
Abschlussbericht

Wissenschaftliche Begleitung des Evangelischen Zentrums für Interkulturelle Bildung Mörfelden-Walldorf

Dipl.-Päd. Marlene Henrich, Prof. Dr. Marc Weinhardt, Prof. Dr. Renate Zitt

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	2
1. Einleitung.....	3
2. Methodische Überlegungen	4
2.1 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluationsforschung	4
2.2 Leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit den Stakeholdern	5
2.3 Sozialraumanalyse	6
2.4 Leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit den HAH-Eltern	7
2.5 Theorieimpuls: Bildung, subjekt- und sozialraumorientierte Kirchentheorie, Religions- und Kultursensibilität	7
3. Ergebnisdarstellung.....	8
3.1 Stakeholder-Interviews	8
3.2 Sozialraumanalyse	10
3.2.1 Offenheit/Öffnung/Erreichbarkeit des EZIB	10
3.2.2 Inhaltliche Strukturierung/Programm/Konzept	11
3.2.3 Hausaufgabenhilfe	12
3.3. Interviews mit den Eltern der Hausaufgabenkinder.....	12
3.3.1 Positive Aspekte.....	13
3.3.2 Negative Aspekte	13
3.3.3 Wünsche und Fazit	14
3.4 Theorieimpuls zur Kirchen- und Bildungstheorie.....	14
3.5 Projektabschluss mit Lernstationen.....	16
3.5.1 Lernstation 1: Religions- und Kultursensibilität	17
3.5.2 Lernstation 2: Evangelische Perspektive	19
3.5.3 Lernstation 3: Bildung und Ortshandeln	20
4. Fazit.....	20
Literaturverzeichnis	23
Anhang	26

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: EZIB-zentriertes Netzwerk. Die Kreise stellen die Analyse der förderlichen Faktoren (grün) und hinderlichen Faktoren (rot) in Bezug auf das EZIB der befragten Personen dar.	9
Abbildung 2: Organigramm EZIB	10
Abbildung 3: St. Galler Modell zur Gestaltung des Sozialraums (in Anlehnung an Reutlinger & Wigger, 2010; Reutlinger, 2018, S. 615).....	17
Abbildung 5: Die Religions- und kultursensible Pädagogik basiert auf vier Säulen (nach Lechner & Gabriel, 2009, in: Stiftung Das Rauhe Haus, 2015)	18
Abbildung 4: Der Religionsbegriff (Lechner & Gabriel, 2009, in: Stiftung Das Rauhe Haus, 2015)	18

1. Einleitung

Das Evangelische Zentrum für Interkulturelle Bildung (EZIB) wurde im September 2016 in Mörfelden-Walldorf offiziell eröffnet. Ziel des Zentrums ist es, interreligiöse und interkulturelle Begegnung, Austausch, Vernetzung und Bildung zu ermöglichen. Die Förderung des Dialogs in der religiös und kulturell zunehmend heterogener werdenden Stadtgesellschaft soll im Fokus stehen. Die Angebote des evangelischen Gemeindezentrums erstrecken sich bisher u.a. auf die Hausaufgabenhilfe in Kofinanzierung mit der Stadt Mörfelden-Walldorf und ein Erzählcafé.

Im neugegründeten Zentrum sollen weitere Bedarfe zum Themenfeld des EZIB aus dem umgebenden Sozialraum identifiziert und diese zusammen mit Stakeholder_innen aus Stadt, Dekanat, Kirchenvorstand und Kirchengemeinde, HAH-Förderverein, Diakonie Hessen und Zentrum Ökumene der EKHN sowie bereits bestehenden Gruppen und Initiativen in konkrete Angebote überführt werden. Die Durchführung etwaiger Angebote und die Reflexion der Ergebnisse sollen die kontinuierliche Weiterentwicklung des EZIBs ermöglichen. Eine zentrale Frage dabei ist, was das „spezifisch Evangelische“ im Evangelischen Zentrum interkultureller Bildung sein kann und worin sich dieses genau ausdrückt.

In der Konkretisierung der Fragestellung für die wissenschaftliche Begleitung wurde unter anderem deutlich, dass die Hausaufgabenhilfe (kurz: HAH) ein besonders prominentes Angebot darstellt: Kinder aus unterschiedlichen Generationen einer Familie nehmen am Angebot teil. Gleichzeitig ist es bisher wenig gelungen, Migrant_innen selbst als Ehrenamtliche, als Helfer_innen und als Lehrer_innen in der Hausaufgabenhilfe zu beteiligen – offensichtlich bleibt die vorhandene integrative Aufgabe hier an der Funktionsrolle schulpflichtiger Kinder stehen, bietet aber durchaus Potential für Entwicklung. Dabei soll die Hausaufgabenhilfe aber nicht in Konkurrenz treten zu bestehenden Hausaufgabenhilfen, die es inzwischen zahlreich auf dem Markt gibt. Die Aufgabe der Evangelischen Kirche wird hier nicht im Vorhalten eines günstigen Nachhilfeinstitutes gesehen, sondern vielmehr darin, Bildung zu ermöglichen und so zu gestalten, dass sich Menschen unterschiedlicher Religionen und unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft beteiligen können. Die Kirchengemeinde und das Dekanat wollen evangelische Räume öffnen, damit sich Menschen im Quartier begegnen und austauschen können sowie gemeinsam ein Stück Leben gestalten, wobei die Hausaufgabenhilfe durchaus eine bedeutungsvolle Position als Medium von Bildung und Bewältigung einnehmen kann.

Im Zuge der Fortschreibung und Entwicklung der Konzeption des EZIB wurde die Evangelische Hochschule Darmstadt um die Erstellung eines Angebotes für die wissenschaftliche Begleitung gebeten. Im Modus datenbasierter Fortschreibung und Entwicklung des EZIB-Konzeptes soll so Empirie getriebene Kirchentheorieentwicklung verwirklicht werden. Das von der Evangelischen Hochschule vorgelegte Konzept mit formativem Schwerpunkt wurde dazu in zwei Sondierungsgesprächen zwischen Mitarbeiter_innen und Leitung des EZIB erstellt. Es bildete den Ausgangspunkt einer an vielen Stellen prozessoffen gestalteten Projektbegleitung. Das Projekt umfasste eine Gesamtlaufzeit von 24 Monaten (Juni 2017 bis Mai 2019) und realisierte einen methodenintegrativen Einsatz verschiedener Forschungsinstrumente und Verfahren. In einem multiprofessionellen Team konnte aus empirischen Daten generiertes Wissen prozesshaft erschlossen werden und durch dialogische Formate mit dem EZIB-Team rückgekoppelt werden. Prof. Dr. Renate Zitt, Professorin für Religions- und Gemeindepädagogik, Theologin und Diakoniewissenschaftlerin und Prof. Dr. Marc Weinhardt, Professor für Psychosoziale Beratung, Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge, leiteten das Projekt. Mit der wissenschaftlichen Mitarbeit waren Dipl.-Päd. Marlene Henrich und Christina Dietrich, Kindheitswissenschaftlerin, B.A., betraut.

Der vorliegende Bericht versucht das sehr dialogische, transdisziplinäre Vorgehen in der wissenschaftlichen Begleitung aufzunehmen und stellt zunächst in Kapitel zwei die methodischen und methodologischen Überlegungen sowie die einzelnen, zum Einsatz kommenden Datenerhebungs- und auswertungsverfahren dar. Wir haben uns hierbei bemüht, das Vorgehen auch für nichtwissenschaftliche Leser_innen zu plausibilisieren. Die Entscheidung für diese Berichtsform sowie weitere, in der Konkretisierung des Projektes vollzogene Änderungen, sind ebenfalls in Kapitel zwei dokumentiert, unter anderem auch die Ersetzung von geplanten Forschungselementen durch andere Vorgehensweisen und Teilziele in der wissenschaftlichen Begleitung. Der Bericht ist dabei bewusst nicht als wissenschaftliche Publikation gestaltet, sondern soll zum Nachvollzug des Entwicklungsprozesses anregen. Die an verschiedenen Punkten aus dem Material erschlossenen Leitfragen (kursiv gesetzt) sind für die Weiterentwicklung des EZIB als prozessorientierte Zwischenergebnisse ebenso aufgeführt wie die eigentlichen Desiderate aus den Teilstudien.

2. Methodische Überlegungen

Die konzipierte wissenschaftliche Begleitung sieht einen fortlaufenden dialogischen Austausch über Zwischenergebnisse einzelner Forschungselemente vor. Dieser Austausch hat sich in intensiven, halb- bis ganztägigen Dialogpunkten realisiert, zu denen sich das EZIB- und das Forschungsteam an der Evangelischen Hochschule Darmstadt getroffen haben. Die einzelnen Forschungselemente dieses Gesamtprozesses sowie die zugehörigen Änderungen, die sich in diesem Prozess ergeben haben, werden nach einer kurzen Erläuterung des Forschungskonzeptes in darauffolgenden Unterkapiteln näher erläutert. Zum Einsatz kamen leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit den Stakeholder_innen (2.2), die Sozialraumanalyse (2.3), leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit den HAH-Eltern (2.4) sowie die Erstellung von Theorieimpulsen zu den Begriffen Bildung, Interkulturalität und Interreligiosität (2.5) für das EZIB-Projektteam.

2.1 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluationsforschung

Als Teilbereich der empirischen Forschung befasst sich die wissenschaftliche Begleitung und Evaluationsforschung mit der Bewertung, Wirkung und Weiterentwicklung von Maßnahmen oder Interventionen, indem empirische Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen angewendet werden (Bortz & Döring, 2006, S. 96; Stockmann, 2000; Rossi & Freeman, 1993). Sie fragt dabei, ob ein Programm wirkt und/oder wie es wirkt bzw. funktioniert (Flick, 2009, S.12) und wie es gegebenenfalls verändert und weiterentwickelt werden kann. Bei den Aussagen über Wirkungsweisen und Nutzungsmuster des untersuchten Gegenstandes wird zwischen summativer und formativer Evaluation unterschieden. Während sich der Einsatz der summativen Evaluation zusammenfassend auf die Beurteilung einer vorgegebenen Maßnahme erstreckt, wird die formative Evaluation dahingehend eingesetzt, regelmäßige Zwischenergebnisse zu erstellen. Ziel ist es dabei, die laufenden Interventionen zu modifizieren oder zu verbessern (Bortz & Döring, 2006, S. 110). Das für das EZIB ausgearbeitete Forschungskonzept hat einen stark formativen Schwerpunkt, weshalb wir konsequent den Begriff der wissenschaftlichen Begleitung in Ergänzung zum enger gefassten Evaluationsbegriff mit seinem stark bewertenden Konnotat gewählt haben. Die realisierten Zugänge folgen schwerpunktmäßig dem qualitativen Paradigma. Hierzu gehörige Vorgehensweisen eignen sich insbesondere für diejenigen Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung des EZIBs, die durch hermeneutische und interpretative Auswertungsmethoden bearbeitet werden und bei denen das sinnverstehende und sinngenerierende Vorgehen im Vordergrund steht. Im Fokus steht dabei das Erleben und Verhalten der Akteure im Sozialraum des EZIB, dass nicht

nur durch Benennen äußerer, objektiv beobachtbarer Wirkfaktoren erklärt, sondern vor allem durch kommunikatives Nachvollziehen der subjektiven Weltsicht und inneren Gründe der Akteure verstehbar gemacht werden soll und so zur Rekonstruktion der Perspektiven der unterschiedlichen EZIB-Akteur_innen anregt (Bortz & Döring, 2006, S. 302). In Ergänzung wurden quantitative Verfahren eingesetzt, z.B. fand anhand der Stakeholder-Interviews eine Auszählung förderlicher und hinderlicher Faktoren statt, so dass sich für die gesamte wissenschaftliche Begleitung ein Mixed-Methods-Konzept mit qualitativem Schwerpunkt ergab. Die aus den Teilstudien resultierenden Daten mit den zugehörigen ersten Deutungen wurden dann theoretisch angereichert und zum EZIB-Geschehen dialogisch in Beziehung gesetzt, was vor allem in den bereits erwähnten Dialogpunkten geschehen ist.

2.2 Leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit den Stakeholdern

Die Identifikation wichtiger Akteure auf der Mikro-, Meso- und Makroebene, die später leitfadengestützt interviewt werden sollen, wurde in einer ersten gemeinsamen, dialogischen Arbeitsphase im Rahmen einer Kick-Off-Veranstaltung im Juni 2017 vollzogen. An dieser Auftaktveranstaltung, in der wichtige Perspektiven auf das EZIB gesammelt wurden, nahmen neben der Mitarbeiterin des Zentrums Vertreter_innen des Dekanats Groß-Gerau – Rüsselsheim, des Kirchenvorstandes Mörfelden-Walldorf und dessen EZIB-Ausschusses, die Gemeindepfarrerin, die Betreuerin der Hausaufgabenhilfe sowie der Referent für interkulturelles Lernen des Zentrums für Ökumene teil. Ein Vortrag zu transdisziplinärer Wissensbildung, also einer spezifischen Kooperation unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen mit einer gegebenen Praxis, hat dabei den Rahmen für eine erhoffte hohe Identifikation mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt gesetzt. Besonders die Expertise aus Blickwinkeln der Evangelischen Theologie und der Bildungswissenschaft schaffen transdisziplinär eine günstige Perspektive, die zur Interpretation der Forschungsergebnisse in dialogischer Art und Weise genutzt werden kann. In Gruppenarbeiten haben die Teilnehmer_innen, moderiert durch die Projektgruppe, für die Arbeit und das Gelingen der Etablierung des EZIBs wichtige Schlüsselpersonen auf den unterschiedlichen Bezugsebenen Mikro-, Meso- und Makroebene identifiziert (Anhang A.1, A.2 und A.3). Die moderierte Inaugenscheinnahme dieser Ergebnisse zeigte bereits an dieser Stelle die Komplexität der Strukturen und die Ausdifferenziertheit des Projektes. Die vielfältigen Akteur_innen und ihre Verflechtungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene wurden erstmalig anhand der komprimierten Darstellung auf Stellwänden für alle Beteiligten sichtbar und zeigten in erstmaliger Deutlichkeit den notwendigen Abstimmungs- und Fokussierungsbedarf für das EZIB an.

In enger Abstimmung mit den EZIB-Projektteam wurden in der ersten Forschungsphase auf dieser Datenbasis wichtige Akteur_innen auf der Mikroebene (4 Personen), auf der Mesoebene (7 Personen) und auf der Makroebene (3 Personen) identifiziert und interviewt. Zum Einsatz kamen klassische leitfadengestützte Expert_inneninterviews (Meuser & Nagel, 1989; Kaiser, 2014), wobei die Leitfragen ebenfalls mit der EZIB-Team validiert wurde. Gefragt wurde u.a. nach jeweils positiv und negativ empfundenen Aspekten des EZIBs und inwieweit diese durch die Befragten als veränderlich angesehen werden. Ein offener Fragenteil hat die Interviews dabei abgeschlossen. Die Feldphase für diese Erhebung fand von August 2017 bis Oktober 2017 statt.

Die Interviews wurden auf Tonband protokolliert und anschließend transkribiert. Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Ziel der gewählten Unterform dieser Analysestrategie ist es dabei, das Material methodisch kontrolliert so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte bei maximaler Straffung

des Datenkorpus erhalten bleiben (Mayring, 2015, S. 67). Das Ergebnis dieser Analysearbeit ist eine Systematik förderlicher und hinderlicher Faktoren, die in einem Netzwerkgraphen differenziert nach Mikro-, Meso- und Makroebene dargestellt werden kann. Als Grundlage für einen der Dialogpunkte konnten hiermit tieferliegende Relevanzstrukturen und Wirklichkeitskonstruktionen unterschiedlicher Akteur_innen auf das EZIB rekonstruiert und diskutiert werden (Meuser & Nagel, 1989, S. 52).

