Kooperationspartner\*innen. Daher können Kompetenznetzwerke bei der Vernetzung behilflich sind. Bei der Projektplanung sind entsprechende Ressourcen zu berücksichtigen, damit Modellprojekte gezielt langfristige Kooperationen eingehen und pflegen können;
- eine bessere Stellenausstattung und familienfreundliche Arbeitszeiten angestrebt werden. Wenn möglich, sollten Veranstaltungen zu regulären Arbeitszeiten stattfinden und Mehrarbeit aufgrund von Vernetzungsaktivitäten explizit in die Stellenausstattung integriert werden.

## 5.5 Coronapandemie

Mit Blick auf die Coronapandemie ist bemerkenswert, dass die Mehrheit der Modellprojekte Aktivitäten mit den Zielgruppen realisieren konnte, wenn auch eingeschränkt und meist erst in der zweiten Jahreshälfte. Viele Träger haben einen produktiven Umgang mit den Veränderungen gefunden, z. B. durch den Besuch von Fortbildungsangeboten, die Entwicklung von Online-Angeboten, die Digitalisierung der internen Arbeitsorganisation oder von Projektaktivitäten, die Schärfung ihrer Konzepte oder den Ausbau ihrer Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Entsprechend zeigen sich viele Projekte (vorläufig) überwiegend zufrieden mit der Zielgruppenreichung. Schwierigkeiten bleiben jedoch bestehen, wenn es um spezifische Zielgruppen geht, die nicht organisiert sind bzw. nicht über Organisationsstrukturen oder Interessenverbände erreicht werden können. Dazu zählen z. B. Menschen mit Diskriminierungserfahrungen, digital unerfahrene ältere Menschen oder Zielgruppen in ländlichen und strukturschwachen Räumen.

Um Alternativen für die Zielgruppenreichung zu entwickeln, sollten in kommenden Förderungen in noch größerem Umfang:

- die nötige Zeit für Selbstreflexion, für die interne Auseinandersetzung mit der Projektkonzeption sowie mit den hierfür relevanten Theorien und pädagogischen Ansätzen berücksichtigt werden. Dies sollte mittels zukünftiger Projektausschreibungen in die Förderstrukturen des Programms integriert werden;
- von den Kompetenznetzwerken oder der wissenschaftlichen Begleitung ein spezifischeres Angebot an Schulungen und Fortbildungen für Träger bereitgestellt werden, z. B. im Bereich Online-Aktivitäten und digitale Formate;
- Anreize für das Engagement der Projekte im ländlichen Raum und bei der Ansprache schwer erreichbarer Zielgruppen gesetzt werden, z. B. durch die Berücksichtigung von Mobilitätskosten;
- weitere Lösungsstrategien entwickelt werden, um ältere Zielgruppen besser zu erreichen, z. B. durch die Einbeziehung von Brückenpersonen. Dabei ist auf barrierefreie Internetangebote zu achten, die die spezifischen Bedürfnisse älterer Menschen berücksichtigen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- **Alba, Richard & Nee, Victor (2003).** Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- **Allianz gegen Antiziganismus (2017).** Antiziganismus: Grundlagenpapier. S. 3–5. Unter: <http://antigypsyism.eu/grundlagenpapier-antiziganismus/>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Alscher, Stefan (2013).** Deutschland: Studie belegt zahlreiche Formen der Diskriminierung. Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/169168/formen-der-diskriminierung>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Alte Feuerwache e. V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.) (2014).** Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- **Amadeu Antonio Stiftung (2016).** „Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen“: Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen. Initiativen für Zivilgesellschaft und Demokratie. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. Unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/empow-erment-internet-1.pdf>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **American Jewish Committee (Hrsg.) (2006).** Baustein zu Minderheiten in Deutschland: Das Leben der Sinti und Roma. In: Hands across the campus. Praxishandbuch für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. S. V42–V53.
- **Antidiskriminierungsstelle (Hrsg.) (2017).** Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland: Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Unter: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage\\_einstellungen\\_geg\\_lesb\\_schwulen\\_und\\_bisex\\_menschen\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage_einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_menschen_de.pdf?__blob=publicationFile&v=4). [Zugriff: 20.11.2020]
- **Aram, Elisabeth; Notz, Peter & Sommer, Jörn (2011).** Zielgruppenerreichung und Zugangswege in der Jugendsozialarbeit am Beispiel der ESF-Bundesprogramme Kompetenzagenturen und Schulverweigerung – Die 2. Chance. In: Praxishilfe für die Programme der Initiative JUGEND STÄRKEN. Ausgabe 8. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ.
- **Arndt, Susan (2017).** Rassismus: eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.). Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 29–45.
- **Atasever, Kerem & Gärtner, Susanne (2016).** Bildungsarbeit gegen Antiziganismus ist exemplarisch. In: Krahl, K. & Meichsner, A. (Hrsg.). Viele Kämpfe und vielleicht einige Siege. Texte über Antirromaismus und historische Lokalrecherchen zu und von Roma, Romnja, Sinti und Sintezze in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Tschechien. Dresden: Heinrich-Böll-Stiftung. S. 218–222. Unter: [https://www.boell.de/sites/default/files/2016-08-viele\\_kaempfe\\_und\\_vielleicht\\_einige\\_siege.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/2016-08-viele_kaempfe_und_vielleicht_einige_siege.pdf). [Stand: 29.03.2017]. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016).** Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv Publikation. Unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016/>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018).** Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- **Ayim, May (1995).** Die afrodeutsche Minderheit. In: Schmalz-Jacobsen, Cornelia & Georg Hansen, Georg (Hrsg.). Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Lexikon. München: Verlag C.H. Beck.

