

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Abschlussbericht

Carmen Figlestahler, Frank Greuel, Daniel Grunow, Joachim Langner, Katja Schau, Marco Schott,
Diana Zierold, Maren Zschach

Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention

Abschlussbericht 2019

Programmevaluation „Demokratie leben!“

Impressum

© 2020 Deutsches Jugendinstitut

Abteilung Jugend und Jugendhilfe, FG 4

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle

Telefon +49 345 68178-37

Fax +49 345 68178-47

E-Mail: milbradt@dji.de

www.dji.de

Datum der Veröffentlichung:

Juni 2020

ISBN: 978-3-86379-319-7

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

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen knapp 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 250 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Dieser Bericht ist der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2015–2019).

Inhalt

Kurz zusammengefasst	7
1 Einleitung	9
1.1 Modellprojekte als Gegenstand und Ausrichtung der wissenschaftlichen Begleitung	9
1.2 Exkurs: Rückblick auf vorangegangene Jahresberichte	12
1.3 Forschungsfragen und Aufbau des Abschlussberichts	17
2 Fragestellung und methodisches Vorgehen	18
2.1 Online-Befragung (Monitoring)	19
2.2 Telefoninterviews	20
2.3 Teilnehmende Beobachtung	20
2.4 Gruppendiskussionen	21
2.5 Quantitative Teilnehmendenbefragung	22
2.6 Leitfadeninterviews	22
3 Arbeit mit pädagogischen Fachkräften in Fort- und Weiterbildungen	23
3.1 Fort- und Weiterbildungen im Programmbereich	24
3.2 Allgemeine Struktur und Inhalte der Fort- und Weiterbildung	27
3.2.1 Verhältnis von Wissensvermittlung zum Phänomen und praxisbezogenen Anteilen	27
3.2.2 Berücksichtigung des Vorwissens und der Bedarfe der Teilnehmenden auf der Grundlage von Beobachtungen	31
3.2.3 Berücksichtigung des Vorwissens und der Bedarfe aus der Sicht der Teilnehmenden	34
3.3 Vermittlung von und Verständnis zu Phänomenwissen	38
3.3.1 Vermittlung von Phänomenwissen	38
3.3.2 Wissensvermittlung zum Phänomen-Erkennen	39
3.3.3 Verständigung über normative Grundhaltungen zum Phänomen	40
3.4 Vermittlung von pädagogischen Handlungskompetenzen	43
3.4.1 Umsetzung praxisbezogener Fortbildungsanteile	43
3.4.2 Pädagogischer Umgang mit Radikalisierungsphänomenen	47
3.5 Zusammenfassung	52
4 Umgangsweisen und Lernerfahrungen mit feldspezifischen Herausforderungen	53
4.1 Feldspezifische Herausforderungen der Radikalisierungsprävention	55
4.2 Zielgruppenzugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention als Herausforderung	59
4.2.1 Umgang mit strukturellen Aspekten des Zielgruppenzugangs	63

4.2.2	Umgang mit (sozial-)pädagogischen Aspekten des Zielgruppenzugangs	66
4.3	Umgang mit Rechtspopulismus im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“	77
4.3.1	Rechtspopulismus als Herausforderung	78
4.3.2	Umgang mit Rechtspopulismus in der pädagogischen Praxis	80
4.4	Umgang mit Religion im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“	84
4.4.1	Religion in der (sozial-)pädagogischen Praxis der Modellprojekte	85
4.4.2	Herausforderungen der Projekte in Bezug auf Religion	86
4.4.3	Umgangsweisen mit Religion (als Herausforderung)	88
4.5	Zusammenfassung	93
5	Nachhaltigkeitsstrategien der Modellprojekte	96
5.1	Nachhaltigkeitsstrategien im Fokus	97
5.1.1	Transfer und Strukturetablierung	97
5.1.2	Externe und interne Nachhaltigkeit	98
5.2	Nachhaltigkeitsstrategien der Modellprojekte – empirische Befunde	99
5.2.1	Strategien des Transfers	101
5.2.2	Strategien der Strukturetablierung	107
5.3	Zusammenfassung	115
6	Rückblickende Bewertung des Programmbereichs – Modellprojekte zwischen Innovation, Routine und Innovationsroutine	118
6.1	Qualität der pädagogischen Praxis	119
6.1.1	Zielgruppenerreichung	119
6.1.2	Wirkungszuschreibungen der Teilnehmenden	123
6.1.3	Professionelles Handeln	127
6.2	Qualität der Modellprojekte	129
6.2.1	Innovation	131
6.2.2	Anregung	133
6.3	Fazit	135
	Abkürzungsverzeichnis	137
	Literaturverzeichnis	138
	Abbildungsverzeichnis	142
	Tabellenverzeichnis	143
	Datenanhang	144

Kurz zusammengefasst

Im Programmbereich E – Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention werden zum Zeitpunkt der Berichtserstellung 73 Modellprojekte gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung hat bei Projektumsetzenden und Fortzubildenden Daten erhoben und bezogen auf unterschiedliche Fragestellungen hin ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse des empirischen Schwerpunktes werden hier in einem kurzen Überblick dargestellt.

Arbeit mit pädagogischen Fachkräften in Fort- und Weiterbildungen (ab S. 23)

- Die Modellprojekte arbeiten mit einer Kombination aus Wissensvermittlung zu Phänomenen der Radikalisierung und praxisbezogenen Anteilen, wobei die wissensvermittelnden Anteile überwiegen.
- Das Vorwissen der Teilnehmenden wird kaum berücksichtigt, dies wird von den Teilnehmenden jedoch nicht kritisch reflektiert. Wo eine Abfrage stattfindet, führt diese nicht zu einer Modifikation der Veranstaltung.
- Vermittlungen zum Erkennen von Radikalisierungsphänomenen finden nur im geringen Umfang statt. Dies ist divergent zu den Wünschen der Teilnehmenden.
- Praktische Arbeitsanteile fallen im Gegensatz zu wissensvermittelnden Präsentationen mitunter Kürzungen zum Opfer. Gründe sind unzureichendes Zeitmanagement sowie ein Projektfokus auf die Wissensvermittlung.
- Bezüglich praktischer Arbeitsanteile wäre es wünschenswert, wenn Projekte ihre Vermittlungskompetenz stärken. Die Teilnehmenden wünschen sich reale, auch von ihnen selbst eingebrachte, Fallbeispiele.
- Die Referierenden vermitteln Entlastungsstrategien an die Fachkräfte, um diese zu pädagogischen Auseinandersetzungen mit radikalisierten Jugendlichen zu ermutigen.

Umgangsweisen und Lernerfahrungen mit feldspezifischen Herausforderungen (ab S. 53)

- Projekte haben im Rahmen der Förderlaufzeit verschiedene Umgangsweisen mit zentralen fachlichen Herausforderungen gefunden. Dies ist wesentlicher Bestandteil des an sie gerichteten Innovationsauftrags.
- Eine Klärung fachlicher Grundlagen findet zumeist im ersten Jahr statt, diese werden im weiteren Projektverlauf als Reaktion auf Unwägbarkeiten häufig modifiziert. Systematische Erprobungen über die gesamte Förderphase sind selten, aber eine längere Laufzeit der Projekte begünstigt den konstruktiven Umgang mit fachlichen Herausforderungen.
- *Herausforderung 1:* Zielgruppenzugang zu radikalisierungsgefährdeten und sich bereits radikalisierenden jungen Menschen.

Um Zugang zu diesen Jugendlichen zu gewinnen empfiehlt sich generell eine Orientierung an fachlichen Prinzipien. Insbesondere sollten Problemsichten und Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigt, Zeit für Beziehungsarbeit aufgewendet und die inhaltlich-konfrontative Arbeit von einer das Gegenüber wertschätzenden Haltung begleitet werden.

Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ zeigte sich spezifisch, dass eine direkte Ansprache durch islamische und migran-tische Organisationen förderlich ist.

Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ erwiesen sich die Arbeit in institutionellen Zwangskontexten und ein offener, aufsuchender Zugang zur Zielgruppe als erfolgreich.

- *Herausforderung 2:* Rechtspopulistische Aussagen im Themenfeld „Rechts-extreme Orientierungen und Handlungen“:

Diese werden konfrontativ angesprochen, dabei begegnen die Projekte den Teilnehmenden weiterhin wertschätzend und akzeptierend. Dieser Umgang verlangt vom Personal eine gute Fachlichkeit und Kenntnisse des Themenfeldes.

- *Herausforderung 3:* Verbindung von religiösen und pädagogischen Kompetenzen und Perspektiven im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“:

Diese Herausforderung betrifft sowohl die (sozial-)pädagogische Ebene wie auch die strukturelle Ebene. Religiöse Inhalte und Bedarfe werden häufig von Teilnehmenden eingebracht und von den Projekten thematisch aufgenommen.

Nachhaltigkeitsstrategien (ab S. 96)

- Nicht alle Modellprojekte verfolgen eine konkrete Nachhaltigkeitsstrategie. Diese ist zumeist bei Projekten zu finden, die seit Beginn des Bundesprogramms 2015 gefördert sind.
- Projekte nutzen vielfältige Transferstrategien zur Weitergabe methodischer und reflexiver Kompetenzen sowie Phänomenwissen. Diese richten sich an ein breites Publikum aus Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Lehrkräfte an Schulen.
- Strategien zur Strukturetablierung finden sich auf externer (Übertragung auf Dritte, Verankerung von Ausbildungsmodulen etc.) wie auch interner Ebene (Professionalisierung des eigenen Trägers, Etablierung neuer Projekte, Verbleib von Mitarbeitenden etc.).
- Viele Projekte streben eine weitere Förderphase in „Demokratie leben!“ an, jedoch haben zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur wenige konkrete Vorstellungen einer Neuausrichtung.
- Die Übertragung in Regelstrukturen setzt Niedrigschwelligkeit voraus, eine Vernetzung ist zusätzlich hilfreich. Dennoch bestehen Vermittlungsprobleme zwischen spezialisierter Modellprojektpraxis und Regelstrukturen.
- Widersprüche herrschen zwischen modellprojektspezifischen Aufträgen und deren strukturellen Bedingungen, bspw. bei der Weitergabe von Lernerfahrungen bei zeitgleicher Konkurrenz um Fördergelder.

1 Einleitung

Im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ wurden in den Jahren 2015 bis 2019 Modellprojekte (MP) gefördert, die (sozial-)pädagogische Arbeit im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention umsetzten. Ziel des Programmbereichs war es, die (sozial-)pädagogische Praxis in den drei Themenfeldern „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“, „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ (weiter-)zuentwickeln. Dabei sollten MP an drängenden fachlichen Herausforderungen ansetzen, Umgangsweisen damit erproben und ihre Lernerfahrungen bzw. Module für Anregungsprozesse der Fachpraxis zugänglich machen.

Der vorliegende letzte Bericht der wissenschaftlichen Begleitung (wB) baut auf den Beobachtungen und Ergebnissen der zurückliegenden Untersuchungsjahre auf und nimmt insbesondere die Phase des Projektabschlusses in den Blick. Er fokussiert dabei einerseits auf unterschiedliche Weitergabe- und Weiterführungsprozesse. So geht es darum, wie fachliche Wissensbestände und Handlungskompetenzen an (sozial-)pädagogische Fachkräfte vermittelt werden, welche übergreifenden Lernerfahrungen die Projekte in der Projektlaufzeit gesammelt haben und welche Nachhaltigkeitsstrategien die Projekte anwenden. Andererseits bietet der Bericht einen zusammenfassenden Überblick über die zentralen Entwicklungen im Programmbereich, ordnet den Programmbereich mit seinen Leistungen ein und bewertet ihn rückblickend im Kontext der Programmanforderungen.

1.1 Modellprojekte als Gegenstand und Ausrichtung der wissenschaftlichen Begleitung

Gegenstand der Begleitforschung im Programmbereich sind MP zur Radikalisierungsprävention, deren Anzahl sich im Programmverlauf mehrfach veränderte. Während zu Beginn 2015 noch 36 MP in den drei Themenfeldern gefördert wurden, erreichte die Projektförderung 2017 mit 76 Vorhaben den Höhepunkt und beläuft sich zum Programmende auf 73 geförderte Projekte (Stand Juli 2019).

An die geförderten Projekte werden verschiedene Ansprüche herangetragen, und sie machen den Evaluationsgegenstand besonders: Erstens liegt ihnen der Anspruch auf Modellhaftigkeit zugrunde. Sie werden über den Kinder- und Jugendplan finanziert und haben den festgeschriebenen Auftrag, „Feldexperimente“ durchzuführen, um exemplarisches Wissen zu generieren und anderen Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung zu stellen (Dietzel/Troschke 1988, S. 14). Sie sollen bestehende Entwicklungsbedarfe der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) aufgreifen, neue pädagogische Strategien entwickeln, erproben, ggf. modifizieren und das daraus entstehende Umsetzungswissen, insbesondere in bestehende KJH-Strukturen, (wieder) einspeisen. Über diese Projektförderung soll im Kern das System der KJH weiterentwickelt werden. Kurzum: Für diesen Typus von Projekten ist mit Blick auf die Förderziele Innovation, Erprobung und Nachhaltigkeit sowie ihre

Aktivitäten der Bezug zur KJH zentral. Dafür wird ihnen ein (sozial-)pädagogischer Experimentierraum zugestanden (ausführlicher dazu Greuel u.a. 2015, S. 22ff.)¹ und nur bedingt von stabilen Projektkonzeptionen ausgegangen. Damit dieser Arbeitsmodus des Ausprobierens gelingt, sollten Grundvoraussetzungen gegeben sein. Zu diesen zählen einerseits grundsätzliche Erfahrung in der (sozial-)pädagogischen Arbeit zu haben und andererseits eine gewisse Akzeptanz mit Blick auf ein potenzielles Scheitern mitzubringen. Wenn MP also vor allem lernende Projekte sind, dann sind auch Scheiternserfahrungen wichtige Erkenntnisse und darauf aufbauende Modifikationsimpulse – etwa im erneuten Zugang auf als relevant erachteter Zielgruppen – erwünscht. Die Ausgangsbedingungen für die Innovationsleistung der Projekte stellt sich unterschiedlich dar, da die (sozial-)pädagogische Praxis in den drei Themenfeldern vor dem Programm eine unterschiedliche Reife und Tradition hatte (vgl. Greuel u.a. 2015). So existierte in der Rechtsextremismusprävention eine weitgehend gereifte Fachpraxis, die im aktuellen Programm u.a. mit Blick auf aktuelle Phänomenentwicklungen geprüft werden musste, während in der Prävention von „demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus“ und im Themenfeld „Linke Militanz“ stärker Fragen der stigmatisierungsarmen Zielgruppeneingrenzung und -erreichung herausfordernd waren.

Die geförderten MP sind zweitens (sozial-)pädagogisch handelnde Präventionsprojekte. Das heißt, sie setzen Angebote mit jungen Menschen bzw. mit ihrem (sozial-)pädagogischen Umfeld um, mit dem Ziel, teils fluide Radikalisierungsprozesse zu erkennen und zu verhindern. Dabei ist zentral, dass die Projekte (sozial-)pädagogische Methoden in der Arbeit mit jungen Menschen nutzen bzw. durch Fortbildungsangebote Felder (sozial-)pädagogischer Fachpraxis mit jungen Menschen (reflektierend) weiterentwickeln wollen. Diese angestrebten Lernprozesse verfolgen unterschiedliche Veränderungsabsichten bei den Zielgruppen (vgl. Zinnecker 2000) und vollziehen sich in interaktiven Prozessen der Kooperation und Koproduktion (vgl. Winkler 2006, S. 139). Lernprozesse werden folglich nicht nur durch die projekteigenen Fachkräfte, sondern auch von Teilnehmenden selbst hergestellt. Die MP suchen daher in der (sozial-)pädagogischen Umsetzung – wie jedes (sozial-)pädagogische Handeln auch – gewisse methodische und inhaltliche Regelmäßigkeiten, um beabsichtigte Wirkungen bei den Teilnehmenden zu erreichen und mögliche kontraproduktive Effekte weitgehend zu kontrollieren.

Die MP agieren drittens in einem spezifischen Kontext: Sie sind als (sozial-)pädagogische Präventionsprojekte auf die Verhinderung von unerwünschten Entwicklungen in der Zukunft ausgerichtet. Prävention wohnt ein „aktivistischer Negativismus“ (vgl. Bröckling 2017, S. 75) inne, bei dem Veränderungsabsichten bei der Zielgruppe mit prognostischen Risikoabschätzungen einhergehen. Durch die Ausrichtung auf die Zukunft ist Prävention per se ein kontingentes Unterfangen, da nicht mit Sicherheit vorausgesagt

1 Die Anforderung an Innovation, Erprobung und Nachhaltigkeit unterscheidet MP auch von anderen Programmbereichen und ihren Handlungslogiken im Bundesprogramm „Demokratie leben!“.

werden kann, ob aktuelles (sozial-)pädagogisches Handeln zukünftige Radikalisierungsprozesse verhindert. Prävention benötigt daher

„Handlungsstrategien, die begründbar das eigene Handeln mit der Vermeidung von zukünftig Unerwünschtem verknüpfen – und dies trotz der jeglichem sozialen Handeln innewohnenden Ungewissheiten und der Einsicht, dass es keine präventiv wirksame Technologie im Bereich pädagogischer Praxis geben kann“ (Holthusen u.a. 2011, S. 23).

Für die geförderten Projekte bedeutet dies: Sie kommen nicht umhin, Gefährdungsannahmen bezogen auf eigene Zielgruppen zu konkretisieren, präventive Ansatzpunkte und Wirkmechanismen zu identifizieren und diese idealerweise im Laufe der Umsetzung zu reflektieren.

Wissenschaftliche Begleitung als formative, kontextualisierende und partnerschaftliche Evaluation

Die wB hat die Aufgabe, die Umsetzung der MP mit Blick auf die Programmbereichsziele zu untersuchen. Sie enthält sowohl formative² als auch summative³ Elemente und ist demnach sowohl prozess- als auch ergebnisorientiert. Aus dem Erprobungs- und Modifikationsauftrag von MP leitet sich für die wB als Konsequenz ab, dass sie im Sinne formativer Evaluation prozessbegleitend die Weiterentwicklung der Praxis im Programmbereich unterstützt. So realisierten wir – im Sinn der Unterscheidung von Formen der Evaluation von John M. Owen und Patricia J. Rogers – eine Form der sogenannten „klärenden Evaluation“ (vgl. Owen/Rogers 1999, S. 44ff.). Diese konzentriert sich auf die Klärung der Programmbereichs- und Projektlogik(-en). Gerade im weniger strukturierten Bereich der Radikalisierungsprävention waren konzeptionelle Klärungen von Handlungspraxen, fachlichen Grundannahmen und Wirkmechanismen gemeinsam mit den MP während des gesamten Programmablaufs von Bedeutung. Hinzu kam vor dem Hintergrund des Modellprojektauftrages kontinuierlich (sozial-)pädagogische Handlungspraxen zu reflektieren und die projektspezifischen und -übergreifenden Lernerfahrungen herauszuarbeiten.⁴ Mittels möglichst konstruktiver Rückspiegelung von Evaluationsergebnissen sollte sich in der gesamten Förderphase die Praxis der MP selbst weiter verbessern. So speiste die wB während der Umsetzung des Programms v.a. in gemeinsamen Transferworkshops bilanzierende Analysen zur Qualität der Implementierung, pädagogischen Umsetzung sowie

2 „Formative Evaluation“ zielt darauf ab, die Projekt- und Programmpraxis zu verbessern oder zu stabilisieren. Mittels evaluatorischer Interventionen (Projektbesuche, Rückspiegelungen) soll die Zielerreichung der Projekte bzw. des Programmbereichs wahrscheinlicher werden (vgl. Univation 2016a).

3 „Summative Evaluation“ zielt darauf ab, Projekte und Programmbereiche rückblickend auf ihre Güte zu bewerten. Mittels der Evaluationsergebnisse und der fachlichen Einordnungen soll Programmgebenden eine Grundlage geboten werden, Steuerungsfragen informiert zu entscheiden (vgl. Univation 2016b).

4 Aufgrund unterschiedlicher Projekttypen und der kontinuierlichen Aufstockung der geförderten Projekte im Bereich der Radikalisierungsprävention in den letzten Jahren musste die wB über die Jahre eine gewisse inhaltliche Flexibilität aufweisen und die Begleitungen und Erhebungen an den je unterschiedlichen Entwicklungsstand der Projekte anpassen.

Nachhaltigkeitsstrategien in die Praxislandschaft ein. Sie schaffte damit projektübergreifende Reflexionsanlässe und veränderte so partiell auch die Projektpraxis selbst (vgl. Univation 2016a).

Ab dem Jahr 2018 knüpften wir aufgrund der Projektentwicklungen und der virulenten wirkungsorientierten Fachdebatten an dem Evaluationsparadigma der Realist Evaluation an (vgl. Figlestahler u.a. 2018, S. 43ff.). Zentral war für uns die Frage: Wie wirkt ein Projekt bzw. der Programmbereich für wen, unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang? Da in jeder Wirkungsanalyse schwierig bleibt, Veränderungen kausal der Maßnahme zuzurechnen und dies von externen Einflüssen abzugrenzen, schreiben wir reflektiert-sparsam Wirkungen zu. So versuchten wir u.a. die sozialisatorischen Vorerfahrungen der Zielgruppen zu berücksichtigen, untersuchten die individuelle Relevanz und Resonanz der (sozial-)pädagogischen Angebote und stellten die Koproduktion der Teilnehmenden in der Wirkdynamik in Rechnung.

In all dem eingeschrieben verfolgte die wB einen interaktiven, partnerschaftlichen Ansatz in der Begleitung der geförderten MP und investierte in die Vertrauensarbeit mit den Projekten. In diesem Sinne verstanden wir uns als Projektpartner, der gemäß den DeGEval-Standards sein Vorgehen und seine Bewertungsfolie transparent machte sowie den beteiligten MP Ergebnisse und begründete Einordnungen zur Verfügung stellte (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2017). Die wB ging möglichst kontextsensibel in den Einordnungen von Projekt- und Programmbereichsentwicklungen vor und berücksichtigte die lokalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Präventionsarbeit. Auch zog sie phänomenbezogene und pädagogische Fachdebatten heran, bettete beispielsweise Projektstrategien in verbreitete Präventionstypologien ein und kontextualisierte Erprobungserfahrungen mit übergreifenden Herausforderungen der pädagogischen Präventionsarbeit.

1.2 Exkurs: Rückblick auf vorangegangene Jahresberichte

Die wB orientierte sich in der Evaluation in den Jahren 2015 bis 2019 an den Projektphasen und berücksichtigte in den jährlichen Schwerpunktsetzungen die unterschiedlichen Umsetzungsphasen der Projekte.⁵ Im ersten Ergebnisbericht (2015) lag der Fokus primär auf der Grundcharakterisierung des Programmbereichs und einem deskriptiven Überblick über die konzeptionellen Ausrichtungen der geförderten Projekte im Förderbereich. Im Mittelpunkt des zweiten Ergebnisberichts (2016) standen themenfeldspezifische Analysen

5 In den Jahren 2015 bis 2017 verfasste die wB Ergebnisberichte mit dem Fokus auf zwei Förderbereiche: Gegenstand waren erstens MP zu „Ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (Programmbereich D) und zweitens MP zur „Radikalisierungsprävention“ (Programmbereich E). Mit der Etablierung weiterer Modellprojektbereiche im Programm „Demokratie leben!“ differenzierten wir die Berichte aus und verfassten ab 2018 jeweils eigenständige Ergebnisberichte für die Programmbereich D und E.

und die wB rekonstruierte die Projekt- und Präventionslogiken für eine Auswahl von Projekten. Der dritte Ergebnisbericht (2017) vertiefte die (sozial-)pädagogische Präventionspraxis im Kontext der themenfeld- und projektbezogenen Herausforderungen und Rahmenbedingungen. In einem weiteren Schritt analysierten wir im vierten Ergebnisbericht (2018) ein für die fachliche Entwicklung besonders relevantes Teilfeld, nämlich die (sozial-)pädagogische Praxis gezielterer Prävention mit jungen Menschen. Hier arbeiteten wir die Wirkmechanismen, reflexive Fachlichkeit der Umsetzenden und Wirkungseinschätzungen der jungen Teilnehmenden exemplarisch heraus.

Übersicht über die Inhalte der Evaluationsberichte 2015 bis 2019

1. Bericht (2015): Rahmenbedingungen und Konzepte der Projektförderung im Programmbereich Radikalisierungsprävention⁶

- Modellprojekte zwischen Entwicklung, Erprobung und Transfer,
 - **Handlungslogik** Modellprojektförderung,
 - **Förderstruktur** der Modellprojektbereiche,
- Beschreibung der drei Themenfelder „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“, „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“,
 - **Ausgangsbedingungen und Herausforderungen** der drei Themenfelder,
 - Zuschnitt der Themenfelder durch die Programmleitlinie,
 - Beschreibung der Projektlandschaft in den drei Themenfeldern: **Systematisierung der Projekte** auf Grundlage der Projektkonzeptionen anhand von Präventionslogik und Zielgruppen,
 - Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten in den Themenfeldern,
- Zusammenfassende Beobachtungen:
 - Konzepte liegen weitgehend im Bereich selektiver und indizierter Prävention, im Feld demokratiefeindliche „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ finden sich daneben auch universalpräventive Konzepte.

6 Die Berichte der Jahre 2015 bis 2017 behandeln den Programmbereich „Förderung von MP zur Radikalisierungsprävention“ gemeinsam mit dem Programmbereich zu „Ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratiestärkung im ländlichen Raum“. Diese Übersicht umfasst jedoch nur die Ergebnisse zum Programmbereich „Radikalisierungsprävention“.

2. Bericht (2016): Ausgangsbedingungen der Projektpraxis in den Themenfeldern

- Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung (Monitoring⁷),
 - **Vorerfahrungen** der Projekte,
 - Zielgruppen,
 - Arbeitsfelder und **Aktivitäten** der Projekte,
- **Beschreibung der Modellprojekte** zu Radikalisierungsprävention auf Grundlage qualitativer Interviews mit Projektmitarbeitenden und der Konzeptanalyse von zehn neu geförderten Projekten,
- Übergreifende Beobachtungen:
 - Unterschiedliche Bedarfe und Konjunkturen der Themenfelder,
 - Dominanz universal-präventiver Ansätze,
 - z.T. Auseinanderfallen der Wahrnehmung der Präventionslogik von Projekten und der wB im Bereich der indizierten und selektiven Prävention.

3. Bericht (2017): Umsetzung der pädagogischen Präventionspraxis in den Themenfeldern

- Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung (Monitoring),
 - **Kooperationen**,
 - Zielgruppen,
 - Projektumsetzung und Arbeitsfelder,
- **Rahmenbedingungen und Herausforderungen** für pädagogisches Arbeiten in den Themenfeldern,
- Beschreibung der **pädagogischen Präventionspraxis**: Exemplarische Fallbeispiele in den Themenfeldern auf Grundlage von Interviews mit Projektmitarbeitenden und Teilnehmender Beobachtung,
- Ausgewählte übergreifende Ergebnisse:
 - z.T. sensible Auseinandersetzung mit Problemfacetten nötig in der Spannung zwischen Offenheit und Fokussierung und in der Reflexion der eigenen Sprecherposition
 - z.T. hohe Innovationsgehalte in den Themenfeldern zu Rechtsextremismus und demokratiefeindlichem Islamismus,
 - Strategien zur Erreichung gefährdeter Zielgruppen nutzen z.T. Elemente universeller Prävention.