2.3 Sozialraumanalyse

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt in der ersten Forschungsphase, war die Sozialraumanalyse (Löw, Steets & Stoetzer, 2008; Spatscheck & Wolf-Ostermann, 2016). Für die Erhebung ethnografischer Daten hat die Projektgruppe nach vorhergehenden ersten Einzelsondierungen am 29. November 2017 im Rahmen der Sozialraumanalyse eine Begehung durchgeführt, in die sowohl das Gemeindezentrum als auch dessen Umfeld einbezogen waren. Sozialräume können dabei als relationale Anordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern angesehen werden, die an gemeinsamen Orten aggregiert sind (Löw, Steets & Stoetzer, 2008, S. 63). Räumliche Differenzierungen bspw. durch Quartiersbildung von Menschen der gleichen sozialen Stellung, gleicher ethnischer Zugehörigkeit, gleicher Lebensform oder Altersgruppen können dabei Sozialräume formen (ebd., S. 39). Die Phasen der Sozialraumanalyse gliedert sich dabei in vier Phasen. Zuerst wurde eine strukturierte Stadtteilbegehung als sogenannte *Windshield study* durchgeführt (Spatscheck & Wolf-Ostermann, 2016, S. 43). Dadurch konnten Eindrücke und atmosphärische Aspekte des Stadtteils in einer ersten Begehungsphase gesammelt und dokumentiert werden. In der zweiten Phase der Sozialraumanalyse fand der Übergang in das interaktive Feld, das eigentliche EZIB, statt. Im Anschluss wurde in einer dritten Phase eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, in der ein Eintauchen in das Feld eingetaucht wird (Flick, 2011, S. 281). Unter Beobachtung wird dabei das ethnographisch dichte, systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens verstanden (Atteslander, 2008, S. 67). Die fünf Beobachter_innen konzentrierten sich dabei auf die Hausaufgabenhilfe. Die vierte Phase erfolgte durch den Übergang aus dem interaktiven Feld heraus, indem erneut das Windshield-Vorgehen praktiziert wurde, hierbei aber andere Routen durch den Stadtteil gewählt wurden. Bei der Begehung standen die Themenkomplexe Offenheit/Öffnung/Erreichbarkeit des EZIB, inhaltliche Strukturierung/Programm/Konzept und Hausaufgabenhilfe im Fokus. Diese Begehungsdaten wurden als dichte Beschreibungen (Geertz, 1994) und objektiv sinnverstehend (Oevermann, 2000) in intensiven Forschungswerkstätten des Forschungsteams ausgewertet und verdichtet. Ethnologie bedeutet im Sinne von Geertz dabei eine „dichte Beschreibung“:

„die Ethnographie ist dichte Beschreibung. Das, womit es der Ethnograph tatsächlich zu tun hat [...], ist eine Vielfalt komplexer, oft übereinander gelagerter oder ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen, die fremdartig und zugleich ungeordnet und verborgen sind und die er zunächst einmal irgendwie fassen muss. [...]. Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von „eine Lesart entwickeln“) [...] (Geertz, 1994, S. 15).

Die objektive sinnverstehende Methodik (Oevermann, 2000) fokussierte dann zusätzlich darauf, den sozialen Sinn und unbewusstes Handeln von besonders relevanten Details zu erklären (ebd., S. 73). Beobachtete Interaktionssequenzen wurden dabei in Handlungszusammenhängen sequenziert und analysiert. Die spezifische Leistungsfähigkeit des Verfahrens

stellt die Sinnstrukturierung von Erfahrungen in den Vordergrund, der sich im Vollzug des Handelns der Menschen in der Praxis niederschlägt (ebd., S. 129).

„Die Sequenzanalyse rückt, was in keinem anderen mit bekannten Analyseverfahren der Fall ist, in den Mittelpunkt die analytische Differenz und den Kontrast zwischen dem der empirischen Wirklichkeit selbst angehörigen Spielraum von Möglichkeiten und den faktisch getroffenen Auswahlen, die als Entscheidungen der je handelnden Praxis angesehen werden können [...] (Oevermann, 2000, S. 130).

2.4 Leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit den HAH-Eltern

Nachdem erste Ergebnisse durch die Expert_inneninterviews und durch die Sozialraumanalyse vorlagen, wurden dialogisch im Prozess am ersten Dialogpunkt am 28. März 2018 die ursprünglichen geplanten Überlegungen des Evaluationskonzepts verändert. Die bisherigen Überlegungen sahen für den weiteren Projektverlauf qualitative Adressat_innen-Befragungen auf Basis einer theoretisch gesampelten Stichprobe sowie eine pädagogische Wirksamkeitsforschung in Form einer quantitativen Evaluation der Hausaufgabenhilfe entlang von Übertrittquoten in weiterführende Schulen oder hinsichtlich der Zufriedenheit mit der individuell erlebten Förderung aus Sicht der Kinder und/oder der Eltern vor. Diese zwei stark summativen Aspekte wurden im Prozess der dialogischen Fortschreibung der wissenschaftlichen Begleitung durch zwei neu entwickelte Elemente ersetzt, nämlich eine qualitative Befragung von Eltern von Hausaufgabenhilfe-Kindern zu Gelingensfaktoren einer integrativen Partizipation an der Hausaufgabenhilfe sowie die Entwicklung von Theorieimpulsen zur konzeptionellen Weiterarbeit für das EZIB-Team zu den Begriffen Bildung, subjekt- und sozialraumorientierte Kirchentheorie, Religions- und Kultursensibilität im Rahmen eines weiteren Dialogpunktes.

Die Auswahl der zu interviewenden Eltern für die neu geplante Erhebung erfolgte wieder in enger Abstimmung mit der Projektleitung. Die Kinder der zu befragenden Eltern waren zu diesem Zeitpunkt zwischen 7 und 16 Jahre alt und aktive Nutzer_innen der Hausaufgabenhilfe. Die Feldzeit für die Interviews lag zwischen Juni und Oktober 2018. Die Gespräche fanden bei den Familien zu Hause oder im EZIB statt. Der Leitfaden fokussierte auf Zugangswege zur Hausaufgabenhilfe im EZIB, auf positive und negative Aspekte des Angebotes sowie Wünsche zur weiteren Ausgestaltung. Der Fragebogen wurde in einem Pre-Test mit Eltern, bei denen aufgrund bekannter Sprachbarrieren mit Verständigungsschwierigkeiten zu rechnen war, evaluiert und hat sich nach daraus folgender Umarbeitung als brauchbar erwiesen.

2.5 Theorieimpuls: Bildung, subjekt- und sozialraumorientierte Kirchentheorie, Religions- und Kultursensibilität

Das letzte Element der wissenschaftlichen Begleitung hat sich in Form des Theorieimpulses (vgl. vorhergehendes Kapitel zur Umstrukturierung des Vorgehens) realisiert. Grundlage war einerseits die Theorieaufbereitung in Form eines Readers bei gleichzeitiger Präsentation und Diskussion der Inhalte in einem Dialogpunkt am 13. Dezember 2018 zu den Begriffen Bildung und Kirchentheorie. Hier wurden u.a. kirchentheoretische Deutungsmodelle von Hausschildt & Pohl-Patalong (2013, 2016), Schramm (2018) und Zellfelder (2010) vorgestellt. Die Theorien wurden anschließend auf das EZIB und die Kirchengemeinde Mörfelden-Walldorf bezogen. Im 3. Dialogpunkt am 15. April 2019 standen das pädagogische Ortshandeln, evangelische kirchentheoretische Perspektiven und die Religions- und Kultursensibilität im Mittelpunkt des dialogisch konzeptionellen Diskurses.

3. Ergebnisdarstellung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt. Es sei an dieser Stelle nochmals daran erinnert, dass der Hauptteil der Transferarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Dialogpunkte selbst und damit gemeinsam mit dem EZIB-Team stattgefunden hat. Der vorliegende Bericht fasst die dort in extenso referierten und diskutierten Ergebnisse nur nochmals kursorisch zusammen. Zum genauen Nachvollzug sei deshalb das Studium des umfangreichen Anhangs, der das Material aller Dialogpunkte enthält, empfohlen. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Stakeholder_innen-Interviews (3.1) in abstrakter Form anhand einer Netzwerkanalyse dargestellt, um die Übersichtlichkeit zu wahren und die Anonymisierung zu gewährleisten. Aggregierte Aussagen im Wortlaut der Akteur_innen auf Mikro-, Meso- und Makroebene können im Anhang (Anhang B.1, B.2 und B.3) nachgelesen werden. Im Anschluss daran wird das Ergebnis der Sozialraumanalyse vorgestellt (3.2) und es werden die Befunde aus den Interviews mit den Eltern der Hausaufgaben-Kinder erläutert (3.3). Auch zu dieser Interviewteilstudie finden sich im Anhang in aggregierter, anonymisierter Form die Aussagen der Eltern zu den siebzehn Leitfragen im Wortlaut (Anhang C.1). Abschließend wird der Theorieimpuls zu den Begriffen Bildung, Interkulturalität und Interreligiösität dargestellt (3.4) und der Projektabschluss in Form einer Stationenarbeit für die Weiterentwicklung des EZIB dokumentiert.

3.1 Stakeholder-Interviews

Die Ergebnisse der Stakeholder-Interviews wurde mit der Software Venn-Maker (Kronenwett & Schönhutt, 2014) aufbereitet. Die soziale Netzwerkanalyse erhebt und beschreibt Beziehungsmuster zwischen Personen auf der Basis graphentheoretischer Konzepte (ebd., S. 13). Durch die Zeichnung einer freien Netzwerkkarte konnten die drei Ebenen Mikro-, Meso- und Makroebene eingefügt werden, umso die zu diesen Ebenen interviewten Akteur_innen auf den jeweils verschiedenen Ebenen aufzunehmen (Abbildung 1). Die durch die Analyse identifizierten förderlichen (Farbe: Grün) und hinderlichen Faktoren (Farbe: Rot) bezogen sich auf die im gesamten Interview genannten Einzelargumente. Insgesamt konnten 51,8 % förderliche Faktoren und 48,2 % hinderliche Faktoren ausgezählt werden. Alle Akteur_innen benannten dabei förderliche und hinderliche Faktoren. Lediglich eine Person hat, und dies auch nur auf der Mikroebene, keinen limitierenden Faktor benannt. Als erster Befund (auf interferenzstatistische Auswertungen wurde aufgrund der kleinen Stichprobe verzichtet) zeichnet sich hier ab, dass das EZIB von Akteur_innen im Binnenraum der Mikroebene von allen Befragten am positivsten wahrgenommen wird – also von Personen (Anhang A.1), die unmittelbar in das Geschehen im EZIB involviert sind. Hier wurde vor allem positiv genannt, dass ein guter Kontakt zu den Betreuenden bestünde, als hinderlich wird gesehen, dass es Unklarheiten zwischen den Beteiligten gäbe und auch „alte Geschichten“ – damit sind persönlich getragene Konflikte gemeint – eine Rolle spielen (vgl. Anhang B.1).

Konzentrisch nach außen der Analyse folgend zeigt sich dann bei qualitativem Aufschluss der Argumente, dass Befragte auf der Meso-Ebene (vgl. Anhang A.2) als prototypisch förderlichen Faktor die als gut und wirksam eingeschätzten Veranstaltungen des EZIBs nennen, als hinderlich aber empfunden wird, dass vieles noch am Anfang der Entwicklung steht. Unter anderem sind hier die rudimentären Strukturen zur Einbindung der unterschiedlichen Beteiligten gemeint (KV, Dekanat, Stadt) (vgl. Anhang B.2).

Befragte in der Peripherie des EZIB (vgl. Anhang A.3) sind eher weit vom Geschehen entfernten und benennen vor allem abstrakte, gesellschaftlich verortete Faktoren, beispielsweise der

Umgang mit dem Thema Migration, aber auch das Empfinden von Erfolgsdruck für das Gelingen des EZIB, das als Modell für die gesamte Evangelische Kirche Hessen Nassau fungieren könnte (vgl. Anhang B.3).

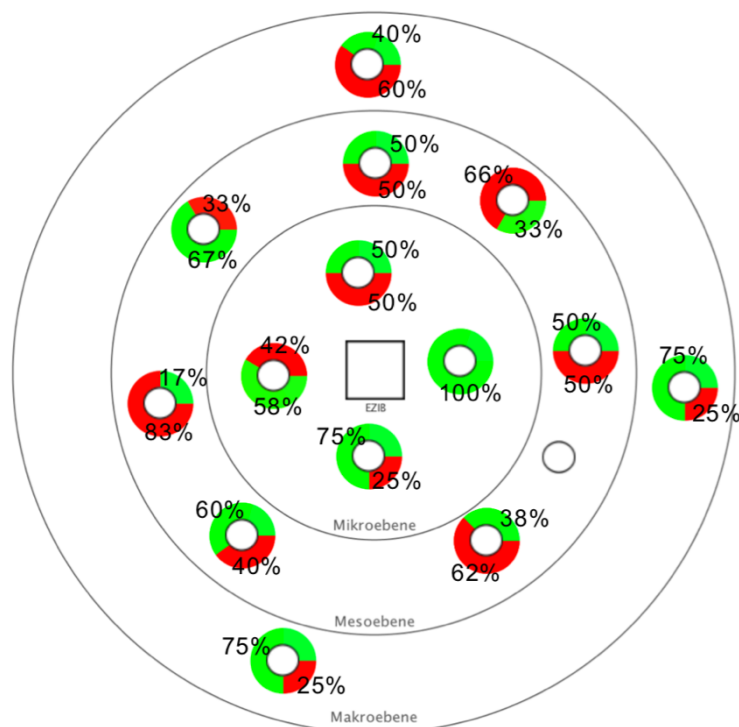


Abbildung 1: EZIB-zentriertes Netzwerk. Die Kreise stellen die Analyse der förderlichen Faktoren (grün) und hinderlichen Faktoren (rot) in Bezug auf das EZIB der befragten Personen dar.

In der Arbeit zur Analyse der Perspektiven der relevanten Stakeholder wurde erneut die Komplexität der Strukturen erkennbar. Ein gemeinsam erstelltes Organigramm ist hierbei aus der Diskussion der Netzwerkkarte entstanden und dient dazu, die Vielzahl der Akteure, Kommunikationsbeziehungen, Finanzierungsströme und Aufgabenverteilungen nochmals hierarchisch zu visualisieren. Hierbei wurde auch angeregt, ein solches Organigramm für die Verbesserung der Außendarstellung zu nutzen, z.B. auf der zukünftigen Webseite des EZIB.

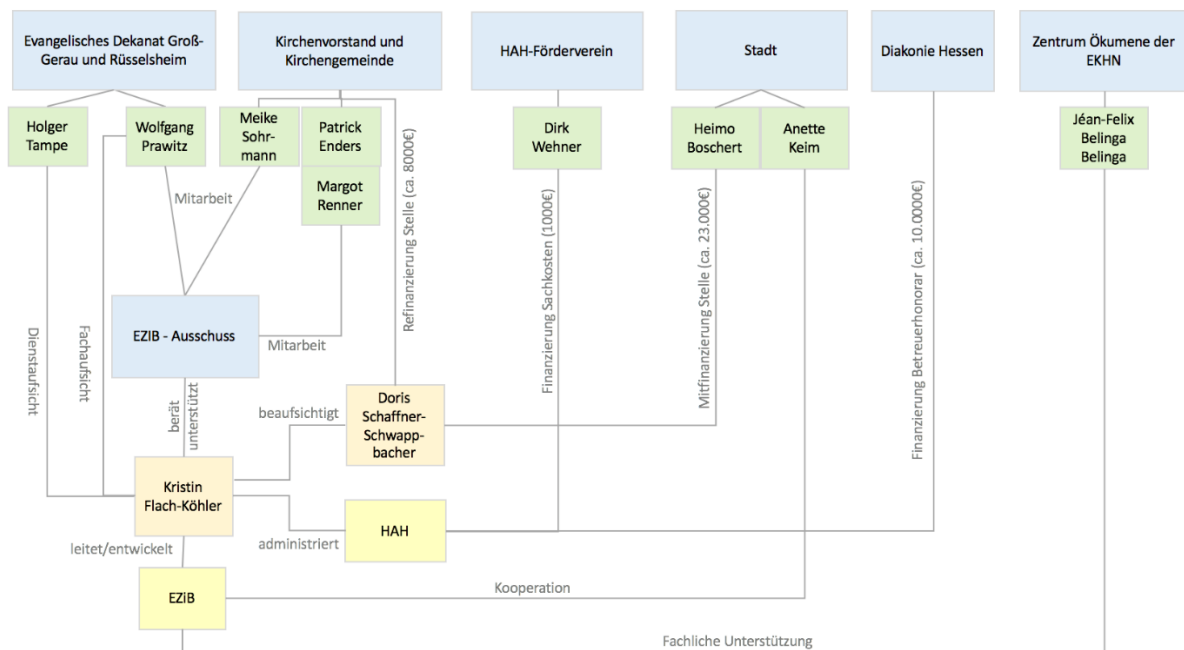


Abbildung 2: Organigramm EZIB

3.2 Sozialraumanalyse

Das im Folgenden als dichte Beschreibung dargestellte Material der Sozialraumanalyse entstammt den synthetisierten Protokollen der fünf Forscher_innen. Einzelne haben sie jeweils die verschiedenen Phasen (1: Wege ins EZIB (Windshield study), 2: Übergang in das interaktive Feld/Eintritt in das EZIB, 3: Im interaktiven Feld/im EZIB und 4: Übergang aus dem interaktiven Feld/aus dem EZIB in den Stadtteil zurück) absolviert. Die gewonnenen dichten Beschreibungen waren wiederum Basis für intensive Diskussionen in den Dialogpunkten. Die daraus resultierenden Leitfragen sind deshalb ebenfalls als Ergebnis mit dokumentiert.