- **Baaske, Reinhold, Erchenbrecher, Boris; Schmid, Hans-Dieter, & Wolpers, Christian (2017).** Die Verfolgung der Sinti und Roma im Nationalsozialismus: Materialien aus Niedersachsen. Celle: Stiftung niedersächsische Gedenkstätten. Unter: [http://geschichte-bewusst-sein.de/materialien/m\\_002die-verfolgung-der-sinti-und-roma-im-nationalsozialismus/m\\_002materialien-aus-niedersachsen/](http://geschichte-bewusst-sein.de/materialien/m_002die-verfolgung-der-sinti-und-roma-im-nationalsozialismus/m_002materialien-aus-niedersachsen/). [13.03.2017]. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Baer, Susanne; Bittner, Melanie & Götsche, Anna Lena (2010).** Mehrdimensionale Diskriminierung: Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- **Balibar, Étienne & Wallerstein, Immanuel (1992).** Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten. 2. Aufl. Berlin, Hamburg: Argument Verlag.
- **Barany, Zoltan (2001).** The East European Gypsies: Regime Change, Marginality, and Ethnopolitics. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- **Barz, Hajdi (2016).** Mimans Geschichte: Handreichung zum Thema Gadjé-Rassismus. Pädagogisches Begleitmaterial zu vier Video-Modulen aus dem Dokumentarfilm. Berlin: With Wings and Roots Productions.
- **Baumann, Anne-Luise; Feneberg, Valentin; Kronenbitter, Lara; Naqshband, Saboura; Nowicka, Magdalena & Will, Anne-Kathrin (2019).** Ein Zeitfenster für Vielfalt: Chancen für die interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- **Becker, Helle (2015).** Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule: Partizipation ist ein Schlüsselthema! Ist Partizipation auch ein gemeinsames Thema? Kulturelle Bildung online. Unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-bildung-jugendarbeit-schule>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Belling, Pascal; Bolter, Flora; Dankmeijer, Peter; Enders, Martin; Graglia, Margherita; Kraans, Karen; Timmermans, Stefan & Wilhelm, Wolfgang (2004).** Mit Vielfalt umgehen: Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Düsseldorf: Ministerium für Gesundheit und Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein- Westfalen.
- **Benz, Wolfgang (2013).** Was ist Antisemitismus? In: Detzner, Milena & Drücker, Ansgar: Antisemitismus – ein gefährliches Erbe mit vielen Gesichtern. Handreichung zu Theorie und Praxis. Düsseldorf. Informations- und Dokumentationszentrum der Antirassismusbearbeitung e. V. S. 6–10.
- **Bereswill, Mechthild & Ehlert, Gudrun (2015).** Sozialisation im Kontext des Krisendiskurses über Jungen. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine & Walgenbach, Katharina (Hrsg.). Geschlecht - Sozialisation - Transformationen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 93–108.
- **Bereswill, Mechthild & Ehlert, Gudrun (2017).** Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Scherr, Albert; Mafaalani, Aladin el & Yüksel, Emine (Hrsg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 499–509.
- **Biskamp, Floris (2017).** Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. Peripherie 37(2). S. 271–296.
- **Biskamp, Floris (2019).** Der Extremismus der Anderen: Über den Umgang mit transnationalen Rechtsextremismen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Drücker, Ansgar & Baron, Philip (Hrsg.). Antimuslimischer Rassismus und Muslimische Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. S. 20–23.
- **Boban, Ines; Hinz, Andreas; Plate Elisabeth & Tiedeken, Peter (2014).** Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Schuppener, Saskia; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy & Popper, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 19–24.
- **Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- **Brachert, Matthias; Gabriel, Oliver; Heyme, Rebekka; Holtmann, Everhard; Jaeck, Tobias; Kleine, Aya Isabel & Maier, Jürgen (2019).** Politische Partizipation in Ostdeutschland. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. Zentrum für Sozialforschung Halle e. V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unter: <https://www.iwh-halle.de/publikationen/detail/politische-partizipation-in-ostdeutschland/>. [Zugriff: 20.11.2020]
- **Bremer, Helmut (2007).** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa.
- **Bremer, Helmut (2010).** Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. Magazin erwachsenenbildung.at, 10(11).
- **Broden, Anne (2007).** Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Bonn: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung NRW. S. 17–27.
- **Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) (Hrsg.) (2019).** Unser Plan für Deutschland. Gleichwertige Lebensverhältnisse überall. Berlin: Kommission für gleichwertige Lebensverhältnisse. Unter: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/gleichwertige-lebensverhaeltnisse/unser-plan-fuer-deutschland-langversion-kom-gl.pdf;jsessionid=A431435FF366E5D67A12EE-A1689AB77D.2\\_cid295?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/gleichwertige-lebensverhaeltnisse/unser-plan-fuer-deutschland-langversion-kom-gl.pdf;jsessionid=A431435FF366E5D67A12EE-A1689AB77D.2_cid295?__blob=publicationFile&v=4).
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019a).** Förderaufruf für Modellprojekte im Handlungsfeld „Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 02.05.2019 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019b).** 115 Millionen Euro für Demokratieförderprogramm. Unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/115-millionen-euro-fuer-demokratiefoerderung-programm-/139906>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019c).** Richtlinie zur Förderung von Projekten der Demokratieförderung, der Vielfaltgestaltung und zur Extremismusprävention (Förderrichtlinie Demokratie leben!). Gemeinsames Ministerialblatt 70(40). S. 801-803. Unter: [https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads\\_Dokumente/Foerderrichtlinie\\_Demokratie\\_leben\\_Projekte\\_Demokratiefoerderung\\_Vielfaltgestaltung\\_Extremismuspraevention\\_GMBL\\_barrierefrei.pdf](https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads_Dokumente/Foerderrichtlinie_Demokratie_leben_Projekte_Demokratiefoerderung_Vielfaltgestaltung_Extremismuspraevention_GMBL_barrierefrei.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020).** Grundsätze der Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Unter: [https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads\\_Dokumente/Foerdergrundsaeetze/200210\\_grundsaeetze\\_der\\_foerderung\\_vielfaltgestaltung.pdf](https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads_Dokumente/Foerdergrundsaeetze/200210_grundsaeetze_der_foerderung_vielfaltgestaltung.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021).** Programmwebsite „Demokratie leben!“. Unter: <https://www.demokratie-leben.de/das-programm/ueber-demokratie-leben>. [Zugriff: 20.05.2021].
- **Calmbach, Marc & Borgstedt, Silke (2012).** „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke & Seibring, Anne (Hrsg.). „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 43–80.