7 Weiterführende Informationen zu den Online-Befragungen finden sich im Kapitel des methodischen Vorgehens (siehe Kap. 2.1).

4. Bericht (2018): Pädagogische Praxis der gezielten Prävention mit jungen Menschen (Systematisierung, Fachlichkeit, Wirkungszuschreibungen)

- Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung (Monitoring),
 - Überblick über die geförderten Modellprojekte im Programmbereich E inkl. 33 seit 2017 neu geförderter Projekte,
 - Pädagogische und themenfeldspezifische Qualifikationen der Projektmitarbeitenden,
- Pädagogische Praxis der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen: **Themenfeldübergreifende Systematisierung der pädagogischen Strategien** durch eine Typologisierung ihrer angenommenen Wirkmechanismen und Beschreibung der Praxis entlang dieser Systematisierung. Die herausgearbeiteten Typen sind: (A) Aufklärende Wissensvermittlung, (B) Reflektierende Wissensvermittlung, (C) Selbstreflexion und (D) Sozialintegration,
- Rekonstruktion der pädagogischen Grundhaltungen und fachlichen Reflexivität der Fachkräfte: Untersuchung der **Fachlichkeit** von Projekten anhand einer komparativen Analyse der Grundhaltungen und Reflexivität in der pädagogischen Praxis. Es zeigen sich folgende Typen: (A) Fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen, (B) Ambivalente pädagogische Grundhaltungen und partikuläre Reflexionen, (C) Eingeschränkte pädagogische Grundhaltungen und fehlende explizite Reflexion,
- Rekonstruktion von **zugeschriebenen Wirkungen**: Komparative Analyse zu Wirkungszuschreibungen aus Perspektive der Teilnehmenden und Einschätzungen zu übergreifenden Wirkfaktoren. Es zeigt sich folgende Typologie der Akzeptanz des Angebots und Wirkungszuschreibung: Projekte (A) als lehrreiche Zeit, (B) als schöner Zeitvertreib, oder (C) als wahrgenommene Zeitverschwendung,
- Ausgewählte übergreifende Ergebnisse:
 - Modellierte Wirkmechanismen erleichtern themenfeldübergreifend das Verständnis der heterogenen Praxis im Programmbereich. Dabei unterschiedliche Strategien häufig in Kombination. Einzelne Strategien nicht per se besser als andere,
 - Keine relevanten Unterschiede in der Fachlichkeit in Bezug auf die Themenfelder. Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ aber stärkere pädagogische Qualifikation, während in den anderen Themenfeldern thematische Qualifikation dominiert,
 - Wirksam erwies sich ein Zusammenspiel aus einem guten Arbeitsbündnis und fachlich fundierter (sozial-)pädagogischer Umsetzung,
 - Vor allem langzeitpädagogische Angebote und Raum für Reflexion können Einstellungsveränderungen erreichen,
 - Wirkungszuschreibungen durch qualitative Verfahren kontextsensibel rekonstruierbar.

5. Bericht (2019): Bilanzierung der Programmbereichsförderung (Praxis von Fachkräftefortbildungen, Antworten auf zentrale Herausforderungen, Transfer und Nachhaltigkeit)

- Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung (Monitoring),
- Arbeit mit pädagogischen Fachkräften in Fort- und Weiterbildungen,
- Umgangsweisen und Lernerfahrungen mit feldspezifischen Herausforderungen der Radikalisierungsprävention,
- Nachhaltigkeitsstrategien der Modellprojekte: Strategien zum Transfer und zur Strukturetablierung,
- Rückblickende Bewertung des Programmbereichs.

Tab. 1.1: Empirische Datengrundlage der Berichte

	1. Bericht	2. Bericht	3. Bericht	4. Bericht	5. Bericht
Dokumentenanalyse	X	X			
Online Befragung aller Projekte (Monitoring)		X	X	X	X
Interviews mit Projektumsetzenden ⁸		X	X	X	X
Teilnehmende Beobachtung der Projektpraxis			X	X	X
(Gruppen-)Interviews mit Teilnehmenden				X	X
Quantitative Teilnehmendenbefragung					X

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

⁸ Je nach Projektstruktur wurden Interviews sowohl mit Projektleitenden als auch mit (pädagogischen) Mitarbeitenden geführt. Für den Dritten Bericht (2017) wurden zusätzlich z.T. auch Kooperationspartner der Projekte befragt.

1.3 Forschungsfragen und Aufbau des Abschlussberichts

Der hier vorliegende Abschlussbericht nimmt nun den Projektabschluss und damit die wesentlichen Weitergabe- und Weiterführungsprozesse im letzten Förderjahr in den Blick. Als Abschlussbericht bündelt er zudem jahresübergreifend die Ergebnisse und ordnet den Programmbereich mit seinen Leistungen rückblickend ein (siehe Kap. 6).

Den empirischen Kern des vorliegenden Berichts bilden drei Aspekte rund um Reflexions- und Transferprozesse, v.a. in der Abschlussphase der MP. Sie sind in ihrer Relevanz vielfach aufeinander bezogen, werden jedoch zunächst getrennt voneinander empirisch untersetzt. Diesen Berichtsteilen werden kurze Ausführungen zum methodischen Vorgehen sowie zu den Erhebungs- und Auswertungsschritten vorangestellt (siehe Kap. 2). Hieran schließen sich die drei zentralen Empiriekapitel an. Forschungsleitend für die wB sind im ersten Kapitel Fragen zu Fort- und Weiterbildungsangeboten mit (sozial-)pädagogischen Fachkräften (siehe Kap. 3):

- *Wie beraten und bilden Modellprojekte pädagogische Fachkräfte fort?*
- *Wie schätzen die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte die Fortbildungen ein?*

Dieser Fokus ergibt sich daraus, dass die direkte Arbeit mit (sozial-)pädagogischen Fachkräften eine wesentliche Projektstrategie im Programmbereich darstellt. Die Analyse zur zweiten Hauptzielgruppe der MP komplettiert die Untersuchungen von 2018 zur präventiven Arbeit mit jungen Menschen. Zudem kann gerade durch Fort- und Weiterbildungsangebote das Ziel der Modellprojektförderung in spezifischer Weise verfolgt werden, u.a. Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen.

In Kapitel 4 widmen wir uns dem Erprobungscharakter der Projekte und beleuchten dabei Grundfragen der (sozial-)pädagogischen Radikalisierungsprävention. Leitfragen sind dabei:

- *Welche Umgangsweisen mit zentralen fachlichen Herausforderungen der Radikalisierungsprävention finden die Modellprojekte? Und welche Lernerfahrungen machen sie dabei?*

Anders als andere Programm- und Praxisakteure im Feld der Radikalisierungsprävention sollen MP innovative Umgangsweisen mit (sozial-)pädagogischen Herausforderungen entwickeln und erproben. Der wB ist es daher ein Anliegen, hier das Umsetzungs- und Erprobungswissen der MP zu bündeln und es auf dieser Weise projektübergreifend der Fachpraxis zur Verfügung zu stellen. Da die Herausforderungen in der Radikalisierungsprävention vielfältig sind, haben wir eine Auswahl getroffen, die einzelne Herausforderungen herausstellt. Die Systematisierung der Umgangsstrategien mit diesen feldspezifischen Handlungsanforderungen dient uns zugleich dazu, den Programmbereich mit Blick auf Innovationen und Erprobungen zu bilanzieren.

Darauf aufbauend dreht sich das 5. Kapitel um den die unmittelbaren Nachhaltigkeitsstrategien der Projekte:

- *Was tun Modellprojekte, um ihre präventionsbezogenen und/oder pädagogischen Lernerfahrungen in die Regelpraxis zu transferieren bzw. zu etablieren?*

Dieser Schwerpunkt fußt ebenso auf dem Modellprojektauftrag und stellt das Programmbereichsziel der Anregung der (sozial-)pädagogischen Regelpraxis, insbesondere der KJH in den Mittelpunkt. Nachhaltigkeit verstehen wir hier als einen mehrdimensionalen und langfristigen Prozess, in dem die Ergebnisse und Lernerfahrungen der MP trägerintern und trägerextern verankert werden. Da die wB zeitlich parallel zu den Modellprojektumsetzungen realisiert wird und die Berichtslegung vor Förderende erfolgt, lassen sich auf Basis der erhobenen Daten keine Aussagen über die tatsächlich erreichte Nachhaltigkeit treffen. Entsprechend konzentrieren wir uns in der Analyse auf Nachhaltigkeitsstrategien und nehmen v.a. entsprechende Handlungsabsichten in den Blick. Aussagen sind daher lediglich darüber möglich, was die MP hinsichtlich ihrer angestrebten Nachhaltigkeit bereits umsetzen bzw. planen einzusetzen. Vor dem Hintergrund dient diese Analyse einer vorläufigen Betrachtung des Programmbereichs und beschreibt eher dessen erwartbare Leistungen bezüglich seiner Nachhaltigkeit.

Im Fazit laufen die Beobachtungen und Analysen der gesamten Programmphase zusammen (siehe Kap. 6):

- *Wie ist der Programmbereich der Radikalisierungsprävention mit seinen pädagogischen Umsetzungen, Erprobungen und vor dem Hintergrund der Anregungsfunktion von Modellprojekten rückblickend zu bewerten?*

In diesem Kapitel bilanzieren wir als wB der MP die Leistungen des Programmbereichs und bewerten rückblickend die präventiv-pädagogische sowie strukturanregende Qualität der MP.

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Das Untersuchungsdesign des vorliegenden Berichts besteht aus verschiedenen methodischen Vorgehensweisen, die zur Beantwortung der jeweiligen Forschungsfragen der einzelnen Kapitel herangezogen wurden. Diese umfassen

1. eine quantitative Vollerhebung aller MP, deren Ergebnisse in alle drei zentralen Kapitel des Berichts einfließen. Im Kapitel 3 (Arbeit mit pädagogischen Fachkräften) wurden darüber hinaus
2. telefonische Interviews mit Mitarbeitenden von MP, die pädagogische Fachkräfte aus- und fortbilden, durchgeführt. Davon ausgehend wurden bei einem Teil dieser Projekte
3. teilnehmende Beobachtungen konkreter pädagogischer Aktivitäten und
4. Gruppendiskussionen mit teilnehmenden pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Weitere Materialien der MP, z.B. aus Präsentationen und Materialien der Projektumsetzenden in den beobachteten Fortbildungen wurden randständig einbezogen. Darüber hinaus nutzen wir

5. Daten aus einer quantitativ ausgerichteten Befragung von Teilnehmenden von Fortbildungsformaten. In den Kapiteln 4 (pädagogische Herausforderungen) und 5 (Nachhaltigkeit) bilden
6. Leitfadeninterviews mit Projektumsetzenden die Datenbasis.

Tab. 2.1: Übersicht der Methoden

Erhebungsmethode	Befragte	Fragestellungen	Art der Erhebung	Anzahl der ausgewerteten Projekte
Online-Befragung (Monitoring)	Projektumsetzende	Nachhaltigkeit, Herausforderungen, Arbeitsinhalte, Zufriedenheit	Quantitative Vollerhebung per Fragebogen	N=69
Telefoninterview	Projektumsetzende (in Projekten für pädagogische Fachkräfte)	Teilnehmer/-innen, Formate, Inhalte, angenommene Gründe der Teilnahme	Telefoninterviews anhand eines Leitfadens, offene Antworten	N=38
Teilnehmende Beobachtung	Projektumsetzende sowie Teilnehmer/-innen der o.g. Projekte	Art der Vermittlung von Wissen und praxisbezogener Anteile	Triangulierte Beobachtungsprotokolle (jeweils zwei Beobachtende)	N=7
Gruppendiskussion	Teilnehmer/-innen der o.g. Projekte	Eindrücke, Erwartungen, Raum für eigene Bedarfe	Leitfadengestützte Gruppendiskussionen	N=7
Quantitative Adressaten/-innenbefragung	Teilnehmer/-innen der o.g. Projekte	Eindrücke, Erwartungen, Raum für eigene Bedarfe	Kurzfragebogen (Feedback nach der Veranstaltung)	N=121
Leitfadeninterview	Projektumsetzende der Sampleprojekte seit 2016	Herausforderungen, Erprobungswissen und Nachhaltigkeit	Leitfadengestützte Interviews mit ein bis drei Umsetzenden	N=24

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

2.1 Online-Befragung (Monitoring)

Die Online-Befragung richtete sich an alle Projekte, die im Rahmen des Programmbereichs „Förderung von MP zur Radikalisierungsprävention“ gefördert werden. Insgesamt wurden somit 73 Projektumsetzende angeschrieben. 69 Projekte beantworteten die Befragung, die im Zeitraum von Ende März bis Anfang Mai 2019 durchgeführt wurde. Dies entspricht einem hohen

Rücklauf von 94,5%.⁹ Thematisch fokussierten wir uns für den vorliegenden Bericht insbesondere auf die Bereiche der Nachhaltigkeit und der Umgangsweisen mit zentralen Herausforderungen in der Radikalisierungsprävention. Ergänzend erhoben wir noch Aussagen zur Zufriedenheit mit den Projekten und zu den Arbeitsinhalten sowie Fragen, die von der Gesamtevaluation des Bundesprogramms eingebracht wurden. Die Items zu den Themenbereichen wurden teilweise entlang unserer Leitfragen und damit unseres Erkenntnisinteresses entwickelt. Ein weiterer Teil der Items wurde aus vergangenen Nachhaltigkeitsbefragungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in den Evaluationen der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT“ und „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ entnommen, womit auch eine Anschlussfähigkeit an frühere Untersuchungen gegeben ist. Die Daten wurden überwiegend deskriptiv ausgewertet und fließen in die jeweiligen Kapitel ein.

2.2 Telefoninterviews

Mit allen 38 MP, die sich 2019 der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte im Feld der Radikalisierungsprävention widmeten, führten wir 20- bis 40-minütige Telefoninterviews durch. Diese verfolgten das Erkenntnisinteresse, Aussagen über angebotene Formate und Inhalte der Veranstaltungen sowie die Auswahl der Teilnehmenden zu erhalten. Wir fragten die Projektumsetzenden darüber hinaus nach der beruflichen Tätigkeit der Fortzubildenden und angenommenen Gründen für deren Teilnahme an der Veranstaltung. Das Ziel dieser Erhebung bestand zudem darin, eine empirisch abgesicherte, theoretisch gesättigte Auswahl von MP zu generieren, die wir zu einem späteren Zeitpunkt bei ihrer Arbeit beobachteten und mit deren Fortzubildenden wir Gruppendiskussionen durchführten.

In den Telefoninterviews hatten die Projektumsetzenden die Möglichkeit, offen und nach eigener Relevanzfestsetzung auf die o.g. Fragen zu antworten. Die Angaben der Befragten wurden in ein vorbereitetes Schema übertragen und so unmittelbar für eine weitere, quantifizierende Analyse nutzbar gemacht. Der so entstandene, kleine Datensatz wurde mit Methoden der deskriptiven Statistik (Häufigkeitsauszählungen) ausgewertet.

2.3 Teilnehmende Beobachtung

Der Teil unseres Samples, den wir mittels teilnehmender Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit Fortzubildenden untersuchten, bestand aus insgesamt sieben MP. Wir beobachteten hier halb- bis ganztägige Veranstaltungen

9 Zum Zeitpunkt des Verschickens der Zugänge zur Online-Befragung bestand das uns vorliegende, bereinigte Sample aus 73 Projekten. Aus den Themenfeldern „Linke Militanz“ und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ beteiligten sich alle Projekte an der Umfrage.

aus dem Erkenntnisinteresse heraus, mehr über die Arbeitsweise, Professionalität der Projektumsetzenden und die Berücksichtigung von Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden zu erfahren.

Wesentliche Aspekte bzw. Auswertungskategorien waren erstens der allgemeine Aufbau der Fortbildung, das (berücksichtigte) Vorwissen und die Bedarfe der Teilnehmenden. Zweitens beschäftigten wir uns mit der Art und dem Umfang der Vermittlung von Wissen über Phänomene der Radikalisierung junger Menschen und Wissen zum Erkennen dieser Phänomene (in den Bereichen Rechtsextremismus, demokratiefeindlicher Islamismus und linke Militanz) sowie der Verständigung der Projektumsetzenden zu (eigenen) normativen Grundhaltungen. Drittens ging es uns um die konkrete Umsetzung pädagogisch-praktischer Arbeitsanteile, hier berücksichtigten wir den empfohlenen bzw. eingeübten Umgang mit den Phänomenen unter Berücksichtigung der konkreten Nutzung von Fallbeispielen. Zugleich war es unser Ziel, durch die Kombination von teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen, Kontexte der Erzählungen der Fortzubildenden, die sich auf die besuchte Veranstaltung bezogen, besser einzuordnen.

Methodisch wurden unsere Beobachtungen durch jeweils zwei Mitarbeitende der wB umgesetzt, die ihre Eindrücke notierten. Anschließend wurden daraus ausführliche, 10- bis 20-seitige Protokolle erstellt, in denen die Sichtweisen beider Beobachtender einfließen. Diese Dokumente wurden in einem Team umfassend ausgewertet, wobei die Ergebnisse ebenfalls protokolliert wurden, um sie intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Zur Auswertung nutzten wir das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016, Schreier 2014), mit dem es möglich ist, sowohl vorab formulierte Kategorien zu bilden, als auch im Verlauf der Beschäftigung mit den Beobachtungsprotokollen zusätzliche Kategorien zu erstellen, die zur Systematisierung des erhobenen Materials beitragen.

2.4 Gruppendiskussionen

In allen sieben beobachteten Fortbildungen führten wir im Anschluss an die Veranstaltungen Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden durch. Mit diesen 30- bis 45-minütigen Gesprächsformaten verfolgten wir das Erkenntnisinteresse, mehr über Erwartungen, Erfahrungen und die Bewertung der besuchten Fortbildung seitens der Teilnehmenden zu erfahren.

Die Gruppendiskussionen wurden von den beiden Mitarbeitenden der wB geführt, die vorher die Veranstaltung beobachteten. Die Auswertung des vollständig verschriftlichten Materials erfolgte im gleichen Team, welches sich mit der teilnehmenden Beobachtung beschäftigte, sodass auf diese Weise eine Triangulation beider Materialsorten leicht möglich war. Methodisch folgten wir in der Erhebung der Forschungsidee der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Bohnsack u.a. 2010). Innerhalb der Auswertungsphase protokollierten wir das bearbeitete Thema, die formulierende sowie reflektierende Interpretation (vgl. Bohnsack 2014, S. 136ff.) mit dem Ziel, kollektive Erfahrungen und gemeinsam geteilte bzw. auch konfrontativ bearbeitete Orientierungen zu erfassen. Aus Ressourcengründen konzentrierten

wir uns dabei auf die Eingangspassage der Gruppendiskussionen, die darauf ausgerichtet war, in einem offenen Diskurs über das subjektiv wahrgenommene Erleben, die Inhalte und den Nutzen der Veranstaltung zu sprechen.

2.5 Quantitative Teilnehmendenbefragung

Die Zielrichtung bei der Evaluationsplanung für das Jahr 2019 war, den Fokus unserer Untersuchungen auf Angebote der Projekte für pädagogische Fachkräfte zu legen. Hierzu haben wir über das Sample der qualitativen Teilnehmendenbefragung (Gruppendiskussionen) Eindrücke und Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte erhoben, die an solchen Angeboten teilgenommen hatten. Daher wurden alle Projekte darum gebeten, die Teilnehmenden entsprechender Angebote zum Ende der Veranstaltung um die Beantwortung eines kurzen Fragebogens zu bitten. Der hier recht geringe Rücklauf besteht aus 121 Teilnehmenden-Fragebögen aus sieben MP und insgesamt elf durchgeführten Maßnahmen.

Die Teilnehmenden wurden um eine Einschätzung ihres Wissensstandes und ihrer pädagogisch-praktischen Handlungskompetenzen vor und nach der Projektveranstaltung gebeten. Daneben fragten wir detailliert nach einer Gesamteinschätzung des Angebots, nach ihren Beweggründen für ihre Teilnahme und danach, wie viel Raum gegeben wurde, um eigene Bedarfe in die Fortbildung einzubringen. Gerahmt wurde die Erhebung von Fragen nach der erwarteten Nachhaltigkeit der Veranstaltung, d.h. inwiefern sie annehmen, dass das Angebot langfristigen Nutzen für ihre Arbeit zeigen wird. Schließlich wurden Aussagen zur Ausbildung und dem aktuellen Arbeitsbereich der Projektumsetzenden erfragt. Die Fragebögen wurden deskriptiv ausgewertet und dienen als Ergänzung der Daten aus den Gruppendiskussionen, da dadurch die Einschätzungen weiterer Teilnehmender zu Fortbildungen mit pädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden konnten.

2.6 Leitfadeninterviews

Die insgesamt 24 Interviews mit Projektmitarbeitenden wurden auf Grundlage der Samples vorangegangener Berichte der Jahre 2016 bis 2018 ausgewählt, d.h. es wurden alle Projekte befragt, mit denen wir in diesen Jahren bereits Leitfadeninterviews geführt hatten. Die Befragung dieser Projekte wird im zweiten Bericht (2016) in den Themenfeldkapiteln begründet. Dieses Sample wurde in Folge von Programmaufstockungen und einer Auswahl entlang spezifischer Fragestellungen um weitere Projekte ergänzt. Grund für diese Auswahl war u.a., dass die Praxis dieser Projekte und ihr jeweiliger Kontext aus früheren Interviews bekannt waren und wir so die Interviews auf die aktuellen Forschungsfragen fokussieren konnten.

Diese Interviews waren als offene Gespräche mit ein bis drei Projektmitarbeitenden konzipiert und orientierten sich an einem Leitfaden, der die

wichtigste Datengrundlage in den Kapiteln 4 (pädagogische Herausforderungen) und 5 (Nachhaltigkeit) bildet. Unser Erkenntnisinteresse folgte dabei zwei verschiedenen Schwerpunkten:

Die Experteninterviews wurden jeweils von einem Mitarbeitenden der wB durchgeführt, anschließend vollständig verschriftlicht und in zwei Teams (für die Kapitel 4 und 5) inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wurden theoriegeleitete Kategorien genutzt, die sich zum einen auf vorhandene Erkenntnisse z.B. aus vorangegangenen Berichten der wB bezogen. Zum anderen ergänzten wir anhand einer Kodierung der ersten Interviews die bereits vorhandenen Codes. Ziel unserer Inhaltsanalyse war eine Identifizierung, systematische Beschreibung und Konzeptualisierung der o.g. Fragen für die Darstellung des Forschungsertrages in den beiden Kapiteln. Auch hier nutzten wir die inhaltlich-strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz 2016, die auf eine Beschreibung von wesentlichen Themen ausgerichtet ist, die zur Beantwortung unseres Forschungsinteresses dienen.

3 Arbeit mit pädagogischen Fachkräften in Fort- und Weiterbildungen

Die intensive Beschäftigung der wB mit den Fort- und Weiterbildungsangeboten der MP liegt im Wesentlichen aus zwei Gründen nahe. Zum einen ist die direkte Arbeit mit pädagogischen Fachkräften im Programmbereich bedeutsam: 38 (52%) der insgesamt 73 MP gaben im Monitoring an, mit dieser Zielgruppe zu arbeiten. Pädagogische Fachkräfte stellen so – neben jungen Menschen – die zweite der beiden Hauptzielgruppen im Programmbereich dar.

Neben der quantitativen Bedeutung hat diese Arbeit zum anderen auch ein hohes Potenzial im Sinne des Förderinstrumentes „Modellprojekt“, mit dem v.a. das Ziel verfolgt wird, die KJH anzuregen (vgl. auch Kap. 5 und 6). Fort- und Weiterbildungen können dazu dienen, das (Spezial-)Wissen der MP zum pädagogischen Umgang mit den Phänomenen an Fachkräfte der KJH weiterzugeben und diese dadurch zu befähigen, fachlich angemessen mit beginnenden Radikalisierungsprozessen oder entsprechenden Gefährdungen umzugehen bzw. präventiv wirksam zu agieren.

Aufgrund der dargestellten Relevanzen lag es für uns als wB nahe, uns mit den von vielen MP angebotenen Fort- und Weiterbildungen bzw. der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften näher zu beschäftigen. Als pädagogische Fachkräfte definieren wir dabei Personen, die direkt oder vermittelt mit jungen Menschen pädagogisch arbeiten und eine pädagogische Ausbildung/Studium abgeschlossen oder begonnen haben oder als „Quereinsteiger“ im pädagogischen Feld arbeiten.

Unsere *erste forschungsleitende Fragestellung* richtete sich darauf, *wie Modellprojekte diese pädagogischen Fachkräfte fortbilden bzw. beraten*. Wesentlich ist es in diesem Zusammenhang, das Selbstverständnis der MP über ihre Ziele, Umsetzungsformate und pädagogische Strategien zu erfassen. Dazu führten wir Telefoninterviews mit allen 38 MP durch, die entsprechende Formate anbieten.

Außerdem flossen in die Beantwortung dieser Frage die Ergebnisse unserer teilnehmenden Beobachtungen bei sieben Projekten unseres Kernsamples ein.

Unsere *zweite forschungsleitende Fragestellung* richtete sich in diesem Kernsample darauf, *wie die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte die Fortbildungen einschätzten, die von den Projekten des Kernsamples angeboten wurden*. Um diese Frage zu beantworten, führten wir mit den teilnehmenden Fachkräften im Anschluss an eine mehrstündige Veranstaltung jeweils eine Gruppendiskussion durch. Durch teilnehmende Beobachtungen genau dieser Fort- und Weiterbildungen war es uns möglich, zu analysieren, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der MP agierten. Zugleich waren auf diese Weise inhaltliche Kontexte der Einschätzungen der Teilnehmenden an den Veranstaltungen besser nachvollziehbar. Im Folgenden gliedern wir die Antwort auf diese Fragen nach der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften in Fort- und Weiterbildungen in vier Komplexe (siehe Kap. 3.1 bis 3.4). Hier geht es

1. um einen Überblick über Anlage, Ziele, Umsetzungsformate und pädagogische Strategien der von den MP angebotenen Fortbildungen.
2. um die beobachtete und von den Teilnehmenden beschriebene allgemeine Struktur und den Inhalt der Veranstaltung. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob das Vorwissen der pädagogischen Fachkräfte und deren Erwartungen und Bedarfe in den Angeboten berücksichtigt wird.
3. um vermittelte Inhalte der Fortbildungen, die sich vor allem darauf beziehen, wie Wissen über spezifische Phänomene (demokratiefeindlichen Islamismus, rechte Orientierungen, linke Militanz) und z.T. auch Kompetenzen zum Erkennen dieser Phänomene vermittelt werden.
4. um die Vermittlung von pädagogischen Handlungskompetenzen in den Angeboten.

3.1 Fort- und Weiterbildungen im Programmbereich

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse der Telefoninterviews dargestellt und damit ein Überblick über die Projekte im Bereich der Fort- und Weiterbildungen geboten. Zunächst ist festzuhalten, dass Fort- und Weiterbildungen von MP aus allen Themenfeldern angeboten werden. 22 Projekte aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, 13 MP aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und drei Projekte der „Linken Militanz“ setzen entsprechende Maßnahmen um.