3.2.1 Offenheit/Öffnung/Erreichbarkeit des EZIB

Es ist schwierig ins EZIB zu kommen. Der Ein- und Zugang ist hochschwierig. Der physische Eingang erscheint eher als Lücke in einer Einzäunung denn als Aufforderung, einzutreten. Schafft man die Distanz zwischen Straße und Türe zu überbrücken, lädt eine weitere Ambivalenz zum Zögern ein: Die Türe steht einen Spalt offen, ein Lederband um den Türgriff hindert sie am Zufallen. Die Klingel ist defekt/nicht vorhanden (?), man muss mutig eintreten, rufen oder bleibt stehen. Es braucht Hilfe, vielleicht eine_n Schwellenöffner_in, um gemäß bürgerlich-impliziter Konventionen einzutreten. Dazu passt: Keine Webseite, kein Eingangsschild von der Straße aus, am Türschild nur diffus „Gemeindezentrum“ und „Hausaufgabenhilfe“. Die Gesamtgestalt der Eingangssituation erinnert an die 1970er Jahre – ein Gemeindezentrum, das früher so gebaut, aber aktuell nicht mehr so gestaltet werden würde. Dabei fügt sich das EZIB nahtlos in die Bebauung des Stadtteiles, der wenig einladend/vermittelnd/öffnend wirkt.

Weiterführende interpretierende Fragen zum Themenkomplex Offenheit/Öffnung/Erreichbarkeit des EZIB:

- *Fällt nur uns der schwere Zugang auf?*
- *Welchen Adressat_innengruppen ist die aktuelle Gestaltung hilfreich/nicht hilfreich?*

- *Inwiefern hängt eine leichte/schwere Erreichbarkeit eines Zentrums für interkulturelle Bildung mit dessen Konzeption zusammen?*
- *Ist dieser potentielle Zusammenhang bedacht – z.B. aus der Bildungsperspektive von Aneignung und subjektivem Gebrauchswert und für verschiedene Adressat_innen-gruppen?*
- *Inwiefern ist das EZIB in einer ihm zugewiesenen/selbst gegebenen Form gefangen, die sich in der Materialität der Anfangssequenz von Suchen, Finden und schwer Zugang bekommen möglicherweise als Fallstruktur durchsetzt?*
- *Inwiefern müsste das EZIB in seiner Inszenierung die Geschlossenheit und Ödnis des Stadtteiles, dem es zugehörig scheint, aktiver überwinden, um einen Unterschied zu erzeugen, der einen Unterschied macht?*

Durch die dichte Beschreibung des Themenkomplexes „Öffnung“ wird die Verschllossenheit und Unsichtbarkeit (im Sinne von versteckt hinter unterschiedlichen Arten von Zäunen) thematisch bedeutsam. Das EZIB kann womöglich hier exemplarisch für die Kirche im Allgemeinen stehen. Die Öffnung des EZIBs wurde davor personengebunden von einer Schlüsselperson übernommen, „Herbert“ fungierte womöglich als „Türöffner“ oder „Schwellen-überwinder“ und lud Menschen jenseits der materiellen Unzugänglichkeit in das Haus ein.

3.2.2 Inhaltliche Strukturierung/Programm/Konzept

Die Angebote im EZIB sind (noch?) nicht in einem gemeinsamen Dokument (Flyer, Webseite) zusammengefasst und systematisiert. Für manche Angebote gibt es dabei Einzelflyer, andere werden mündlich oder per Aushang transportiert. Der „Eine-Welt“-Bezug weckt zunächst Assoziationen an die sozialen Bewegungen der 1970er und 80er. Hier passt manches zur architektonischen und räumlichen Gestaltung, vieles wirkt alt bzw. ältlich, was in gewissem Gegensatz zur Inszenierung von Innovation, die zum EZIB gehören soll, gelesen werden kann. Immer wieder werden diese Brüche in der materiellen Inszenierung aber wieder folgerichtig entparodiert. Exemplarisch kann hierbei das Kochangebot angeführt werden, das deutlich von Kochangeboten anderer Anbieter differenziert wird: So stehen im EZIB keine modernen, perfekt ausgestatteten Küchen zur Verfügung. Vielmehr steht der alltagsnahe Vollzug des Versorgens und Genießens im Mittelpunkt, das gerade seine beziehungsstiftende Wirkung in genau diesem Ambiente entfalten kann.

In der Diskussion zum Themenkomplex inhaltliche Strukturierung/Programm/Konzept sind folgende Leitfragen entstanden:

- *Fehlt es an theoretischer bzw. legitimierender Begründung für die gewollte/derzeit zu findende Heterogenität von Einzelveranstaltungen und offen bleibende Konzeption (strukturierte Offenheit als Andocken an Lebenswelten (aber von wem und wie? Im Sinne von Thiersch, 2003)?*
- *Ist das EZIB aus Sicht mancher Anspruchsgruppen nicht wirklich gewollt/stellt einen inhaltlichen Rückschritt dar und kann dies die bisweilen dürftige materielle Ausstattung erklären?*
- *Sind mehr konkrete Angebote und weniger normativ aufgeladene Diffusität (Interkulturalität, Interreligiosität) gewünscht?*

- *Wirkt das Konzept vermittelnd genug in die Umgebung, um letztendlich auch die Grenzen (vgl. vorhergehendes Kapitel) zu überwinden?*

3.2.3 Hausaufgabenhilfe

Die HAH erscheint und ist besonders herausgehoben (auch durch Mittelzuweisung der Stadt und Refinanzierung eines Stellenanteiles für die sozialpädagogische Fachkraft). Auch die HAH erscheint mehrfach ambivalent gebrochen: Als Ehrenamtliche kommen muslimische Schüler_innen bis Rentner_innen verschiedene Personen zum Einsatz, sie sind aber wenig untereinander in Kontakt. Die Kinder und Jugendlichen sind zu festen Gruppen an Tischen zusammengefasst, die überwiegend kulturell homogenisiert sind. Pädagogisch finden sich keine Ausdifferenzierungen von Lern- und Betreuungsformen. Es bleibt unklar, weshalb nicht alle zur Verfügung stehenden Räume genutzt werden, da so mitunter große Ballungen und dichte Möblierung für die Hausaufgaben machenden Kinder entstehen.

Weiterführende interpretierende Fragen zum Themenkomplex Inhaltliche Strukturierung/Programm/Konzept des EZIB:

- *Warum sind die Ehrenamtlichen nicht mehr in Kontakt miteinander?*
- *Könnte die Hausaufgabenhilfe pädagogisch stringenter inszeniert werden (z.B. Einzel/Stillarbeitsplätze, flexiblen Themengruppen, Mischung von Kulturen)?*
- *Könnte die intensive Nutzung durch die Adressat_innen nicht zum inhaltlichen Kerngeschäft des EZIB ausgebaut werden, in dem sich dann ausgehend von konkreten Lern- und Bildungsprozessen von Kindern die Themen Interkulturalität naturwüchsig sozial-räumlich und intergenerational entfalten (z.B. in Form gemischter Elterngruppen, die thematisch von Fragen zu Schule/Lernen/Bildung auf die Lebenswelt erweitert werden könnten)?*

Anhand der dichten Beschreibung der Hausaufgaben-situation entsteht die Hypothese, dass die Eltern der HAH-Kinder zu wenig als Ressource in das EZIB-Konzept mit einbezogen werden und eher als „Nachhilfeeinrichtung“ für migrantische Schüler und Schülerinnen fungiert. Eine mögliche Zielperspektive könnte sein, interkulturelle Bildungsarbeit mit den Eltern am Beispiel der HAH zu ermöglichen, umso auch nachhaltig zu wirken.

3.3. Interviews mit den Eltern der Hausaufgabenkinder

Das nun folgende Unterkapitel stellt die Ergebnisse der letzten Teilstudie in der wissenschaftlichen Begleitung des EZIB dar. Sie sind aus zwei Gründen reichhaltiger als die vorhergehenden Textteile beschrieben: Zum einen ist die Idee der Neufokussierung auf die Einschätzungen und Bedürfnisse der Eltern von Hausaufgabenkindern (statt einer Effektstärkestudie zur Wirksamkeit der Hausaufgabenhilfe im schulischen Übertritt) bereits ein wesentliches Teilergebnis der Gesamtforschung: Es wurde deutlich, dass die Hausaufgabenhilfe aus Elternsicht ein Schlüsselement für die konzeptionelle Arbeit darstellt. Zum anderen konnte das in den Interviews gewonnene Material auf Basis der bisherigen Forschungsdaten in den zugehörigen Dialogpunkten weitaus intensiver aufgeschlüsselt und kontextualisiert werden und stellt damit auch einen Eckpfeiler der Gesamtergebnisse dar. Gerade die Rückmeldungen der Eltern zur Hausaufgabenbetreuung führten zu einer intensiven Zusammenschau der aktuellen Nutzungssituation und Nutzungslogik und ermöglichte eine

Verschränkung zwischen der Adressat_innen-Perspektive und des EZIB-Teams.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Ergebnisse dieses Kapitels noch einmal in Unterkapitel unterteilt und werden mit den in den Dialogpunkten aufgeworfenen Fragen gemeinsam berichtet.

Die Eltern fühlen sich durch die Hausaufgabenhilfe zunächst insgesamt stark entlastet. Unklar ist dabei trotz starker positiver Rezeption des Angebotes, ob die Eltern wissen, in welche Organisationsbedingungen die Hausaufgabenhilfe eingegliedert ist. Betreuer werden beispielsweise in den Interviews durchgängig als Lehrer_innen betitelt. Bedeutsam für die positive Resonanz vieler Eltern ist dabei auch die Konstanz über zwei Generationen hinweg – besonders diejenigen Eltern, die selbst in der HAH waren, schicken auch ihre Kinder wieder zu diesem Angebot. Im Gegenzug erscheint in den Interviews das Bewusstsein, sich selbst als Bildungsressource anzuerkennen als wenig vorhanden – ob die Wahrnehmung eigener Innsuffizienz bei der Hausaufgabenhilfe dabei eher Folge oder Ursache der Anmeldung oder vielmehr ein systemisches Wechselspiel darstellt, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Auch wenn sich nur in wenigen Aspekten die organisationale Rahmung der Hausaufgabenhilfe thematisch zeigte, sind gerade in diesen Bemerkungen häufig zentrale Ambivalenzen deutlich. Benannt wird beispielsweise die Tatsache, dass die Hausaufgabenhilfe Zuschüsse nur für die Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund bekommt, konzeptionell aber alle Kinder Zugang zur Hausaufgabenhilfe haben sollen. Ebenso erscheint die Tatsache, dass die Förderung durch die Stadt Mörfelden-Walldorf nur erfolgt, wenn die Schulbewältigung im Fokus steht, gleichzeitig aber Wünsche nach weitergehenden Freizeitangeboten im EZIB entstehen, als durchaus richtig ambivalent wahrgenommen.

3.3.1 Positive Aspekte

Bei konkretisierenden Nachfragen zu explizit als positiv erlebten Aspekten zeigte sich, dass die befragten Eltern nicht nur im allgemeinen Sinne zufrieden sind, sondern ihre Kinder vor allem frei von Sorgen um gute und sichere Betreuung in die Hausaufgabenhilfe schicken können: Sie ist nicht nur ein funktionaler, sondern auch ein sicherer und mit Ressourcen ausgestatteter Ort. Eine bedeutsame Ressource scheint hierbei die Brückenfunktion zur und in die Schule zu sein, die die Bildungswelt der Familie mit der formalen Bildungswelt der Schule zu verbinden vermag, was gerade für diejenigen Eltern bedeutsam ist, die sich selbst bezogen auf Bildungsthemen mit wenig Ressourcen ausgestattet sehen. Diese Brücken- und Unterstützungsfunktion aus der Kernfamilie in die erweiterte soziale Welt zeigt sich auch in der konkreten Benennung von Akteur_innen, die so erreichbar werden, z.B. in der Netzwerkarbeit mit Lehrer_innen in der Schule, mit Therapeut_innen etc. Immer wieder wird auch ein weiterer positiver Aspekt trotz der bereits geschilderten organisationalen Brüchigkeit benannt: Die offenen Angebote jenseits der konkreten Arbeit an den Hausaufgaben sind Eltern wichtig. Ein weiterer deutlich benannter Pluspunkt war das Wissen über die gute Betreuungssituation von 1:4, die die KMK-Vorgaben von max. 1:8 deutlich unterschreitet. Trotz dieses Wissens zeigte sich jedoch hier auch ein Bruch in manchen Interviews, die die resultierende Betreuungssituation trotzdem als verbesserungswürdig bezeichneten.

3.3.2 Negative Aspekte

Eindeutig im Vordergrund stand bezüglich negativer Aspekte die bereits kommunizierte Unsicherheit der Zukunft der Hausaufgabenhilfe. Konkret benannt wird der Wunsch nach einer

zweiten festen Stelle und mehr Betreuungspersonen – insofern ein interessantes Ergebnis, weil die meisten der befragten Eltern zu sonstigen organisationalen Rahmungen nur verhalten Auskunft gegeben haben. Aus Sicht der Befragten sollte es also zukünftig nicht um Einsparung, sondern um Erweiterung der Hausaufgabenhilfe gehen, wobei sehr deutlich wird, dass diese Kritik gerade nicht an die EZIB- und Hausaufgabenhilfekräfte adressiert wird, sondern allgemein auf die Kürzung zielt.

3.3.3 Wünsche und Fazit

Zusammenfassend wird der deutliche Wunsch der Eltern an einem erweiterten Angebot der Hausaufgabenhilfe deutlich. Sie wünschen sich mehr Betreuungszeit, mehr sozialpädagogische Angebote und mehr Betreuer_innen. Interessanterweise zählt auch der Wunsch nach mehr Kontakt der Eltern untereinander zu den Wünschen. Zu diesen allgemeinen und speziellen Wünschen und Bilanzierungen tritt am Ende vieler Interviews noch eine explizite Danksagung an die HAH-Betreuer_innen und das EZIB-Team sowie die Möglichkeit, sich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung äußern zu können, zu tage.

Insgesamt wurden folgende leitenden Fragen aus den Dialogpunkten für die Weiterkonzeption aus dem Datenmaterial entwickelt:

- *Inwiefern spielt die kulturelle Prägung bei der Auswahl der Begrifflichkeit „Lehrer_in“ eine Rolle? Wodurch werden die Betreuungspersonen in einer Lehrer_innenrolle wahrgenommen? Wird die Hausaufgabenhilfe tatsächlich als Verlängerung der Schule wahrgenommen und adressiert?*
- *Inwiefern führt die Entlastung durch die Hausaufgabenhilfe zum Rückzug aus der elterlichen Verantwortung?*
- *Könnte es ein übergeordnetes Ziel sein, sowohl die Kinder, aber auch deren Eltern zu aktiven Akteuren von Bildung zu machen?*
- *Wie können Ambivalenzen organisational gelöst werden, so dass beispielsweise auch Freizeitangebote kommunal finanzierbar sind?*
Welche Bedarfe und Betreuungsschwerpunkte soll die Hausaufgabenhilfe, falls sie sich der sich abzeichnenden Neukonzeption anschließt, bedienen? Inwiefern muss auch eine Lösung von alten Förder- und Organisationsstrukturen stattfinden?
- *Wie kann Kontakt der Eltern innerhalb des Quartiers gestärkt werden?*
- *Soll dem Wunsch nach Unterstützung in den Bewerbungsphasen der Schüler_innen nachgekommen werden. Inwiefern ist das die Aufgabe der Hausaufgabenhilfe? Oder ist es die alleinige Aufgabe des EZIBs?*
- *Was sind klare Qualitätsmerkmale des EZIBs?*
- *Wie kann sich die Betreuungssituation verbessern?*

3.4 Theorieimpuls zur Kirchen- und Bildungstheorie

Während die Interviews mit den Eltern den empirischen Teil der wissenschaftlichen Begleitung abgeschlossen haben, stellt der Theorieimpuls den Übergang zum Projektabschluss her, der das EZIB-Team für die weiterführende Konzeptionsarbeit auch mit Theorieimpulsen ausstatten sollte. In diesem Rahmen wurden fünf Deutungsmodelle erarbeitet: kirchentheoretische Modelle, gesellschaftsdiakonische Modelle, ein Deutungsmodell der kirchlichen Handlungsfelder, ein gemeinwesendiakonisches Deutungsmodell und ein gemeindepädagogisches Modell.