- **Castro Varela, Maria do Mar (2012).** „...nicht so greifbar und doch real“. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans\* in Deutschland. Berlin: LesMigraS Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereiche der Lebensberatung Berlin e. V.
- **Castro Varela, Maria do Mar (2013).** Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Reihe: Soziale Arbeit kontrovers. Band 5. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag.
- **Ceresna-Chaturvedi, Laura; Fedkenheuer, Moritz; Goldbach, Alina; Rocha, Jasmin; Sträter, Till & Schaffranke, Dorte (2019).** Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs H im Bundesprogramm Demokratie leben! Berlin: Camino Werkstatt für Fortbildungen, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich. Unter: [https://camino-werkstatt.de/downloads/CAMI-NO\\_DL-H\\_WB\\_Abschlussbericht\\_2019\\_BF.pdf](https://camino-werkstatt.de/downloads/CAMI-NO_DL-H_WB_Abschlussbericht_2019_BF.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Chebout, Lucy (2011).** Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (Hrsg.) Intersektionalität zwischen Gender und Diversity: Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 43–57.
- **Chebout, Lucy (2012).** Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. Portal Intersektionalität. Unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/>. chebout. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Center for International Justice (CIJ) (Hrsg.) (2019).** Intersektionalität in Deutschland. Chancen, Lücken und Herausforderungen. Im Auftrag des DeZIM-Institut. Unter: [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/PDF-Download/CIJ\\_Broschuere\\_190917\\_web.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/PDF-Download/CIJ_Broschuere_190917_web.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Center for International Justice (CIJ) (2020).** Intersectional discrimination in Europe: relevance, challenges and ways forward. Berlin: European Network Against Racism (ENAR). Unter: [https://www.intersectionaljustice.org/img/intersectionality-report-FINAL\\_yizq4j.pdf](https://www.intersectionaljustice.org/img/intersectionality-report-FINAL_yizq4j.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Coelen, Thomas W (2010).** Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 56(1). S. 37–52.
- **Combahee River Collective (1981).** A black feminist statement. In: Moraga, Cherrie & Anzaldúa, Gloria (Hrsg.). This bridge called my back. Writings by radical women of color. New York: Women of Colour Press. S. 210–218
- **Crenshaw, Kimberlé (1989).** Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1(8). 139–167.
- **Crome, Erhard & Muszynski, Bernhard (2000).** Politikbedingungen und politische Bildung in Ostdeutschland. APuZ, B25/2000. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- **Czollek, Max (2018).** Desintegriert euch! München: Hanser.
- **Eigenmann, Philipp; Geisen, Thomas & Studer, Tobias (Hrsg.) (2016).** Migration und Minderheiten in der Demokratie: Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation. Wiesbaden: Springer.
- **Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2020).** Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments - neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- **Degele, Nina & Winker, Gabriele (2007).** Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Feministisches Institut Hamburg: Analysen, Positionen, Beratung. Unter: [https://www.gabriele-winker.de/pdf/FI\\_Intersektionalitaet.pdf](https://www.gabriele-winker.de/pdf/FI_Intersektionalitaet.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].