Mit Blick auf die Arbeitsfelder der Zielgruppe „pädagogische Fachkräfte“ zeigte sich insgesamt eine hohe Diversität. Am bedeutsamsten ist jedoch die Arbeit mit schulnahen Fachkräften und Fachkräften außerschulischer Angebote der KJH. Unter den schulnahen Fachkräften stechen Lehrkräfte (n=25; 65,8%) sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter (n=16; 39,5%) heraus. Im Bereich außerschulischer Angebote der KJH hat die Fortbildung von Fachkräften aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (n=18; 47,4% aller Projekte) sowie Streetworkarbeit (n=15; 39,5%) einen hohen Stellenwert.

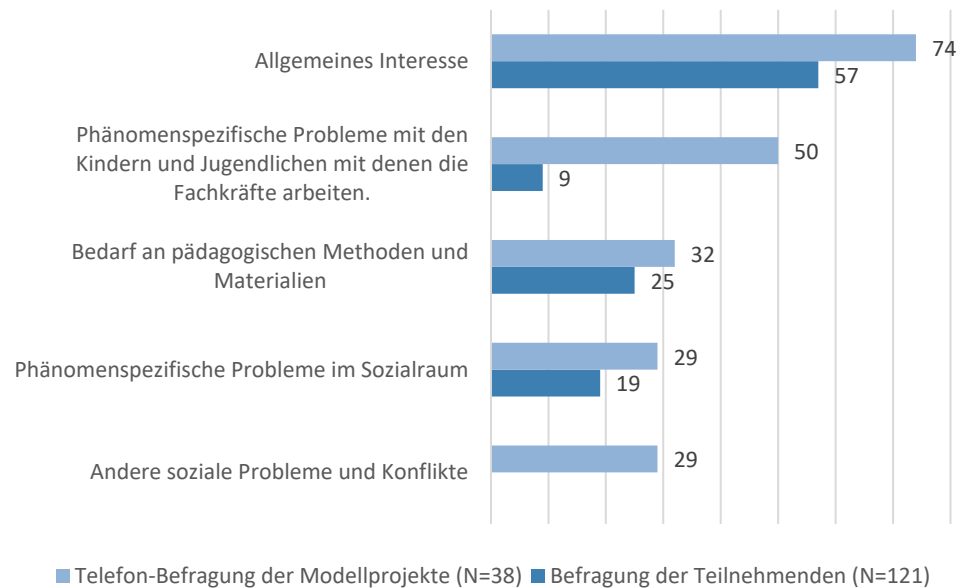
Fachkräfte aus den Feldern der Hilfen zur Erziehung (n=4; 10,5%) und der Jugendverbandsarbeit (n= 3; 7,9%) sind hingegen kaum vertreten. Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ ist auch die Arbeit mit Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Gemeinde bedeutsam: Von den insgesamt 22 Projekten in diesem Themenfeld, die Fachkräftefortbildungen/-weiterbildungen umsetzen, arbeiten acht Projekte mit ehrenamtlichen Jugendgruppenleitern (36,4% der Projekte), mit Geistlichen fünf Projekte (22,7%) und mit Gemeindepädagogen vier Projekte (18,2%).

Die Bandbreite der Formate und Umfänge, in denen mit pädagogischen Fachkräften gearbeitet wird, ist groß. 33 MP (entspricht 86,8%) bieten allgemeine Fortbildungen an, die feststehende Curricula besitzen. 16 MP (42,1%) setzen einmalige Beratungsangebote um und von 15 MP (39,5%) werden längerfristige und individuelle Begleitungen mit Coachingcharakter angeboten. Insgesamt wird zum größten Teil mit Kurzzeitangeboten (unter drei Tagen/Terminen) gearbeitet. Dies ist bei 26 MP (68,4%) der Fall. Langzeitangebote (ab sieben Tagen/Terminen) werden von 15 MP umgesetzt (39,5%) und Maßnahmen mittlerer Laufzeit (4–6 Tage/Termine) von acht MP (21,1%) angeboten.

Denjenigen MP, die mit pädagogischen Fachkräften arbeiten, wurde ergänzend ein Teilnehmenden-Fragebogen der wB zur Verfügung gestellt. Dieser dient dazu, neben den geführten Gruppendiskussionen auch quantitativ die Wahrnehmungen, Einschätzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden abzubilden. Angemerkt sei, dass es sich bei den Rückmeldungen aus sieben Projekten nicht ausschließlich um MP handelte, die in unserem qualitativen Sample enthalten sind. Dies birgt die Möglichkeit, Erkenntnisse aus dem qualitativen Sample bei weiteren MP nachzuzeichnen, da sich auch eine Ähnlichkeit bei der Veranstaltungsart zeigt: Von elf durchgeführten Maßnahmen waren zehn (91%) Fortbildungen, bei einer weiteren handelt es sich um eine Informationsveranstaltung (9,0%).

Innerhalb der Telefoninterviews wurde ebenfalls der Frage nachgegangen, welche Inhalte in den Angeboten an die pädagogischen Fachkräfte vermittelt werden. Dabei zeigt sich, dass die Schwerpunkte darauf liegen, zum Thema zu sensibilisieren und Wissen zu vermitteln und/oder pädagogische Handlungskompetenzen zu stärken. Die Sensibilisierung und Wissensvermittlung zum Thema fokussiert dabei letztlich auf die Vermittlung von Phänomenwissen, also Wissen z.B. zu Radikalisierungsprozessen, extremistischen Ideologien, Erscheinungsformen und Akteurinnen und Akteuren. 32 der insgesamt 38 MP (84,2%) haben in ihren Fort- bzw. Weiterbildungsangeboten entsprechende Inhalte. In gleichem Maße (32 MP) verbreitet sind Inhalte mit dem Ziel der Vermittlung von pädagogischen Handlungskompetenzen. Am häufigsten sollen dabei methodische (25 MP; 65,8%), inhaltliche (19 MP; 50%) und reflexive Kompetenzen (18 MP; 47,4%) vermittelt werden. Eruiert wurde darüber hinaus, was aus Projektsicht die Gründe dafür sind, dass pädagogische Fachkräfte die Projektangebote der Fort- bzw. Weiterbildung besuchen. Parallel dazu wurden die Projektteilnehmenden nach ihren konkreten Teilnahmegründen befragt. Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Grafik abgebildet.

Abb. 3.1: (Angenommene) Teilnahmegründe an den Projektangeboten (Mehrfachnennung möglich)¹⁰



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Übergreifend zeigt sich, dass zwischen den Annahmen der Projektumsetzenden (N=38) über die Teilnahmemotive und den tatsächlichen Beweggründen der Teilnehmenden (N=121) eine Diskrepanz besteht. Wie von den Projektumsetzenden angenommen, ist „allgemeines Interesse“ zwar tatsächlich ein häufiger Grund, an den Fortbildungen teilzunehmen. Unterschätzt wird hingegen der „Bedarf an pädagogischen Methoden und Materialien“. Für die Teilnehmenden ist dies neben einem „allgemeinen Interesse“ das häufigste Teilnahmemotiv. Umgekehrt gehen die Projektumsetzenden in starkem Maße davon aus, dass eine Konfrontation der Teilnehmenden mit „phänomenspezifischen Problemen“ bei ihrer Zielgruppe Grund für die Teilnahme ist. Die Teilnehmenden geben dies jedoch relativ selten tatsächlich als Grund an.

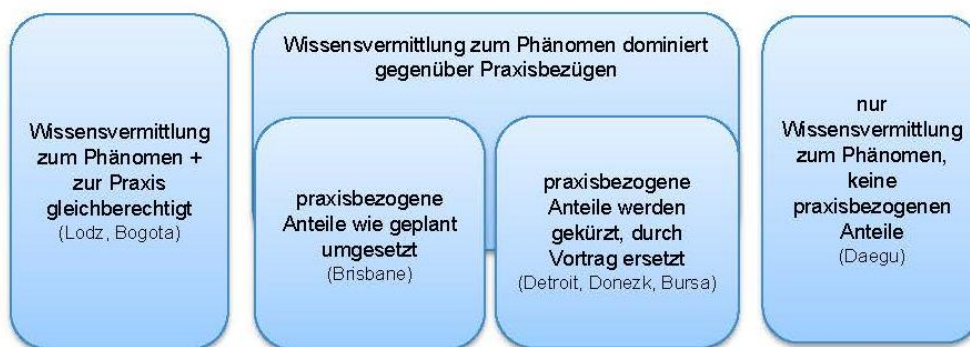
10 Durch das Auf- und Abrunden zugunsten der Lesbarkeit in den Abbildungen können summierte Prozentzahlen von 100% abweichen.

3.2 Allgemeine Struktur und Inhalte der Fort- und Weiterbildung

3.2.1 Verhältnis von Wissensvermittlung zum Phänomen und praxisbezogenen Anteilen

Grundsätzlich können Veranstaltungen unterschieden werden, bei denen das Ziel der Vermittlung von Wissen zum Phänomen (mittels Vorträgen der Modellprojektumsetzenden) gleichberechtigt zum Anspruch der Stärkung pädagogischer Handlungskompetenzen durch eine entsprechende Thematisierung umgesetzt wird. In einigen Fort- und Weiterbildungen dominiert die Vermittlung von Wissen zum Phänomen gegenüber Anteilen, die sich dem praktischen pädagogischen Umgang widmen, in anderen Formaten sind keine Bezüge zur pädagogischen Praxis enthalten, wie das folgende Schema verdeutlicht:

Abb. 3.2: Inhalte der Fortbildung: Wissensvermittlung vs. praktische Anteile



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Das Format, in dem Wissensvermittlung zum Phänomen und praxisbezogene Anteile gleichberechtigt berücksichtigt werden, umfasst zwei Projekte, in denen sowohl einführende Vorträge als auch eine umfassende (Klein-)Gruppenarbeit, gemeinsame Diskussionen oder die Vorstellung konkreter Handlungsoptionen zentral sind.

Im MP Bogota¹¹ folgt auf eine theoretische Einführung in das ausgewählte Themenfeld die Vorstellung eines konkreten Inhaltes als Vorschlag zum Handeln. In einem Beispiel beschäftigt sich der Referent mit angeblichen Belegen für demokratiefeindliche islamistische Positionen aus dem Koran, mit denen Jugendliche in ihren Moscheegemeinden die Erwachsenen konfrontieren. Bezogen auf diese Zitate betont der Referent,

11 Die MP werden nach einem feststehenden Schema anonymisiert. Städtenamen mit „B“ stammen aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, mit „D“ aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und mit „L“ aus dem Themenfeld „Linke Militanz“.

„dass man auch die Grammatik beherrschen muss und einige Gläubige, Imame, Radikale, Koranverse grammatikalisch falsch auslegen. Er beschäftigt sich nun mit der falschen Auslegung dieser Koranstelle bzw. dieses religiösen Ausspruchs und korrigiert eine radikale, grammatikalisch zweifelhafte Auslegung“ (Bogota TB 2019, Z. 453–456)¹².

Besonders dieses Beispiel wird von den Teilnehmenden als „außergewöhnlich“ und „informationsreich“ gelobt, worin sich alle Diskutierenden einig sind (Bogota GD 2019, Z. 56, 69). In Abgrenzung zu bisherigen Veranstaltungen wird der Wissenszuwachs in Bezug zu ihrer praktischen Tätigkeit hervorgehoben, was in folgender Passage von einem Teilnehmenden folgendermaßen verdeutlicht wird „wir haben schon oft darüber diskutiert, aber heute war es etwas Besonderes (...) etwas Neues: Methodik. Und hier habe ich auch was richtig gelernt“ (Bogota GD 2019, Z. 58–60).

Im Projekt Lodz führt ein kurzer Vortrag in die Veranstaltung ein. Zusätzlich werden die Teilnehmenden von Beginn an durch Fallbeispiele, die von den Projektumsetzenden eingebracht werden, zur gemeinsamen Diskussion angeregt. Im weiteren Verlauf wechseln sich wissensvermittelnde Inputs mit einem kollegialen Austausch zu vorgegebenen Praxisfällen in Kleingruppenformaten ab. Die 2,5-stündige Nachmittagsveranstaltung mit Referendarinnen und Referendaren, die wahlobligatorisch als eine von mehreren auszuwählenden Veranstaltungen in deren Ausbildung integriert ist, wird von ihnen ambivalent bewertet. Positive Beurteilungen heben die methodische Umsetzung und die Moderation der Projektumsetzenden hervor oder betonen das Anregen zum Nachdenken. Kritisch wird der Faktor der zur Verfügung stehenden Zeit betrachtet, der in Verbindung mit einem allgemeinen Zeitmangel in schulischen Settings gestellt wird. Eine Teilnehmerin meint dazu:

„man hätte das halt einfach noch richtig lang ausdehnen können, wozu halt keiner Zeit hat (...) also es bleiben bei mir auch viele Fragezeichen, aber das ist halt immer bei diesen ganzen schulischen Sachen so. Ja, muss man halt gucken, und ist individuell und so, das bringt einem halt wenig, weil man ja immer keine Zeit hat, irgendwie eigentlich wirklich alles individuell immer abzuchecken“ (Lodz, GD 2019, Z. 97f., 102–105).

Ein solcher Bezug auf eine zu geringe zeitliche Ausdehnung derartiger Fortbildungsveranstaltungen erfolgt in mehreren Projekten. Der Verweis auf Zeit externalisiert in diesen Fällen Probleme, die oft in den Formaten selbst angelegt sind.

Dies zeigt sich insbesondere in solchen Veranstaltungen, in denen eine Wissensvermittlung gegenüber praktischen Anteilen dominiert. Hier nehmen Vorträge breiten Raum ein, praktische Übungen sind häufig geplant und anvisiert, werden jedoch in der Umsetzungspraxis oft gekürzt oder entfallen. Beobachtet wurden von uns sehr umfangreiche, überaus ambitionierte Vor-

12 Der Zitationsindex im vorliegenden Bericht ist einheitlich. GD: Gruppendiskussion, TB: Teilnehmende Beobachtung, IU: Interviews mit Projektumsetzenden.

haben mit mehreren Vorträgen und verschiedenen eingeplanten praxisbezogenen Phasen, die von den Teilnehmenden wie in einem Staffellauf absolviert werden sollen. Von den Teilnehmenden werden die Veranstaltungen überwiegend positiv und die Projektumsetzenden wohlwollend als gut informiert und vorbereitet bewertet, während die Fülle an Informationen teilweise kritisch gesehen wird. Nach ihren Eindrücken von der Fortbildung gefragt, erfolgt in den Gruppendiskussionen jeweils ein intensiver Austausch von oft hoher interaktiver Dichte (vgl. Bohnsack 2014, S. 125), was zusätzlich auf das Interesse der Teilnehmenden an den präsentierten Inhalten verweist. So wird im MP Detroit, bei dem es sich um ein ganztägiges, einmaliges Angebot handelt, von Teilnehmerinnen eingeschätzt, „ein paar Impulse“ bzw. „einen guten Überblick bekommen zu haben“ (Detroit GD 2019, Z. 64f., 51). Obwohl die vorgesehene praktische Übung als Abkürzungsstrategie im Tagesverlauf von den Projektumsetzenden spontan in eine Vortragspräsentation abgewandelt wurde, loben die Teilnehmenden mögliche positive Aspekte für ihre eigene pädagogische Arbeit. Hierzu formuliert ein Teilnehmender Folgendes:

„Für mich bleibt der zweite Teil ganz gut hängen, dieser Input wie kann ich umgehen mit rassistischen oder nationalistischen Ressentiments mit solchen Sprüchen. Das fühlt sich für mich gerade sehr gut an, weil ich damit so ein bisschen mehr Sicherheit und ein kleines bisschen mehr Handwerk habe für meine Arbeit direkt vor Ort“ (Detroit GD 2019, Z. 42–46).

Diese Bewertung ist nur vor dem Hintergrund des ersten Teils zu verstehen, in dem eine Fülle an Informationen geboten wurde, die nach unseren Beobachtungen dem Ziel dienen, die „Theorie zu Radikalisierung und Radikalisierungsprävention für die Praxis zu übersetzen, dies wird auch durch die Kooperation mit Hochschulen versucht“, so der Referent des MP (Detroit TB 2019, Z. 59f.). Der zweite, praxisnähere Fortbildungsteil steht somit in einem positiven Gegenhorizont zum ersten stark phänomenbezogenen Vortrag.

Ähnlich nehmen auch verschiedene Teilnehmende der MP Donezk und Bursa die entsprechenden, ganztägigen, singulären Formate auf, die sich in Aufbau und Struktur ähneln. Während die Modellprojektumsetzenden des Projekts Donezk als „super kompetent, und auch ganz offen. Also immer ganz bemüht“ beschrieben werden, schildern die Teilnehmenden gleichzeitig eine Überforderungssituation, die dadurch entsteht, dass einer Teilnehmenden zufolge ein „Informations-Overload“ existiert (Donezk 2019 GD, Z. 75, 91f.). Ein anderer Teilnehmer führt seine Bewertung ebenfalls mit der Zuschreibung von großer Kompetenz ein, kritisiert jedoch anschließend die Dichte und mangelnde Flexibilität des Formates, indem er feststellt:

„Ich denke, die beiden sind sehr kompetent in ihrem Thema, allerdings hat, hat so das Gesamtkonstrukt dann nicht so richtig funktioniert, wie es geplant war. Also sie haben sich ein relativ festes Korsett geschaffen durch ihre festen Uhrzeiten und so weiter, und haben dann Themen übersprungen und haben viele Sachen nicht so bearbeiten können, wie ich mir das zumindest gewünscht habe“ (Donezk 2019 GD, Z. 55–59).

Das Überforderungsempfinden erklärt er sich durch eine Unangemessenheit der Zielgruppe, er vermutet dementsprechend: „das war jetzt bestimmt auch

nicht auf uns zugeschnitten, aber man hätte das schon noch entschlacken müssen“ (Donezk 2019 GD, Z. 63f.). Das MP Bursa wird ähnlich von den Teilnehmenden bewertet. Auch hier ist von einem überladenen Input die Rede, der sich ebenfalls auf den ersten Teil der Veranstaltung fokussiert, ähnlich wie im MP Detroit. Eine Teilnehmerin berichtet: „also ich nehm‘ mit, dass ich am Anfang ganz viel Information gekriegt habe, die ich gar nicht alle irgendwie sortieren konnte“ (Bursa GD 2019, Z. 12f.). In diesem Projekt ist zudem die Gruppenzusammensetzung recht ambivalent. Für einige war der Inhalt der Veranstaltung „absolutes Neuland“, andere berichten, „nicht sehr viel Neues erfahren“ zu haben, letzteres wird mit umfassenderen Beständen an Vorwissen begründet (Bursa GD 2019, Z. 21, 36). Dies hat eine Anspruchshaltung zur Folge, die deutlich stärker vorab angekündigte Bestandteile der Fortbildung einfordert und spontane Umstrukturierungen kritisiert. Der nicht vollständig umgesetzte Veranstaltungsplan bleibt hier im Blick und die Streichung praktischer Anteile wird entsprechend kritisch gesehen, was diese Teilnehmerin wie folgt darstellt:

„Ich hätte mich besonders gefreut darauf, was jetzt gekommen wär, die Gruppenarbeit mit konkreten Beispielen um zu gucken, wie wir als Gruppe Lösungen finden und find‘ das total schade, weil das auch in der letzten Fortbildung zu demselben Thema genau der Punkt war, den wir nicht mehr geschafft haben“ (Bursa GD 2019, Z. 37–40).

Im MP Brisbane, welches ganztägig und als Veranstaltungsreihe konzipiert ist, wurde hingegen eine Unterteilung in einen theoretischen Input am Vormittag und einen praxisbezogenen Teil am Nachmittag wie geplant umgesetzt. Dieser Aufbau wird von den Teilnehmenden als gelungen bewertet und akzeptiert, wie das folgende Zitat belegt:

„Ich finde auch die Struktur irgendwie sehr gut. Dass wir zuerst immer so einen Input kriegen. Ich empfinde das wirklich als sehr angenehm. Vor allen Dingen so in Abwechslung zu dem Schulalltag, der mit sehr viel Output verbunden ist“ (Brisbane GD 2019, Z. 32–35).

Neben der Vielfältigkeit des Angebotes ist es hier die passive Haltung des Konsumierens von Wissen, die als angenehm empfunden wird. Wie in den Projekten Lodz und Detroit werden Übungen mit Fallbeispielen aus der Praxis gewertschätzt, da sie „nahe an der Realität und insofern auch gut“ sind (Brisbane GD 2019, Z. 28f.).

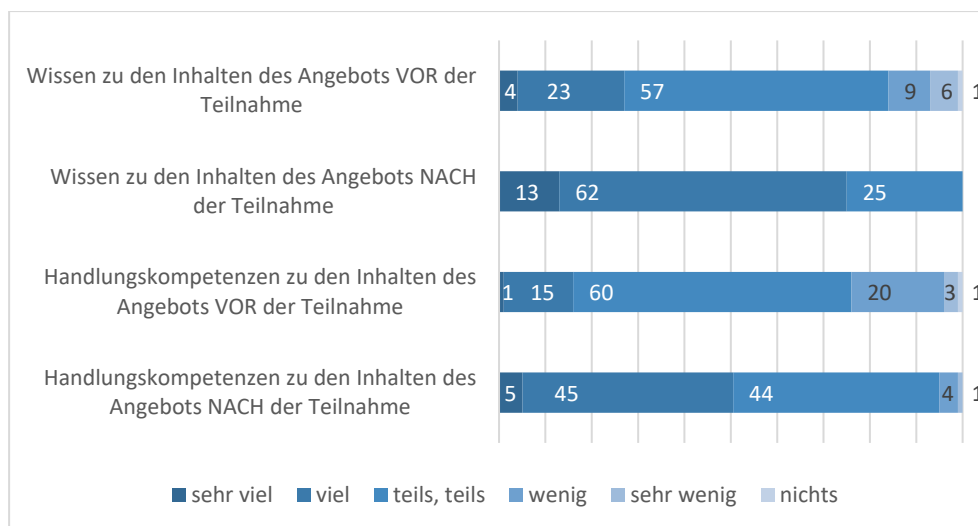
Die fachliche Kompetenz der Projektmitarbeitenden wird von den Teilnehmenden an Formaten, die sich auf die Wissensvermittlung zum Phänomen konzentrieren und praxisbezogene Anteile unberücksichtigt lassen, ebenfalls positiv bewertet. Bei den MP Daegu und Bogota handelt es sich um maximal halbtägige Veranstaltungsreihen, für die sich die Teilnehmenden bewusst entschieden haben.

Das MP Daegu wurde zu der von einer Schule selbst initiierten Fortbildung für Lehrende eingeladen. Auch hier wird die Fachkunde der Projektumsetzenden positiv bewertet, da das Projekt „so aufklärend war und sehr, sehr viel Kompetenz hatte“ (Daegu GD 2019, Z. 29f.). Nicht problematisiert wird die einseitige Ausrichtung der Veranstaltung auf rein phänomenbezo-

gene Aspekte. Vielmehr wird der positive Wert des erworbenen Wissens betont. Eine Teilnehmende betont die „gewisse Sicherheit im Umgang damit und, ja, damit man weiß, wo man erstmal steht und wie man seine Studierendenschaft einzuordnen hat“ (Daegu GD 2019, Z. 15f.). Das vermittelte Wissen wird demnach als Bedingung und Grundlage für eigenes praktisches Agieren betrachtet. Es entspricht dem Bedürfnis der Teilnehmenden, sich von szenekundigen Modellprojektumsetzenden vor Ort informieren zu lassen.

In der quantitativen Befragung der Teilnehmenden wurde der Wissensstand zu den Inhalten des Angebots und angenommenen eigenen Handlungskompetenzen jeweils vor und nach der Veranstaltung erfragt. Der stärker gestiegene Wissensstand verweist auf die von uns nachgezeichnete Modellprojektpraxis, dass Wissensvermittlung zu Phänomenwissen im Vordergrund steht, pädagogische Arbeitsanteile zu Handlungskompetenzen dagegen eine geringere Rolle spielen.

Abb. 3.3: Phänomenwissen und Handlungskompetenzen der Fortzubildenden vor und nach der Teilnahme¹³



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

3.2.2 Berücksichtigung des Vorwissens und der Bedarfe der Teilnehmenden auf der Grundlage von Beobachtungen

Wesentlich für erfolgreiche Fortbildungen ist es, das *Vorwissen* der Teilnehmenden zu kennen, um so auf unterschiedliche Informationsbedarfe eingehen zu können. Auf diese Weise einer möglichen Heterogenität der Zuhörenden von Beginn an gerecht zu werden, konnte von uns jedoch nur selten beobachtet werden. Drei verschiedene Umgangsweisen mit dem Vorwissen der Teilnehmenden ließen sich unterscheiden: In zwei MP erfolgte eine Abfrage des bestehenden Wissens zum Veranstaltungsthema, in zwei anderen

13 Durch das Auf- und Abrunden zugunsten der Lesbarkeit in den Abbildungen können summierte Prozentzahlen von 100% abweichen.

Projekten war dies nicht der Fall. Langfristig arbeitende Formate werden hier nur randständig berücksichtigt, da eine Auskunft über Wissensbestände in diesen Fällen vermutlich bzw. eventuell zu Beginn der Veranstaltungsreihe erfolgte.

Abb. 3.4: Abfrage des Vorwissens der Teilnehmenden



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Zwei MP beschäftigen sich zu Beginn ihrer Veranstaltung mit dem Vorwissen der Teilnehmenden. Die Bedeutung für den weiteren Verlauf der Veranstaltung unterscheidet sich hier maßgeblich. Im Projekt Donezk gehen die Teilnehmenden innerhalb einer Vorstellungsrunde jeweils auf ihre Kenntnisse und Erfahrungen zum Thema Rechtsextremismus ein. Sowohl berufliche als auch private Konfrontationen mit diesem Thema werden hier genannt. Zwei Teilnehmerinnen berichten z.B., dass es in ihrem privaten Umfeld rechte Tendenzen gibt, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Konkrete Wissensbestände werden im Gegensatz zu praktischen Erfahrungen kaum erwähnt, lediglich eine Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen eines Vortrages eines Teilnehmers innerhalb des Studiums wird hier genannt. Im weiteren Verlauf der Veranstaltung werden die genannten Beispiele von den Teilnehmenden in Gruppenarbeitsphasen eingebracht und auf diese Weise bearbeitet, was innerhalb des untersuchten Samples eine Ausnahme darstellt. Im MP Lodz, in dem das Vorwissen der Teilnehmenden zumindest ansatzweise berücksichtigt wird, fragt eine Mitarbeiterin nach den Vorstellungen der Teilnehmenden zum Thema: „Was ist Radikalisierung?“. Dieser Einstieg wird im weiteren Verlauf nicht weiterverfolgt oder systematisch ausgebaut. In der anschließenden Vorstellungsrunde spielen Definitionsvorschläge für „Radikalisierung“ oder Wissensbestände der Teilnehmenden keine Rolle.

In zwei weiteren MP, die als Einzelveranstaltungen angeboten werden, findet innerhalb der beobachteten Veranstaltung keine explizite Abfrage des Vorwissens statt. Allerdings sind die MP Detroit und Bursa dabei in einer Zielgruppe aktiv, die einige der Projektumsetzenden aus ihrem bisherigen Arbeitsfeld gut kennen. Daher kann hier davon ausgegangen werden, dass sie das Vorwissen der Teilnehmenden recht gut kennen, da es sich teilweise um ehemalige Kolleginnen und Kollegen handelt.