Das kirchentheoretische Deutungsmodell von Hauschildt & Pohl-Patalong (2013 und 2016) unterscheidet zwischen einer unsichtbaren Kirche, in der die Kommunikation des Evangeliums überall in der gesamten Schöpfung Gottes geschehen kann und einer sichtbaren Kirche, die dazu da ist, das Evangelium direkt und indirekt zu kommunizieren. Die sichtbare Kirche ist ein Hybrid aus Bewegung (Interaktion, Gruppen), Institution und Organisation. Kirche hat dabei drei grundlegende Bezüge: Erstens, das „Thema“, wobei direkt die Verkündigung und indirekt die Öffnung von Räumen für Religion gemeint ist. Zweitens, die „Subjekte“ als Bezug, die direkt zu Seelsorge und Lebensbegleitung und indirekt zur Eröffnung von Gemeinschaft befähigt werden und drittens, den „Welt“-Bezug, mit dem direkt Diakonie, Hilfe und indirekt advokatorische Sozialethik verbunden ist. Ein weiteres kirchentheoretisches Modell von Schramm (2018) bezieht sich auf die Gemeinde und auf das Dekanat als zivilgesellschaftliche Akteure im Sozialraum. Kirche wird als Glaubensgemeinschaft gedacht, in der der Leib Christi, Zeichen für das Reich Gottes, im Mittelpunkt steht. Kirche ist ebenso eine Handlungsgemeinschaft und lebt aus Verkündigung, Taufe und Abendmahl und setzt sich ein für Gerechtigkeit, Hilfe und Bildung. Weiterhin ist die Kirche eine Rechtsgemeinschaft, die sich organisiert und als zivilgesellschaftlicher Akteur versteht, Kirche mit Menschen konzipiert und Vernetzung sowie Selbstgestaltung (Leitbild, Konzept) anstrebt.

Das gesellschaftsdiakonische Deutungsmodell (Zellfelder, 2010) betont die gesellschaftsdiakonische Bedeutung von Kirche. Eine zentrale These ist, dass die flächendeckende Parochialstrukturen als spezifische Chance für gesellschaftsdiakonisches Engagement von Kirchengemeinden vor Ort angesehen werden können. Er erläutert dabei fünf wichtige Punkte: Raum geben, Forum sein, Partei ergreifen, Institutionelles Engagement für den Stadtteil und Position beziehen.

Ein weiteres Deutungsmodell ist jenes der Handlungsfelder der EKHN. Die Kirche hat fünf grundlegende Handlungsfelder: Verkündigung, Bildung und Arbeit mit Zielgruppen, Ökumene, Diakonie und gesellschaftliche Verantwortung und Seelsorge und Beratung (Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, 2011).

Ein gemeinwesendiakonisches Deutungsmodell bezieht sich auf die Diakonie Hessen und die EKHN, die DRIN-Projekte der Gemeinwesendiakonie: Dabei sein, Räume entdecken, Initiative ergreifen und Nachbarschaft leben (DRIN-Projekt, o.J.)

Im gemeindepädagogischen Deutungsmodell (Spenn u.a., 2008) wird die Entwicklung der parochialen Ortsgemeinde zu einem offenen, dynamischen System als Gemeinde konzipiert, in der es punktuelle Gemeinschaftsangebote gibt und keine festen Mitgliedschaften nötig sind. Das Interesse am Subjekt sowie Lebensweltorientierung stehen im Vordergrund, ebenso die Nutzung von Teilangeboten. Es sollen Bildungsorte und Lernwelten der Gemeindepädagogik im Vordergrund stehen, in der formale, non-formale und informelle Bildung zentral sind.

Wesentliche Bildungstheorien wurden aus dem 15. Kinder- und Jugendbericht 2017 „Jugend ermöglichen. Zwischen Freiraum, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter“ entnommen. Hierbei wurden drei Perspektiven besonders fokussiert: Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung. Im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) wird in Anlehnung an Thiersch (2004, S. 249) Bildung definiert als „für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung.“ Bildung umfasst den Erwerb von Kompetenzen zur Lebensbewältigung: Kulturelle Kompetenzen (Umgang mit Kultur), Instrumentelle Kompetenzen (Umgang mit der materiell-dinglichen Welt),

Soziale Kompetenzen (Umgang mit der sozialen Welt, Beziehung zu anderen) und Personale Kompetenzen (Umgang mit der subjektiven Welt, Beziehung zu sich selbst) (BMFSFJ, 2005, S. 32). Dabei umfassen die Kompetenzen Wissen und Können, die sich im Wesentlichen durch einen aktiven Prozess der Aneignung und der Auseinandersetzung, der Selbsttätigkeit im Kontext unmittelbarer Erfahrung bilden. Bildung orientiert sich am Bild eines guten, gelingenden Lebens (ebd., S. 84) und findet in formalen, non-formalen und informellen Bezügen statt. Von Bildungsorten kann man dann sprechen, „wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem explizitem oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt“ (ebd., S. 32). Lernwelten hingegen thematisieren eher die Bildungsprozesse der Subjekte, die einen deutlich geringeren Grad an Standardisierung aufweisen und sozusagen „nebenher“ zustande kommen. Bildungswelten verweisen auf eine Mischung von Bildungsort und Lernwelt (Familie) (ebd., S. 92).

Die erarbeiteten Theorien wurden im Dialog auf das EZIB und die Kirchengemeinde Mörfelden bezogen. Dabei entstanden wesentliche Fragen und Thesen, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden.

- *Die Frage nach dem angemessenen Sprachgebrauch wurde gestellt. Welche Sprache nutze ich kirchentheoretisch und gemeinwesendiakonisch für die Ermöglichung von Freiheit und Begegnung in evangelischer, religions- und kultursensibler Perspektive?*
- *Die Kirche will und braucht zum Arbeiten und Wachsen fähige und kompetente Personen und Unterstützer. Hierbei stehen die Subjekte und der Sozialraum im Mittelpunkt. Wie verortet sich hier ein evangelisches Bildungsprofil?*
- *Wer ist im Bezug auf das EZIB „Wir“? Wer darf oder soll mitbestimmen? Wer wird nach seiner Meinung gefragt und bekommt Mitspracherecht eingeräumt? Wie wirkt es sich aus, bestimmte Personen oder Personengruppen zu beteiligen und dabei niemanden auszuschließen?*
- *In der Arbeit des EZIB will sich Kirche pluralitätsfähig zeigen und Kirche für jede_n da sein. Das Zusammenkommen und Zusammenbringen in Freiheit und Begegnung ist die Basis des Handelns.*
- *Insbesondere die Kirchentheorie von Schramm (2018) lässt die strukturellen Aspekte und Komplexitäten in der Entstehung des EZIB als Deutungsfolie nachverfolgen: von der staatsanalogen Institution zur zivilgesellschaftlichen Akteurin, von kirchlichen Angeboten zu „Kirche mit Menschen“, von der Versäulung hin zur Vernetzung, von der Verwaltung zur Selbstgestaltung.*
- *Wenn die Kirche versteht, dass sie Teil des Gemeinwesens und des Sozialraums ist, kann sie als Akteurin Beziehungen gestalten, Bildungsprozesse eröffnen und somit Zusammenarbeit und Netzwerke fördern.*
- *Das EZIB ist ein Raum, in welchem über Religion religionssensibel gesprochen werden darf, aber nicht muss.*

3.5 Projektabschluss mit Lernstationen

Im abschließenden Dialogpunkt am 15. April 2019 wurden zentrale Ergebnisse für die weitere Konzeptentwicklung des EZIBs mit der Hausaufgabenhilfe (bzw. der Hausaufgabenhilfe im EZIB) mittels Lernstationen erarbeitet und festgehalten. Die Inhalte der Lernstationen wurden vor dem Hintergrund des St. Galler Modells zur Gestaltung des Sozialraums durchlaufen (Reutlinger, 2018), in dem die drei Ebenen der Praktiken der Raumbildung dargestellt werden: (1) Professionelle Gestaltung der Steuerung und Organisationen, (2) Professionelle Gestaltung der physisch-materiellen Welt und (3) professionelle Gestaltung der Arbeit mit Menschen.

Die Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

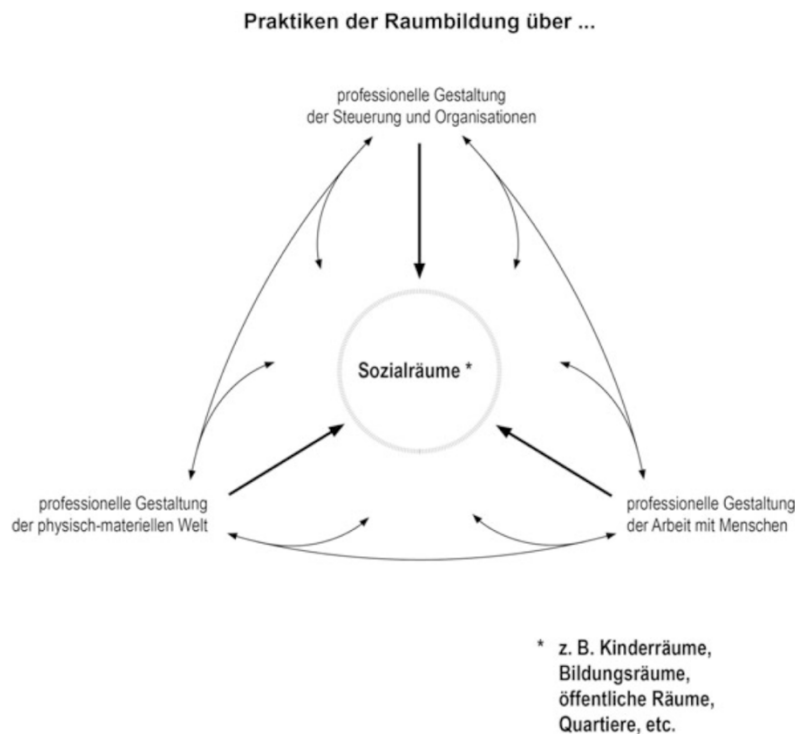


Abbildung 3: St. Galler Modell zur Gestaltung des Sozialraums (in Anlehnung an Reutlinger & Wigger, 2010; Reutlinger 2018, S. 615)

3.5.1 Lernstation 1: Religions- und Kultursensibilität

In der ersten Lernstation wurde die Perspektive Religions- und Kultursensibilität thematisiert. Es wurden drei unterschiedliche Religionsbegriffe vorgestellt und mit den Begriffen Existenzglaube, Transzendenzglaube und Konfessionsglaube verbunden (Lechner & Gabriel, 2009) (vgl. Gabriel, 2018) (vgl. Abbildung 3). Der Existenz- oder Lebensglaube verweist auf einen Religionsbegriff, in dem Menschen existentielle Erfahrungen machen und sie mit einem subjektiven Sinn, Werthaltungen und Praktiken verstehen. Im zweiten Religionsbegriff wird der Transzendenzglaube thematisiert, der die eigenen existentiellen Erfahrungen im Zusammenhang mit einer unüberbietbaren Wirklichkeit deutet. Der dritte Religionsbegriff bezieht sich auf den Konfessions- oder Gemeinschaftsglauben, in dem konkrete Inhalte, Bekenntnisse, Riten, Gemeinschaftsformen, Organisationsstrukturen etc. gelebt werden und Zugehörigkeit eine große Rolle spielt.

Daraus wurde die Religions- und kultursensible Pädagogik abgeleitet (Abbildung 4 und 5) unter besonderer Berücksichtigung verschiedener Prämissen: Erstens, sie will der Religiosität der in biografischer und religiös-konfessioneller Hinsicht unterschiedlichen Jugendlichen gerecht werden (Pluralitätsfähig). Zweitens, sie fokussiert die religiösen Ressourcen des Sozialraums als Aneignungspotenzial für Jugendliche. Sie schärft den Blick auf den Einfluss von Peergroups und Familienkulturen sowie für die auch in religiöser Hinsicht anregende Gestaltung des Wohn- und Lebensortes Jugendhilfeeinrichtung (Sozialräumlich). Drittens, sie geht nicht von konfessionellen Interessen aus, sondern von den alltäglichen Lebensthemen Jugendlicher und ihrem Ringen um eine Lebensbewältigung unter schwierigen biografischen

Bedingungen. Religiöse Erziehung und religionssensible Pädagogik will diese Lebensbewältigung mit ihren Möglichkeiten unterstützen, indem sie Religion als Ressource nutzt (Lebensweltlich). Viertens, sie baut auf Personen, die in einem tragfähigen pädagogischen Bezug zu jungen Menschen stehen und auf dieser Grundlage mit den Jugendlichen über Sinn und Glaubensfragen ins Gespräch kommen können (Personal).

Existenzglaube

- Grunderfahrungen menschlicher Existenz: Geschöpflichkeit – leibhaft-geschichtliche Freiheit – Interkommunikation – Zukünftigkeit – Scheitern – „Letztes Woraufhin“ des Lebens
- Religion als „Erfahrung der alles bestimmenden Wirklichkeit“ (Th. Ruster), als „Ergriffensein von dem, was unbedingt angeht“ (P. Tillich), als „Lebensdeutung im Unbedingtheithorizont“ (U. Barth)
- Religiöse Erziehung als allgemein menschliche Erziehung

Transzendenzglaube

- Individuelle Erfahrung und reflektierte Bejahung einer transzendenten, unüberbietbaren Wirklichkeit: auch Gott genannt
- Religion als „erlebnishaftes Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen“ (G. Mensching), als „Zusage zu Gott, die uns Hoffnung und Vertrauen gibt“ (J. Ratzinger)

Konfessionsglaube

- Bekenntnis und Zugehörigkeit zu einer Kirche bzw. religiösen Gemeinschaft mit ihrer dogmatischen, symbolisch-rituellen, ethischen, gemeinschaftlichen und praktischen Dimension
- Religion als „gemeinschaftliche Antwort auf Transzendenzerfahrungen, die sich in Ritus und Ethik Gestalt gibt“
- Religiöse Sozialisation als Prozess des Hineinwachsens in eine religiöse bzw. kirchliche Bekenntnisgemeinschaft (Konfession)

Abbildung 5: Der Religionsbegriff (Lechner & Gabriel, 2009, in: Stiftung Das Rauhe Haus, 2015)



Abbildung 4: Die Religions- und kultursensible Pädagogik basiert auf vier Säulen (nach Lechner & Gabriel, 2009, in: Stiftung Das Rauhe Haus, 2015)

Im Positionspapier der Stiftung Das Rauhe Haus (o.J.) wurden anschließend Grundsätze zum Projekt Religions- und Kultursensibilität diskutiert:

1. Die religions- und kultursensible Pädagogik (RKS) erweitert die Kompetenzen zur Gestaltung und zum Führen von Dialogen in der Pädagogik.
2. Religions- und kultursensible Pädagogik integriert die Themenbereiche Religion und Kultur in eine lebenswelt- und ressourcenorientierte Pädagogik vor dem Hintergrund eines weiten Glaubensbegriffs und eines lebensweltlichen Kulturbegriffs.
3. Dieser pädagogische Ansatz sieht den individuellen Glauben vor allem als Ressource. Es gehört deshalb zu den Aufgaben von lebenswelt- und ressourcenorientierten Pädagogen Glaubensvorstellungen und Sehnsüchte – so irrational sie auch sein mögen – zur Sprache zu bringen. Und zwar ohne für eine bestimmte Konfession zu überzeugen. Vielmehr ist die „Mission“ vor dem Hintergrund des weiten Glaubensbegriffs die Einladung zum Dialog über individuelle Glaubens-, Wert- und Sinnvorstellungen.
4. Die religions- und kultursensible Pädagogik agiert in biografischen und regionalen Sozialräumen mit dem Ziel, die individuelle Selbstentfaltung mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Heimat in Einklang zu bringen.
5. Die religions- und kultursensible Pädagogik strebt den Frieden unter den Religionen in sozialräumlichen Kontexten an, indem sie auf Grenzen von Toleranz zwischen den Religionen aufmerksam wird und diese in Zusammenarbeit mit Vertretern der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften zu überwinden versucht. Weiterhin stellt sie Beziehungen als Grundlage für Verständigung unter sich voneinander abgrenzenden Gruppierungen her. (...)
10. Religions- und kultursensible Pädagogik gehört zum professionellen Können eines Pädagogen, kann aber auch

Abbildung 6: Grundsätze der Stiftung Das Rauhe Haus (Stiftung Das Rauhe Haus, o.J.)

In Bezug auf das EZIB wurden insbesondere die Religionsbegriffe diskutiert unter dem Aspekt der Zugehörigkeit, da das „evangelische“ nicht auch gleichzeitig eine Gemeindemitgliedschaft assoziiert. Der Versuch, einen Religionsbegriff zu leben, in dem Menschen existenzielle Erfahrungen und subjektiven Sinn erfahren, ist vorzunehmen. Insbesondere wird auch der Aspekt der Lebensweltorientierung innerhalb einer religions- und kultursensiblen Pädagogik akzentuiert, in der betont wird, dass es vor allem auch darum geht, zuzuhören. Die Grundsätze zur Religions- und Kultursensibilität (Abbildung 6) wurden als äußerst bedeutsam für das EZIB wahrgenommen. Insbesondere die Grundsätze 1, 2, 3 und 5 wurden als besonders wichtig markiert. Im Grundsatz 4 wurde darauf verwiesen, dass es im EZIB eher darum gehe, die individuelle Selbstentfaltung mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Heimat ins Verhältnis zu setzen (und nicht in Einklang). Anhand des Grundsatzes 10 wurde die Frage thematisiert, was „evangelisch“ sei und dass man dies nicht an der Institution fest machen könnte, sondern eher an unterschiedlichen Organisationsmöglichkeiten.