- **Dell, Matthias (2019).** Naika Foroutan: „Die postmigrantische Gesellschaft“ – Neue Begriffe und alte Gewissheiten. Deutschlandfunk Kultur. Unter: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/naikaforoutan-die-postmigrantische-gesellschaft-neue.950.de.html?dram:article\\_id=457879](https://www.deutschlandfunkkultur.de/naikaforoutan-die-postmigrantische-gesellschaft-neue.950.de.html?dram:article_id=457879). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Demir, Merfin; Orsós, Julianna; Rodríguez, Vicente; Caldararu, George & Elmazi, Emran (2011).** Die größte Minderheit in Europa. In: APuZ 22-23/2011. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 27ff.
- **Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), Fachgruppe Demokratie, Transfer und Politikberatung (2020).** Ergebnisdokumentation zum Webinar „Aufaktworkshop“ der wissenschaftlichen Begleitung im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogrammes „Demokratie leben!“
- **Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), Fachgruppe Demokratie, Transfer und Politikberatung (2020a).** Ergebnisdokumentation zum Webinar „Zielgruppenerreichung“ der wissenschaftlichen Begleitung im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung“ im Rahmen des Bundesprogrammes „Demokratie leben!“
- **Destatis – Statistisches Bundesamt (2019).** Jede vierte Person in Deutschland hatte 2018 einen Migrationshintergrund. Pressemitteilung vom 21. August 2019. Destatis online. Unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19\\_314\\_12511.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html). [Zugriff: 20.11.2020].
- **DiAngelo, Robin (2018).** White Fragility: Why it's So Hard for White People to Talk About Racism. Beacon Press.
- **Dissens – Institut für Bildung und Forschung (2019).** Geschlecht ist kein Gedöns: Fachträger für geschlechterreflektierte Pädagogik fordert Ausweitung des Programms Demokratie leben! und kritisiert die Schwächung und Spaltung der Zivilgesellschaft durch das Bundesprogramm Demokratie leben! Berlin: Dissens. Unter: [https://www.dissens.de/fileadmin/dissens\\_home/Geschlecht\\_ist\\_kein\\_Gedöns\\_-\\_Dissens\\_mit\\_Demokratie\\_leben.pdf](https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Geschlecht_ist_kein_Gedöns_-_Dissens_mit_Demokratie_leben.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (2010).** Elses Geschichte – Themen und Materialien für eine Bearbeitung im Unterricht. Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma.
- **Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (2012).** Antiziganismus. H-Soz-Kult: Kommunikation und Fachinformation für die Geschichtswissenschaften.
- **Donath, Katharina (2011):** Die Herkunft spielt keine Rolle – „Postmigrantisches“ Theater im Ballhaus Naunynstraße. Interview mit Shermin Langhoff. Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Eggers, Maureen Maisha (2011).** „Diversität“. In: Susan, Arndt; Willi, Bischof; Nadja, Ofuatey-Rahal (Hrsg.). Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache - Ein Kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.
- **Ehnert, Katrin & Hädicke, Maximiliane (2020).** Partizipation wozu? Impulse von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung. In: Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hrsg.). Partizipation und Schule. Wiesbaden: Springer VS. S. 93–111.
- **El-Mafaalani, Aladin (2018).** Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- **End, Markus (2011).** Bilder und Sinnstruktur des Antiziganismus. APuZ 22-23/2011. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 6–18.