In denjenigen Projekten, die längerfristig angelegt sind, also mehrfach stattfinden, erfolgt die Erfassung des Vorwissens eventuell durch eine genaue Kenntnis des Arbeitsfeldes und des berufspraktischen Werdeganges der Teilnehmenden, wie im MP Bogota. Beim Projekt Brisbane handelt es sich um ein Weiterbildungsformat mit Zertifikat, welchem ein Auswahlprozess der Teilnehmenden vorausging. Auch hier wäre es möglich, dass Vorwissen und

Intentionen erfragt wurden, was jedoch nicht empirisch erfasst werden konnte. Beim MP Daegu handelt es sich um eine Maßnahme, die sich aus verschiedenen, vergleichsweise kurzen Einzelveranstaltungen zusammensetzt. Inwiefern hier zumindest Wissensbestände möglicher Teilnehmender als Gruppe von Lehrenden einer Schule im Vorfeld erfragt wurden, bleibt offen.

Ähnlich wie in Bezug auf das Vorwissen der Teilnehmenden lässt sich auch in Hinblick auf deren konkrete *Bedarfe* und Erwartungen festhalten, dass diese von den Projektumsetzenden kaum ergründet werden. Erwartungen und Bedarfe nach bestimmten Wissensbeständen oder praktischen Inhalten seitens der Teilnehmenden zu erfragen, die in der jeweiligen Fortbildung berücksichtigt werden könnten, war in den untersuchten MP nur selten eine gängige Praxis. Lediglich zwei Projekte nutzten dieses Gestaltungsmittel für ihre Maßnahmen, während in den übrigen fünf Projekten, unter denen sich wiederum drei längerfristig angelegte Formate befinden, keine derartige Abfrage stattfand.

Abb. 3.5: Bedarfsabfrage innerhalb der Veranstaltung



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Für eine mögliche Berücksichtigung der individuellen Bedarfe erhalten alle Teilnehmenden im MP Detroit die Gelegenheit, nach einem ca. einstündigen einführenden Vortrag Themen zum Gegenstandsbereich zu notieren, was folgendermaßen beobachtet wurde:

„der Referent legt Moderationskarten und Stifte auf den Tisch, die Teilnehmenden sollen in der anstehenden Pause Themen aufschreiben, die sie besonders interessieren, damit er dies in seine Veranstaltung einbinden kann“ (Detroit TB 2019, Z. 159–161).

Im MP Donezk ist dieser Aspekt der Veranstaltung umfangreicher angelegt. Hier erfolgt eine Erwartungsabfrage in drei verschiedenen Bereichen, die von den Projektumsetzenden entsprechend vorbereitet und in die Eingangsphase des Formats eingebunden worden sind, wie unsere Beobachtung zeigt:

„Auf den Plätzen liegen gelbe, grüne und rote Kärtchen. Theo erklärt, dass die Karten von den Teilnehmenden beschriftet werden sollen: Gelb: Das sind meine Fragen, Grün: Ich gehe mit einem guten Gefühl nach Hause, wenn ..., Rot: Das sollte nicht passieren“ (Donezk TB 2019, Z. 106–108).

In den Projekten Lodz und Bursa findet keine Aufnahme der Bedarfe der Teilnehmenden statt. Während die Planung der unmittelbaren Umsetzung bei Lodz über die koordinierende Stelle in der Ausbildung der Referendarinnen

und Referendare erfolgte und über konkret gewünschte Inhalte keine Angaben möglich sind, handelt es sich bei Bursa um eine lange geplante Veranstaltung auf Wunsch des Teams der Fortzubildenden. Inwiefern die Teilnehmenden hier die Möglichkeit hatten, eigene Ideen und Bedarfe einzubringen, ist nicht bekannt. Für alle längerfristig angelegten Fortbildungsreihen liegen keine Informationen zu Bedarfsabfragen vor.

Generell lässt sich festhalten, dass die Abfrage von Bedarfen und Erwartungen bei den Teilnehmenden umso dringlicher geboten ist, da die von den Projektumsetzenden angenommenen Teilnahmemotive offenbar nur in Teilen mit deren tatsächlichen Gründen übereinstimmen. Hier zeigt sich, dass die Vorannahmen der Projektumsetzenden z.T. keine Entsprechung haben und vor diesem Hintergrund dringend eine Verständigung in Form von Bedarfsabfragen anzuraten ist. Das wäre auch deswegen geboten, weil auf der Basis von bekannten Bedarfen zielführende Fortbildungen zielführender konzipiert werden können, weswegen dies auch als standardmäßiges Vorgehen in der Erwachsenenbildung etabliert ist. So halten Tippelt/Hippel 2018, S. 1142 fest:

„Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung (Siebert 2000). Die genannten Orientierungen implizieren die Aufforderung, sich empathisch auf die ‚signifikanten Anderen‘ der Erwachsenenbildung zu beziehen“.

Dies umfasst auch, „die Eigenverantwortung der Individuen zu stärken, an ihren Ressourcen und Verwertungsinteressen anzusetzen“ (Hippel u.a. 2008, S. 151). Ein Bezug zu Ressourcen und Verwertungsinteressen fand in den Angeboten wie bereits ausgeführt häufig nicht statt. Voraussetzung hierfür wären entsprechende Abfragen bei den Teilnehmenden.

3.2.3 Berücksichtigung des Vorwissens und der Bedarfe aus der Sicht der Teilnehmenden

Zur Beantwortung der Frage nach der Berücksichtigung der Bedarfe und des Vorwissens der Teilnehmenden greifen wir auf Diskussionen im Anschluss an die jeweils beobachtete Fortbildung zurück. Dort fragten wir dezidiert danach, wie sie die Möglichkeit eigene Bedarfe einzubringen einschätzen würden. Dieses Thema wird zunächst für die Projekte Detroit und Donezk aufgegriffen, in denen zu Beginn der Veranstaltung durch die Projektumsetzenden nach den Bedarfen der Teilnehmenden gefragt wurde. Anschließend wird auf die Projekte Lodz und Bursa eingegangen, in denen eine Frage nach Bedarfen keine Rolle spielte. Zuletzt berücksichtigen wir jene Projekte, bei denen als längsschnittlich angelegte Formate eine solche Klärung eher zu Beginn der Reihe relevant wäre.

Im Projekt Detroit wird die Möglichkeit, arbeitsbezogene Bedarfe und eigenes Vorwissen einzubringen, von einem Teilnehmer bejaht. Seine Antwort lässt sich so deuten, dass er sich darin durchgesetzt hat, Problemstellungen, die ihn interessieren zu thematisieren. Er meint dazu: „also, ich habe meins eingebracht und das wurde auch thematisiert (lacht), genau. Es gab ja immer

wieder den Bezug zu praktischen Erlebnissen oder Erfahrungen oder Fragen“. Daneben äußert sich eine Teilnehmerin, die gedanklich eigene Erlebnisse mit den Fortbildungsinhalten vergleicht. Hierbei reflektiert sie, inwiefern sie „richtig gehandelt“ hat. Ihr Bedürfnis besteht hier im Reflexions- und Anregungspotenzial der Veranstaltung, was sie damit zusammenfasst, dass die Fortbildung „schon die Zahnräder zum Drehen gebracht“ hat (Detroit GD 2019, Z. 168–178). Auch die Arbeit des MP Donezk beurteilen die Teilnehmenden positiv. Das Engagement der Referierenden wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben. In diesem Sinne äußern sich zwei Teilnehmende folgendermaßen: „ich hatte das Gefühl, wir haben genug Raum bekommen, auch unsere eigenen Sachen mitzubringen und reinzubringen“ und eine zweite Person hebt hervor: „sie waren ja selbst in den Pausen ansprechbar für uns“ (Donezk GD 2019, Z. 103–06). Da eigene Inhalte bei Donezk insbesondere in der zweiten und dritten Gruppenarbeitsphase eingebracht werden konnten und die Beantwortung von Fragen dem Bedarf an Informationen gerecht wird, entstand hier ein positives Gesamtbild für die Diskutierenden.

In den Projekten Lodz und Bursa fällt die Einschätzung über Form und Umfang einzubringender Bedarfe und die Berücksichtigung des Vorwissens der Teilnehmenden unterschiedlich aus. Im Projekt Lodz wird die Möglichkeit weitgehend verneint, indem zwei Teilnehmende antworten: „in den Diskussionen höchstens“ bzw. „eigentlich nicht“. Hier wird auf einen Austausch innerhalb der Kleingruppen verwiesen, in denen dies umsetzbar war: „also wenn, dann auch eher in den Kleingruppen. Obwohl wir die Möglichkeit hatten, glaub ich, aber das wurde vielleicht schon in den Kleingruppen alles eingebracht“ (Lodz GD 2019, Z. 150–157). Auch im Projekt Bursa gibt es kein kollektiv geteiltes Urteil zur Berücksichtigung von eigenen Bedarfen. Einerseits werden begrenzte Möglichkeiten kritisiert, indem eine Teilnehmerin meint „nicht so richtig viel Raum“ dazu erhalten zu haben. Sie führt dazu weiter aus: „ich find’s immer schön, wenn so ein Seminar oder so eine Veranstaltung damit beginnt, zu sammeln, was sind irgendwie so klassische Situationen, in die ihr kommt“ (Bursa GD 2019, Z. 76–78). Diese Einschätzung wird von einer weiteren Teilnehmerin geteilt, allerdings finden sich auch gegenteilige Äußerungen. Eine Teilnehmerin fühlt sich von der fehlenden Bedarfsabfrage entlastet und begründet dies damit, dass es ihr wichtig wäre, zunächst einen Einstieg in das Thema vermittelt zu bekommen. Dazu sagt sie:

„Ich war ganz froh, dass es erstmal einen Input gab, um mich überhaupt auf dieses Thema runterzubringen. Weil das find’ ich immer das Schwierigste bei einem Seminar, wenn eben jemand vielleicht fragt, was wollt ihr hier, obwohl man noch gar nicht weiß, um was es eigentlich wirklich gehen könnte“ (Bursa GD 2019, Z. 105–108).

Hierin zeigt sich, dass auch Fragen nach Bedarfen wohlüberlegt vorab abgewogen werden müssen, denn mit der Formulierung von eigenen Erwartungen und Wünschen treten die Teilnehmenden jeweils in eine Gruppenöffentlichkeit, was Vor-, aber auch Nachteile mit sich bringen kann.

Zuletzt soll noch kurz auf jene Projekte eingegangen werden, die längerfristige Fortbildungsformate verfolgen. Im MP Daegu wird die Berücksichtigung von Bedarfen mit der Begründung verneint, dass die Fortbildungsreihe

bereits begonnen hat. Eine Teilnehmerin meint dazu, dass: „nicht so extrem viel Platz für unsere Bedarfe war und ich damit absolut einverstanden war in der Annahme und Erwartung, dass das eine Folgeveranstaltung ist“ (Daegu GD 2019, Z. 262f.). Ein anderes Format dieser Reihe mit „Fallbeispielen [...], Rollenspielen oder Übungspraxis“ wird dagegen in einem Gegenhorizont zum Projekt Daegu als bedarfsgerecht beschrieben (Daegu GD 2019, Z. 317f.). Für Fortzubildende des Projekts Brisbane steht der „Austausch mit Kollegen“, mit denen man sich über eigenen Bedarfe aus der Praxis austauschen kann, im Vordergrund. Die Beschreibung, dass es: „spannend [ist] zu hören, wie andere das regeln“ verweist hier darauf, dass momentan eine kollegiale Fallberatung zentral ist und Bedarfe nach Erfahrungen und Handlungsoptionen also eher untereinander als durch das MP befriedigt werden (Brisbane GD 2019, Z. 256–265). Im Projekt Bogota zeigt sich die Berücksichtigung von Bedarfen in der zielgerichteten Auswahl von Referierenden durch das MP. Die diskursive und anspruchsvolle Grundhaltung der Teilnehmenden sorgt hier dafür, dass Bedarfe Berücksichtigung finden.

Bezogen auf die Ergebnisse der quantitativen Befragung der Teilnehmenden sieht sich die Mehrheit ermöglicht, eigene fachliche Bedarfe einbringen zu können. Von 121 Befragten stimmten 35 (28,9%) voll und 53 Teilnehmende (43,8%) eher zu, nur drei Fortzubildende (2,5%) gaben an, überhaupt keine Möglichkeit gehabt zu haben ihre Bedarfe einzubringen. Sie äußern sich somit weniger kritisch über ihre Beteiligungsmöglichkeiten als in den Gruppendiskussionen.

Kurzzusammenfassung

- Struktur und Inhalt der analysierten Maßnahmen können zusammenfassend folgendermaßen beschrieben und bewertet werden: In den meisten hier im Zentrum stehenden Angeboten werden Präsentationen, in denen ein allgemeines Überblickswissen zum jeweils problematisierten Phänomen vermittelt wird, mit Anteilen kombiniert, bei denen handlungspraktische Unterweisungen oder Vorschläge zum Agieren im Zentrum stehen.
- Der jeweilige Umfang dieser verschiedenen Inhalte unterscheidet sich von Projekt zu Projekt. Zu bedenken bleibt, dass die Rezeption von Wissen, die oft zentral ist, nicht unmittelbar in praktisches Handeln übertragbar ist. Hierzu wären aktivere Aneignungsprozesse bzw. zumindest -übungen nötig, die nur selten im Mittelpunkt stehen.
- Von den Teilnehmenden wurde den Projektumsetzenden durchgehend eine hohe fachliche Kompetenz bescheinigt, die sich auf deren Wissen zum Phänomen bezieht. Allerdings zeigt sich ebenfalls, dass in der Regel ein möglichst großer Anteil dieses Wissens vermittelt werden soll und hier kaum auf die, natürlich begrenzte, Aufnahmefähigkeit der Teilnehmenden geachtet wird. Die oft geschilderten Überforderungsempfindungen belegen dieses Problem.
- Die Diskrepanz zwischen dicht gedrängten Veranstaltungen, in denen Praxisbezüge häufig nachrangig sind, und deren weitergehend positive Bewertung durch die Teilnehmenden hat uns in unseren Analysen stark beschäftigt. Eine Erklärung für diese Differenz könnte darin liegen, dass

Fortzubildende umfassende Wissenspräsentationen gewohnt sind und daher erwarten. Diese Affinität gegenüber akademischen Bildungsformaten zeigt sich insbesondere bei jenen Angeboten, die sich an Lehrkräfte bzw. angehende Lehrkräfte wenden. Daneben könnte eine Vorstellung maßgeblich sein, die von einem stillschweigenden Agreement zwischen den „Theoretikerinnen und Theoretikern“ der MP und den „Praktikerinnen und Praktikern“ in Schule oder Jugendarbeit ausgeht: die Anerkennung der jeweiligen Professionalitäten belässt jede und jeden im jeweiligen Handlungsfeld. Die Modellprojektumsetzenden gehen von der unmittelbaren Anwendbarkeit des erworbenen Wissens aus, die Professionellen in der Praxis erkennen die Informiertheit der Vortragenden und konsumieren die Angebote als Dienstleistung.

- Nicht zuletzt zeigte sich in den untersuchten Maßnahmen, dass die Heterogenität des Vorwissens der Teilnehmenden eine wichtige Rolle für den Erfolg des Angebotes spielt. Auf dieses Problem soll im Folgenden kurz eingegangen werden.
 - Nur wenige der besuchten Projekte interessieren sich für das Vorwissen und die Bedarfe der Teilnehmenden zum Gegenstand ihrer Fortbildung.
 - Während praktische Erfahrungen in den Übungsphasen in einem Projekt berücksichtigt wurden, spielen Informationen über Wissensbestände der Teilnehmenden in Aneignungsphasen zu Phänomenwissen keine Rolle.
 - Das weitgehende Fehlen dieser Fragen zum Vorwissen und dem konkreten Fortbildungsbedarf deckt sich mit unserer Beobachtung, dass es in den Formaten häufig um die möglichst vollständige Vermittlung vorab bereits feststehender Inhalte geht.
- Für Modifikationen, die heterogenen individuellen Bedarfen und unterschiedlichen Wissensständen der Teilnehmenden gerecht werden würden, besteht nur wenig Raum. Die Berücksichtigung der Bedarfe der Teilnehmenden wird ambivalent bewertet. Es finden sich sowohl positive, lobende und wertschätzende Beurteilungen als auch negative, kritische Einschätzungen, in denen bemängelt wurde, dass Bedarfe nicht erfragt und berücksichtigt wurden.
- Interessant ist, dass auch Nachteile der Erfragung von Bedarfen genannt wurden. Dies spiegelt das Phänomen wider, dass Bedarfe u.U. erst im Verlauf von wissensvermittelnden Formaten genau benannt werden können. Eine Abfrage ohne ein Grundgerüst an Informationen und die Möglichkeit der Reflexion darüber wurde daher entsprechend kritisch gerahmt.
- Hervorstechend in den Bewertungen waren die Möglichkeit, Informationsbedürfnisse befriedigen zu können, die Ansprechbarkeit der Modellprojektumsetzenden sowie Formate, die umfassendere praktische Arbeitsanteile beinhalteten.
- Ein Bedarf nach Austausch und Beratung zu pädagogisch-praktischen Problemstellungen besteht. Hier wird eine informelle kollegiale Fallberatung als ein gewinnbringender Austausch der Teilnehmenden untereinander wertgeschätzt.

3.3 Vermittlung von und Verständnis zu Phänomenwissen

3.3.1 Vermittlung von Phänomenwissen

Fragt man nun danach, wie Wissen über zentrale Phänomene der Radikalisierung vermittelt wird, so kann man sich zunächst auf die in den vorangegangenen Abschnitten bereits dargestellten Sachverhalte beziehen. Die Projektumsetzenden verfügen über ein zumeist sehr umfassendes Wissen dazu. Problematisch ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass aus dieser großen Sachkenntnis der Anspruch entsteht, dieses Wissen vollumfänglich an die Teilnehmenden weiterzugeben. Das hohe „Sendungsbewusstsein“ der Projektumsetzenden, denen ihr Wirken eine Herzensangelegenheit ist, erzeugt auf diese Weise Veranstaltungen, die zumeist unter immensem Zeitdruck leiden und die Teilnehmenden nicht selten in ihrer zeitlich begrenzten Aufnahmefähigkeit auch überfordern. Zudem handelt es sich bei der Vermittlung von Phänomenwissen immer um Präsentationen, die nur bedingt interaktiv gemeinsam mit den Teilnehmenden gestaltet werden. Nachfragen und Wortmeldungen der Zuhörenden bilden in der Regel keinen Anlass für eine partizipative Wissensaneignung, sie werden (im zeitlichen Verlauf einiger Veranstaltungen) stattdessen immer weniger von den Referierenden berücksichtigt oder zugelassen.

In ihrer Gestaltung unterscheiden sich die Präsentationen, in denen Phänomenwissen vermittelt werden soll, auch in ihrer Angemessenheit für die jeweilige Zielgruppe. Die Projekte Brisbane, Daegu und Lodz vermitteln Inhalte verständlich, sie nutzen dazu u.a. Videos und Schaubilder, während die Vorträge der Projektumsetzenden von Detroit, Donezk, Bursa und Bogota durch eine immense Breite und/oder einen hohen Abstraktionsgrad gekennzeichnet sind. Dieser Umstand erschwert die Aufnahme der für die passiv Zuhörenden oft neuen Inhalte zusätzlich. Besonders deutlich wird das im MP Detroit, in welchem es nach Aussage der Projektumsetzenden „um ‚rechte Phänomene‘ und ‚rechte Organisationen‘ gehen [soll], wobei ein Schwerpunkt auf Erscheinungsformen bei Jugendlichen“ liegen wird (Detroit TB 2019, Z. 46f.). Innerhalb der sehr langen und umfangreichen Präsentation gehen die Referierenden auf diverse Phänomene (z.B. Chemtrails, Regierungshandeln in der Türkei, Prepper-Szene) ein, bei denen fraglich ist, inwiefern sie als Erscheinungsform von Rechtsextremismus bei Jugendlichen eingeordnet werden können. Zu einer ähnlichen Informationsfülle äußern sich die Teilnehmenden im Projekt Donezk gleichermaßen kritisch. Hier präsentierte der Referent sein Wissen zudem in einer elaborierten, akademisch geprägten Sprache, was eine Teilnehmerin so bewertet:

„Also ich find‘, der Referent steckte unglaublich tief im Thema drin, also und auch sehr wissenschaftlich; und wenn man schon länger nicht mehr in der Uni ist (...) dann erschlagen einen manchmal die vielen Fremdwörter“ (Donezk GD 2019, Z. 69–72).

Auch in den Projekten Bursa und Bogota dominieren jeweils theoretisch-abstracte Ausführungen. Hier wird das zu präsentierende Phänomen mithilfe von diversen historischen Beispielen erläutert, eine Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen bleibt dagegen randständig. Der bezogen auf unser Sample festgestellte hohe Abstraktionsgrad der Angebote und die daraus resultierende Überforderung der Teilnehmenden muss differenziert betrachtet werden und scheint kein allgemeines Phänomen zu sein. Bezogen auf die quantitative Befragung von Teilnehmenden lässt sich nur in wenigen Fällen eine Überforderung durch die Abstraktheit der Veranstaltungsinhalte nachzeichnen. Der Aussage „ich fand die Inhalte und Themen des Angebotes zu abstrakt“ stimmten nur drei (2,5%) voll und elf Befragte (9,1%) eher zu. Dagegen fanden 101 Personen (83,5%) dies weniger oder gar nicht zutreffend. Darüber hinaus geben viele Befragte an, dass sie durch die Veranstaltung neues Wissen erlangt hätten. Gefragt nach dem Zugewinn von relevantem Phänomenwissen bejahen 57 von 121 Personen (47,1%) dies völlig und 44 Personen (36,4%) eher. Lediglich 13 Personen (10,8%) geben an, wenig bis keinen Wissenszugewinn erhalten zu haben, wobei dies auch auf das Vorhandensein eines vielschichtigen Vorwissens verweisen könnte.

3.3.2 Wissensvermittlung zum Phänomen-Erkennen

Wichtig für den pädagogisch-praktischen Umgang mit radikalisierten bzw. radikalierungsgefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist eine genaue Identifikation und Diagnose von typischen Ausdrucksformen, Provokationen, Symbolen und ästhetischen Erscheinungsbildern. Dieses Wissen wird von einigen MP vermittelt, hat jedoch gegenüber dem theoretischen Überblickswissen meist eine randständigere Position, was von den Teilnehmenden bedauert wird.

Sehr umfassend werden im Projekt Brisbane die verschiedensten Fragen zum Erkennen von Phänomenen beantwortet. Die externe Referentin kann die erfragten Themen jeweils mit Beispielen unterlegen, worauf sie auch bereits innerhalb der Präsentation großen Wert legte. Dabei formuliert sie auch klar die Grenzen ihrer Kenntnisse, indem sie z.B. bei Fragen nach einer methodisch-didaktischen Umsetzung von Bildungsformaten zur Deradikalisierung auf Expertinnen und Experten verweist, die sie für kompetenter ansieht.

Eine intensive Beschäftigung mit einem konkreten Phänomen des Feldes, dem Antisemitismus, findet im Projekt Bursa statt. Hier wird die historisch lange Existenz von Judenhass und Antisemitismus in einer gemeinsamen Übung behandelt. Diese umfassende Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen, die anhand vieler historischer und einiger aktueller Abbildungen erfolgt, könnte helfen, antisemitische Äußerungen besser zu erkennen.

Das MP Detroit thematisiert Gefährdungen und mögliche Radikalisierungsansätze entlang ihres Konzeptes anhand pauschalisierender Ablehnungskonstruktionen (PAKO), in dem diverse Stereotypisierungs- und Stigmatisierungsaussagen und -floskeln im Mittelpunkt stehen (Möller u.a. 2016). Positiv ist dabei hervorzuheben, dass es dem Referenten wichtig ist, eigene Verstricktheiten der Teilnehmenden anzusprechen, ohne moralisierende Zu-

schreibungen damit zu verbinden. Seiner Ansicht nach ist es „nicht ungewöhnlich, dass man selber PAKOs hat, man sollte diese eher öfters reflektieren“ (Detroit TB 2019, Z. 118f.). Mit Symbolen derzeit aktiver extremistischer Gruppierungen beschäftigt sich das Projekt Lodz, indem es auf die Identitäre Bewegung eingeht.

Sich anhand konkreter Beispiele mit dem Erkennen von Radikalisierungsphänomenen auseinanderzusetzen, war auch im Projekt Donezk vorgesehen. Hier erfolgte jedoch eine starke Kürzung dieses Programmpunktes, da eine Überlagerung durch Vortragsinhalte stattfand. Angedacht war eine Gruppenarbeit, in der die Teilnehmenden Symbole, Kleidungsmarken und Liedtexte rechter Gruppierungen erkennen sollten. Darüber hinaus sollten sie lernen, indizierte von nicht-indizierten, (noch) erlaubte von verbotenen Ausdrucksformen zu unterscheiden. Ähnliche Abkürzungsstrategien werden im Projekt Daegu angewendet: „Erkennungszeichen schaffen wir leider nicht mehr, wir haben aber auch 10 Minuten später angefangen“ lautet hier die Begründung. Auch hier ist die Vollständigkeit anderer Inhalte bedeutsamer (Daegu TB 2019, Z. 144).

3.3.3 Verständigung über normative Grundhaltungen zum Phänomen

Eine Verständigung über normative Grundhaltungen zum Phänomen ist aus unserer Sicht eine wichtige Grundlage für Fort- und Weiterbildungen. Dies gilt v.a., weil der Umgang mit den in den Programmbereichen verhandelten Themen „Rechtsextremismus“, „Linke Militanz“ und „demokratiefeindlicher Islamismus“ immer auch die Frage aufwirft, ab wann etwas als problematisch gilt und überhaupt pädagogische Intervention erfordert. Eine gemeinsame Verständigung über normative Grundlagen wäre vor diesem Hintergrund eine wesentliche Voraussetzung, um gemeinsam mit den Teilnehmenden zu bestimmen, ab wann pädagogische Reaktionen nötig sind. Entsprechende Bedarfe wurden vereinzelt auch in den Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden artikuliert:

„Also die Beispiele, die wir jetzt heute hatten, das waren ja alles schon natürlich anschauliche, aber dementsprechend auch schon sehr extreme Beispiele. Was so für den, für den Alltag halt interessant wäre, wäre so z.B. einzelne Begriffe, wann sollte ich da sozusagen aufhorchen“ (Lodz TB 2019, Z. 163–166).

Der hier formulierte Wunsch ergab sich aus einer Handlungsunsicherheit, die der Teilnehmende für seinen Berufsalltag beschrieb. Konkret ging es dabei um den Umgang damit, dass sich die Schülerinnen und Schüler an seiner Schule als „Jude“ beschimpfen: Es

„kommt immer mal wieder [vor], dass der Begriff Jude benutzt wird, wann oder bis wohin ist das vielleicht einfach nur – oder gehört das in so eine Art Gewaltsprache oder einfach so als, ja, wir bezeichnen uns halt irgendwie untereinander irgendwie so, oder ab wann steckt vielleicht wirklich dann ein, irgendwie ein Antisemitismus dahinter“ (Lodz TB 2019, Z. 167–172).