3.5.2 Lernstation 2: Evangelische Perspektive

In der Lernstation 2 erfolgte eine Wiederholung der kirchentheoretischen Deutungsmodelle aus dem Theorieinput (vgl. Kapitel 3.4), insbesondere der Deutungsmodelle von Schramm (2018), Zellfelder (2010) und Spenn u.a. (2008).

In Bezug auf das EZIB geht es insbesondere um Teilhabe und Beteiligung (und nicht um Hilfe) (Schramm, 2018). Die gesellschaftsdiakonische Bedeutung von Kirche wird mit Zellfelder (2010) konturiert, der sechs Formen gesellschaftsdiakonischen Engagements von Gemeinden unterscheidet: Raum geben, Forum sein, Partei ergreifen, institutionelles Engagement betreiben, Netzwerk bilden und Position beziehen. Diese Eigenschaften wären wünschenswerte Charakteristika der Gemeinde im EZIB. Die Entwicklung zu einem offenen und einem dynamischen System als Gemeinde, auch mit unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten und Mitgliedschaftsmodellen, wäre anzustreben (Spenn u.a., 2008).

3.5.3 Lernstation 3: Bildung und Ortshandeln

Der Begriff „Ortshandeln“ ist ein zentraler sozialpädagogischer Theoriebegriff nach Winkler (1999) für den Themenkomplex non-formale und informelle Bildung. Oberste Prämisse ist dabei, dass Orte in erster Linie Aneignungsorte sein müssen. Dabei verweist „Ortshandeln“ auf einen Subjektbegriff, der über die in der Aufklärung angelegte Individuumperspektive weit hinausgeht und Lernen und Bildung als Subjektivierung in der Auseinandersetzung mit Orten thematisiert. Wenn Pädagogik ihr Geschäft ernst nimmt, muss Bildung und Erziehung auch heißen: Auf Orte (und nicht nur: Menschen) einzuwirken jenseits der bloßen Gestaltung nach nachgeordneter Nützlichkeit (z.B. Zweckmäßigkeit eines Klassenraumes). Wichtige Prämissen von Ortshandeln sind: Sicherheit und Geborgenheit, Fehlerfreundlichkeit, Ruhe, Öffnung nach außen, Gestaltung durch Beteiligte und Soziale Beziehung und Gemeinschaft. Ziele von Ortshandeln sind zum einen Subjektivität ermöglichen (Differenz Ich - Ort, Ich - Andere) und zum anderen Autonomie (Orte gestalten und sich von Orten distanzieren) zu gewährleisten. Das dritte Ziel ist die Sozialität (Orte als per se gemeinsam gestalten).

An dieser Lernstation war es hinsichtlich des EZIBs von besonderer Bedeutung, nicht nur das Ortshandeln sondern auch das „Aushandeln“ zu betonen, insbesondere auch Spannungen auszuhalten. Das EZIB sollte in erster Linie ein Aneignungsort sein. Gleichzeitig wird die Frage gestellt, wie das geht. Durch eine bewusste Gestaltung des EZIBs, kann ein Lernen angeregt werden, das Aneignungsmöglichkeiten eröffnet, „damit ein Subjekt an ihm [„pädagogischer Ort“] leben und sich entwickeln kann“ (Winkler, 1988, S. 278).

4. Fazit

Die wissenschaftliche Begleitung des Evangelischen Zentrums für Interkulturelle Bildung (EZIB) der Evangelischen Kirchengemeinde Mörfelden und des Evangelischen Dekanats Groß-Gerau – Rüsselsheim fand im dialogischen Prozess statt, in dem sich das transdisziplinäre EZIB-Team mit verschiedenen empirischen Befunden und Theorien auseinandergesetzt hat. Im Anschluss an die im Projekt angesiedelten Dialogpunkte, in denen die wesentlichen Meilensteine und Entwicklungsimpulse diskutiert wurden, kann ein abschließendes Fazit auf den drei Ebenen Haltung, konzeptioneller Rahmen und konkrete Handlungspraxis verdichtet werden:

1) Haltung: Die Religions- und Kultursensibilität ist ein absolutes Erfordernis. Dabei soll das EZIB nicht nur ein religions- und kultursensibler Ort sein, sondern auch ein interkultureller Lernort für die Menschen, die sich dort begegnen. Ein solcher interkultureller Lernort erfordert eine Partizipation der Menschen an den Erlebnissen und Erfahrungen anderer Kulturen als auch eine Anteilnahme der Fachkräfte an den verschiedenen Lebenswelten der Nutzer_innen. Interkulturelle Lernprozesse ergeben sich dabei dann, wenn Interaktionen mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten stattfinden, sich alle am Lernen beteiligen und zum Lernprozess beitragen indem sie beispielsweise Ideen beisteuern oder Verantwortung für Prozesse übernehmen. Ein solcher interkultureller Lernort basiert damit auch zwingend auf den Prämissen der religions- und kultursensiblen Pädagogik: Erstens soll ein solcher Ort pluralitätsfähig sein, d.h. er soll der Religiosität der in biographischer und religiös konfessioneller Hinsicht unterschiedlichen Menschen gerecht werden. So erfolgt ein Austausch auf der Basis der Akzeptanz von unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen und Religionen. Eine weitere

Forderungen der religions- und kultursensiblen Pädagogik ist die Lebensweltorientierung, d.h. sie geht von den alltäglichen Lebensthemen und Lebenslagen von Menschen aus, die zu bewältigen sind. Religion soll dabei als bedeutsame Ressource zur Unterstützung in dieser Lebensbewältigung genutzt werden. Drittens versteht sich religions- und kultursensible Pädagogik sozialraumorientiert. Für das EZIB bedeutet dies, dass es als Raum zu verstehen ist, der durch die Menschen selbst gestaltet und angeeignet werden darf. Und schließlich erfordert religions- und kultursensible Pädagogik, dass im EZIB Menschen tätig sind, die in religiös-spirituelle Hinsicht Menschen begleiten wollen und können und sich als ganze Person mit einbringen (nach Lechner & Gabriel, 2009, in: Stiftung Das Rauhe Haus, 2015).

2) Konzeptioneller Rahmen: In der evangelischen Perspektive ist insbesondere der Aspekt von Schramm (2018) bedeutsam, in dem Kirche als Handlungsgemeinschaft verstanden wird, die Teilhabe und Beteiligung ermöglicht. Eine solche Handlungsgemeinschaft handelt nach ihrem Glauben und setzt sich für Gerechtigkeit, Hilfe und Bildung ein. Eine Verständigung darüber, wie eine solche Handlungsgemeinschaft aufgebaut werden kann, ist zentral. Hier geht es darum zu klären, wer welche Rollen übernimmt und welche alten oder neuen Strukturen genutzt oder geschaffen werden müssen, um partizipative Lernprozesse zu ermöglichen.

Die Bewegung des EZIBs zu einem offenen, dynamischen System bzw. offener Gemeinde (Spenn u.a., 2008) wird als zentral angesehen. Das Evangelische ist dabei ein Geschehen, in dem sich diese Offenheit in Freiheit und Begegnung zeigen kann. Dabei sind auch unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten und Mitgliedschaften denkbar.

Das EZIB soll sich weiterhin als zivilgesellschaftlicher Akteur im Sozialraum verstehen, der darauf abzielt, Eigenaktivität und Engagement zu stärken und selbstorganisierte und selbstgesteuerte Prozesse zu unterstützen. Die evangelischen Angebote des EZIBs sollen in diesem Sinne darauf überprüft werden, inwieweit das hierzu erforderliche selbstorganisierte Lernen und eine eigengesteuerte Bildung stattfinden können (Schramm, 2018).

Theoriekonsequent sprechen diese Forderungen für einen starken Subjektbezug der EZIB-Arbeit. Gerade um auch in den Sozialraum hinein wirken zu können, müssen die Evangelischen Angebote des EZIBs sich zunächst an den Subjekten und ihren Fragen und Themen orientieren. Notwendig erscheint hierbei, dass eine innere Beteiligung stattfindet im Sinne eines Erleben und Ergriffen werdens von religiösen Themen (Hauschildt & Pohl-Patalong, 2013; 2016).

3) Konkrete Handlungspraxis: Winkler macht mit seinem Konzept des „Ortshandelns“ (Winkler, 1999) deutlich, dass zum Gestalten von Orten und Räumen durch unterschiedliche subjektive Zugänge zwingend das Element des „Aushandelns“ in doppeltem Sinne gehört. Es geht zunächst darum, Subjekte zu befähigen, selbst ihren Standpunkt bezogen auf Orte auszuhandeln und so einen Bezug zwischen sich und der materiellen Welt herzustellen. Der Mensch lebt in diesem Sinne in einem vordefinierten Zusammenhang, der das Subjekt jedoch nicht determiniert. Erst durch die Aneignung und Realisierung seiner Möglichkeiten im Austausch mit der räumlichen Welt wird der Mensch zum Subjekt. In einer weiteren Prozessebene des Aushandelns geht es dabei darum, im intersubjektiven Dialog zu klären, wie Orte gestaltet werden können und sollen. Auch auf diese Dialoge wirken Ressourcen und Grenzen von Orten

als strukturelle Rahmenbedingungen ein und moderieren subjektive und kollektive Bewältigungsstrategien als Rahmen dessen, was Thiersch als Gestaltung des Möglichen im Gegebenen (Thiersch, 2004, S. 216) nennt. Die Gestaltung von Raum verweist gleichzeitig auch auf die Fundamentalkategorie Zeit, die Rosa im Rahmen seiner soziologischen Arbeiten zu temporalen Phänomenen zu einer Resonanztheorie (Rosa, 2016) ausgearbeitet hat. In dieser Perspektive kann das EZIB als Resonanzraum fungieren, der gemeinsames Tun an einem Ort verstärken und mit spezifischen Qualitäten anreichern kann. Unter Resonanzerfahrungen fasst Rosa dabei auch und gerade existenziell menschliche Tätigkeiten (Atmen, Essen, Lachen, Singen) in mit Sinn aufgeladenen sozialen Kontexten in konkreten Räumen (in der Freizeit, der Religionsausübung, der Erwerbsarbeit).

Das Pilotprojekt EZIB konnte von den durchgeführten Evaluationen und den theoretischen Anreicherungen bereits während der prozessorientierten Forschung, die den Hauptteil des Projektes darstellte, an den Dialogpunkten profitieren. Die Weiterentwicklung des EZIBs, die sich auch bereits in der Konzeptskizze „Interkulturelle Bildungsangebote für Schüler_innen im EZIB“ – die unter Bezugnahme auf den dialogischen Forschungsprozesses von der Leitung des EZIB erarbeitet wurde – widerspiegeln, muss nun mit Praxiserfahrungen konfrontiert und auf deren Basis kontinuierlich weiter entwickelt werden. Es ist von einer hohen Transferinferenz auszugehen, da die Erkenntnisse nicht „prototypisch“ auf weitere Bildungszentren übertragen werden können. Es handelt sich lediglich um Anregungen, vor allem auch unter dem Aspekt, wie Kirche – im Sinne eines religions- und kultursensiblen Bildungshandelns als Ortshandeln – in Zukunft Gestalt finden kann.

Literaturverzeichnis

Atteslander, P. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Albrecht, H. et al. (2018). #religionsundkultursensibel. Perspektiven für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in evangelischen Kontexten. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

BMFSFJ (2005). 12. Kinder- und Jugendbericht 2005.
(Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>)

BMFSFJ (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht 2017, "Jugend ermöglichen. Zwischen Freiraum, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter."
(Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>)

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. ZQF 10 (1), 9-18.

Flick, U. (2011). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gabriel, A. (2018). Religionssensibilität – Eine Annäherung. In H. Albrecht et al. (Hg.). #religionsundkultursensibel. Perspektiven für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in evangelischen Kontexten (S. 77-86). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Geertz, C. (1994). Dichte Beschreibung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hauschildt, E. & Pohl-Patalong, U. (2013). Lehrbuch Praktische Theologie: Kirche, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Hauschildt, E. & Pohl-Patalong, U. (2016). Kirche verstehen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Lechner, M. & Gabriel, A. (2009). Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe“ (2005–2008), München.

Löw, M., Steets, S. & Stoetzer, S. (2008). Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Kaiser, R. (2014). Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Hg.) (2011). Handbuch Kirchenvorstand. „Verorten und vernetzen – Der Kirchenvorstand in Gemeinde, Gesamtkirche und Gesellschaft“. Band 4. Darmstadt.
(Online: https://unsere.ekhn.de/fileadmin/content/ekhn.de/download/intern/kirchenvorstand/handbuecher_brosch/Handlungsfelder.pdf (Letzter Zugriff am 19.03.2019).

Kronenwett, M. & Schönhuth, M. (2014). VENN-Maker 1.4.0 Anwenderhandbuch. Trier.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Meuser, M. & Nagel, U. (1989). Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, K. Kraimer (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdt. Verl. (Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-24025>, Letzter Zugriff am 13.01.2019).

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. (S. 58-156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reutlinger, C. & Wigger, A. (Hg.) (2010). *Transdisziplinäre Sozialraumarbeit. Grundlegungen und Perspektiven des St. Galler Modells zur Gestaltung des Sozialraums*. Berlin: Frank & Timme.

Reutlinger, C. (2018). Sozialraum. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hg.). *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. (S. 605-618) Wiesbaden: Springer VS.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation*. Beverly Hills/CA: Sage.

Schramm, S. (2018). *Ecclesia semper reformanda - wie werden wir diesem Anspruch heute gerecht? Gemeinden und Dekanate als zivilgesellschaftliche Akteure im Sozialraum*. Deutsches Pfarrerblatt, 1/2018. (Website: Deutsches-Pfarrerblatt.de)

Spatscheck, C. & Wolf-Ostermann, K. (2016). *Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Spenn, M., Haspel, M., Kessler, H. & D. Land (2008). *Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge, Perspektiven*. Münster: Comenius-Institut.

Stiftung Das Rauhe Haus (2015). *Lebenswelten entdecken. Religions- und kultursensibles Arbeiten in der Jugendhilfe*. Hamburg.

Stockmann, R. (Hg.) (2000). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske und Budrich.

Thiersch, H. (2003). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. 5. Aufl. (1. Aufl. 1993) Weinheim: Juventa.

Thiersch, H. (2004). Bildung und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & Th. Rauschenbach, (Hg.). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen*. (S. 237–252). Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Winkler, M. (1999). „Ortshandeln“ - Die Pädagogik der Heimerziehung. In H. E. Colla (Hg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe*. (S. 307-323). Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag.

Zellfelder, P.-H. (2010). Gesellschaftsdiakonische Bedeutung von Kirche. In V. Herrmann, M. Horstmann (Hg.). *Wichern drei - gemeinwesendiakonische Impuls*. (S. 66-75). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.

Internetquellen:

Stiftung Das Rauhe Haus (o.J.).

http://www.religions-kultursensibel.de/fileadmin/user_upload/downloads/10_Grundsaeetze.pdf
(zuletzt geöffnet am 24.04.2019)

DRIN- Projekte (o.J.).