- **End, Markus (2018).** Antiziganismus. Definition, Erscheinungsformen, Funktionen. In: Bürger & Staat: Antiziganismus. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. S. 7ff.
- **Engbring-Romang, Udo; Meyerding, Mirko & Sewering-Wollanek, Marlis (2015).** Sinti und Roma in Deutschland und die Rolle des Antiziganismus: Handreichung für den fächerübergreifenden Unterricht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- **Erel, Umut; Haritaworn, Jin; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Klesse, Christian (2007).** Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse: Eine Einführung. In: Hartmann, Jutta/ Christian Klesse et al. (Hrsg.). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 239–250.
- **Erel, Umut, Haritaworn, Jin, Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Klesse, Christian (2008).** On the Depoliticisation of Intersectionality Talk: Conceptualising Multiple Oppressions in Critical Sexuality Studies. In: Kuntsman, A.; Esperanza, M. (Hrsg.). Out of place: Interrogating silences in queerness/racality. New York: Raw Nerve Book. S. 271–298.
- **Esser, Katarina et al. (2004).** Train the Trainer - Lebensweltorientierte Bildungsarbeit in Internetkursen und -projekten für Seniorinnen und Senioren: Handbuch zur Fortbildung von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Projekt Senioren ins Netz. Jülich: Stabstelle für Stadtplanung und Gleichstellung. Unter: <https://www.juelich.de/senioreninsnetz/trainthetrainer/Train-the-Trainer-Handbuch-komplett.pdf>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **European Union: European Commission (Hrsg.) (2011).** Trans and intersex people: Discrimination on the grounds of sex, gender identity and gender expression. Unter: <https://www.refworld.org/docid/4fdedde32.html>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Fathi, Ali & Sirin, Ali (2019).** Die macht- und rassismuskritische Frage in unserer Gesellschaft. In: Seng, Sebastian & Warrach, Nora (Hrsg.): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e. V. (IDA). S. 24–29.
- **Faulstich, Peter (1981).** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.
- **Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2010).** Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- **Feierabend, Sabine; Karg, Ulrike & Rathgeb, Thomas (2013).** JIM-STUDIE 2013: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2013/JIM\\_Studie\\_2013.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2013/JIM_Studie_2013.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994).** Wir, die Seiltänzerinnen: Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: Eichhorn, Cornelia & Grimm, Sabine (Hrsg.). Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin Amsterdam: Edition ID-Archiv. S. 49–63.
- **Figlesthler, Carmen; Greuel, Frank; Langner, Joachim; Leistner, Alexande; Rehse, Aline; Roscher, Tobias; Schau, Katja; Steil, Armin; Walter, Elisa & Zimmermann, Eva (2019).** Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. Halle (Saale): DJI.
- **Foitzik, Andreas & Hezel, Lukas (2018).** Diskriminierungskritische Schulentwicklung: Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim: Beltz.

- **Foroutan, Naika (2010).** Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? APuZ 46-47/2010. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 9–15.
- **Foroutan, Naika (2019).** Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- **Gabriel, Oscar W (2020).** Partizipation im Wandel. Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/308683/partizipation-im-wandel/>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Geisen, Thomas (2010).** Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Mecheril, P.; Dirim, I.; Gomolla, M.; Hornberg, S. & Krassimir, S. (Hrsg.). Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann. S. 13–34.
- **Gelbin, Cathy S., Konuk, Kader & Piesche, Peggy (1999).** AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- **Georgi, Viola B. (2003).** Entlehene Erinnerung: Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition.
- **Gerdes, Jürgen & Bittlingmayer, Uwe H (2012).** Demokratische Partizipation und politische Bildung. In: Kohl, Wiebke & Seibring, Anne (Hrsg.). „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 26–40.
- **Giebeler, Cornelia, Rademacher, Claudia & Schulze, Erika (2013).** Intersektionen von race, class, gender, body: Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- **Gomolla, Mechtild (2017).** Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung In: Scherr, Albert; El-Mafaalani Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.) Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.
- **Görtler, Michael (2018).** Sozialraumorientierte politische Bildung – Didaktische Überlegungen zu einem politisch-bildenden Handlungskonzept der Sozialen Arbeit. sozialraum.de. 10(1). Unter: <https://www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-politische-bildung.php>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Greco, Sara Alfia, Grasse, Renate, Müller, Katharina, Peter, Stefan, Pfänder, Julia & Schmidt, Paul (2014).** Wie politische Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen gelingen kann. Eine Zwischenbilanz. Verstärker - Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit (Hrsg.) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/medien/204328/Netzwerk%20Verst%C3%A4rker%20%28Hrsg%20%29%20-%20Handlungsempfehlungen%20zur%20politischen%20Bildungsarbeit%20mit%20bildungsbenachteiligten%20Jugendlichen%20Web.pdf>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Greuel, Frank; Langner, Joachim; Leistner, Alexander; Roscher, Tobias; Schau, Katja; Steil, Armin; Zimmermann, Eva & Bischoff, Urusula (2015).** Erster Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- **Groß, Eva; Zick, Andreas & Krause, Daniela (2012).** Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. ApuZ 16/17. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 11– 18.