Diese heikle Frage wurde im Laufe der Fortbildung nicht diskutiert, was auch ein Effekt der geringen Rolle diskursiver Elemente und einer begrenzten Bedarfsorientierung ist, die bereits an anderer Stelle (siehe Kap. 3.2.2) problematisiert wurde. Darüber hinaus ergeben sich Schwierigkeiten für den Erfolg der Fortbildungsmaßnahmen, wenn deutlich wird, dass abseits einer Verständigung über normative Grundlagen mit den Teilnehmenden bereits eine gemeinsam erarbeitete Position zu Radikalisierungsphänomenen innerhalb der Projekte selbst fehlt. So dramatisiert im Projekt Daegu ein Referent jeweils die lokalen Erscheinungsformen von radikalisierten Gruppen junger Menschen, während dessen Kollege die örtliche Situation relativiert, indem er sie mit Regionen bzw. Städten vergleicht, die stärker von Radikalisierungsphänomenen betroffen sind. Der Blick auf rechte Kader im örtlichen Umfeld ist ebenfalls von wenig differenzierten Einschätzungen geprägt, wie unsere Beobachtungen verdeutlichen können:

„Es werden Namen der führenden Köpfe genannt und aufgezeigt, dass dies intelligente und wichtige Personen sind, z.B. ein ehemaliger städtischer Funktionsträger, woraufhin es zustimmende Reaktionen der Teilnehmenden gibt. Der Referent führt weiter aus: Als Einzelpersonen sind die Rechten nett, halten z.B. Tür auf, auch hier stimmen die Teilnehmenden zu. In der Gruppe sind sie dagegen mit Vorsicht zu genießen, auch persönliche Einschüchterungen finden hier statt“ (Daegu TB 2019, Z. 89–92).

Unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und gewaltförmige Aktivitäten werden hier zusammengedacht, wobei unklar bleibt, inwiefern der Referent ihre Wirkung aufeinander, vor allem jedoch auf die Teilnehmenden reflektiert. Auch im Projekt Detroit findet sich eine solche, für die pädagogische Praxis der Fortzubildenden, nicht konstruktive Aussage. So zitiert der Referent hier einen Autor mit dem Sinnspruch: „in einer Gruppe Ausländer können Arschlöcher sein, aber in einer Gruppe Rassisten kann man sich sicher sein, dass alle Arschlöcher sind“ (Detroit TB 2019, Z. 142–144). Zwar sollte dieser einzelne Ausspruch innerhalb der Veranstaltung nicht überbewertet werden, er ist jedoch für die Haltung zum Phänomen und die Arbeit, z.B. mit rechtsradikalen jungen Menschen auch nicht hilfreich.

Normative Grundhaltungen bringt im Projekt Brisbane eine Person aus der Leitungsebene, die nicht an der eigentlichen Umsetzung des Fortbildungstages beteiligt war, zwar zum Ausdruck, allerdings stellt sie diese nicht zur Diskussion. Hier wird kein Raum für eine gemeinsame Verständigung eröffnet, sondern eine bestimmte Grundhaltung als einzig legitime und den Teilnehmenden zu vermittelnde Position vertreten. Vor diesem Hintergrund kommentiert der Leiter die Präsentation einer Gruppenarbeit von Teilnehmenden und damit deren Arbeitsergebnis als unzulänglich. Das hier bearbeitete Thema beschäftigte sich mit Problemen, die den zwischenmenschlichen Umgang miteinander beeinflussen und z.B. in der Schule aufgrund unterschiedlicher religiöser Vorstellungen auftreten können. Auf der Basis eines vom Projekt vorgegebenen Fallbeispiels diskutierte die Gruppe das Problem, in dem ein muslimischer Vater dargestellt wird, der sich weigert, Frauen (z.B. Lehrerinnen) zur Begrüßung die Hand zu geben. In der dargestellten Situation begleitet dieser Vater seine Tochter in die Schule und trifft dort auf eine Lehrerin. Die Gruppe präsentierte differenzierte Überlegungen, auch auf der

Basis eigener praktischer Erfahrungen aus ihrer pädagogischen Arbeit. Die Auseinandersetzung der Gruppe berücksichtigte die Positionen des Vaters, dessen Tochter, der Lehrerin, aber auch der gesamten Schulklasse auf rechtlicher, religiöser, vor allem aber pädagogischer und Basis. Rechtlich wogen die Teilnehmenden ab, dass eine Begrüßung per Handschlag juristisch nicht erzwingbar ist, die Weigerung jedoch zugleich eine Beleidigung gegenüber der Lehrerin darstellen könnte. Aspekte der Religionsfreiheit sollten ebenso berücksichtigt werden wie der Respekt gegenüber religiös ungebundenen Menschen. Hierzu wurde ein interreligiöser Dialog angeregt. Dominant war in diesem Zusammenhang der pädagogisch-professionelle Umgang mit dem Problem: Wichtig war den Teilnehmenden, die Situation nicht eskalieren zu lassen, verbunden mit der Überzeugung, in ähnlichen Problemlagen bereits erfolgreich gehandelt zu haben. Vom Projektleiter wurden diese Ausführungen jedoch nicht akzeptiert. Er

„meint zur geschilderten Situation und damit indirekt auch zur Lösung der Gruppe: ‚Das ist menschenverachtend, das kann nicht so stehen bleiben, stellt euch das für Rechtsextremismus vor.‘ Er fragt rhetorisch in die Runde bzw. eigentlich an die Kleingruppe gerichtet, wie sie ‚normalerweise im anderen Fall reagieren‘ würden. Er verweist auf den §3 des Grundgesetzes und das Schulgesetz, in dem die Gleichstellung von Mann und Frau verankert ist und meint: ‚Dann ist das auch zu thematisieren!‘ Zur Bedeutung der individuellen Entwicklung des Mädchens, sagt er, ‚ich sehe das schon bisschen schärfer, weniger verständnisvoll‘“ (Brisbane TB 2019, Z. 673–681).

Hier wird eine normative Haltung zum Ausdruck gebracht, die keinen Widerspruch, keine Aushandlung und keinen Diskussionsprozess darüber duldet. Das Ergebnis der Gruppenarbeit, die nicht von den Projektumsetzenden begleitet bzw. betreut wurde, wird scharf kritisiert und nicht akzeptiert. Im Abschlussplenum, in dem alle Teilnehmenden anwesend sind, wird die Gruppe damit vorgeführt, Zeit wird für einen gemeinsamen Diskurs über das Ergebnis nicht eingeräumt, der präsentierende Teilnehmer und seine Gruppe haben keine Gelegenheit zu einer Erwiderung.

Kurzzusammenfassung

- Die Vermittlung von Wissen über Phänomene der Radikalisierung bei jungen Menschen nimmt in allen hier analysierten MP einen großen Raum ein.
- Diese Wissensbestände werden in den meisten Projekten als *das* zentrale Element ihrer Fortbildung verstanden, was sich u.a. daran ablesen lässt, dass es hier in der Regel nicht zu Kürzungen kommt, wenn der Zeitplan in Verzug gerät.
- Zumeist erfolgt die Wissensvermittlung durch lange oder mehrmalige Vorträge in den verschiedenen Veranstaltungsformaten. Die Aufnahme der Inhalte durch die Teilnehmenden erfolgt durch passives Zuhören.
- Im Einbezug diskursiver Elemente, z.B. auch in Form von Nachfragen unterscheiden sich die untersuchten Projekte: Mitunter ist eine aktive Rolle der Zuhörenden möglich, nicht selten wird diese jedoch im Verlauf der Veranstaltung eingeschränkt oder verwehrt.

- Den Projektumsetzenden ist bewusst, dass es in einer Fortbildung zu Fragen der Radikalisierungsprävention auch um das Vermitteln von Wissen zum Erkennen dieser Phänomene gehen sollte.
- Der konkreten Umsetzung wird jedoch häufig ein zu geringer Umfang eingeräumt. Gegenüber dem theoretisch-abstrakten Phänomenwissen erscheint der Aspekt des Erkennens randständiger.
- Häufig sind für das Erkennen von Phänomenen Übungen vorgesehen, so dass aktive Aneignungsprozesse möglich wären. Diese Praxen erscheinen jedoch nicht als prioritär und werden nicht selten als Kürzungspotenziale genutzt.
- Eine Verständigung über normative Grundlagen des eigenen Handelns und Schwellenwerte pädagogischer Interventionen sind in keinem Angebot konzeptionell vorgesehen, finden nur marginal statt bzw. bleiben implizit.
- In der Haltung zum Phänomen radikalisierten Personen oder Gruppen ersetzen vor diesem Hintergrund nicht selten unreflektierte Bemerkungen ein Aufzeigen pädagogisch gehaltvoller Problemdiagnosen und Lösungsansätze.
- Eine normative Setzung der Richtigkeit der eigenen Position konterkariert eine Anregung zu einer selbstbestimmten, differenzierten Betrachtung von Problemen durch die Teilnehmenden. Auf diese Weise wird zudem deren Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Umgang mit radikalisierten jungen Menschen möglicherweise geschwächt.
- Eine Beziehung zwischen Projektumsetzenden und Teilnehmenden, die auf einer Gleichwertigkeit von Erfahrungen basiert und Räume zum Austausch schafft, wäre dagegen förderlich für den Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen.

3.4 Vermittlung von pädagogischen Handlungskompetenzen

3.4.1 Umsetzung praxisbezogener Fortbildungsanteile

Wie sich bereits im Abschnitt zur Vermittlung von Phänomenwissen andeutete, messen MP jenem Aspekt eine höhere Bedeutung zu als den praktischen Fortbildungsanteilen in Form von Gruppenarbeiten, Argumentationstrainings oder Zuordnungsübungen von Phänomenen. Während die Vorträge in den beobachteten Settings jeweils in vollem Umfang erhalten blieben, ging deren zeitliche Ausdehnung über den geplanten Rahmen zu Lasten der praktischen Anteile.

In der konkreten Umsetzung können solche Arbeitsformen unterschieden werden, in denen eine Kleingruppenarbeit erfolgte, in der die Teilnehmenden eigenständig agierten. Daneben konnten Gruppenformate beobachtet werden, die von den Projektumsetzenden begleitet werden. Auch Formate, in denen die Teilnehmenden und die Projektumsetzenden gemeinsam aktiv sind, fanden statt. Umfang und Anzahl dieser Fortbildungsbestandteile sind

von Projekt zu Projekt verschieden und wurde u.U. spontan verändert. Sofern Fallbeispiele für diese Praxisanteile genutzt worden sind, ist darin zu unterscheiden, ob sie von den MP vorbereitet wurden oder ob es sich um Fälle und Probleme aus der pädagogischen Praxis handelt, die von den Teilnehmenden stammen. Auch hier wurden Umsetzungsschwierigkeiten beobachtet, sodass davon auszugehen ist, dass es mitunter eine Diskrepanz zwischen geplanter und verwirklichter Realisierung von Praxisanteilen gibt.

Am umfangreichsten und vielfältigsten sind praktische Fortbildungsanteile in den Projekten Donezk und Lodz. Während Donezk drei unterschiedliche Formate umsetzt bzw. zumindest anvisiert hat, nutzt Lodz zwei miteinander kombinierte Methoden. Neben der bereits erwähnten Zuordnungsübung, die bei Donezk nur kurz vorgestellt statt umgesetzt wurde, gibt es dort zwei weitere praktische Arbeitsweisen, die verschieden gerahmt waren. In der ganztägigen Fortbildung wird nach dem ersten Vortragsteil in zwei Gruppen ein „Wertebattle“ (Donezk TB 2019, Z. 235) zwischen den in den Begriffen Demokratie und Rechtsextremismus enthaltenen Anschauungen, Positionen und damit verbundenen Werten gestartet. Beide Gruppen arbeiten eigenständig, ohne Unterstützung durch die Projektumsetzenden und stellen anschließend ihre Ergebnisse vor. Als weiteren Praxisteil setzt das Projekt Donezk eine kollegiale Fallberatung um. In zwei Gruppen gehen die Teilnehmenden konkrete Probleme ihrer pädagogischen Arbeit an. Diese Methode der gemeinsamen Diskussion und Bearbeitung von Radikalisierungsproblemen bei ihren Schülerinnen und Schülern wird nun durch die Projektumsetzenden begleitet und angeleitet. Dabei lernen die Teilnehmenden dieses Vorgehen im Ablauf einerseits kennen, andererseits üben sie das Format gleichzeitig anhand eines konkreten Problems mit einem radikalisierten Jugendlichen, das eine Teilnehmerin einbringt. Neben einem Überblick über das konkrete Vorgehen, das durch eine vorbereitete Übersicht und die Fortbildungsunterlagen unterstützt wird, zeigt sich eine qualitativ hochwertige Lenkung in jener Gruppe, die von der Projektumsetzenden unterstützt wird. Am Ende der veranschlagten Zeit

„sagt sie: ‚wir sind fertig‘. Sie hat sehr auf die Einhaltung der vereinbarten Arbeitszeit geachtet und ist mit ihrer Gruppe pünktlich fertig geworden. (...) Obwohl das Tempo am Ende stieg, wurden jedoch alle Punkte der Fallberatung bearbeitet, auch für eine kurze Abschlussrunde blieb etwas Zeit“ (Donezk TB 2019, Z. 775–779).

Im Gegensatz zu dieser begleiteten kollegialen Fallberatung, die von den Projektumsetzenden bewusst in ihre Planungen aufgenommen wurde, entwickelt sich bei anderen Projekten die nicht begleitete Gruppenarbeit zu einer spontanen Beratungssituation. Die Teilnehmenden tauschen sich hierbei eigenständig über ihre aktuellen pädagogischen Probleme im Umgang mit radikalisierten Gruppen und einzelnen Jugendlichen aus. Mit ihren Erfahrungen unterstützen sie sich so gegenseitig in ihrer Arbeit, ohne dass dies im Arbeitsauftrag so vorgesehen wäre. Dennoch findet dabei ein intensives Bearbeiten der Aufgaben statt, wie unsere Beobachtungen im Projekt Lodz zeigen:

„Die Teilnehmenden diskutieren offen, ob das Verhalten des Jugendlichen aus dem Fallbeispiel radikal ist, sie nutzen dazu auch Einordnungen, die sie in der

vorherigen Präsentation erlernt haben. Die Teilnehmenden schätzen den Jugendlichen als nicht radikal ein, stellen aber auch offen die Frage ob sie noch an den Jugendlichen herankommen. Vielfach wird der Fall auf ihre eigene Arbeit als Lehrkräfte zurückgebunden. Die dortigen Handlungsmöglichkeiten werden erörtert, auch werden konkrete Berichte bzw. Vorfälle aus ihrem Arbeitsalltag eingestreut“ (Lodz TB 2019, Z. 449–454).

Für die Auswertung der Ergebnisse nutzen die Referentinnen ein weiteres Format, in dem jeweils vier Personen, die vorher in unterschiedlichen Gruppen aktiv waren, miteinander sprechen und nach und nach von anderen Teilnehmenden darin abgelöst werden. Die Projektumsetzenden greifen nicht in die Redebeiträge ein, sondern koordinieren diese Phase nur strukturell und bezogen auf das Zeitmanagement. Hier zeigt sich, dass das gewählte Format, die Gruppe eigenständig arbeiten zu lassen, auch in der Präsentationsphase beizubehalten in sich schlüssig und passförmig ist.

Das MP Bursa plante in seiner ganztägigen Veranstaltung ebenfalls zwei gemeinsame Arbeitsphasen ein: Zum einen fand eine Zuordnungsübung statt, zum anderen war eine Gruppenarbeit vorgesehen, die entfallen ist. Die ausgedehnte Übung diente anhand eines Zeitstrahls einer umfassenden Wissensvermittlung durch den Referenten, der Informationen zu den zumeist historischen Abbildungen vorträgt. Der ca. einstündige Ablauf folgt dabei einem jeweils wiederkehrenden Muster: „das Bild wird vom Teilnehmer benannt, Thomas kommentiert es, wozu er das Textblatt nutzt, anschließend erfolgt das Auflegen am Zeitstrahl“ (Bursa TB 2019, Z. 257f.). Als zweite praktische Arbeitsphase war das Üben möglicher Reaktionen der Teilnehmenden auf antisemitische Äußerungen von Jugendlichen vorgesehen. Videos mit entsprechenden Inhalten sollten hier den Anstoß für die Überlegungen der Fortzubildenden geben. Ein Ausschnitt aus unserem Beobachtungsprotokoll verdeutlicht das Vorgehen: „Thomas spricht zum bzw. über das Video und fragt in die Runde: ‚was könnte man fragen?‘. Zusätzlich sagt er, dass das eigentlich Teil einer Gruppenarbeit sei: die kürzen wir heute weg“ (Bursa TB 2019, Z. 483–485). Es bleibt zu fragen, wie auf diese Weise das zu Beginn vom Referenten selbst gesteckte Ziel der Veranstaltung, zu vermitteln, wie „in pädagogischen Einzelgesprächen [mit Jugendlichen] Berührungspunkte abgebaut werden sollen“, erreicht werden kann (Bursa TB 2019, Z. 40f.). Anhand des Projekts Bursa zeigt sich, dass didaktisch-methodische Formate, die vom Vortragsformat abweichen, allein nicht ausreichen, um handlungspraktisch relevante Kompetenzen zu vermitteln. Stattdessen zeigt sich, dass diese Darbietungsformen hier lediglich dazu dienen, etwas Abwechslung in den Ablauf der Fortbildung zu bringen. Beobachtbar ist in solchen Fällen, dass mögliche gemeinsame Diskussionsergebnisse vorweggenommen bzw. bereits vollständig von den Referierenden vorbereitet wurden. So stellt sich das bereits erwähnte „*bisschen Pädagogik*“ bei Bursa folgendermaßen dar, wie unsere Beobachtung zeigt:

„Diese Pädagogik stellt sich als Kurzanleitung im Sinne von Regeln heraus, und stammt von einem anderen Träger. Appellativ wir darauf verweisen, dass man nicht von den Juden reden soll. Man sollte ‚Stereotype infrage stellen‘, es geht darum, wie antworte ich, wenn ... Das alles wird theoretisch erklärt“ (Bursa TB 2019, Z. 450–454).

Vorbereitete Fälle ersetzen auf diese Weise eine gemeinsame und aktive Suche nach pädagogischen Arbeitsformen mit radikalisierten jungen Menschen und Lösungsansätzen zur Deradikalisierung. Auch im Projekt Detroit findet sich ein derartiger Umgang mit einer aktiven Beteiligung der Teilnehmenden, die in einer Gruppenarbeit eigenständig zunächst Stammtischparolen sammeln sollten:

„[D]ie Gruppenaufgabe, solche Stammtischparolen mit Pro- und Contra-Argumenten zu charakterisieren, wird von Jonas verkürzt, aus angeblicher Zeitnot heraus (...) Jonas erklärt stattdessen, was die Erkenntnisse einer solchen Gruppenarbeit hätten sein sollen. Er erklärt welches inhaltliche Vorgehen möglich wäre, dies unterfüttert er mit Präsentationsfolien“ (Detroit TB 2019, Z. 292–298).

Dieses Auftreten vorgefertigter Lösungen überraschte uns. Ebenso wie die Entscheidung verschiedener Projekte, jeweils praktische Arbeitsanteile zugunsten von passiv zu antizipierenden Präsentationen zu reduzieren. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte im fragilen Arbeitsbündnis (Oevermann 1996) zwischen den Teilnehmenden und Projektumsetzenden liegen. Aktiv von Gruppen gestaltete Arbeitsanteile sind von den Referierenden schwer steuerbar, sie erfordern sowohl Vertrauen in das eigene didaktische Können und Geschick als auch in die Bereitschaft zum aktiven Agieren seitens der Teilnehmenden.

Dies dokumentiert sich z.B. in der zeitlich recht kurzen Fortbildung des MP Daegu. Die Veranstaltung beginnt mit einer kurzen Aushandlung zum Ablauf. Der Referent fragt in die Runde: „Was wollt ihr?“, woraufhin ein Teilnehmer vorschlägt, einen kürzeren inhaltlichen Input zu geben und eine ausführlichere Diskussion zu ermöglichen. Der Referent meint dazu: „Dann müsst ihr aber intensiver mitmachen“ woraufhin ein „zustimmendes Nicken oder keine Reaktion“ erfolgt (Daegu TB 2019, Z. 185–190). Aktivere Arbeitsphasen stellen damit ein unsicheres Terrain für die Modellprojektumsetzenden dar. Vorbereitete Antworten, die in Präsentationen eingebettet sind, stellen hier einerseits eine Absicherung dar, die den Fortbildungserfolg sichern soll, andererseits tragen sie jedoch zugleich zur Verhinderung selbstbestimmter Aneignungsprozesse durch die Teilnehmenden bei.

Das ein vertrauensvolles und anerkennendes Verhältnis die Grundlage für ein gelungenes Fortbildungsformat ist, zeigt sich im Projekt Bogota. Obwohl hier keine explizite Praxisphase enthalten ist, in der die Teilnehmenden selbst aktiv werden, erleben sie doch die Veranstaltung als nutzbringend für ihre praktische Tätigkeit. Davon grenzt ein Teilnehmer die alleinige Vermittlung theoretischen Wissens ab, die von ihm abgelehnt wird, denn: „dann, für mich habe ich nichts dazu gelernt. Nur zugehört, aber praktisch fehlt was“ (Bogota GD 2019, Z. 121–123). Das vermittelte Wissen zur Radikalisierungsprävention wird hier nur dann für relevant erklärt, wenn es in der alltäglichen Arbeit umsetzbar ist. Der Beitrag des Referenten wird in diesem Zusammenhang wertgeschätzt und die mit der hohen Anspruchshaltung verbundene eigene Bereitschaft zu einer aktiven Aneignung von Wissen betont, wie in der Gruppendiskussion dokumentiert:

„Diese Erfahrung passt zu mir, nicht nur zu hören oder einfach nur hingehen, so. Sondern fragen: Was kann ich selber praktizieren? Deswegen ist ja da dieses Seminar erfolgreich, wie ich das jetzt allgemein sage, weil wir wollen nicht nur diskutieren, sondern auch praktizieren“ (Bogota GD 2019, Z. 127–130).

Dieses Verhältnis auf Augenhöhe bildet für beide Seiten eine gute Grundlage für eine fruchtbare Zusammenarbeit, während ein Fokussieren auf reine Wissensvermittlung als problematisch erscheint. Die hier herausgearbeiteten Schwierigkeiten betreffen auch die Nutzung von Fallbeispielen innerhalb der Fortbildungen. Während im Projekt Detroit die Stammtischparolen nicht genutzt wurden, sind es bei Daegu Beispiele aus der praktischen Arbeit der Teilnehmenden, die vorab schriftlich präsentiert werden, jedoch im Verlauf der Fortbildung keine Rolle spielen und nicht berücksichtigt werden. In den MP Lodz, Brisbane, Bursa und Bogota wurden Fallbeispiele von den Referierenden eingebracht. Sie stammen oft aus Veröffentlichungen für didaktisch-methodische Zwecke solcher Bildungsformate. Von den Teilnehmenden werden diese, in der Regel fiktiven, konstruierten Beispiele teilweise kritisch betrachtet, wie die Aussage eines Teilnehmenden aus dem Projekt Lodz zeigt:

„Also theoretisch hätt‘ ich jetzt nicht noch mehr gebraucht, aber praktisch, eben wirklich reale Fallbeispiele, also wirklich ein bisschen mehr Realismus reinbringen (...) also das Thema Sensibilisierung und Reflexion hat super geklappt, denk ich, bei allen, aber an der Stelle wär’s schön, nochmal weiterzugehen“ (Lodz GD 2019, Z. 107–113).

Analog zum Zugewinn von Phänomenwissen und Wissen zu Beratungsstrukturen wurde in der quantitativen Befragung unter Maßnahmenteilnehmenden auch nach der Kompetenzerweiterung im pädagogischen Sinn gefragt. 88 Befragte (72,7%) stellten für sich einen starken oder eher starken Wissenszuwachs, bezogen auf reflexive Kompetenzen, beispielsweise pädagogische Haltungen und/oder Fachlichkeit fest. Bezogen auf methodische Kompetenzen, wie den pädagogischen Umgang mit relevanten Fällen oder zu pädagogischen Übungen, trifft dies auf 68 Befragte (56,2%) vollständig oder eher vollständig zu. Bezogen auf inhaltliche Kompetenzen, z.B. Argumentationstrainings oder Gegennarrative, stimmen 66 Teilnehmende (54,5%) der Aussage einer Kompetenzerweiterung eher oder vollständig zu. Es bildet sich in der quantitativen Befragung, parallel zur qualitativen Analyse ab, dass die Vermittlung von Phänomenwissen von den Projekten forciert wird, pädagogische Kompetenzvermittlung hingegen eine nachrangige Rolle spielt.

3.4.2 Pädagogischer Umgang mit Radikalisierungsphänomenen

Im Folgenden soll es darum gehen, welcher pädagogische Umgang mit Phänomenen der Radikalisierung bei jungen Menschen den Teilnehmenden nahegebracht wird. Welche Hinweise sind aus fachlicher Sicht hilfreich, um ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgabe gerecht zu werden? Zu fragen ist, inwiefern die MP hier nützliche Anregungen liefern und Unterstützung anbieten oder ob Empfehlungen für den Umgang mit problematischem Verhalten von Jugendlichen auch nicht intendierte Wirkungen haben können.

Ein umfassendes bzw. spezifisch fokussiertes Wissen über Probleme, Erscheinungsformen und einen angemessenen Umgang damit bildete in den Projekten Bogota, Brisbane und Donezk eine gute Basis, um ein pädagogisch angemessenes Agieren anzuregen. Während im Projekt Bogota das Beispiel der Korrektur falsch interpretierter Koranverse für die Fortzubildenden in ihrer Arbeit direkt anwendbar ist, nahmen in den Projekten Brisbane und Donezk zumindest einzelne Fortbildungselemente einen Bezug auf konkrete Erscheinungsformen im betreffenden Phänomenbereich.

Bei Brisbane schärfte der anschauliche und sachkundige Vortrag den Blick für Gefährdungen junger Menschen. Vorstellbar ist, dass dieses Problem-Erkennen die Pädagoginnen und Pädagogen in möglichen Reaktionen und Interventionen unterstützen könnte. Im Projekt Donezk stellte der anvisierte Umgang mit Erkennungszeichen zumindest einen Ansatz dar, der den pädagogischen Fachkräften in einem möglichen Eingreifen gegen Aktivitäten junger Menschen, die zum Bereich eines verbotenen Agierens gehören, mehr Handlungssicherheit geben könnte.

Weitere Hilfestellungen kamen von einigen MP in Form des Angebotes, weitere Fortbildungen durchzuführen, eine Beratungsleistung zu erbringen oder im Verweis auf die Fortführung des längerfristig angelegten Formates. Diese Offerten verdeutlichen offen gebliebene Anliegen der Teilnehmenden und wirken in ihrer Vagheit nur bedingt überzeugend. Im Projekt Daegu entsteht eine Diskussion, in der es darum geht, wie die Teilnehmenden mit problematischen Jugendlichen in ihren Klassen umgehen. Ein Modellprojektumsetzender erweitert diese Frage und beginnt ein abstrakteres Thema:

„wie Schule generell agieren sollte. Dazu zeigt er den eigenen Flyer des Modellprojekts, woraufhin ein Teilnehmer fragt: Bietet ihr so was an? Sein Kollege im Projekt antwortet: Wir versuchen Veranstaltungen anzubieten. Da kann man sich dann anmelden“ (Daegu TB 2019, Z. 162–164).