<https://drin-projekt.ekhn.de/startseite.html> (zuletzt geöffnet am 22.03.2019)

Anhang

Anhang A. 1: Wichtige Akteure auf der Mikroebene – Kick-Off Veranstaltung	26
Anhang A. 2: Wichtige Akteure auf der Mesoebene – Kick-Off Veranstaltung	27
Anhang A. 3: Wichtige Akteure auf der Makroebene – Kick-Off Veranstaltung	29
Anhang B. 1: Expert_inneninterviews mit Stakeholdern – Mikroebene.....	30
Anhang B. 2: Expert_inneninterviews mit Stakeholdern – Mesoebene.....	31
Anhang B. 3: Expert_inneninterviews mit Stakeholdern – Makroebene	33
Anhang C. 1: Expert_inneninterviews mit Eltern der Hausaufgabenkinder.....	34
Anhang D. 1: Ergebnisse des dritten Dialogs – Religions- und Kultursensibel	44
Anhang D. 2: Ergebnisse des dritten Dialogs – Evangelische Perspektive	45
Anhang D. 3: Ergebnisse des dritten Dialogs – Bildung, Ortshandeln und Aushandeln	45
Anhang D. 4: Ergebnissicherung: Wer ist das „Wir“ der HAH, das „Wir“ des EZIBs?	46

Anhang A. 1: Wichtige Akteure auf der Mikroebene – Kick-Off Veranstaltung

Wer	Hemmend	Wie be- deutsam	Fördernd	Wie be- deutsam
Betreuer der HAH			Interesse und Kompetenz im Hinblick auf die Zielgruppe	++
	Vieles hat sich verändert		Positive Einstellung gegenüber interkultureller Arbeit	
	Hingen lange in der Luft		Angebote werden positiv wahrgenommen	
Eltern der HAH-Kinder	Es fällt ihnen schwer, sich selbst als Zielgruppe als Aktive zu verstehen	++	Positive Haltung, ihre Perspektive Vermittlung	++
			Nehmen am EZIB teil	
	Suche eigene religiöse Gemeinschaft auf – dort Identität	++	Mehr Nationalitäten, große Vielfalt	+++
	Nehmen nur die Dienstleistung wahr	+		
HAH- Kinder			Bringen sich ein	
HAH Ehrenamtliche	Wünschen sich die Konzentration auf HAH		Bringen ihr Engagement ins EZIB	
Mieter des GZ			Verbinden positives mit dem EZIB	++

Orks			Unbestimmtes Interesse	
D. Schaffner-Schwappacher			Erfahrung, Vermittlung, Interesse	+++
			Bringt die HAH als Teil des EZIB ein	
Nachbarn, Anwohner			Sind zur Mitarbeit eingeladen	
Pfs.´in M. Sohrmann / K. Auksutat = Ansprechpartnerinnen /geistliche Begleitung?			Ansprechpartner für praktische (und grundsätzliche) Anfragen; Bindung zur Gemeinde	++
Gemeindepädagogin Frau K. Flach-Köhler	Hat Möglichkeit, grundsätzlich zu hemmen (Filterfunktion)	+++	Hat Interesse, das Projekt voran-zu-bringen	+++
Pfarrer Prawitz „Geburtshelfer“ + Fachaufsicht	Erfolgsdruck	+	Interesse am Gelingen des Projekts	++

Anhang A. 2: Wichtige Akteure auf der Mesoebene – Kick-Off Veranstaltung

Wer	Hemmend	Wie bedeutsam	Fördernd	Wie bedeutsam
HAH Förderverein	Kümmert sich um HAH aber nicht um EZIB		Kümmert sich um HAH aber nicht um EZIB	
	Bekanntes Behalten		Interkulturelle Arbeit	+++
HAH Schulen			(Gespräch mit Lehrkraft), will das Projekt unterstützen und zusammenarbeiten	
			Wollen Kooperation (inhaltlich, partnerschaftlich)	+++
			Einzelne positive Aussagen von Lehrkräften	
	Gesamtschule Unwissen, Desinteresse		Grundschulen positiv HAH	
KV	Autark wahrgenommen	+	Offenheit/ Interesse, Schaffung von guten Bedingungen	++
	Was geht uns verloren?		Auf dem Weg gebrachte Beschlüsse, wollen dass es sichtbarer Teil der Gemeinde ist	

Dekanat	Arbeitsstruktur Finanzieller Rahmen	+	Interesse an exemplarischer Themenbearbei- tung	++
			Stellenerrichtung Finanzierung Beauftragung des Pfarramts für Öku- mene	
Ev. Kirchengemeinde Mörfelden			Fasst notwendige Beschlüsse, KV hat Fortbildungen von Interkulturalität/ Diversity gemacht	
KV/ EZIB Aus- schuss	Möglichkeit, Projekt und Themen zu hemmen oder zu be- hindern	++	Möglichkeit, Pro- jekt, Themen zu fördern + Impulse zu setzen + Geld zur Verfügung zu stellen	+++
KITA, EV.	Strukturen		Wunsch zu Zusam- menarbeit	
Hausaufgaben- hilfe			Baustein im EZIB (Hausaufgaben- hilfe) und klare Rollenverteilung	++
Kirchgemeinde/ Dekanat			Finanzielle Förde- rung - Sachkosten - Personal- kosten - Räumlich- keiten Inhaltliche Förde- rung interkultureller/ in- terreligiöser Arbeit	+++
Kindergärten			Partner für interkul- turelles Arbeit	+
Stadt			Förderung interkul- tureller Dialog	++
			Finanzielle Unter- stützung	+
Jugendzentrum	Parallel- veranstaltungen	+	Interesse an Ko- operationen und gemeinsamen Ver- anstaltungen	+
Familienzentrum	Konkurrenzsituatio- nen Freier Träger (Finan- zierung)	+	Familienbildung	+
Sportverein			Erkennen von Be- darfen über den Sport hinaus	++
			Integrative Arbeit	++

Regionales Dia- konisches Werk			Inhaltliche und Fi- nanzielle Förderung der eh- renamtlichen Arbeit	+
AG HAH Mörfel- den (Schulen, Jukuz)			Offenheit, Interesse an Interkulturalität/ Interreligiöse	+++
Integrationsbüro der Stadt MöWa	Konkurrenz	+	Ergänzende Zu- gänge zu gleichen Zielgruppen	++
Stadt MöWa			Stadtteilarbeit inter- religiöse Arbeit	++
Netzwerk Asyl	Konkurrenz um EA	+	Pool von Interes- sierten EA und Geflüchtete	+
Kinotreff Licht- blick			Kooperation	++
Kommune			Betrachtet das E- ZIB als Teil der Integrationsbemü- hungen	
	Eigene Interessen		Wird begrüßt	
	Konkurrenz? Integ- rationsbeauftragte		Ansätze zur Koope- ration	
Moslemische Ge- meinden	Nutzen Angebot, aber bringen sich nicht ein (freundlich reserviert)			
Leitung? Kirchen- vorstand, DSV, Ausschuss EZIB				
Kolleginnen (ge- meindepäd. Dienst)				

Anhang A. 3: Wichtige Akteure auf der Makroebene – Kick-Off Veranstaltung

Wer	Hemmend	Wie bedeutsam	Fördernd	Wie bedeut- sam
EKHN (inge- samt)	Verwaltungsprozesse fressen zu viel Zeit		Finanziert, Prozess: Inter- kulturelle Öffnung	
			Exemplari- sches Arbeitsfeld	+++
Zentrum Öku- mene			Interreligiöse/ Interkulturelle Arbeit	
Pfarramt für Ökumene			Unterstützt durch An- tragsbearbeit- ung und Be- gleitung. Will,	

			dass es gelingt, interreligiöse und interkulturelle Arbeit als evangelische Arbeit erlebbar und erfahrbar zu machen	
Gesellschaft			Sollen daran interessiert sein, dass Projekte wie das EZIB entstehen und funktionieren	
Zentrum Ökumene, Interreligiöse Bildung			Interreligiöse Arbeit	++

Anhang B. 1: Expert_inneninterviews mit Stakeholdern – Mikroebene

Mikroebene	
Förderliche Faktoren:	Hinderliche Faktoren:
Positive Entwicklung und viele gelungene Projekte: Öffnung von evangelischen Räume für interkulturelle Begegnungen, Initiierung von Projekten, „Carearbeiten“, positive Außenwirkung, HAH wird sehr geschätzt, gute Kooperation Stadt und EZIB, Freude und Spaß an der Arbeit. Die Arbeit knüpft an dem an, was da ist.	Früher gab es mehr Stellenumfang für diesen Bereich (HAH). Dadurch konnte auch noch stärker der sozialpädagogische und der Freizeitbereich abgedeckt werden.
Die Arbeit bedeutet auch eine persönliche Weiterentwicklung.	Konzeptionsentwicklung ist notwendig.
Das EZIB bringt viel Positives mit sich (Menschlicher Umgang, Entstehung von Kontakten, kultureller Austausch).	Kritisch ist zu sehen, dass es einige Unklarheiten zwischen den Beteiligten gibt, auch „alte Geschichten“ spielen eine Rolle.
Für die Kinder da zu sein und auch Vorbild als auch	Konfliktlinien laufen über die Leiterin, Abgrenzung und nur die Übernahme einer

Ansprechpartner zu sein.	Teilverantwortung ist notwendig.
Wenn weitere Unterstützung notwendig ist, dann würde die Betreuung helfen.	Es ist schade, dass es keine weitere Hilfe nach der 10.Klasse gibt.
Positiv ist der Kontakt zu den Eltern und die Unterstützung bei administrativen Aufgaben.	
Gut ist der Kontakt zu den Betreuern. Man kann von ihnen Feedback erhalten und erfahren, wie es den Kindern geht.	

Anhang B. 2: Expert_inneninterviews mit Stakeholdern – Mesoebene

Mesoebene	
Förderliche Faktoren:	Hinderliche Faktoren:
Das EZIB soll seinen evangelischen Schwerpunkt behalten bei gleichzeitiger Öffnung zu weiten Kreisen der Bevölkerung.	Kritisch ist womöglich die Offenheit des Konzepts und die Anzahl der Beteiligten.
Die Stadt arbeitet mit dem EZIB zusammen, besonders das Integrationsbüro.	Gemeinde braucht erst mal Zeit für das Umdenken.
Die Stellenbesetzung durch eine Gemeindepädagogin ist sehr passend.	Es gab zu Beginn und es gibt bis heute Widerstände und Vernetzungsschwierigkeiten.
Positiv ist, dass die unterschiedlichen Nationen in Kommunikation treten können.	Es besteht zu wenig Öffentlichkeitsarbeit.

Gute Kooperation mit Integrationsbüro der Stadt.	Der Auftrag und die Schnittstelle zum Integrationsbüro ist unklar.
Positiv ist die Lage, die Räumlichkeiten, die bisherigen Angebote.	Es ist unklar, ob das EZIB nicht überfrachtet wird oder ob das alte Gemeinschaftszentrum mit der HAH nicht ausreichend ist.
EZIB ist ein Pilotprojekt und hat möglicherweise das Potential, dass es in der gesamten EKHN verankert werden kann.	Es gibt Schwierigkeiten aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Situation und die Tendenz Neues prinzipiell abzulehnen.
Es gibt gut ankommende Veranstaltungen im EZIB, die interkulturelle Öffnung für alle Gruppierungen und nicht nur für türkisch stämmige Menschen ist vorhanden.	Eigentlich geht es um interreligiöse Zusammenarbeit, da muss man sich aber erst dazu verständigen, was das eigentlich für alle Beteiligten bedeutet.
HAH ist eine sehr wichtige Institution in Mörfelden-Walldorf.	Früher war das EZIB bekannter.
Die Veranstaltungen sind gut, die aktuell laufen.	Die Arbeit im EZIB geht zu langsam in mancher Außenwahrnehmung.
	HAH muss auf ein stabiles Standbein gebracht werden, damit man auch besser planen kann (z.B. mehr Leute anwerben etc.).
	Es gibt Widerstände im KV.
	Das Dekanat hat sich neu zusammengesetzt, was möglicherweise seine Schwierigkeiten mit sich bringt.

	Vom EZIB an sich bekommt man wenig mit, außer man ist in der HAH.
	Dass die Angebote der HAH reduziert wurden, ist nicht gut. Früher gab es noch Mädchen- gruppe, Spielstunde, Bewerbungshilfen, Freizeiten. Kontakt zwischen Betreuer und Kinder war sehr viel intensiver.
	Projektideen tauchten plötzlich bei der Integrationsstelle auf.
	Das EZIB ist an seinem Anfang der Entwicklung. Für viele ist es aber noch Neuland, Strukturen müssen sich erst finden, besonders in Bezug auf die unterschiedlichen Beteiligten (KV, Dekanat, Stadt).

Anhang B. 3: Expert_inneninterviews mit Stakeholdern – Makroebene

Makroebene	
Förderliche Faktoren:	Hinderliche Faktoren:
Ziel ist klar: Fokus interkulturelle Bildung. Interkulturelle Öffnung und Entwicklung einer interkulturellen, interreligiösen Gemeinde ist das Ziel.	Es muss eine bessere Kommunikation zwischen politischer Verantwortlichkeit und dem EZIB hergestellt werden.
EZIB ist gut, da es gesamtgesellschaftliche Aufgaben (Migration, Armut, Alter) übernimmt.	Es gibt Zweifel im KV, die besprochen werden müssen.
Die Leitungsperson ist sehr kompetent in der Führung des EZIBs. Sie braucht dafür nur ihren Freiraum.	Kritisch war das geleitete Seminar Anfang März 2017, da es sehr theoriehaltig war.

Die Leitungsperson des EZIB ist interkulturell hoch-kompetent.

EZIB steht unter einem gewissen Erfolgsdruck. EZIB soll als Vorbild für die gesamte Evangelische Kirche Hessen-Nassau fungieren.

Anhang C. 1: Expert_inneninterviews mit Eltern der Hausaufgabenkinder

Leitfrage 1: Sie sind die Eltern von einem Kind oder mehreren Kindern, die die Hausaufgabenhilfe im EZIB besuchen. Es wäre schön, wenn Sie uns hierzu etwas genauer erzählen könnten.

- Die Tochter gehe seit 2 oder 2,5 Jahren zur Hausaufgabenhilfe. Es habe zuerst nicht geklappt mit der Hausaufgabenhilfe für den jüngsten Sohn. Dann habe es doch geklappt und er gehe seit einer Woche dort hin. Es gefalle ihm dort. Der mittlere Sohn gehe nicht zur Hausaufgabenhilfe, weil zu wenig Lehrer da seien, was Herbert damals gesagt hat, der leider nicht mehr da sei. Die ältere Schwester helfe ihm ein bisschen.
- Sohn gehe seit zwei Jahren in die HAH, das dritte Jahr habe gerade angefangen. Er gehe sehr gerne dort hin, wolle immer eine halbe Stunde früher hin, da er seine Lehrerin so gut fände. Davor habe sie alles selbst gemacht, seit er in der HAH ist, ist es besser. Deutsch sei nicht so gut, sei zu Hause, spreche viel mit Frauen, die aus ihrem Heimatland kommen.
- Alleinerziehende Mutter, geschieden. Sie sei selbst schon in der Hausaufgabenhilfe gewesen, ebenso ihr Sohn und jetzt auch ihre Tochter. Für alleinerziehende Mütter sei die HAH gut, ebenso habe die Tochter dort soziale Kontakte und die Hausaufgaben seien unter Kontrolle. Sie selbst könne einige Fragen nicht mehr beantworten, auch wenn sie selbst den Realschulabschluss gemacht habe in derselben Schule, wo auch ihre Tochter hingehet und ihr Sohn hingegangen ist.
- Tochter, 10. Klasse und Sohn, 7. Klasse, Eltern seien verheiratet. Ihr Mann sei schon seit 30 Jahren hier, sie seit 20 Jahren.
- Tochter, 11 Jahre gehe in die neunte Klasse der Gesamtschule. Aktuell seien sie damit beschäftigt, Praktikumsbewerbungen zu schreiben, es ginge also über die eine Betreuung hinaus, was sie toll findet. Es sei immer so, dass wenn die HA fertig sind, dass dann geschaut wird, was sonst noch so ansteht und Unterstützung geboten wird. Der Sohn, 7 Jahre sei jetzt auf dem Gymnasium in der fünften Klasse. Seit diesem Jahr sei er nicht mehr in der HAH weil es ja die Regelung gäbe, dass die Kinder, die aufs Gymnasium gehen, nicht mehr in der HAH betreut werden. Das sei jetzt erstmal eine Umstellung für ihn, nach vier Jahren die Hausaufgaben alleine zu Hause zu machen. Zu Hause habe er mehr Ablenkung, könne mit seiner Mutter Schwätzchen halten. Er bräuchte jetzt auch länger mit den Aufgaben.
- Eltern zweier Söhne, die 2005 und 2006 geboren seien.

Leitfrage 2: Wie sind Sie auf die HAH aufmerksam geworden?

- Das EZIB sei in Mörfelden bekannt, vor allem auch bei den vielen türkischen Familien, zu denen sie natürlich auch Kontakt haben würden. Sie kennen die HAH noch von der „Herbert-Zeit“. Das sei bei ihnen auch so eingebürgert, das hieße nicht HAH, sondern „Ich geh zum

Herbert“. Bei der Tochter hieß es zuerst, dass sie nicht reinkommen werde, da die Warteliste zu voll sei. Mit ein bisschen Glück, sei sie dann doch reingekommen, da zwei andere Kinder nochmal in die Vorklasse mussten. Tochter hätte eigentlich auch gar keinen Anspruch gehabt, weil sie und ihr Mann nahezu fließend deutsch sprechen könnten. Damals habe sie aber noch in Vollzeit gearbeitet und die Betreuung der Kinder habe die Oma übernommen, die gar kein Deutsch sprechen könne.