- **Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996).** Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau, nicht gleich Frau: Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Fischer, Ute Luise, Kampshoff; Marita, Keil; Susanne & Schmitt, Mathilde (Hrsg.). Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–190.
- **Habermas, Jürgen (1962).** Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- **Hall, Stuart (1994).** Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften, Band 2. Hamburg: Argument Verlag.
- **Hamburger, Franz (1999).** Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht (PZ-Information: Geschichte, Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Sekundarstufen I und II). In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz & Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.). Sinti und Roma: eine deutsche Minderheit. Band 2/99. Bad Kreuznach Mainz: Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz. S. 7–20.
- **Hamburger, Franz (2009).** Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Edition soziale Arbeit, 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- **Herold, Kathrin (2014).** 'CAUSE I'M A GYPSY. Aus aktuellem Anlass: Bildungsarbeit gegen Antiziganismus. In: Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hrsg.). Benachteiligungen abbauen – auf dem Weg zu einer sozial gerechten Welt. Politische Jugendbildung von Arbeit und Leben gegen Diskriminierung und soziale Spaltung. Jahrbuch 2013/2014. Wuppertal: Arbeit und Leben. S. 11–18.
- **Himmelman, Gerhard (2001).** Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- **Hinte, Wolfgang & Fürst, Roland (Hrsg.) (2014).** Sozialraumorientierung: Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Stuttgart: UTB GmbH.
- **Hoffmann-Richter, Andreas (Hrsg.) (2015).** Unterrichtsideen Religion neu. Sonderband: Antiziganismus. Stuttgart: Calwer.
- **Hradil, Stefan (2012).** Soziale Milieus in der politischen Bildung. In: Kohl, Wiebke & Seibring, Anne (Hrsg.). „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 15–25.
- **Kaddor, Lamya; Fischer, Henriette, & Pfaff, Nicole (2020).** Module für die pädagogische Arbeit gegen Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen.
- **Keen, Ellie (2014).** Right to remember: a handbook for education with young people on the Romagenocide. European Youth Centre Strasbourg. Straßburg: Council of Europe.
- **Keen, Ellie (2015).** Mirrors: manual on combating antigypsyism through human rights education. European Youth Centre Strasbourg. Straßburg: Council of Europe.
- **Killguss, Hans-Peter; Meier, Marcus & Werner, Sebastian (Hrsg.) (2020).** Bildungsarbeit gegen Antisemitismus: Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- **Klarzyk, Birte (2020).** Genese des Antisemitismus. Ein historischer Überblick zur Entwicklung antisemitischer Motive und Stereotype. In: Killguss, Hans-Peter; Meier, Marcus & Werner, Sebastian (Hrsg.): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden und Übungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- **Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2005).** Achsen der Ungleichheit: Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, ‚Rasse‘/Ethnizität. Transit. Europäische Revue, 29. S. 72–96.

- **Kolleck, Nina & Büdel, Martin (2020).** Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. Kulturelle Bildung online. Unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Kohl, Wiebke & Seibring, Anne (2012).** Unsichtbares Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- **Köstler, Sandra & Lutz-Kluge, Andrea (2020).** Häkeln als Forschungsmethode? Wie partizipative Forschungsprozesse durch ästhetische Methoden an Qualität gewinnen können. In: Brensell, Ariane & Lutz-Kluge, Andrea (Hrsg.). Partizipative Forschung und Gender. Emanzipatorische Forschungsansätze weiterdenken. Opladen: Budrich. S. 135–153.
- **Krauß, Joachim (2016).** Die Synonymsetzung von Roma mit Armutszuwanderung als ein Fall von Agenda-Bildung. In: Stender, Wolfram. Konstellationen des Antiziganismus. Wiesbaden: VS Springer. S. 225ff.
- **Kreß, Jennifer (2010).** Zum Funktionswandel des Sozialraums durch das Internet. sozialraum.de 2(2). Unter: <https://www.sozialraum.de/zum-funktionswandel-des-sozialraums-durch-das-internet.php>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Lamont, Michelé (2018).** Addressing Recognition Gaps: Destigmatization and the Reduction of Inequality. American Sociological Review, 83(3). S. 419–444.
- **Lenz, Ilse; Sabisch, Katja & Wrzesinski, Marcel (Hrsg.) (2012).** „Anders und Gleich in NRW“ – Gleichstellung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Forschungsstand, Tagungsdokumentation, Praxisprojekte. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 15. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- **Luttmer, Michael (2011).** Wie die Schule den Antiziganismus ins Stolpern bringen kann – Versuche der Unterstützung der Emanzipation der Sinti und Roma. In: Scharathow, Wiebke & Leiprecht, Rudolf (Hrsg.). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Band Nr. 2, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 317–331.
- **Mack, Jonathan (Hrsg.) (2012).** The European Boogie Man Complex: Challenging Antigypsyism through Non-formal Education. European Youth Center of the Council of Europe. Budapest: Phiren Amenca International Network. Unter: <https://phirenamenca.eu/wp-content/uploads/2014/04/The-European-Boogie-Man-Complex-An-Educational-Toolkit1.pdf>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Makkonen, Timo (2002).** Multiple, Compound and Intersectional Discrimination: Bringing the Experiences of the Most Marginalized to the Fore. Institute for Human Rights. Turku: Abo Akademi University.
- **Mau, Steffen (2020).** Der Osten als Problemzone. APuZ 28-29/2020. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- **Mecheril, Paul (2004).** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- **Mecheril, Paul (2011).** Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. APuZ 43/2011. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 49–54.
- **Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011).** Rassismustheorie und -forschung. Band Nr. 1, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- **Meier, Marcus & Werner, Sebastian (2020).** Gedanken zur politischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Killguss, Hans-Peter; Meier, Marcus & Werner, Sebastian (Hrsg.). Bildungsarbeit gegen Antisemitismus: Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. S. 47–62.
- **Mendel, Meron & Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) (2017).** Fragiler Konsens: antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt New York: Campus Verlag.