Offen bleibt, ob es sich hier um ein bereits bestehendes Format handelt oder sich diese Dienstleistung auf die Zukunft bezieht. Auch bei Donezk erfolgt das Angebot, die Teilnehmenden mit weiteren Maßnahmen zu unterstützen. So bietet der Referent hier im Anschluss an die entsprechende Gruppenphase, die er wegen seines Zeitmanagements nicht mehr vollständig durchführten konnte an, „zur Fallberatung noch einmal in die Einrichtung zu kommen“ (Donezk TB 2019, Z. 781f.).

Im MP Brisbane versuchen zwei Mitarbeiterinnen die bereits beschriebene Situation im Anschluss an die Präsentation der Gruppenarbeit (siehe Kap. 3.3.3) zu harmonisieren, indem sie den Teilnehmenden zuschreiben, „In der kurzen Zeit habt ihr das nicht geschafft“ (Brisbane TB 2019, Z. 687f.). In diesem Zusammenhang schließt eine Mitarbeiterin „die Vorstellung der Gruppe, indem sie sagt, wir ‚wollen noch weiterarbeiten‘ am Thema. Sie verweist dabei auf weitere Veranstaltungen“, so unsere Beobachtung (Brisbane TB 2019, Z. 698–699). Für ein konstruktives, konkretes und angemessenes Umgehen mit Problemlagen, die in der Fortbildung nicht gelöst werden können, werden somit Vorschläge gemacht, die in die Zukunft weisen, obwohl gerade die aktuell geschilderte Situation nicht unbedingt für die Nutzung des Angebotes genau dieser Projekte spricht.

Als weiteres Moment im Umgang mit radikalisierten Jugendlichen fungierten Entlastungsargumente. Diese betonen, dass es wichtig sei, zu reagieren bzw. zu intervenieren, es jedoch zunächst weniger bedeutsam wäre, wie diese Reaktion ganz konkret aussieht. Auch allgemeine Entwicklungsphänomene in der Adoleszenz dienten als Erklärungsansätze mit einer handlungs- und verantwortungsentlastenden Funktion für die Teilnehmenden. Diese Erleichterung bringt eine Teilnehmende im Projekt Bursa in ihrer Einschätzung der Fortbildung folgendermaßen zum Ausdruck:

„Auch, wenn das jetzt recht kurz war am Schluss, ich mich tatsächlich ein bisschen gestärkt fühle, in Diskussionen auch gehen zu können, auch wenn ich weiß, ich bin nicht perfekt, weil ich das gar nicht sein muss (...) ich muss da keine Lösung bieten. Das find‘ ich sehr entlastend“ (Bursa GD 2019, Z. 15–19).

Während diese Handlungsempfehlung ein offenes Agieren und Diskussionen mit radikalisierten jungen Menschen fördert, könnten Erklärungsansätze für Radikalisierungsverläufe, wie sie im Projekt Lodz vorgestellt werden, kontraproduktiv wirken. Hier geht die Referentin auf neurobiologische Besonderheiten im Jugendalter ein und erklärt: „Wir haben ja zwei Hirnareale: der präfrontale Kortex verändert sich“ und Jugendliche seien daher bis zum 25. Lebensjahr besonders anfällig für riskantes und unbesonnenes Verhalten (Lodz TB 2019, Z. 352f.). Dieser neurobiologische Ansatz wird von der Projektumsetzenden nicht gerahmt, indem z.B. auf Implikationen eingegangen wird, die dies für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen hat. Insofern können solche Erklärungen auch unerwünschte Nebeneffekte haben: Wenn es sich um natürliche Entwicklungsbesonderheiten handelt, erscheint auch ein Eingreifen in diese Prozesse als eventuell nur wenig erfolgversprechend.

Eine Abschwächung von Handlungsimpulsen durch die Teilnahme an der Maßnahme bildet sich in der quantitativen Erhebung nicht ab. Stattdessen sehen sich die Befragten im zukünftigen Umgang mit Problemen im Themenfeld gestärkt. Gefragt, ob die Teilnehmenden durch die Veranstaltung „mehr Vertrauen [haben], die [phänomenspezifischen] Probleme selbst zu bearbeiten“, äußert sich die Mehrheit der 121 Fortgebildeten positiv. Für 26 Personen (21,5%) traf dies voll, bei 60 Personen (49,6%) eher zu. So gaben nur drei Personen (2,5%) an, durch den Besuch der Maßnahme kein Vertrauen hinzugewonnen zu haben.

Als zusätzliche Problemstellung erscheint uns eine Diskrepanz zwischen der theoretisch begründeten Strukturierung von Radikalisierungsgraden oder -stufen, wie sie in verschiedenen Vorträgen präsentiert werden und der konkreten praktischen Arbeit der Teilnehmenden vor Ort mit den jungen Menschen. In den Projekten Lodz, Daegu und Donezk spielten diese Stufenmodelle eine Rolle, um Radikalisierungsgrade zu ordnen. Zugleich betonen diese Unterteilungen eine große Skepsis, was die Arbeit mit stark radikalisierten jungen Menschen anbelangt. So ist die Referentin des Projekts Lodz der Ansicht: „In der Mobilisierungsphase zu radikalen Szenen sind die Jugendlichen nicht mehr erreichbar“ (Lodz TB 2019, Z. 370f.). Der Referent von Daegu betont, dass bei „Mitläufern [...] Eingreifen noch möglich“ sei, bei „Aktivist/innen: hier ist es schon schwieriger“ (Daegu TB 2019, Z. 117–119). Im MP Donezk erfolgt eine noch stärkere Distanzierung. „Eine Abgrenzung von

stark radikalisierten Gruppen wird hier von Theo empfohlen, da hier die Zusammenarbeit vermutlich ohnehin verweigert wird. Eine Überweisung in die Ausstiegsberatung ist hier angezeigt“, so unsere Beobachtung (Donezk TB 2019, Z. 546–548).

Demnach wird hier die Vermeidung eines pädagogischen Umgangs mit diesen jungen Menschen empfohlen, die zwar aus einer theoretisch-wissenschaftlichen Sicht nachvollziehbar ist und auf empirischen Untersuchungen basiert, im Alltag vor Ort jedoch kaum greift. Die Teilnehmenden sind auch mit diesen jungen Menschen konfrontiert und müssen in ihrer pädagogischen Arbeit Wege des Agierens finden. Ein Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltung des Projekts Daegu bringt diese Diskrepanz auf den Punkt, indem er betont: „Die sitzen bei mir in der Klasse – ich kann ja nicht schweigen“, was das mitunter paradoxe Verhältnis zwischen Theorie und Praxis treffend zuspitzt (Daegu TB 2019, Z. 155f.).

Auch die vorgestellten Stufenmodelle könnten insofern eine nicht intendierte Entlastungsfunktion aufweisen. Die Erklärung auf der Seite der MP, dass eine Arbeit mit z.B. Szenekadern zum Scheitern verurteilt ist, verkehrt hier jedoch wissenschaftliche Erkenntnisse in ihr Gegenteil: Sie formuliert für die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis die Gewissheit eines vorweggenommenen Scheiterns und ist daher als problematisch anzusehen.

Positiv ist, bezogen auf den pädagogischen Umgang mit Radikalisierungsphänomenen, hervorzuheben, dass die Teilnehmenden von einigen MP nicht die Vorstellung vermittelt bekamen, dass es konkrete Handlungsanweisungen geben könnte, die in schwierigen Situationen auf einfache Weise abrufbar wären. Hier zeigt sich an den Reaktionen der Teilnehmenden, z.B. im Projekt Detroit, dass es ein Erfolg der Fortbildung ist, von diesen Wünschen Abstand nehmen zu können, wenngleich dieser Abschied vom Rezeptwissen auch als leidvolle Erfahrung von einer Teilnehmerin geschildert wird, indem sie sagt: „Was bei mir auch so hängen geblieben ist, so ein Gefühl, ich hätte immer so gerne dieses Heilmittel (...) und ich stelle immer wieder fest, dass es das nicht gibt“. Auch hier spielt die Entlastung von einem Handlungsdruck zum richtigen und erfolgreichen Agieren eine Rolle, denn diese Teilnehmerin stellt fest: „Es hat mir jetzt auch nochmal so den Druck genommen, (...) missionarisch unterwegs zu sein (...) also, was nicht geht“ (Detroit GD 2019, Z. 72–88). Eine Anspruchshaltung in Bezug auf Lösungen besteht stattdessen eher in Möglichkeiten einer methodisch-didaktischen sinnvollen Umsetzung von Interventionen, wie sie im Projekt Bursa thematisiert werden. Hier besteht auch nach der Fortbildung eine gewisse Skepsis, die folgendermaßen von einer Teilnehmerin zum Ausdruck gebracht wird:

„Ich weiß allerdings nicht, wenn ich jetzt an meine klassischen Situationen mit meinen Schülern zurückdenke, ob ich da jetzt tatsächlich so ein Methodenköfferchen habe, womit ich mich dann damit gut fühle“ (Bursa GD 2019, Z. 31–33).

Kurzzusammenfassung

- Betrachtet man die Umsetzung praktischer Fortbildungsanteile so zeigt sich, dass Gruppenarbeiten, deren Ergebnisse die Projektumsetzenden steuern möchten, zugleich auch begleitet werden müssen.
- Hier besteht eine Diskrepanz zwischen dem eigenständigen Agieren von Gruppen und der Nicht-Akzeptanz von Arbeitsergebnissen der Teilnehmenden. Eine nachträgliche Korrektur wird hier, insbesondere durch die Art des Eingreifens, einer didaktisch-methodisch gelungenen Projektumsetzung und Interaktionen „auf Augenhöhe“ nicht gerecht.
- Eine Arbeit an der eigenen Vermittlungskompetenz ist für die MP, insbesondere für praktische Arbeitsphasen wichtig. Ein verbessertes Know-how trägt in diesem Zusammenhang zu einer größeren Sicherheit im Umgang mit empowernden Ansätzen bei und könnte so den Fortbildungserfolg stärken.
- Verwendete Fallbeispiele sind dann besonders hilfreich, wenn sie die Probleme der Teilnehmenden vor Ort gut abbilden können. Ein Rückzug auf vorgefertigte Beispiele ist hier für den Projekterfolg nicht förderlich.
- Den pädagogischen Umgang mit Radikalisierungsproblemen betreffend zeigt sich, dass einige Projekte weitere Bildungsformate anbieten und auf diese verweisen. Diese Empfehlungen entstehen nicht selten aus der Nichteinlösung von Inhalten der Fortbildung, die sich auf die praktische Arbeit der Teilnehmenden beziehen.
- Entlastungsargumentationen, die Teilnehmende davon befreien sollen mit Ängsten und Vorbehalten in die Diskussion mit jungen Menschen zu gehen, bestehen in der Empfehlung spontan zu handeln, auch wenn das Ergebnis nicht wie gewünscht ausfällt.
- Demgegenüber bringen biologistisch anmutende Erklärungen und auch die Wissensvermittlung von Stufen der Radikalisierung Nachteile mit sich, die darin bestehen, Handlungsimpulse möglicherweise zu schwächen. Darüber hinaus gehen diese Ansätze an der Arbeitsrealität der Teilnehmenden und ihren alltäglichen Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit jungen Menschen vorbei.
- Positiv ist hervorzuheben, dass den Fortzubildenden nicht das Gefühl vermittelt worden ist, dass es vorgefertigte Lösungen für Probleme im Bereich der Radikalisierungsprävention gäbe. Hier konnte durch einige MP ein Reflexionsprozess bei den Teilnehmenden angeregt werden.

3.5 Zusammenfassung

Die untersuchten MP arbeiten mit einer Kombination aus der Wissensvermittlung zu Phänomenen der Radikalisierung und praxisbezogenen Anteilen, die aus (Klein-)Gruppenarbeiten, Argumentationstrainings und kollegialen Fallberatungen bestehen. Dabei dominieren die wissensvermittelnden Anteile, die in einer Art „Staffellauf-Didaktik“ oft so umfassend sind, dass sie die Teilnehmenden belasten. Trotzdem bewerten die Teilnehmenden selbst die Fortbildungen als positiv. Eine Affinität gegenüber akademischen Bildungsformaten bzw. eine Haltung als „Dienstleistungsnutzende“ könnte hierfür eine Erklärung bieten. Das Vorwissen der Teilnehmenden wurde kaum berücksichtigt, was besonders auf wissensvermittelnde Aspekte zutrifft. Stattdessen stand die möglichst vollständige Präsentation umfassender Wissensbestände zu relevanten Phänomenen im Zentrum. Nur selten konnten wir beobachten, dass Bedarfe, Wünsche und Erwartungen an die Fortbildung erfragt wurden. Sofern dies der Fall war, führten diese Informationen nicht zu einer Modifikation der Veranstaltung. Von den Teilnehmenden wurde dies nicht nur kritisch reflektiert, sondern es wurden auch Vorteile in den Raum gestellt, die in bestimmten Fällen dafürsprechen, auf Bedarfsabfragen zu verzichten. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn kein Vorwissen über die Fortbildungsinhalte vorhanden ist. Hier wurde eine Erstinformation und anschließende Reflexion als Voraussetzung für die Formulierung eigener Bedarfe benannt.

Die Wissensvermittlung zu Phänomenen der Radikalisierung erfolgte in den MP jeweils durch einzelne oder mehrere umfassende Vorträge. Den Teilnehmenden fiel hier in der Regel die Rolle passiver Zuhörender zu. Eine aktive Beteiligung durch gemeinsame Diskussionen fand kaum statt, auch Nachfragen waren im Verlauf der Veranstaltung aus Gründen eines unzureichenden Zeitmanagements mitunter nicht möglich. Vermittlungen zum Erkennen von Radikalisierungsphänomenen bei jungen Menschen wurde ein zu geringer Umfang eingeräumt. Hier bestand eine Divergenz zum geäußerten Wunsch von Teilnehmenden nach detaillierten Informationen. Problematisch war, dass praktische Arbeitsanteile im Gegensatz zu wissensvermittelnden Präsentationen mitunter Kürzungen zum Opfer fielen. Für den Fortbildungserfolg ist eine Beziehungsgestaltung zwischen Referierenden und Teilnehmenden als gleichberechtigte Agierende förderlich. Normative Setzungen der Richtigkeit eigener Positionen und Vorgehensweisen durch einige MP sind dagegen in diesem Zusammenhang nicht hilfreich.

Konkrete pädagogische Handlungskompetenzen werden häufig innerhalb von eigenständigen Gruppenarbeiten vermittelt. Hier ist zu beachten, dass eine gewünschte Steuerung von Ergebnissen einer gezielten Begleitung dieser Formate bedarf. Die praktischen Arbeitsanteile betreffend, wäre es wichtig, wenn die MP hier ihre didaktische Vermittlungskompetenz im Sinne einer partizipativen, anerkennenden Erwachsenenbildung stärken würden. Ver-

wendete Fallbeispiele sollten konkrete pädagogische Probleme im Arbeitsumfeld der Teilnehmenden abbilden. Hier wünschen die Fortzubildenden die Nutzung realer, u.U. selbst von ihnen eingebrachter Beispiele. Im Umgang mit offen gebliebenen Fragen, insbesondere was pädagogisch-praktische Inhalte anbelangt, wird häufig auf weitere, zusätzliche Angebote verwiesen, in denen die Projektumsetzenden ihre Dienste anbieten. Als Ersatz für nicht vermittelte Kompetenz erscheint dieses Vorgehen problematisch. Im konkreten Umgang mit radikalisierten jungen Menschen vermitteln die Referierenden mitunter Entlastungsargumentationen, die davor schützen sollen, aus Angst vor einer falschen Reaktion nicht in einen Diskurs zu gehen. Das vermittelte Wissen, z.B. zu Stufentheorien der Radikalisierung, geht allerdings am Arbeitsalltag der Teilnehmenden vorbei und ist nicht hilfreich.

4 Umgangsweisen und Lernerfahrungen mit feldspezifischen Herausforderungen

Modellprojekte sind beauftragt, innovative Umgangsweisen mit (sozial-)pädagogischen Herausforderungen zu erproben (vgl. BMFSFJ 2014c, S. 4). Sie können als lernende Projekte verstanden werden, die als Reaktion auf drängende fachlichen Fragen (sozial-)pädagogische Umgangsweisen erproben, d.h. fortlaufend reflektieren und ggf. modifizieren. Indem sie ihr gebündeltes Umsetzungs- und Erprobungswissen der Fachpraxis zur Verfügung stellen, sollen sie schließlich insbesondere die Regelstrukturen der KJH anregen. Daher ist die Systematisierung der projektübergreifenden Umgangsweisen auf feldspezifische Herausforderungen ein zentrales Thema des Abschlussberichts der wB. So stehen im Fokus des folgenden Kapitels die Leitfragen: *Welche Umgangsweisen mit zentralen fachlichen Herausforderungen der Radikalisierungsprävention finden die Modellprojekte? Und welche Lernerfahrungen machen sie dabei?*

Das Ziel der wB ist zunächst, Umsetzungs- und Lernerfahrungen zentraler Herausforderungen der Radikalisierungsprävention zu benennen und drei dieser Herausforderungen in einzelnen Abschnitten dieses Kapitels zu diskutieren. Auf Basis projektübergreifender Analysen sollen diese so auch zur Anregung der Fachpraxis beigetragen und eine breite Öffentlichkeit informiert werden. Um sich den Leistungen des Programmbereichs anzunähern und primär die präventionsbezogenen Lernerfahrungen weiterzugeben, legen wir dabei den Schwerpunkt auf die Beschreibung der Umgangsweisen mit zentralen Herausforderungen.¹⁴

14 Umgangsweisen mit (sozial-)pädagogischen Herausforderungen lassen sich auch in Debatten des professionellen Handelns und des Umgangs mit Paradoxien bzw. Antinomien beschreiben (vgl. Helsper 2004, Schütze 2000). Dies wurde aufgrund des Anliegens, die erprobten Umgangsweisen selbst in den Vordergrund zu stellen, hier nicht vertiefend herausgearbeitet. Hier hätte man sich zusätzlich mit den fachlichen Reflexionsprozessen innerhalb der MP auseinandersetzen und tiefergehende Auswertungsmethoden nutzen müssen.

Die Grundlage für die folgenden Analysen bilden qualitative und quantitative Daten. Die Daten der quantitativen Befragung (N=69)¹⁵ geben einen Überblick über die projektübergreifende Relevanz einzelner Herausforderungen. Sie wurden mit deskriptiver Statistik ausgewertet, Häufigkeiten mehrerer Variablen zueinander ins Verhältnis gesetzt und Zusammenhangsmaße geprüft. Die Umgangsweisen mit zentralen Herausforderungen wiederum wurden primär auf Basis von diesjährigen leitfadengestützten Interviews mit Umsetzenden aus dem intensiver begleiteten Sample (N=24) herausgearbeitet. Da sich (sozial-)pädagogische Umgangsweisen und Erprobungen nicht erst im letzten Umsetzungsjahr der Projekte zeigen, wurden teils aussagekräftige Passagen aus entsprechenden Interviews der Vorjahre hinzugezogen.¹⁶

Von den feldspezifischen Herausforderungen der Radikalisierungsprävention, die die wB auf Basis von Programmanforderungen und Feldbeobachtungen zusammentrug und die in vielen qualitativ befragten Projekten bestätigt wurden, haben wir drei intensiver analysiert. Dabei handelt es sich um den Zielgruppenzugang (insbesondere im Bereich der selektiven und indizierten Prävention), den Umgang mit Rechtspopulismus und die Rolle von Religion in der (sozial-)pädagogischen Umsetzung der Projekte. Da der inhaltliche Fokus in Bezug auf den Umgang mit den drei unterschiedlichen Herausforderungen variiert und nicht immer alle Projekte betrifft, sind in den folgenden Abschnitten variiierende Teilsample gebildet worden. So wurden etwa beim zu erprobenden Zielgruppenzugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention alle Interviews jener Projekte ausgewertet, die mit gefährdeten und sich radikalisierenden jungen Menschen arbeiten und für themenfeldspezifische Herausforderungen die Interviews mit Projekten der jeweiligen Themenfelder herangezogen. Die unterschiedliche Größe der Teilsamples in den folgenden Abschnitten, die Themenfeldzuordnungen und inhaltlichen Zuschnitte verdeutlicht die folgende, kurze Übersicht.

15 Davon sind 40 Projekte aus dem Programmbereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, 22 aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und sieben aus dem Bereich „Linke Militanz“.

16 Dies war etwa v.a. dann der Fall, wenn es erstens Personalfluktuations in der Projektlaufzeit gab oder zweitens Projektleiter befragt wurden, die nur wenig konkrete (sozial-)pädagogische Erfahrungen wiedergeben konnten. Da die Interviews im qualitativen Sample als Wiederholungsbefragung angelegt sind, wurden auch dann ältere Daten hinzugezogen, wenn drittens Interviewpartner in den Interviews selbst auf bereits in vergangenen Interviews Gesagtes verwiesen.

Tab. 4.1: Datengrundlage¹⁷ nach Fragestellung sortiert

Herausforderung	Größe des Samples ¹⁸
feldspezifische Herausforderungen in der Radikalisierungsprävention	N=24 leitfadengestützte Interviews, (12 MP islEx, 10 MP Rex, 2MP LiMi) N=69 im Monitoring
Zielgruppenzugang	N=69 im Monitoring
Zielgruppenzugang zu jungen Menschen im Bereich der selektiven und indizierten Prävention	n=11 leitfadengestützte Interviews, (6 MP islEx, 5 MP Rex)
Rechtspopulismus	n=10 leitfadengestützte Interviews, Rex
Religion	n=12 leitfadengestützte Interviews, islEx

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Methodisch orientierte sich die Auswertung an der strukturierenden Inhaltsanalyse (Schreier 2014, S. 3–6). Kern des Vorgehens war es, zentrale inhaltliche Aspekte zu identifizieren und sie systematisch zu beschreiben. Das empirische Material wurde entlang theoretisch vorab bestimmter und fortlaufend im Auswertungsprozess modifizierter Strukturierungsdimensionen kodiert und anschließend fallübergreifend kontrastiert.¹⁹

4.1 Feldspezifische Herausforderungen der Radikalisierungsprävention

Herausforderungen in der außerschulischen Jugendbildung und phänomenbezogenen Erwachsenenbildung gibt es viele. Generell bewegen sie sich auf unterschiedlichen Ebenen:

- im strukturellen Bereich und
- in der pädagogischen Umsetzung.

Herausforderungen im spezifischen Feld der Radikalisierungsprävention machen sich erstens am normativen Kern der Präventionsidee, zweitens an Grundmerkmalen und aktuellen Entwicklungen im Phänomenbereich und drittens an spezifischen, darauf abgestimmten Präventionsansätzen fest. So wird in der Fachdebatte im besonderen Maß (sozial-)pädagogisches Arbeiten mit Menschen als Herausforderung beschrieben, die sich bereits im Hinwen-

¹⁷ Aufgeführt sind hier die erhobenen Datenquellen aus dem Jahr 2019.

¹⁸ Die Abkürzung „islEx“ steht für das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, „Rex“ für das Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und „LiMi“ für „Linke Militanz“.

¹⁹ Dieser Vergleich zielte darauf ab, durch den Vergleich mit anderen Projekten die jeweilige Umgangsweise der Einzelprojekte zu präzisieren und zugleich Einzelprojektbeschreibungen zu übergreifenden (sozial-)pädagogischen Hauptstrategien zu verdichten.

dungsprozess befinden oder aussteigen wollen bzw. in spezifischen Formaten oder Settings, wie etwa die Präventions- und Ausstiegsarbeit im Strafvollzug erreicht werden sollen (Baaken u.a. 2019). Von den Fachkräften werden für die Prävention von Rechtsextremismus die seit 2015 vermehrt wahrgenommenen Diskursverschiebung und Diskursmächtigkeit von rechtspopulistischen Einstellungen als erschwerend beschrieben, insbesondere wenn sie sich innerhalb und außerhalb von Pädagogik positionieren müssen (Drücker 2016). Wiederum einen professionellen Umgang mit religiösen Konfliktthemen und religionspraxeologischen Orientierungsbedürfnissen der Zielgruppe zu finden, wird in der Prävention von demokratiefeindlichen islamistischen Einstellungen und Handlungen als herausforderungsvoll beschrieben (Schau u.a. 2017).²⁰

Wie schätzen nun die geförderten MP die Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit ein? In dem Programmbereich stellt sich die Zielgruppenerreichung als die am häufigsten genannte Herausforderung dar. So gaben im Interview 14 der 24 befragten Projekte²¹ an, dass dies – gemäß der Erprobungsaufträge – eine der größten Herausforderungen im Projektverlauf ist. Auch in der quantitativen Befragung aller Projekte (Monitoring) wurde danach gefragt, ob es in den jeweiligen Projekten schwierig war, relevante Zielgruppen zu erreichen. Dort geben weniger geförderte Projekte dies als Herausforderung an: 27,9% der MP beschreiben, dass sie (eher) Schwierigkeiten hatten ihre projekteigenen Zielgruppen zu erreichen.²² Der Unterschied zwischen den Ergebnissen plausibilisiert sich vor allem vor dem Hintergrund der Sampleauswahl. Für die qualitativen Interviews wurden v.a. MP ausgewählt, die im Bereich der selektiven und indizierten Prävention arbeiten (Greuel u.a. 2016, S. 25).²³ Herausfordernd in der Zielgruppenerreichung kann es – wie in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 ausführlicher dargestellt wird – sowohl im strukturellen Bereich als auch in der pädagogischen Umsetzung sein. Insbesondere das Herstellen eines Vertrauensverhältnisses zu den Zielgruppen, das Freiwilligkeitsgebot und das Anknüpfen an die Lebenswelt der Teilnehmenden

20 Herausforderungen zeigen sich oft in einer je projektbezogenen Gestalt: je nach gewähltem (sozial-)pädagogischen Projektansatz, aber auch abhängig von strukturellen (lokalen) Rahmenbedingungen der Projekte. So setzt etwa die Zielgruppenansprache im Bereich der selektiven und indizierten Prävention meist zeitintensive Vertrauensarbeit voraus und wird von Rahmenbedingungen wie Fachkräftemangel beeinflusst.

21 Das entspricht 58,3% der Projekte des qualitativen Samples.

22 Dabei zeigen sich Unterschiede in den Themenbereichen: Im Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ stimmten der Aussage, dass dies schwierig war, 22,7% der befragten Projekte zu, im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ 25,6% und im Bereich „Linke Militanz“ 57,1%. Der Unterschied in der Beantwortung der Frage in den Interviews und im Monitoring kann an der jeweils unterschiedlichen Frage(-weise) liegen. Die Zahlen weisen aber insgesamt darauf hin, dass diese Herausforderung die Projekte in einem hohen Maße bewegte.