- Sie sei selbst bei Herbert in der HAH gewesen, wisse aber nicht mehr, wie sie hierher gekommen sei. Sie glaube, dass die Schule das empfohlen habe, ihre Eltern konnten kein deutsch bzw. ihr Vater könne zwar deutsch, habe aber nicht helfen können. Hätten auch direkt hier gewohnt, das sei praktisch gewesen. Ihre Kinder kennen die HAH durch sie, da sie damals sehr zufrieden gewesen sei. Sie hätten damals eine Mädchengruppe jeden Freitag gehabt, das sei viel besser gewesen als heute, weil viel gekürzt wurde. Sie seien jeden Tag von zwei bis fünf dagewesen, hätten Hausaufgaben gemacht, Spiele gespielt und in der Mädchengruppe freitags gekocht, Selbstverteidigungskurse gemacht und auch soziale Aktivitäten, die die Eltern auch oft nicht so machen konnten.
- Mutter der Kinder habe es mitbekommen. Ebenso habe man es ihm in der Schule gesagt. Haben dann für die Tochter einen Platz erhalten.
- Sie sei in der HAH gewesen und es sei ihr von Herbert gesagt worden, dass die HAH voll sei und sie warten müssten. Habe dann in der HAH der Grundschule nachgefragt, da habe es auch kein Platz gegeben. Vermute, dass die HAH und die schulische HAH zusammenarbeite, habe dann einen Platz erhalten.
- Habe erstens schon Kinder gekannt, die in die HAH gingen und zweitens habe er in der gleichen Straße früher gewohnt.
- Durch Bekannte und Schüler der HAH.
- Empfehlung der Nachbarn und Schule, hätten Probleme in den Fächern Mathe und Deutsch gehabt.
- Kind sei dort spielen gegangen und dann sei sie gucken gegangen. Ebenso habe sie eine Nichte in einer anderen HAH anmelden wollen dann haben die Leute dort gesagt, dass es in der Bürgermeister-Klingler-Straße auch eine HAH gebe. Sie sei dann zum EZIB und habe ihr Kind, der damals noch in den Kindergarten ging, angemeldet. Habe dann einen Brief bekommen, dass er zur HAH kommen könne.

Leitfrage 3: Erzählt Ihr Kind irgendetwas von der HAH und wenn ja, was?

- Kinder hätten nie etwas Negatives erzählt. Sie seien immer total fasziniert gewesen. Hin und wieder habe es gehießen, dass sie mal schneller machen sollten, aber das ist ja auch in Ordnung. Zu Herberts Zeiten habe es noch extrem viel Spielzeit gegeben und es seien Feste wie Halloween, Weihnachten etc. richtig zelebriert worden. Das sei jetzt alles weggefallen mit der Zeit. Wenn zum Beispiel Tests angestanden hätten, dann hätten die Betreuer mit den Kindern geübt, sie hätten die Zeit dort immer voll ausgenutzt.
- Sie hätten von Weihnachtsfeiern, Lehrern und von anderen Kindern erzählt und von Spaß und fröhlich sein berichtet. Tochter berichte von Spielstunden (Basteln, Gruppenspiele), die es damals noch gegeben habe, als sie das erste Jahr zur Hausaufgabenhilfe gegangen sei.

Sie finde es schade, dass es das nicht mehr gäbe.

- Sie mache die Hausaufgabekontrolle von ihren Kindern und manchmal gäbe es Sachen, die sie nicht verstehe. Manchmal seien die Hausaufgaben aber auch falsch, die die Kinder mit den Betreuern gemacht hätten. Sie würde dann ihren Nachbarn fragen, der studiert habe, um sicher zu gehen, ob es jetzt falsch oder richtig sei. Zudem gäbe es nicht so viel Betreuung, Kinder müssten manchmal warten.
- Die Tochter erzähle im Allgemeinen wenig. Negatives höre sie aber nicht. Sie sage manchmal, dass sie länger bleibe dort wenn sie eine Arbeit schreibe. Dann könne sie bei Fragen direkt ansprechen. Sie gehe gerne zur HAH.
- Ja, sie würden etwas über die HAH erzählen. Wenn es allgemein um Hausaufgaben gehe, dann nicht, aber wenn etwas besonders gemacht wurde, irgendeine Veranstaltung oder Ausflug. Darüber würde dann gerne gesprochen werden. Auch wenn Hausaufgaben nicht verstanden wurden und wie die HAH das erklärt habe, wird erzählt.
- Ja, positives.
- Gute Hilfe.

Leitfrage 4: Hat ihr Kind in der HAH neue Freunde gefunden?

- Sohn habe Freunde gefunden. In seiner Gruppe sei auch ein Junge aus der Nachbarschaft. Bei der Tochter seien auch Kinder in der Gruppe, die bei ihr auf der Schule und/oder Klasse seien und sich deswegen kennen. Sie würden auch außerhalb der Hausaufgabenhilfe etwas miteinander machen.
- Nein. Sohn sei Fußballer und habe dort Freunde. Habe auch wenig Freunde aus der Schule. Tochter habe Freunde von der Schule, habe eine Freundin auch aus der Grundschule, die bis jetzt zusammen in einer Klasse seien. Sie telefoniere manchmal mit einer aus der HAH wegen Hausaufgaben aber Freunde seien sie keine.
- Würden sich durch die Schule sowieso kennen. Sei mit einer seit der Grundschule befreundet und seien seitdem in derselben Klasse. Viele Kinder seien ja auch in der Bertha-von-Suttner-Schule.
- Ja, auf jeden Fall. Sogar sehr viel. Mehr als in der normalen Schule.
- Über die HAH habe das Kind keine neuen Freunde gefunden, durch die Schule aber.
- Nein. Kinder würden sich von der Schule kennen und spielen auch außerhalb des EZIBs zusammen.
- Ja, habe viele Freunde. Sie vergesse allerdings immer die Namen, da die russischen, türkischen oder deutschen Namen so anders klingen als die deutschen Namen.

Leitfrage 5: Was ist Ihnen an der HAH wichtig?

- HAH erlebe sie als große Unterstützung. Sie schicke ihren Sohn dahin und denke, dass sei ihre Familie. Sohn sei ihr einziges Kind und sei ganz neben ihrem Herz, sie könne ihren Sohn

dort ganz ohne Angst hinschicken.

- Vater sei zufrieden. Nicht zufrieden sei er damit, dass es so wenige Lehrer gäbe und keine Kinder mehr aufgenommen werden würden. Als Beispiel sagte er, dass sein jüngster Sohn zuerst keinen Platz bekommen habe, weil er zu spät angemeldet habe, er sei dann auf die Warteliste gekommen. Wie lange der Sohn in die Hausaufgabenhilfe gehen könne sei unklar, da Doris, deren Name der Vater nicht wusste, bald in Rente gehe. Sohn gehe erst mal bis September und wenn jemand neues komme, dann könne er bleiben.
- Das Wichtige in der HAH sei die HAH selber und die Spielmöglichkeit dort. Ebenso seien die privaten Termine und die Veranstaltungen sehr gut und die sozialen Kontakte. Es sei auch eine Entlastung für die Eltern, weil sie keine Zeit hätten, das zu machen. Als größte Unterstützung erlebe er die Zeit.
- Aufgaben sollten verstanden werden.
- Also wie der Name schon sagen würde, dass die Hausaufgaben gemacht werden würden und auch für Tests geübt werden würde. Das sei sehr wichtig. Es sei auch wichtig, dass mit den Kindern gespielt wird. Manchmal komme es vor, dass die Kinder keine Hausaufgaben aufhaben und die Kinder dann trotzdem in die HAH gehen würden, um dort zu spielen. Was auch sehr gut sei, seien die ganzen Veranstaltungen.
- Vertrauen sei ihr wichtig. Habe aber nie so wirklich überlegt, was ihr wichtig sei. Es sei ihr wichtig, dass die Kinder richtig betreut werden, was sie ja auch werden. Sie sei zufrieden. Unterstützend sei auf jeden Fall, dass sie wisse, dass ihre Tochter bis um halb vier in der HAH ist und nicht allein zu Hause mit Handy und Fernseher säße. Sie sei in guten Händen bei der Doris.
- Sie würden ihr helfen weil sie manchmal nicht alles verstünde, z.B. in Deutsch oder GL. Auch ihr studierter Nachbar habe z.B. mal eine Aufgabe von Sohn in der fünften Klasse nicht verstanden. Sie habe dann auch den Lehrer gefragt und der habe gesagt, Sohn solle es so machen, wie er denke. Jeder habe etwas anderes gesagt und es sei alles falsch gewesen.

Leitfrage 6: Was hat ihr Kind/ ihre Kinder als wichtig in der HAH erlebt?

- Kinder fänden die HAH gut, vor allem auch für Tests, um gemeinsam zu üben, da sie die zusammen in der Gruppe machen. Tochter habe noch ein Mädchen in ihrer Gruppe, die in dieselbe Klasse gehe und dann können sie immer gemeinsam üben.
- Früher sei die Hausaufgabenhilfe unterstützender, da sie in einem ruhigen Einzelraum mit drei Lehrern stattgefunden habe. Man habe sich da besser austauschen können. Ab der 7. Klasse seien sie im großen Raum mit nur einer Lehrerin und es sei schwerer.
- Sie erlebe es als Unterstützung, dass wenn ihre Tochter ein Thema nicht verstanden habe, dass sie es in der HAH erklärt bekomme. Sie habe letztes Jahr in der 7. Klasse am Anfang mit der Mathelehrerin Probleme gehabt, weil sie es nicht verstanden habe, wie sie es erklärt habe. Sie habe ihrer Tochter dann geraten, dass sie nicht so sehr den Mund gegenüber der Lehrerin aufmachen solle, sondern Doris fragen solle, wie es geht. Tochter habe dann gesagt, dass Doris ihr das dann immer so erkläre, dass sie es auch verstünde, bei offenen Fragen bekäme sie immer Hilfe.

- Es helfe dem Sohn weil manchmal verstehe er Deutsch oder Mathe nicht.
- Kinder würden ganz freiwillig ins EZIB gehen wollen.
- Sohn fühle sich dort wohl und sei glücklich, er wolle immer dort bleiben.
- Für die Kinder sei wichtig, dass sie die Hausaufgaben fertig haben und auch die Sachen, die sie nicht in der Schule verstanden haben, dass sie die auch nochmal durchgehen. Spaß und Spiel sei natürlich auch wichtig.
- Schulische Leistung sei verbessert worden.

Leitfrage 7: Wer ist in der HAH Ihre erste Ansprechpartner_in?

- Doris. Doris sei auch für Tochter zuständig. Früher sei es Herbert gewesen, heute Doris.
- Früher Herbert. Heute wisse er nicht. Sie seien aber alle ganz nett.
- Jetzt sei niemand da. Früher sei Herbert da gewesen und es habe Gespräche gegeben über die Kinder. Seit Herbert weg sei, habe sie keine Ahnung.
- In der Vergangenheit sei es Herbert gewesen und jetzt sei es eine Frau, deren Vorname er jetzt vergessen habe. Nachdem der Herbert gegangen sei, habe er mit niemanden mehr gesprochen, weil es auch nichts zu besprechen gab. Deswegen habe er bisher immer nur mit Herbert gesprochen.
- Früher Herbert, jetzt Doris.
- Sie vergesse immer die Namen. Sie meine, sie hieße Christina. Sie habe eine Telefonnummer, sie „whats appen“ oder telefonieren, sie sehen sich im „Kitchen-Talk“, lade Christina auch zu sich nach Hause ein, sehe sie im Nähkurs und wenn Sohn Probleme habe, dann setzen sie sich zusammen und besprechen die Probleme.
- Doris.
- Ja, die Frau Dorint oder wie sie heiße, sympathisch, hilfsbereit, ja alles perfekt.

Leitfrage 8: Beeinflusst die HAH Entscheidungen in Bezug auf Ihre Kinder?

- Vater könne seinen Kindern nicht helfen, z.B. in deutscher Grammatik. Hausaufgabenhilfe helfe viel: bessere Noten, mehr Interesse an Schule, mehr Selbstbewusstsein.
- Es wurde überlegt, Sohn wirklich aufs Gymnasium zu schicken, weil dadurch die HAH wegfällt und dass schon ein wichtiger Aspekt im Leben sei. Sie hätten ihn dann aber doch aufs Gymnasium geschickt auch wenn sie emotional kurz davor gewesen seien zu sagen, dass er doch lieber auf die Bertha gehen soll. Bei Tochter sei es jedoch so gewesen. Sie habe Gymnasium-Empfehlung erhalten und ist dann aber doch auf die Bertha. Hinzu kam, dass die Lehrerin ein bisschen Bedenken hatte, weil die Tochter langsam wäre, ein bisschen

künstlerisch und Freigeist, ließe sich schnell ablenken. Auch habe sie Bedenken gehabt, sie als erstes Kind mit Zug und Bus woanders hinschicken, weil Mörfelden kein Gymnasium habe. Zuhause wäre die Tochter bei der Erledigung ihrer Aufgaben sehr schnell abgelenkt, das sei in der HAH nicht so, dort könne sie konzentrierter lernen. Ebenso habe sie dort ihre Freundin und sie können gemeinsam lernen. Der zeitliche Rahmen von 1,5 Stunden sei ebenso gut für sie, da sie dann Sorge tragen würde, die Hausaufgaben auch in dieser Zeit zu erledigen.

- Ja, sehr viel. Beim Sohn vor allem, weil er eine LRS und eine Konzentrationsschwäche habe, da habe sich der Herbert und die Doris sehr viel Zeit für ihn genommen bis zu seinem Real-schulabschluss. Er sei dann teilweise stundenlang dort gewesen und habe gelernt und geübt, es sei ihm auch zweimal, dreimal erklärt worden. Es wurde nie gesagt, so es reicht heute. In der fünften und sechsten Klasse sei er von der Tendenz ein Hauptschüler gewesen.
- Wisse sie nicht.
- Die Betreuer würden keine Entscheidungen für die Kinder treffen. Die Betreuer würden aber darauf achten, dass wenn Arbeiten anstehen, die Kinder auch dafür lernen.
- Nein.
- Er habe die Frage nicht richtig verstanden. Er glaube aber nicht. Das spiele hier keine Rolle.
- Seiner Meinung nach beeinflusse die Entscheidung der HAH mit Absprache der Schule unter Einwirkung der Eltern.

Leitfrage 9: Gab es irgendetwas in der HAH, was nicht so gut gelaufen ist, was hätte besser laufen können?

- Manchmal würden sie die Hausaufgaben falsch machen aber sonst sei alles okay. Bei Herbert sei das auch schon so gewesen, er habe ihr dann aber gesagt, dass er stolz auf sie sei, dass sie die Hausaufgaben ihrer Kinder kontrolliere.
- Die Kürzung und die wenigen Betreuer. Dadurch könnten auch weniger Kinder aufgenommen werden. Man wisse auch nicht, wie lange das noch laufen würde, weil sie können nichts sagen, es fehle aber an Betreuung. Viele der Betreuer würden das ja auch freiwillig machen, alleine schaffe das die Doris nicht, man müsste sie mehr unterstützen.
- Die Kinder würden eigentlich nicht viel erzählen, wenn sie dort Hausaufgaben machen. Was ihm so einfalle sei, dass es vor den Tests wenig Zeit gäbe zum Üben. Das läge auch da dran, dass nicht so viele Leute beschäftigt seien, wenn z.B. ein Erzieher auf drei, vier Kinder achte. Das fehle aber, dass nochmal ausführlich mit den Kindern geübt werden würde und wenn er jetzt die Checkliste anlegen würde, dass sie das auch verstanden haben. Ein bisschen mehr Zeit wünsche er sich, aber das sei das einzige.
- Nein, sei wirklich gut bis jetzt.
- Für sie sei alles besser. Einmal sei Sohn länger nicht gegangen und dann sagte er, dass er wieder gehen möchte weil da sein Leben sehr gut sei und er dort Freunde treffe.
- Wenn sie sage, dass sie wieder einen Platz brauche für ihren Sohn, dann habe Christina

schon daran gedacht und habe diesen Platz schon reserviert. Sohn bereite den Leuten viel Freude.

- Herbert habe ihr signalisiert, dass die Tochter eigentlich keine HAH bräuchte und den Platz für bedürftigere Kinder vorgesehen wäre. Das sei jetzt aber nicht wirklich ein negativer Punkt. Für die Eltern sei es trotzdem schwierig, auch wenn sie die deutsche Sprache beherrschen würden, könnten sie doch nicht so ganz gut die Hausaufgaben erklären.
- Es lief etwas nicht gut und zwar in Bezug auf seine kleine Tochter. Sie sei jetzt in einer Klasse, wo nur Jungs seien und sie sei das einzige Mädchen. Jetzt habe sie keinen Kontakt zu Mädchen und fühle sich ausgegrenzt.