- **Messerschmidt, Astrid (2016).** Antiziganismuskritische Bildung in der national-bürgerlichen Konstellation. In: Wolfram Stender (Hrsg.). Konstellationen des Antiziganismus. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 95 ff.
- **Neumann, Olaf (2011).** Partizipatives Forschen unter dem Blickwinkel der Empowerment-Theorie: einige kritische Anmerkungen. *Journal für Psychologie*, 19(2).
- **Ostwaldt, Jens (2020).** Migrantische und islamische Vereine in der Extremismusprävention: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- **Öztürk, Asiye (2012).** Sozialisation. *APuZ* 49-50/2012. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- **Petzen, Jennifer (2012).** Queer trouble: Centring race in queer and feminist politics. *Journal of Intercultural Studies*, 33(3). S. 289–302.
- **Piepenbrink, Johannes (2012).** Editorial. *APuZ* 46-47/2012. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- **Putnam, Robert D (2001).** Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Verlag.
- **Radvan, Heike (2010).** Formen pädagogischer Interventionen im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen. In: Stender, Wolfram, Foller, Guido & Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer VS. S. 165–184.
- **Randjelović, Isidora (2014).** Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“. In: Randjelovic, Isidora & Schuch, Jane (Hrsg.): Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. S. 19–37.
- **Roig, Emilia (2018).** Intersectionality in Europe: a depoliticized concept. *Völkerrechtsblog*, 6.
- **Rommelspacher, Birgit (2006).** Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. 1. Aufl., Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- **Rommelspacher, Birgit (2011).** Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.25–38.
- **Schirilla, Nausikaa (2017).** Kommentar: Rassismuskritik und GMF-Ansatz in der Debatte. In: Dokumentation Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. S. 41–44.
- **Schneewind, Klaus (2008).** Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus, Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung.* Weinheim: Beltz. S. 256-273.
- **Schwarzbach-Apithy, Aretha (2005).** Interkulturalität und anti-rassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland.* Münster: Unrast Verlag. S. 247–261.
- **Seng, Sebastian, & Warrach, Nora (Hrsg.) (2019).** Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismus-arbeit e. V.
- **Sischka, Kerstin (2012).** Zum Nutzen eines konfliktensiblen Ansatzes in der wissenschaftlichen Projektbegleitung. In: Strobl, Rainer; Lobermeier, Olaf & Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.). *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur.* Wiesbaden: Spinger VS. S. 127–154.

- **Sixtus, Frederick; Slupina, Manuel; Sütterlin, Sabine; Amberger, Julia & Klingholz, Reiner (2019).** Teilhabeatlas Deutschland: Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie Menschen sie nicht mehr wahrnehmen. Berlin Ludwigsburg: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung & WüstenrotStiftung. Unter: [https://www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PDF/BI\\_TeilhabeatlasDeutschland\\_2019.pdf](https://www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PDF/BI_TeilhabeatlasDeutschland_2019.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Spatscheck, Christian (2009a).** Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. In: Deinet Ulrich (Hrsg.) Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Spatscheck, Christian (2009b).** Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit sozialraum.de. Unter: <https://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Stange, Waldemar (o.J.).** Was ist Partizipation? Definitionen - Systematisierungen. Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. Lüneburg: Leuphana-Universität. Unter: [http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Bau-stein\\_A\\_1\\_1.pdf](http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Bau-stein_A_1_1.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Staudenmeyer, Bettina; Kaschuba, Gerrit; Barz, Monika & Bitzan, Maria (2016).** „Ein Glücksgefühl, so angesprochen zu werden, wie ich bin.“ Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung in der Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg. Unter: [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/ZPJ\\_Studie\\_Vielfalt\\_LSBTTIQ\\_Jugendarbeit.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/ZPJ_Studie_Vielfalt_LSBTTIQ_Jugendarbeit.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Stender, Wolfram (2017).** Aspekte antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/260332/aspekte-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit/>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Strachwitz, Rupert Graf, Priller, Eckhard & Triebe, Benjamin (2020).** Handbuch Zivilgesellschaft. Oldenbourg: De Gruyter.
- **Teller, Matthias & Longmuß, Jörg (2007).** Netzwerkmoderation: Netzwerke zum Erfolg führen. Augsburg: Ziel Verlag.
- **The Runnymede Trust (1997).** Islamophobia: A Challenge for Us All. London. Unter: [https://assets-global.website-files.com/61488f992b58e687f1108c7c/617bfd6cf1456219c2c4bc5c\\_islamophobia.pdf](https://assets-global.website-files.com/61488f992b58e687f1108c7c/617bfd6cf1456219c2c4bc5c_islamophobia.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Thimm, Barbara; Kößer, Gottfried & Ulrich, Susanne (2010).** Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- **Treeß, Helga & Hinte, Wolfgang (2007).** Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativen-integrativen Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- **Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje & Palm, Kerstin (2007).** Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- **Walgenbach, Katharina (2012).** Intersektionalität - eine Einführung. Portal Intersektionalität. Unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung>. [Zugriff: 20.11.2020].
- **Wansing, Gudrun & Westphal, Manuela (2014).** Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.