23 Unter Punkt drei wird dort das erwartete Innovations- und Lernpotenzial der MP als Kriterium für die Sampleauswahl aufgeführt. Im Bereich der Radikalisierungsprävention ist dies gebunden an den Erprobungsauftrag, vor allem die Erreichung einer gefährdeten bzw. sich bereits involvierenden Zielgruppe.

werden von mehreren Projekten genannt.²⁴ Diese Prinzipien der pädagogischen Arbeit hängen eng mit strukturellen Bedingungen zusammen, da die Projektförmigkeit Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Durch die Finanzierung über einen beschränkten Zeitraum (v.a. bei den später bewilligten Projekten) und die Anforderung, zwischen gefördertem Projekt und den „sonstigen“ Arbeitsgebieten der Träger sichtbar zu trennen, kann u.a. langfristigeres, bedarfsorientiertes Arbeiten mit einzelnen Zielgruppen schwierig sein.²⁵ Bezogen auf Kooperationsbeziehungen, die Zugänge ermöglichen sollten, nennen Projekte häufiger die Schwierigkeit, dass ihre Mitarbeitenden oder Honorarkräfte nicht ausreichend anerkannt werden. Dominant war dies vor allen in schulischen und geschlossenen Kontexten, wie im Justizbereich. Gründe dafür sind bspw. Vorurteile gegenüber einzelnen Mitarbeitenden aufgrund ihres externen Status oder ihrer fehlenden (sozial-)pädagogischen Berufserfahrung. Darüber hinaus berichten einzelne Projektumsetzende von Konkurrenzen zwischen den kommunal finanzierten Anbietern Sozialer Arbeit (in der KJH) oder der programmgeförderten Arbeit im Themenfeld. So berichtet bspw. ein Projekt davon, dass das Mitwirken in einem von ihnen initiierten Netzwerk von Teilnehmenden als nicht die wirkliche Arbeit beschrieben wird: „[D]as ist eigentlich zusätzlich, was ich hier mache, das ist nicht wirklich Arbeit. Die wirkliche Arbeit findet woanders statt“ (Dakar IU 2019, Z. 271–272).

Diese Aussage eines Teilnehmers am Netzwerk mag inhaltlich richtig sein, bringt aber gut zum Ausdruck, dass diese Arbeit des Projekts eher als Belastung gesehen wird. Insbesondere mit Blick auf die weiteren Passagen im Interview, in denen von eher mäßiger Beteiligung und geringem Engagement im Netzwerk erzählt wird. Gerade im Präventionskontext gibt es bei den Kooperationspartnern auch Befürchtungen, durch die Zusammenarbeit mit Projekten der Radikalisierungsprävention als Träger oder mit den eigenen Zielgruppen in den Problemfokus zu geraten. Dies wird sowohl in den Interviews berichtet als auch im Monitoring angegeben – 27,5% der Projekte kreuzten an, dass Zusammenarbeit aus ihrer Sicht daran scheitert, dass die Einrichtungen/Institutionen Stigmatisierung befürchteten.²⁶

Neben dem Zielgruppenzugang nennen Projekte zusätzlich eine zentrale Rahmenbedingung, die die kontinuierliche pädagogische Umsetzung, aber auch systematische Erprobungen in den Projekten erschwert: In den qualitativen Interviews schätzen zehn Projekte²⁷ es als eine ihrer größten Herausforderungen ein, qualifiziertes Personal zu finden bzw. mit Personalfluktu-

24 Weitere Nennungen sind in der Tab. D 3 im Anhang nachzulesen.

25 Langfristig in diesem Zusammenhang kann heißen: Die einzelne Projektmaßnahme läuft über mehrere Einheiten, sodass ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann und/oder damit zusammenhängend die Förderung des Projektes insgesamt über einen längeren Zeitraum geht bzw. es Perspektiven nach Projektende möglich sind, die ein weiteres Arbeiten mit den Zielgruppen ermöglichen. Näheres dazu im Kapitel 5.

26 Häufiger wird auf diese Frage nur die fehlende Kapazität zur Umsetzung des Angebotes des Projektes genannt (59,4%). Die Übersicht aller Antworten sind in Tab. D 2 im Anhang zu sehen.

27 Das entspricht 41,7% der Projekte des qualitativen Samples.

tion im Lauf der Projektzeit umzugehen. 42,6% der Projekte geben im Monitoring an, dass die Projektlaufzeit von Personalwechsel geprägt war.²⁸ Darüber hinaus wurde auf struktureller Ebene auch der Verwaltungsaufwand in der Projektförderung als eine große Herausforderung benannt. Ein Viertel der Projekte berichtet davon in den qualitativen Interviews. Interessanterweise sind dies aber nicht wie erwartet nur kleinere Träger, sondern auch Projekte, die bei größeren Trägern angesiedelt sind. Beim Monitoring gaben mit 57,4% mehr als die Hälfte an, dass die bürokratischen Anforderungen im Bundesprogramm (z.B. Antragstellung und Erstellung von Sach- und Ergebnisberichten) so umfangreich sind, dass sie sich negativ auf die Qualität der Projektumsetzung auswirken.²⁹

Im Folgenden werden nun einzelne übergreifende Herausforderungen und typische Umgangsweisen damit im Handlungsfeld der pädagogischen Radikalisierungsprävention beschrieben, wie sie sich in der Arbeit der MP während der Programmlaufzeit gezeigt haben. Diese sind aus unserer Sicht für das Handlungsfeld Radikalisierungsprävention und für die jeweiligen Themenfelder von besonderer Relevanz in der (sozial-)pädagogischen Umsetzung:

- erstens der Zielgruppenzugang in der selektiven und indizierten Prävention (siehe Kap. 4.2),
- zweitens der Umgang mit Rechtspopulismus im Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (siehe Kap. 4.3) und
- drittens in der Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus die Auseinandersetzung mit Religion und religiösen Bedürfnissen der Zielgruppen und Teilnehmenden (siehe Kap. 4.4).

Diese Herausforderungen wurden seitens der wB v.a. bei den MP des intensiv begleiteten Samples erhoben und hinsichtlich ihrer übergreifenden Relevanz priorisiert. Auch wenn Herausforderungen und damit gefundene Umgangsweisen im Folgenden nacheinander beschrieben werden, soll nicht der Eindruck entstehen, dass sie entkoppelt und entkoppelbar sind. Sie hängen (je nach Projekt unterschiedlich intensiv) miteinander zusammen und entsprechend werden auch Wechselwirkungen der drei Herausforderungen miteinander bzw. Verbindungen der (sozial-)pädagogischen Umgangsweisen zueinander erläutert.

28 Bei der Frage nach der Qualifikation des Personals äußerten immerhin noch 16,2%, dass das Personal bei der Einstellung nicht ausreichend ausgebildet bzw. qualifiziert für die pädagogische Arbeit im Themenfeld war. Zur Qualifikation des Personals haben wir im letztjährigen Bericht unsere Ergebnisse ausreichend dargestellt und verweisen an dieser Stelle auf die Ausführungen dazu, die sich in den diesjährigen Untersuchungen bestätigt haben (siehe Figlesthler u.a. 2019a).

29 Die Unterschiede zwischen den Angaben in den Interviews und den Angaben im Monitoring lassen darauf schließen, dass dies nicht die größte Herausforderung der Projekte war und dadurch nicht in den Interviews benannt wurde. Da beim Monitoring aber gezielt danach gefragt wurde, kann dies zu mehr Nennungen geführt haben.

4.2 Zielgruppenzugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention als Herausforderung

Wie bereits in der übergreifenden Beschreibung genannt, sind die Adressierung und Erreichung von jungen Menschen, die im engeren Sinne radikalierungsgefährdet sind (selektive Prävention) bzw. erste ideologische und soziale Bezüge zu radikalen Strukturen aufweisen (indizierte Prävention), themenfeldübergreifend meist schwierig. Dieser Befund war bereits Ausgangspunkt in der Programmleitlinie: In ihr ist als Innovationsauftrag für die MP formuliert, Zugänge zu jungen Menschen mit Affinitäten zu extremen Ideologien und entsprechenden Akteuren zu erschließen und (sozial-)pädagogische Ansätze in der Arbeit mit diesen jungen Erwachsenen (weiter-)zuentwickeln (BMFSFJ 2014c, S. 5). Fragen, wie sich diese Herausforderung der Zielgruppenerreichung in der Projektumsetzung niederschlägt und v.a. welche Zugangswege die geförderten MP in den unterschiedlichen Themenfeldern ausprobiert und umgesetzt haben, werden in diesem Abschnitt ins Zentrum gerückt.

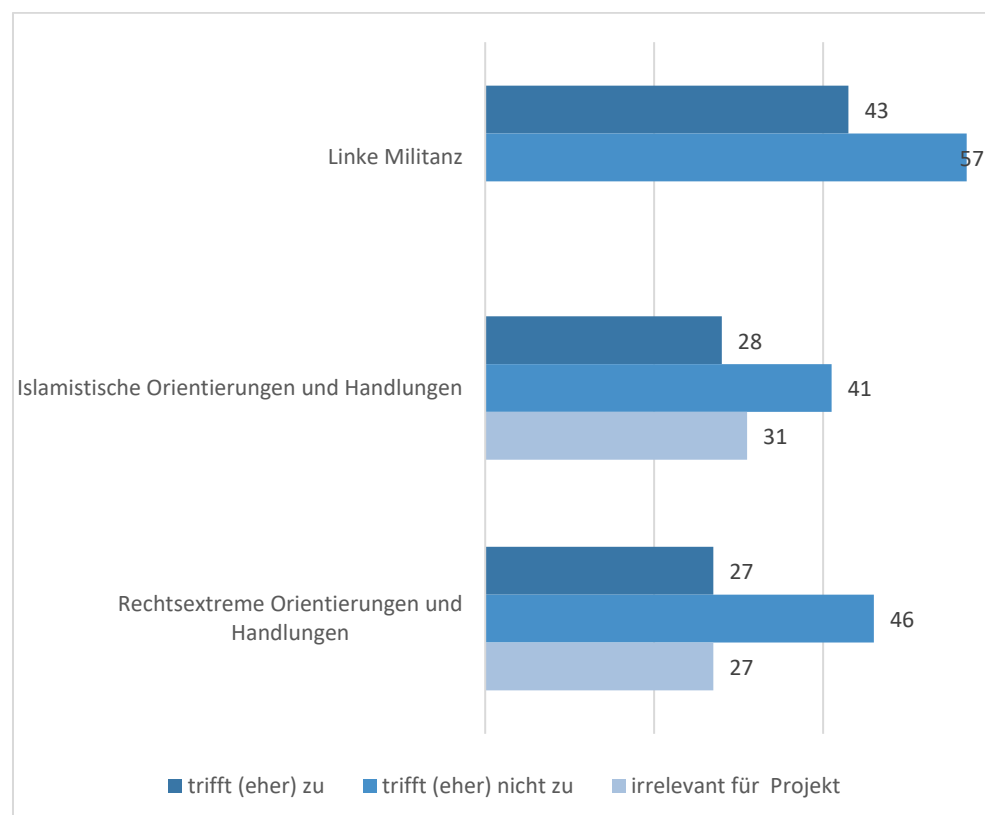
Die Adressierung und Erreichung dieser Zielgruppe ist gebunden an Prämissen wie das Freiwilligkeitsprinzip und Partizipation, was als übergreifende Herausforderung der außerschulischen Jugendarbeit und Sozialen Arbeit betrachtet werden kann.³⁰ Die hier beschriebene Herausforderung setzt sich jedoch insofern noch von einer allgemeinen außerschulischen Jugendarbeit ab, als dass hier junge Menschen adressiert werden (sollen), weil ihnen eine höhere Wahrscheinlichkeit für mögliche Radikalisierungen in der Zukunft zugeschrieben werden. Damit geht mit der Adressierung, v.a. im Bereich der selektiven Prävention, eine potenzielle Stigmatisierung von bisher „unauffälligen“ und „unproblematischen“ jungen Menschen einher (Hohnstein/Greuel 2017, S. 159ff.). Die Voraussetzung für die Zielgruppenerreichung ist zunächst eine fokussierte Zielgruppeneingrenzung: In der selektiven und indizierten Radikalisierungsprävention müssen daher Gefährdungs- und Problemannahmen (ggf. auch mit Diagnoseinstrumenten) konkretisiert sein. Gerade Gefährdungsannahmen in der selektiven Prävention sollten nach unserem engeren Präventionsverständnis sozialräumliche bzw. individuelle Ausprägungen aufweisen. Denn genuin gesellschaftsstrukturelle Bedingungen wie etwa rassistische Diskurse treffen alle als muslimisch wahrgenommenen Menschen und beinhalten eine Verdachtslogik gegenüber diesem kompletten Personenkreis. Daher scheint eine stigmatisierungsarme

30 Offensichtlich ist diese Herausforderung der erfolgreichen Adressierung bei Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA), in denen die Frage virulent ist, wie bekommen die Umsetzenden die Zielgruppen in die Angebote (strukturelle Dimension). Aber in allen außerschulischen Jugendangeboten müssen die Teilnehmenden auch zur aktiven Beteiligung und Aneignung motiviert werden (pädagogische Dimension). Außerschulische Angebote sind daher vielfach auf die aktive Akzentsetzung und Partizipation der Teilnehmenden ausgerichtet (Hafeneger 2013, S. 103). Im Unterschied etwa zu formalen schulischen Settings ist eine weitere Kernanforderung an die außerschulische Jugendarbeit, zielgruppen- und milieuspezifischen Angebote zu entwickeln (Hufer/Richter 2013, S. 329).

Eingrenzung und Konkretisierung der Zielgruppe aus unserer Sicht angemessener (Greuel u.a. 2016). Der hier formulierte Anspruch ist also eine präzise und zugleich stigmatisierungsarme Zielgruppeneingrenzung – ein Anspruch, der vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ausgrenzungsdynamiken insbesondere in der Arbeit mit marginalisierten Zielgruppen im Handlungsfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ besonders relevant ist (vgl. BMFSFJ 2014c, S. 5).

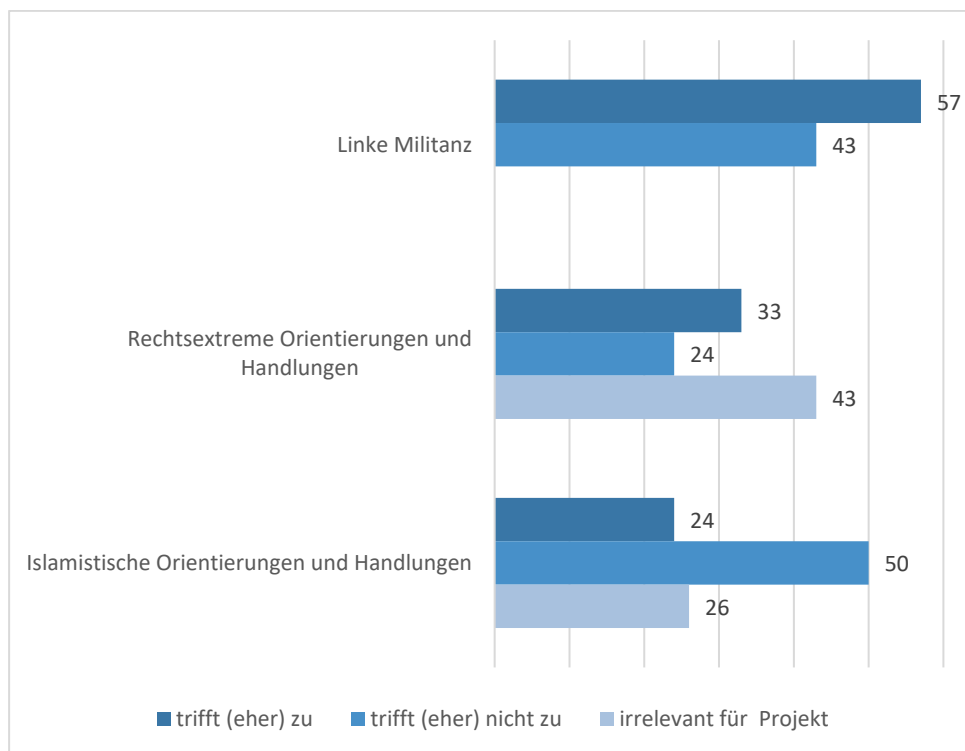
Mit Blick auf die MP im Bereich der Radikalisierungsprävention liegen auch quantitative Daten vor. Dort zeigt sich, dass insgesamt 29,4% aller MP (eher) Schwierigkeiten bei der Erreichung von gefährdeten jungen Menschen hatten. Mit 30,3% gaben ähnlich viele Projekte an, junge Menschen mit gefestigten Einstellungen erreichen zu wollen und dabei (eher) Schwierigkeiten zu haben. Gestaffelt nach unterschiedlichen Themenfeldern zeigt sich übergreifend, dass v.a. die Projekte im Themenfeld „Linke Militanz“ diese Herausforderung im besonderen Maße hatten. So gaben vier von sieben MP (57,1%) an, (eher) Schwierigkeit in der Erreichung dieser Zielgruppen zu haben. Zentral bei der Einordnung dieser Selbstaussagen ist, dass viele Projekte in diesem Themenfeld universalpräventiv und teilweise auch phänomenübergreifend aufgestellt waren – auch in Folge der Schwierigkeiten.

Abb. 4.1: Einschätzung der Projekte zu Schwierigkeiten, gefährdete Zielgruppen zu erreichen, nach Themenfeldern (Angaben in Prozent, n=68)



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Abb. 4.2: Einschätzung der Projekte zu Schwierigkeiten, junge Menschen mit gefestigten Einstellungen zu erreichen, nach Themenfeldern (Angaben in Prozent, n=66)



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Der Vergleich der beiden Abbildungen verweist darauf, dass im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ eine Arbeit mit gefährdeten Zielgruppen (selektive Prävention, 28,2% der Nennungen) mehr Schwierigkeiten mit sich brachte, als die Erreichung von Personen mit gefestigten Einstellungen (indizierte Prävention, 23,7% der Nennungen). Wobei ein großer Teil der Projekte auch angab, dass beide Zielgruppen für ihr Projekt nicht relevant und sie damit primär im Bereich der universellen Prävention tätig waren. Anders ist dies im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“: Dort bereitete die Zielgruppenerreichung in der indizierten Prävention Schwierigkeiten (33,3% der Nennungen), etwas weniger schwierig mit 27,3% war die Zielgruppenerreichung in der selektiven Prävention. Bemerkenswert ist im Themenfeldvergleich, dass 50% der MP im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ kaum oder keine Schwierigkeiten hatten sich radikalisierende junge Menschen zu erreichen, während 45,5% der MP in der Rechtsextremismusprävention angaben, dass es kaum

oder nicht schwierig war, gefährdete Zielgruppen zu erreichen.³¹ Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass in der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus milieu- und community-nahe Zugangswege sowie ganzheitliche Präventionsstrategien verbreitet sind, wohingegen die MP im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ eher über geschlossene Settings³² Zugang erschließen und fokussierte Präventionsprojekte umsetzen (siehe auch Kap. 4.2.1). Dies kann dafürsprechen, dass gerade in community-nahen Netzwerkstrukturen ggf. ein Fall von Radikalisierung niedrigschwellig erkannt und an professionelle Strukturen weitergegeben werden kann.

Betrachtet man diese Einschätzung nach den unterschiedlichen Startzeitpunkten und clustert nach Projekten, die 2015/2016 gestartet sind und jene die 2017/2018 in die Förderung aufgenommen worden, dann ist vor allem die Angabe zur Relevanz der jeweiligen Zielgruppenerreichung aussagekräftig. Gerade im direkten Vergleich der Zahlen wird deutlich, dass die Arbeit im Bereich der selektiven und indizierten Prävention für jene 2017 und 2018 gestarteten Projekte deutlich weniger Projektrelevanz hatte (siehe Abb. D 1 und Abb. D 2 im Anhang). Die Erreichung von radikalierungsgefährdeten jungen Menschen war für 37,5% der später bewilligten Projekte irrelevant (vgl. 16,7% der Projekte, die 2015/2016 gefördert wurden). Nicht im Fokus der zugangerschließenden Aktivitäten waren auch junge Menschen mit sozialen und ideologischen Bezügen in die Szenen bei 46,9% der neueren Projekte (vgl. 11,1% der Projekte, die 2015/2016 gefördert wurden). Möglicherweise führte die realistische Einschätzung der anzunehmenden Zugangsherausforderung in der Antragsphase bereits zu einer stärkeren Ausrichtung dieser Projekte auf universalpräventive Angebote und Fachkräftefortbildungen.

31 Auch die Erreichung von pädagogischen Fachkräften, die mit gefährdeten jungen Menschen arbeiten, war laut den Selbstaussagen der Projekte eine Herausforderung. So gaben 17,9% der MP im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ an, dass dies (eher) schwierig sei. Ebenso 22,7% bestätigten diese Herausforderung für die Arbeit zu Rechtsextremismus. Und drei von sieben MP im Themenfeld „Linke Militanz“ hatten auch diese Schwierigkeiten in der Zielgruppenerreichung.

32 Geschlossene Settings sind solche, die eher in einem Zwangskontext stattfinden, wie sie bei Zuweisungen in Hilfen zur Erziehung oder in Justizanstalten anzutreffen sind.

4.2.1 Umgang mit strukturellen Aspekten des Zielgruppenzugangs

In diesem Kapitel geht es vorrangig um die Umgangsweisen mit den strukturellen Herausforderungen des Zielgruppenzugangs. Im nächsten Kapitel werden dann die pädagogischen Zielgruppenzugänge beschrieben.

In der Dimension des Zielgruppenzugangs geht es darum, Voraussetzungen zu schaffen, damit potenzielle Zielgruppen zu den Angeboten kommen (können).³³ Dabei unterscheidet sich die allgemeine Herausforderung bei den Projekten auch darin, in welche strukturellen Voraussetzungen die Projekte eingebunden sind. Bei den ausgewählten Sample-Projekten spannt sich das Feld von stark in Zwangskontexten verhaftet bis zu rein freiwilligen Angeboten.

Mit Blick auf die auf Freiwilligkeit aufbauenden Projekte lässt sich eine weitere grobe Unterteilung aufmachen:

- Projekte, die an Zielgruppen herantreten, die nicht in Institutionen oder festen Strukturen verankert sind, bspw. junge Menschen, die sich lose in Stadtteilen oder auf Dörfern treffen,
- Projekte, die an bereits bestehende institutionelle Settings andocken, bspw. religiöse Gemeinden oder Jugendklubs,
- noch nicht organisierte Jugendliche, die über bereits im Projekt oder im Träger involvierte junge Menschen angesprochen werden. Für all diese Projekte zeigt sich die Problematik des Freiwilligkeitsprinzips speziell in der Kinder- und Jugendarbeit.³⁴

Die Projekte reagieren teilweise unterschiedlich auf die Herausforderung der Zielgruppenerreichung. So wendet bspw. ein Projekt (Donezk) das Prinzip der Straßensozialarbeit an, sucht die jungen Menschen im Sozialraum auf (offene, aufsuchende Arbeit) und arbeitet dort mit ihnen langfristig zusammen, wobei die Projektdurchführenden verschiedene pädagogische Methoden verknüpfen, um die Themen des Projekts auch platzieren zu können. Andere Projekte hingegen (bspw. Batumi, Buenos Aires, Brasilia, Diyarbakir) nutzen Räume, in denen sich die Zielgruppe trifft, um Kontakt zu ihnen aufzubauen oder die dort bereits organisierten jungen Menschen anzuregen, weitere junge Menschen für das Projekt zu gewinnen (aufsuchende Arbeit in institutionellen Settings). Dies gelang vor allem dann, wenn die problematischen Jugendszenen in den institutionellen Settings organisiert blieben und ihnen attraktive Angebote unterbreitet werden konnten.

„Also, wir schaffen es durch die Technik. Die Technik zieht uns Leute ins Projekt. Und die Bildungsinhalte, das machen wir so regelrecht einschleichend. (...) Also, wir haben es diesmal eingebaut in ein Computerspiel. Da sind die total

33 Der folgende Abschnitt hat einen jugendpädagogischen Zuschnitt und fokussiert sich auf Projekte der selektiven und indizierten Prävention: basierend auf Interviews mit fünf MP des Themenfelds „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und mit sieben MP des Themenfelds „Islamistische Orientierungen und Handlungen“.

34 Siehe hierzu u.a. Hohnstein/Greuel 2017.

scharf drauf, (...) Aber total wichtig, ins nächste Level zu kommen. Deswegen machen die hier mit“ (Diyarbakir IU 2018, Z. 126–134).

Scheinbar unproblematischer ist der Zugang zur Zielgruppe in Kontexten, die wir als geschlossene Settings bzw. Zwangskontexte bezeichnen, also Kontexte, in denen die Zielgruppen nur eingeschränkt über ihre Teilnahme an der pädagogischen Maßnahme mitbestimmen können.³⁵ Dazu zählen z.B. Schulen, Einrichtungen der Justiz oder berufliche Kontexte, die je nach Institution mehr oder weniger stark durch Hierarchien geprägt sind.³⁶ Hierbei werden die Zielgruppen oftmals dem Projekt zugewiesen. Die Aufgabe der Projekte zur Zielgruppengewinnung besteht dann lediglich in der Ansprache der Institutionen, wobei diese oftmals nicht weniger aufwendig und voraussetzungsvoll ist. Das heißt, in diesen Projekten findet eine indirekte Zielgruppenansprache statt und die Projektumsetzenden sind auf die Zuarbeit, Absprache und Mitwirkung der Zielinstitutionen angewiesen. Beispielfhaft erzählt ein Interviewpartner entsprechend: „[W]ir lassen uns da wirklich davon leiten, dass eine Fachkraft sich bei uns meldet und sagt: ‚Ich hab da einen Nazi in der Klasse‘“ (Doha IU 2019, Z. 183–185).

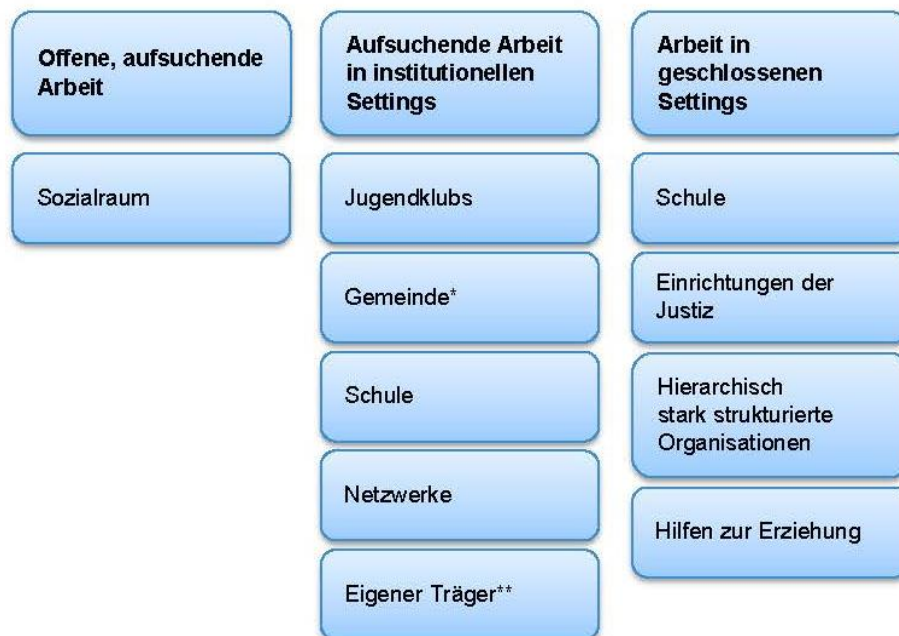
Dabei sind die MP zum einen abhängig von der Relevanzsetzung und dem Problembewusstsein der angesprochenen teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte aus den Institutionen, von der pädagogischen Arbeit, ggf. auch von deren Rahmung und Ankündigung bei direkten Zielgruppen. Mit Blick auf den Aspekt der Freiwilligkeit stehen die Projekte vor der pädagogischen Herausforderung – trotz des Zwangscharakters – die jungen Menschen zur Teilnahme zu motivieren.³⁷ In Abb. 4.3 sind die verschiedenen Zugänge zu den Zielgruppen noch einmal überblicksartig dargestellt.