Leitfrage 10: Hat ihr Kind irgendetwas erzählt, was nicht so gut gelaufen ist, was hätte besser laufen können?

- Es wurde nichts Negatives berichtet außer, dass es zu wenig Lehrer gäbe. Ansonsten sei die Hausaufgabenhilfe eigentlich ganz gut und es solle auch so weitergemacht werden.
- Momentan nur über die wenigen Betreuer. Sohn würde manchmal sagen, dass er lieber zu Hause bleiben würde, weil er so lange warten müsse auf einen Betreuer_in.
- Ne, es sei ihr nichts bekannt. Sei mit allem zufrieden.
- Nein, für die Zukunft er wolle fragen.
- Es sei alles gut.
- Nein, vollstens zufrieden.
- Nein.

Leitfrage 11: Was hat Ihnen gefehlt an Unterstützung in der HAH, im EZIB?

- Nichts habe gefehlt. Kinder bekämen sogar Geschenke am Geburtstag und an Weihnachten. Würden auch Kekse zusammen an Weihnachten backen.
- Es sei alles gut.
- Gar keine. Eine „normale HAH“ würde mit den Kindern nur die reine fachliche Nachhilfe anbieten. Die HAH im EZIB gäbe aber auch Unterstützung darin, einen Praktikumsplatz zu finden oder eine Bewerbungsmappe zu schreiben. Die Tochter habe erzählt, dass sie aktuell einen Konflikt mit einer Freundin habe und Doris hierzu nachgefragt habe. Es sei das Zwischenmenschliche und dass wirklich geguckt werden würde, wie es den Kindern ginge, was so toll sei am EZIB.
- Es wird hierzu keine Antwort gewusst. Sie hätten natürlich schon Unterstützung bekommen aber jetzt so ganz genau können sie es nicht sagen.
- Sie wünsche, dass die HAH bliebe da die normalen HAHs sehr teuer seien. Sie bezahle 100€ für Englischnachhilfe für die Tochter, früher habe sie auch Englisch und Mathenachhilfe gehabt und das habe 150€ gekostet. Sie sei aber auch besser geworden. Wäre für zwei Kinder

aber zu teuer.

- Absolut nichts.
- Nein.

Leitfrage 12: Nutzen Sie Angebote des EZIBs? Wenn ja, welche?

- Mehr Angebote kenne sie nicht. Es komme ab und zu ein Flyer zu Veranstaltungen oder so. Hätten sie in der letzten Zeit nicht so mitgemacht, weil es zeitlich nicht funktioniert habe. Erinnern könne sie sich an eine Veranstaltung mit einer afrikanischen Trommelgruppe, bei der sie dabei gewesen sind. Ebenso haben sie mal ein Fastenbrechen organisiert. Ca. zehn Frauen hätten das Essen organisiert und das Fastenbrechen zelebriert mit anderen türkischen, muslimischen und deutschen Familien. Es seien ungefähr 30 Personen da gewesen, habe ein bisschen Integrationsarbeit betrieben. Sie seien auch in den Jahren zuvor beim Adventssingen gewesen, letzten Winter jedoch nicht.
- Tochter: sie hätten bisher keine Angebote bekommen. Zudem sei wenig Zeit. Wenn er [der Vater] mehr Zeit hätte, dann würde er bestimmt Angebote wahrnehmen. Vater: Hätten keine Zeit wegen Schichtdienst und vielen Hochzeiten an Wochenenden. Zudem müssten die Kinder zum Beispiel beim Einkaufen helfen, weil die Mutter noch keinen Führerschein habe. Tochter: Habe mal an einem Fest teilgenommen, hätten etwas aufgeführt und eine Freundin habe ein Gute-Nacht-Lied gesungen. Hätten auch etwas zum Essen mitgebracht.
- Von anderen Angeboten wisse sie nichts. Wisse aber, dass das dann von der Evangelischen Kirchengemeinde sei.
- Sie habe zuerst nicht verstanden. Habe aber keine Angebote bisher genutzt, habe sie auch nicht gekannt.
- Nein, sei wirklich gut bis jetzt.
- Sie gehe ins „Kitchen Talk“ und in den Nähkurs. Manchmal habe sie Termine oder müsse arbeiten, dann könne sie nicht gehen, aber wenn sie frei habe, dann würde sie mit einer Freundin zusammen hingehen.

Leitfrage 13: Welche Angebote würden Sie sich im EZIB wünschen?

- Nein, sie glaube, mehr würde einen dann ein bisschen erdrücken. Früher habe es mehr gegeben, z.B. Laternenlaufen. Da hätten sie gemeinsam Laternen gebastelt, seien gemeinsam in den Wald gegangen und Lieder gesungen. Es habe auch ein riesen Weihnachtsfest mit Spielen gegeben. Heute gäbe es nur noch Adventssingen.
- Tochter: Keine Ahnung, Vater: Er habe beim Elternabend, der alle drei Monate ungefähr stattfindet, Eltern kennengelernt. Die Tochter vermute, dass der Vater sich mehr Kontakt wünschen würde, da der Vater ein sympathischer Typ sei und gerne neue Leute kennenlernen würde.
- Nein. Sohn sei Fußballer und Tochter mache auch lieber gern etwas anderes, z.B. einen Ausflug.

- Kinder sollen deutsche Sprache richtig lernen. Vater unterstütze Kinder, indem er Bücher kaufe und nahelege, viel zu lesen.
- Wünsche sich noch mehr Unterstützung zum Erlernen der deutschen Sprache für seine Kinder.
- Nähkurse, weil sie jetzt selbst Kleidung nähe. Sie arbeite jetzt auch zu Hause und nähe landesspezifische Kleidung, die sie verkaufe.
- Habe sich noch keine Gedanken darüber gemacht, was sie noch interessieren würde. Die Interessen wären ja auch nur dann da, wenn man Zeit hätte. Ihre Tochter spiele ja auch Handball und sie seien dadurch sowieso jedes Wochenende unterwegs, zweimal die Woche Training und da bliebe nicht mehr viel Zeit für weitere Hobbies.

Leitfrage 14: Würden Sie sich wünschen, dass es mehr Kontakt zwischen den Menschen im Wohnquartier gäbe?

- Ja, wünsche sich mehr Kontakt, vor allem zu deutschen Bürgern.
- Nein. Sie kenne aber auch alle, mit denen z.B. ihre Kinder Kontakt haben. Sie kenne niemanden mit einer verschlossenen Tür, wo sie gar nicht wüsste, was das ist. Sie kenne eigentlich alle.
- Familie habe Kontakt zu Landsleuten in der Nachbarschaft, auch zu pakistanischen, spanischen, türkischen und auch zu zwei/drei deutschen Familien. Würden sich aber nicht mehr Kontakt wünschen, weil es genug Kontakt gäbe, Freunde als auch Arbeitskollegen.
- Ja, es würden viele Leute aus unterschiedlichen Kulturen zusammenkommen und sie sprechen, sitzen, nähen oder essen im EZIB. Sie habe auch schon Freundinnen dort und sie gehe jetzt mit drei oder drei Frauen dorthin.
- Kinder würden sich untereinander kennen.
- Das wäre für sie eigentlich okay. Hätte damit keine Probleme. Sie habe auch viele verschiedene Freundeskreise, z.B. durch den Handballverein.

Leitfrage 15: Was kann das EZIB Ihnen als Eltern anbieten, damit Sie ihre Kinder noch besser unterstützen können?

- Mehr von den Elternabenden, da könnten dann auch die Eltern zusammen sprechen und sich kennenlernen.
- Die Leute im EZIB würden über ihre Leistung hinausgehen und wären sehr bemüht. Wenn ein Test in Mathe anstehen würde, haben sie [Doris] die Tochter immer unterstützt. Sie durfte dann eine halbe Stunde bis Stunde länger bleiben um einfach nochmal mehr zu lernen. Sie würden ihre Arbeit schon über „den Soll“ machen.
- Wüsste sie jetzt wirklich nicht. Bei ihrem Sohn damals hätte es mehr in Bezug auf Berufsorientierung gegeben und was sie in Zukunft machen können, aber vielleicht war es auch ihre Vernachlässigung. Ihre Tochter müsse jetzt auch ein Praktikum machen, sie habe zuerst nichts gefunden für die 8. Klasse, habe bei Ärzten nachgefragt, aber da dürfe sie nicht wegen

Ansteckungsgefahr. Woanders sei es jetzt auch wegen dem Datenschutz begrenzt. Sie gehe jetzt irgendwo zu einer Kosmetikerin, da werde sie vermutlich nur putzen und zugucken. Da hätte man mehr in die Richtung machen können, Berufsrichtungen, Berufe, die Zukunft.

- Der Vater wünsche sich, dass sie noch besser deutsch lernen, noch weiter kommen. Erst nachdem die Interviewerin als Beispiel einen Deutschkurs für Eltern anbietet, stimmt der Vater zu.
- Sie könne sich nicht vorstellen z.B. miteinander im EZIB zu lernen oder Hausaufgaben zu machen.
- Keinen Einfall. Erst nachdem die Interviewerin Beispiele gibt (z.B. Kurs für Eltern zum Deutsch lernen, Mutter-Kind-Aktivitäten, Familienausflüge), bejahte der Vater, dass er sich dadurch besser unterstützt fühlen würde.

Leitfrage 16: Was kann das EZIB/ die HAH Ihnen als Bürger des Quartiers anbieten, damit Sie sich noch besser informiert fühlen, Einblicke in die deutsche Gesellschaft erhalten, Zusammenhalt erfahren etc.?

- Habe ein bisschen Kontakt. Fühle sich getrennt von der Gesellschaft. Wünsche sich besseren Kontakt zur Gesellschaft, zu Bürgern, zu Deutschen.
- Kein Kontakt zum Kulturzentrum. Nur zu dem internationalen Kulturfest, welches der Bürgermeister veranstalten würde, seien sie gekommen. Das sei schon zwei Jahre her. Tochter: Haben dort Sachen aufgeführt und es schon gut wäre, wenn der Bürgermeister dieses Fest wieder machen würde.
- Sie sei nicht zufrieden. Es gäbe einige Nachbarschaften, mit denen verstehe sie sich gut. Das habe man ja auch überall. Aber es gäbe nicht so viel Soziales, es gäbe kein Straßenfest, was vielleicht auch andere Straßen so machen würden. Würde in ihrer Straße auch nicht funktionieren. Bei ihr im Haus, wo sie schon länger drin wohne, würden Nachbarn wohnen, mit denen sie sich gar nicht verstehe. Aber es wäre schon schön zu wissen, wer da wohnen würde, wer Diejenigen sind, was sie für Interessen haben. Aber sie habe hier keine Hoffnung.
- Das wisse sie nicht.
- Das wisse sie nicht.
- Alles sei gut.

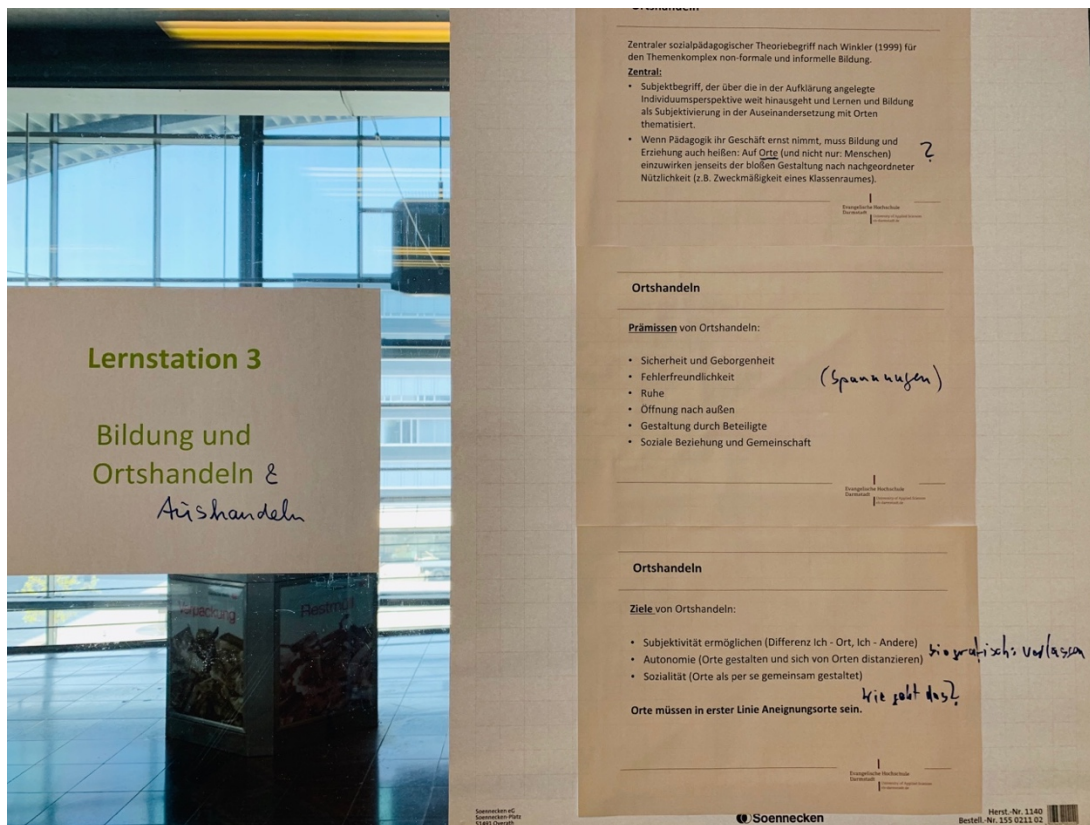
Leitfrage 17: Vielen Dank bisher. Gibt es noch etwas aus Ihrer Sicht, was wichtig ist in Bezug auf das EZIB/ zu der HAH zu sagen?

- Es sei alles gut und sie wolle sich bei allen Leuten bedanken.
- Sie sollen schauen, was sie sagen würden z.B. ob sie zumachen oder nicht, welche Kinder bleiben dürfen oder nicht. Woanders wäre sehr teuer.
- Sie könne nur Lob aussprechen, sei sehr dankbar. Wenn die Tochter zum Beispiel krank sei und nicht gehen könnte, dann müsse sie die Hausaufgaben mit ihr machen, und das sei schwer.

- Nein. Sehr dankbar, dass die Interviewerin gekommen sei.
- Ist zufrieden. Er könne sich vorstellen, dass es mit mehr Lehrern noch besser wäre.
- Es beschäftige sie, dass Spielgruppen abgeschafft worden seien durch die Verkürzung und Mangel an Betreuern. Sie finde das schade, weil da hat man gespielt gebastelt, gekocht, das fehle.
- Wünsche sich, dass die Kinder weiterhin in die HAH gehen können. Das sei ja in der Vergangenheit ein bisschen gekürzt worden. Es habe ja viel mehr Kinder gegeben. Er wünsche sich wirklich sehr, dass es hier weitergehe. Es sei für die Kinder nicht nur eine Hausaufgabenhilfe, sondern auch eine soziale Einrichtung. Die Kinder kämen sehr gerne dort hin, spielen auch gerne, kämen auch, wenn sie keine Hausaufgaben hätten.
- Es sei ein sehr nettes Interview gewesen, sehr motivierend, sehr informativ. Alles Gute für die Zukunft.

Anhang D. 1: Ergebnisse des dritten Dialogs – Religions- und Kultursensibel





Anhang D. 4: Ergebnissicherung: Wer ist das „Wir“ der HAH, das „Wir“ des EZIBs?

Religions- & Kultursensibel

Ergebnis der Lernstation 1:

- Religions- & Kultursensibel ist absolutes Erfordernis
- Einrichtung soll das nicht nur sein, sondern auch ein Ort sein, in dem das eingeübt werden soll
- „Interkultureller Lernort“
- Was ist evangelisch?

Haltung

Ergebnis der Lernstationen

„Wir“ des EZIBs? *Verhältnis*

„Wir“ der HAH? *(?)*

Bildung & Ortshandeln & Aushandeln

Ergebnis der Lernstation 3:

- Leute betätigen, selbst auf Orte einzuwirken
- wie geht das? (strukturelle Rahmen)
- ↳ „Das Mögliche im Gegebenen“
- Aktive Aneignung durch die Subjekte *Handeln*
- Resonanzraum
- Subjekte können nicht verorten horizontal & vertikal

Evangelische Perspektive/ Kirchentheor. Modelle

Ergebnis der Lernstation 2:

- steht in einer gewissen Spannung
- Teilhabe & Beteiligung
- unterschiedliche Mitgliedschaften
- Evangelisch ist ein Geschehen
- offenes dynamisches System, Gemeinde
- zivilgesellschaftlicher Akteur
- es geht um die Menschen, die dort leben (Subjektbezug)

Konzeptioneller Rahmen

↳ Bewegung: gemeinsam

↳ Ausweitung: über den Ort hinaus