- **Wetzel, Juliane (2019).** Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung. *Theo-Web*, 18(1), S. 35–49. Unter: [https://www.theo-web.de/fileadmin/user\\_upload/06.pdf](https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/06.pdf). [Zugriff: 20.11.2020].
- **Wollrad, Eske (2005).** Weißsein und bundesdeutsche Gender Studies. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag. S. 416–426.
- **Yilmaz-Günay, Koray (Hrsg.) (2001).** *Karriere eines konstruierten Gegensatzes: Zehn Jahre ‚Muslime versus Schwule‘ – Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001*. Münster: Edition Assemblage.
- **Zick, Andreas (2013).** Islam- und muslimfeindliche Einstellungen in der Bevölkerung. Ein Bericht über Umfrageergebnisse. In: Bundesministerium des Innern im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz (Hrsg.): *Muslimfeindlichkeit — Phänomen und Gegenstrategien. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin*. S. 35–46.
- **Zick, Andreas; Küpper, Beate & Berghan, Wilhelm (2019).** *Verlorene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz.
- **Zick, Andreas; Küpper, Beate & Heitmeyer, Wilhelm (2012).** *Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf*. In: Pelinka, Anton (Hrsg.). *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: DeGruyter. S. 287–316.
- **Zick, Andreas; Küpper, Beate & Krause, Daniela (2016).** *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz.
- **Zimmerman, Peter (2006).** *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Zinsmeister, Julia (2007).** *Mehrdimensionale Diskriminierung: Das Recht behinderter Frauen auf Gleichberechtigung und seine Gewährleistung durch Art. 3 GG und das einfache Recht*. Reihe: *Schriften zur Gleichstellung*, Band 29. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

## IMPRESSUM

### Herausgeber



**Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V.**

Mauerstraße 76

10117 Berlin

+49 (0)30 200 754 130

presse@dezim-institut.de

www.dezim-institut.de

### Autor\*innen

**Dr. Mirjam Weiberg, Dr. J. Olaf Kleist, Dimitra Dermitzaki, Alina Goldbach, Nuriani Hamdan, Aline-Sophia Hirseland, Dr. Ali Konyali, Dr. Hanna Mai, Saboura Naqshband, Bahar Oghalai und Till Sträter**

### Redaktion

**Maren Seidler, Daniela Turß**

### Schlussredaktion

**Maren Seidler, Elisabeth von Bach, Chaliun Erdenebat**

### Layout

**neonfisch.de**

### Satz

**Saskia Heyder**

### ISBN

**978-3-948289-70-6**

### Zitiervorschlag

**Weiberg, Mirjam; Kleist, J. Olaf; Dermitzaki, Dimitra; Goldbach, Alina; Hamdan, Nuriani; Hirseland, Aline-Sophia; Konyali, Ali; Mai, Hanna; Naqshband, Saboura; Oghalai, Bahar und Sträter, Till (2023): Zielgruppenorientierung und Zielgruppenenerreichung in der Demokratieförderung. DeZIM Project Report 5, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).**

DeZIM Project Reports geben die Auffassung der Autor\*innen wieder.

© Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V., 2023. Alle Rechte vorbehalten.

---

Das Deutsche Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) ist eine Forschungseinrichtung, die durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert wird. Es forscht zu den Themenfeldern Integration und Migration, Konsens und Konflikt sowie gesellschaftliche Teilhabe und Rassismus. Das DeZIM stützt sich auf zwei Säulen: das DeZIM-Institut und die DeZIM-Forschungsgemeinschaft. Es wurde 2017 gegründet und hat seinen Sitz in Berlin-Mitte.

---

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor\*innen die Verantwortung.

Diese Studie wurde im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

**Demokratie leben!**