35 Das schließt nicht aus, dass die Teilnehmenden an solchen Projekten inhaltlich mitbestimmen können. Uns geht es darum aufzuzeigen, dass der Bedarf der Maßnahmen in diesen Kontexten in der Regel „von außen“ festgelegt wird.

36 Uns ist sehr wohl bewusst, dass es Unterschiede in den Hierarchien bspw. einer Schule und einer Einrichtung der Justiz gibt. Wichtig ist es, für die Einordnung darzustellen, dass in diesen Einrichtungen, wie in der Fußnote 30 bereits beschrieben, nicht die Teilnehmenden den Bedarf des Mitwirkens an der Projektmaßnahme entscheiden.

37 Dies gelingt in einem Projekt darüber, dass die jungen Menschen zwar (mehr oder weniger) unfreiwillig im institutionellen Setting verankert sind, aber die Teilnahme am Projekt freiwillig ist.

Abb. 4.3: Strukturelle Aspekte des Zielgruppenzugangs



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

* Der Zugang über Gemeinden kann verschieden ausgeprägt sein: bspw. über bereits bestehende Gruppen oder Formate innerhalb der Gemeinde, über religiös orientierte Gruppen, die sich außerhalb von Gemeinden organisieren oder aus der Gemeinde heraus als Ansprache bisher nicht organisierter junger Menschen

** Gezielte Ansprache von jungen Menschen, die bereits in anderen Bereichen der Träger verankert sind oder Einbindung von bereits vorhandenen Gruppen innerhalb des Trägers.

Interessant ist, dass sich sowohl im Feld der Arbeit in geschlossenen Settings als auch der offenen, aufsuchenden Arbeit ausschließlich Projekte aus dem Themenfeld „Rechtsextremer Orientierungen und Handlungen“ unseres Samples verorten lassen und sich in der aufsuchenden Arbeit in institutionellen Settings überwiegend die Projekte des Bereichs „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ bewegen. Dies ist mit Blick auf Projekte im Bereich der selektiven und indizierten Prävention u.E. keine Sampleverzerrung. Vielmehr war im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ die Erprobung von peerbasierten Zugängen u.a. ein Modellprojektauftrag. Die Peerorientierung wurde vielfach mit einer Perspektive auf religiöse Gemeinschaften aufgelöst und auch die Förderung von islamischen Trägern unterstützte v.a. netzwerk- oder trägerinterne Zugänge. Gerade diese trägerspezifische direkte Ansprache von radikalierungsgefährdeten und sich radikalisierenden jungen Menschen durch islamische und migrantische Organisationen stellt im gesamten Handlungsfeld, d.h. auch über das Programm hinaus, eine innovative Zugangsstrategie dar.³⁸

38 Bei der programmexternen Praxis handelt es sich meist um eine indirekte Umfeldprävention, in der mittels der Beratung von Angehörigen und dem sozialen Umfeld indirekt versucht wird, auf radikalisierte oder radikalierungsgefährdete Jugendliche bzw. junge Erwachsene einzuwirken.

Im Laufe des Programms zeigte sich an einzelnen Stellen ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz zur islamistischen Szene.³⁹ Einerseits wurde seitens des Programmgebers versucht, möglichst weitreichend eine Zusammenarbeit mit gefährdeten jungen Menschen zu gewährleisten und die dafür ggf. nötige Zusammenarbeit mit Trägern im Umfeld von islamistischen Szenen nicht per se auszuschließen. Andererseits wurde in Einzelfällen eine kontinuierliche Zusammenarbeit abgelehnt. Dabei sind die Einzelfallentscheidungen in dem politisierten Handlungsfeld äußerst komplex und kompliziert. So treffen etwa unterschiedliche Akteurinnen und Akteure – auch in der Wissenschaft – gerade in dem Graubereich von akzeptierbaren Nähen unterschiedliche Einschätzungen. Es gilt fortwährend, durch entsprechende Entscheidungen, eine Programmförderung politisch nicht zu gefährden und nicht durch Förderzusagen islamfeindliche und populistische Perspektiven (auf das Bundesprogramm) zu bestärken. Nach Einschätzung der wB ist es fachlich richtig, wenn es darum geht, eine bereits radikalisierte Zielgruppe zu erreichen, Akteurinnen und Akteure gerade auch im Umfeld der islamistischen Szenen einzubinden. Gleichzeitig ist deren Förderfähigkeit sorgsam zu prüfen und geeignete Akteure der Kooperation mit kritischem Blick auszuwählen. Sofern in den Projekten authentisch demokratiefördernde Arbeit geleistet werden kann und ein Arbeitsbündnis zu den zweifelnden und sich radikalisierenden jungen Menschen gelingen kann, sollte eine Trägerförderung erfolgen können. Im Idealfall können gerade die Träger im Umfeld der Szenen besonders lebensweltnah gegen Demokratiefeindlichkeit oder Gewaltorientierung arbeiten. Insgesamt setzt diese Art der Arbeit aber eine besonders hohe fachliche Professionalität und Reflexionskompetenz seitens der Projekte und ihrer Mitarbeitenden voraus sowie seitens des Programmgebers ein Vertrauen in die Träger.

4.2.2 Umgang mit (sozial-)pädagogischen Aspekten des Zielgruppenzugangs

Die Herausforderung des Zielgruppenzugangs spiegelt sich auch in der pädagogischen Praxis wieder. Wie motivieren die Fachkräfte junge Menschen, die gefährdet sind oder erste extremistische Bezüge haben, sich aktiv an den Angeboten zu beteiligen und sich die Inhalte anzueignen?

Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen strukturellen Voraussetzungen für den Zielgruppenzugang des Settings, werden nun konkrete (sozial-)pädagogische Vorgehensweisen dargestellt. Die Grundidee ist hier, dass Beziehungs- und Inhaltsarbeit zu einem großen Teil auch Ergebnis fachlicher Praktiken ist. Natürlich sind grundsätzlich auch personelle Voraussetzungen, wie charismatische oder jugendkulturell verankerte Fachkräfte förderlich für den Zielgruppenzugang. Aber das Interviewmaterial zeigt, dass darüber hinaus fachliche Orientierungen an Grundprinzipien vorliegen und konkrete

39 Diese Beobachtung basiert nicht auf Interviewmaterial aus dem Jahr 2019. Vielmehr ist sie Ergebnis einer kontinuierlichen, mehrjährigen Beobachtung des Programmbereichs durch die wB.

Vorgehensweisen angewendet werden, um dem Freiwilligkeitsgebot zu entsprechen und Zielgruppen zu motivieren. Diese werden im Folgenden in den Mittelpunkt gerückt, weil das (sozial-)pädagogische Handeln des Zielgruppenzugangs stärker reflektier- und reproduzierbar ist, anders als etwa die Persönlichkeitsmerkmale der Fachkräfte. Für die Einschätzung von MP und für die Frage nach ihren fachlichen und anregenden Leistungen ist diese Handlungsebene daher von hoher Relevanz.

In der folgenden Abbildung sind die zentralen Dimensionen des (sozial-)pädagogischen Zielgruppenzugangs zusammengefasst, wie sie sich im Interviewmaterial gezeigt haben. Inhärent ist die bereits eingeführte Systematisierung von Orientierungen an (sozial-)pädagogischen Grundprinzipien, die sich in konkrete (sozial-)pädagogische Vorgehensweisen übersetzen. Klare Grenzziehungen zwischen fachlichen Haltungen und Handlungen sind vergleichsweise schwierig. So kann beispielsweise stigmatisierungsarmes Vorgehen sowohl als Grundprinzip in niedrigschwelliger Sozialarbeit eingelassen sein, als auch in konkreten Vorgehensweisen mit der Zielgruppe münden. Je nachdem, ob eher abstrakte Haltungen oder die aktive Herstellung von gelungenen Zielgruppenzugängen seitens der Projekte beschrieben wurden, ist die Zuordnung im folgenden Abschnitt erfolgt.

Abb. 4.4: (Sozial-)pädagogische Grundprinzipien und Vorgehensweisen beim Zielgruppenzugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Mit Blick auf die erste Ebene fällt übergreifend auf, dass sich die Projekte im Spezialfeld der selektiven und indizierten Radikalisierungsprävention an verschiedenen fachlichen Prinzipien orientieren. So legen sie für den Zielgruppenzugang viel Wert darauf, die Bedürfnisse der jungen Menschen in den Angeboten zu berücksichtigen und durch deren Partizipation den Raum für aktive Mitgestaltung an den Angeboten zu öffnen. Vor allem in Interviewpassagen zu einzelfallbezogener Arbeit werden diese zentralen Referenzpunkte explizit. So beschreibt beispielsweise ein Projekt, wie sie die Bedürfnisse der teils rechtsextrem orientierten Jugendclique sowie deren lokalen Bedarfe zum Ausgangspunkt der Zielgruppenansprache nehmen. Ihre Haltungen, die zum Erfolg bei der Zielgruppenansprache führen, beschreiben sie wie folgt:

„Und das Adressieren funktioniert meistens über die konkreten Interessen, die Jugend vor Ort sozusagen irgendwie hat, klassisch beim Streetworken funktioniert das tatsächlich irgendwie über Parteilichkeit und über das Annehmen von: ‚Was sind als Jugend eure Probleme, die ihr habt?‘ Also ein bisschen der klassische akzeptierende Ansatzpunkt sozusagen; aber eher als Zugang zu einer Jugendclique“ (Donezk IU 2019, Z. 573–578).

In der Passage manifestiert sich, dass das offene Fragen nach den Problemen der jungen Menschen und das parteiliche Eintreten für ihre Interessen im Sozialraum den pädagogischen Zugang im Kern auch zu gefährdeten und sich radikalisierenden jungen Menschen ermöglicht. Dies ist v.a. für den Vertrauensaufbau wichtig und das Projekt kann darauf aufbauen. Als Zugangsbedingung – analog zur Bedürfnisorientierung v.a. in der sozialpädagogischen Praxis – betonen primär gruppenbezogene Bildungsangebote im Bereich der selektiven Prävention auch partizipative Grundorientierungen.

Während die Orientierung an Bedürfnissen der Zielgruppe(n) und deren Partizipation phänomenübergreifend in den Angeboten eingeschrieben sind, wird ein interessanter Themenfeldunterschied sichtbar:⁴⁰ Die hier betrachteten Projekte der Rechtsextremismusprävention betonen eine akzeptierende Haltung gegenüber den Personen und streben langfristig zugleich eine konfrontierende inhaltliche Arbeit an. Damit nehmen sie eine balancierte, auch distanzierte professionelle Rolle ein. Auch ein Teil der Projekte der Prävention von „Islamistischen Orientierungen und Handlungen“ realisiert konfrontierende Ideologearbeit. Aber sie heben als Gelingensbedingung – anders als die Projekte der Rechtsextremismusprävention – milieubezogene, teils auch freundschaftliche Nähe hervor. Der Zielgruppenzugang sei aufgrund der gesellschaftlichen Mehrheits-Minderheitskonstellation in der Arbeit mit islamisch geprägten jungen Menschen v.a. über gemeinsame religiöse, migrantische und vereinzelt auch stadtteilbezogene Erfahrungsräume erfolgreich. So erfolgt u.a. die Ansprache der jungen Menschen über die religiös vergemeinschaftende Kategorie von „Brüdern und Schwestern“. Mitarbeitende mit Migrationshintergrund haben bei meist islamisch sozialisierten Zielgruppen einen generellen Vertrauensvorschuss, so die verbreitete An-

40 Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Fallzahlen des Vergleichs – hier geförderte MP im Bereich der selektiven und indizierten Prävention – gering sind.

nahme unter den (meist islamischen und migrantischen) Modellprojektträgern. Darin drückt sich eine unterschiedliche – vielleicht feldspezifische – Auflösung des pädagogischen Spannungsfelds zwischen Nähe und Distanz aus. Während in der Rechtsextremismusprävention eher eine Trennung zwischen sozialer Nähe und inhaltlicher Distanz eingeschrieben ist, betonen die Projekte, die zu demokratiefeindlichem Islamismus arbeiten, vielmehr die Prämisse, dass gerade durch eine hohe milieuspezifische Nähe inhaltliche Distanzierungsarbeit begünstigt wird. Damit verschieben sie letztlich das Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz und nutzen im Beziehungsaufbau eine gewisse Uneindeutigkeit bezogen auf ihre professionelle Rolle. Es bleibt eine fachliche Abwägung, professionelle Distanz auch mit größtmöglicher Transparenz für die eigene Rolle herzustellen und zugleich die geteilten Erfahrungsräume gelingend zu nutzen. Daher sollte von den (vielfach selbst religiösen) Umsetzenden stärker reflektiert werden, wann und wie sie auch mit den generierten Erwartungen umgehen, wie sie auf dieser Basis kontinuierliche Arbeitsbeziehungen aufbauen und sich nicht durch eine Allzuständigkeit strukturell überfordern.

Das konkrete zielgruppenerschließende Handeln kann sich grundsätzlich auf verschiedene Ebenen beziehen. Es kann in der

- Beziehungsarbeit,
- Inhaltsarbeit und
- in der Auswahl jugendspezifischer Methoden erfolgen.

Im Folgenden werden diese Ebenen voneinander getrennt und nacheinander beschrieben, auch wenn sie in der komplexen und komplizierten (sozial-)pädagogischen Praxis oft eng miteinander zusammenhängen.

Zunächst also die Vertrauens- und Beziehungsarbeit mit jungen Menschen, die gefährdet sind oder sich bereits radikalisierten: Viele der hier beschriebenen Projekte wenden nach Selbstaussage viel Zeit für Beziehungsarbeit auf, denn sie sehen sie als die Grundvoraussetzung und Basis ihrer Arbeit an. Generell brauche es ein *kontinuierliches Agieren auf Augenhöhe, um eine belastbare Beziehung aufzubauen* sowie bedarfsorientierte Bildungs- und Hilfeangebote und gemeinsame Aktivitäten. Auch im virtuellen Raum sei – nach Erfahrung eines Projekts im Zwangskontext Justiz – Vertrauensarbeit möglich und für die Wirksamkeit nötig. Das Projekt betont, dass es in seinem Angebot bewusst in der Beziehungsarbeit mit radikalisierten, gewaltorientierten Jugendlichen auf „echte Kommunikation“ (Durban IU 2019, Z. 30) setzt und es die jungen Menschen durch Messenger und Chats individuell begleitet. Beziehungsarbeit ist somit essenzieller Teil jeglicher Präventionsarbeit, unabhängig davon, in welchem Setting Einzelfallbegleitung bzw. Gruppenangebote realisiert werden. Zugleich können langzeitpädagogische Projekte dieses Einlassen auf die subjektiven Erfahrungshintergründe der Teilnehmenden umfassender leisten als kurzzeitpädagogische Angebote. Sie können die Beziehungen zu den Teilnehmenden langsam entwickeln und sich entwickeln lassen.

Mit Blick auf den (sozial-)pädagogischen Zielgruppenzugang ist auch bemerkenswert, was in der Phase des Beziehungsaufbaus nicht realisiert wird:

vollständige Transparenz des Präventionsauftrags. Das heißt, mehrheitlich vermeiden die Projekte zu Beginn der Arbeit, ihr Leitziel gegenüber den Teilnehmenden transparent zu machen sowie ihre Arbeit als Radikalisierungsprävention zu offenbaren. Diese niedrigschwellige, intransparente Ansprache ist nicht verwunderlich, weil gerade durch die präventionslogischen Gefährdungs- und Problemannahmen Stigmatisierungseffekte entstehen bzw. nicht ausgeschlossen werden können.⁴¹ Für die Phase der Zielgruppenansprache konstitutionell ist auch ein Sensibilisierungsproblem, auf das ein Projekt wie folgt verweist:

„Aber bei denen, die vielleicht auch radikalisiert sind, ist das [Problem der Radikalisierung, Anm. wB] überhaupt kein Problem. Deswegen, das direkt anzusprechen, da wird man einfach mal nicht ernst genommen oder einfach mal, ja, skeptisch, werden sie schon skeptisch oder so. Deswegen versuchen wir uns zu fokussieren auf die inneren Probleme. So wie Einsamkeit oder nicht integriert sein, Lebenswegmangel oder traumatische Erfahrungen auch in der Vergangenheit“ (Batumi IPL 2018, Z. 268–273).

In der Passage wird deutlich, dass eine vollständig transparente Adressierung über den Präventionsauftrag nicht funktioniert, weil die Teilnahmemotivation bei der Zielgruppe für das Angebot auch ein entsprechendes Problembewusstsein vorausgesetzt würde. Da dieses in der Regel fehle und die präventive Zielsetzung vielmehr Skepsis generieren kann, geht dieses Projekt beispielsweise über das Fragen nach (tiefer liegenden) emotionalen Problemen bei Geflüchteten und lanciert so sein psychosoziales Hilfeangebot.

Eine andere Form dieses niedrigschwelligen Vorgehens ist zudem, unspezifische Unterstützungsangebote zu unterbreiten und sich (vereinzelt) als „Breitband“-Präventionsprojekt vorzustellen. Der Präventionsfokus liegt dabei nicht nur auf Radikalisierungsgefahren, sondern auch anderen sozialen Problemen wie etwa Gewalt, Kriminalität und/oder Drogensucht, die bearbeitet werden (wie etwa bei Durban, Batumi, Budapest). Für eine community-orientierte Zugangsstrategie wird dies wie folgt beschrieben:

„Und das heißt, dass wir sagen – wir helfen Jugendlichen und dann natürlich auch nochmal das Ganze positiv formulieren. So. Wir helfen Jugendlichen, damit sie nicht verlorengelassen werden der Gesellschaft, weil sie uns wichtig sind, damit sie nicht anfangen, irgendwie Drogen zu konsumieren und da verlorengelassen werden, damit sie nicht anfangen, kriminell zu werden oder so, damit sie nicht von irgendwelchen radikalen Leuten manipuliert werden. So. Und dieser breitere Ansatz und dieses auch positive Formulieren von bestimmten Zielen hat dazu geführt, dass wir unsere Zielgruppe immer erreicht haben“ (Budapest IU 2019, Z. 57–64).

Im Zielgruppenzugang auch andere soziale Probleme als Projektziele zu akzentuieren, baut auf einer wahrgenommenen höheren Akzeptanz von etwa Kriminalitätsprävention oder von ganzheitlichen Präventionsprojekten auf.

41 Eine Metakommunikation über Leitziele ist in vielen (sozial-)pädagogischen Angeboten auch nicht üblich. Gerade innere Auseinandersetzungen können durch die instrumentell erscheinende Beschreibung der Vorgehensweise konterkariert werden.

Radikalisierungsprävention – so die Annahme – kann, wenn es singular bearbeitet wird, mit ihren spezifischen Verdachtsmomenten stärker von den Zielgruppen abgelehnt werden: Zum einen, weil sich diese Präventionsarbeit auf die politische Dimension bezieht und politische Illegitimitäten zwangsläufig transportiert werden. Zum anderen, weil im Islamismusbereich das Problemstigma vor dem Hintergrund polarisierter Debatten in der Öffentlichkeit rund um den Islam und um Musliminnen und Muslime besonders emotional von den Zielgruppen gelesen werden kann. Vertrauensaufbau wird immer über „prekäre pädagogische Handlungen erzeugt und erneuert“ (Helsper 2006, S. 26), aber die eigenen Verstrickungen und Abwägungen müssen kontinuierlich reflektiert werden. So bleibt es gerade für den Aufbau kontinuierlicher, belastbarer Arbeitsbeziehungen wichtig zu reflektieren, einerseits größtmögliche Transparenz in der pädagogischen Arbeit auch über die Leitziele herzustellen, ohne dadurch andererseits die pädagogischen Ziele zu gefährden.

So ist eine verbreitete Zugangsstrategie bei der Zielgruppenansprache v.a. positiv konnotierte Projektziele zu transportieren. So stellen beispielsweise Projekte mit ganzheitlicher Präventionsstrategie akzeptiertere Ziele voran, wie es auch das letzte Zitat zeigt in der Formulierung „wir helfen“ (Z. 58/Z. 59). Als große Klammer spannen sie vermeintlich geteilte Ziele auf, die gemeinsam (in der Community) für wichtig und richtig erachtet werden. Dazu zählen auch (muslimische) Jugendarbeit und Förderung des sozialen Miteinanders im Allgemeinen zu unterstützen. Dies hat eine Affirmationslogik. Sie fußt in der Zielgruppenansprache darauf, dass positive Veränderungsziele sich leichter an eigene Selbstbilder anschließen lassen, bejaht werden und sie so zur Teilnahme motivieren. Diese Strategie steht nicht allein und wird oft mit den anderen beiden kombiniert (anfängliche Intransparenz der Präventionsziele oder Präsentation als Breitbandpräventionsprojekt). Gerade im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ betonen die v.a. religiös orientierten Träger, dass die jungen Menschen zu vielen lebenspraktischen Fragen rund um den Islam Unsicherheiten ausweisen. So generieren einzelne Träger den Zugang zur Zielgruppe darüber, diesen Bedarf gezielt aufzugreifen (mehr dazu in Kap. 4.4.3). Diese als kultursensibel gerahmte Ansprache schaffe ein gewisses Vertrauensverhältnis für die intensivere Einzelfallarbeit – so die Bilanz eines entsprechenden Projekts.

Im Zielgruppenzugang zu tatsächlich gefährdeten und sich radikalisierenden jungen Menschen wurde wiederum nicht erprobt, die Zielgruppen über ideologiespezifische Facetten wie israelbezogenen Antisemitismus anzusprechen und so eine erste Teilnahmemotivation zu erschließen.⁴² Diese Vorgehensweise nutzten eher Projekte in der Universalprävention und jene im schulischen Setting – wobei es bei letzterem weniger vorherige Sensibilisierung bei den Teilnehmenden für die ideologischen Fallstricke braucht, als

42 Jenseits der Zugangsstrategie spielt die Auseinandersetzung mit Ideologieelementen in der pädagogischen Arbeit der Projekte jedoch eine relevante Rolle.

vielmehr ein Problembewusstsein bei den zuständigen Lehrkräften (siehe Kap. 4.2.1).⁴³

Aufbauend auf diesen ersten Schritten der Zielgruppenansprache sind für das weitere pädagogische Arbeiten belastbare Arbeitsbeziehungen essenziell. Diese entstehen durch eine aktive Gestaltung des Prozesses und resultieren aus mehr als nur einer passenden Chemie zwischen den (sozial-)pädagogischen Akteuren und den Klientinnen und Klienten. In den Projekten zeigt sich, dass dort, wo stark inhaltlich gearbeitet werden soll, Gesprächsrunden bewusst geöffnet werden für unterschiedliche Positionen und beispielsweise im Kontext gesellschaftlicher Konfliktthemen Positionen vertraulich behandelt wurden. Darüber hinaus kann das gemeinsame Durchstehen von sozial-räumlich kontroversen Debatten vertrauensfördernd sein. So beschreibt ein Projekt der aufsuchenden Jugendarbeit, dass gerade das parteiliche Engagement für die Interessen der Jugendclique im konfliktbeladenen Sozialraum eine Beziehungsbasis geschaffen hat, die später auch kontroverse Auseinandersetzungen zu ideologischen Fragen ermöglichte.

„Also, aber bieten uns auch an sozusagen als Ansprechpartner. Also, wenn jetzt rechtspopulistisch von Jugendlichen diskutiert werden will oder aus dem Rechtspopulismus heraus rechtsextreme Meinungen uns entgegenkommen, nehmen wir das an so, logischerweise, und gehen in die Diskussion und haben auch da das Gefühl, dass es einen Bedarf gibt, darüber zu reden.“ (Dakar IU 2019, Z. 594–599).

Die Übergänge zwischen Beziehungsarbeit und inhaltlicher, sensibilisierender aber auch ideologie-dekonstruierender Arbeit sind fließend. Dies wird besonders dort sichtbar, wo in der *indizierten Prävention Biografie- und Ideologiarbeit*⁴⁴ miteinander verwoben werden. Dekonstruierendes Hinterfragen von abwertenden Positionen wird dort in der Regel nicht abstrakt realisiert, sondern mit persönlichen und auch biografischen Fragen verbunden. Typisch sind Frageweisen wie: Was bedeuten konkrete Abwertungen oder gewaltvolles Handeln für die Teilnehmenden und welche psychosozialen Bedürfnisse erfüllen sie ggf. (bei ihnen und anderen)? So beschreibt ein Projekt, dass im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ teils mit rechtspopulistischen und rechtsextremen Argumenten der jungen Menschen konfrontiert ist, dass sie diese inhaltlichen Diskussionen zulassen und fragend begleiten:

„Wir gehen in die Diskussion (...) und das ist aber dann ganz schnell auch tatsächlich, wenn man diese Diskussionen führt, (...) dass man ganz schnell auf Geschichten von den Jugendlichen kommt, weil wir eher narrativ arbeiten, nicht gegenargumentieren, sondern ‚Wie kommst Du denn da drauf?‘, so nach dem

43 Diese Strategie setzten in Vergangenheit beispielsweise einzelne universalpräventive Projekte im Bereich „Linke Militanz“ um (vgl. Leistner u.a. 2014, S. 118f.). Grundidee war hier, dass gerade bei linksorientierten Zielgruppen ein Interesse an vertiefter inhaltlicher Auseinandersetzung mit linken, antiimperialistischen Themen besteht.

44 Unter Ideologiarbeit verstehen wir ein kognitiv ausgerichtetes Arbeiten, indem ideologische Kernaussagen und Zusammenhänge mit den Teilnehmenden analytisch betrachtet und kritisch hinterfragt werden.

Motto, dass sie tatsächlich auch Erfahrungen mit Ungerechtigkeit haben“ (Dakar IU 2019, Z. 598–604).

Hier wird deutlich, dass mit den biografieorientierten Rückfragen die Erfahrungsräume der jungen Menschen im Mittelpunkt stehen. Gerade anlassbezogene Diskussionen, die situative Äußerungen aufgreifen und entsprechend biografisch bearbeiten, können wertvolle Reflexionsimpulse setzen – ohne flankierend normative Appelle mitzuführen. Im spezifischen Setting Strafvollzug ist für ein Projekt die biografische Aufarbeitung von Straftaten der zentrale Anlass für Biografie- und ggf. Ideologearbeit. Dabei werden persönliche Attraktivitätsmomente erfragt und dahinterstehende psychosoziale Bedürfnisse reflektiert, um ausgehend von den subjektiven Relevanzen von Gewalthandeln und ggf. ideologischen Legitimationen von Straftaten die inhaltliche Arbeit zu strukturieren.

„[A]lso [was wir] auch aktuell gerade umsetzen, Bedürfnisse, die erfüllt werden von sowohl Ideologie, als auch Gruppe, um da die Teilnehmenden dazu zu kriegen, zu reflektieren ‚Was ist es eigentlich, was mich hier besonders anspricht?‘ (...). Und da kann ich mir eben schon auch vorstellen, wenn man so einen ersten Impuls mit so einer Übung rein gibt, wo bestimmte Fragen aufgeworfen werden, wo ein Thema erstmal gesetzt wird, dass man dann in der Kommunikation darüber diesen doch sehr, wie Du ja selber gesagt hast, sehr vielschichtigen, sehr unterschiedlichen Beweggründen Rechnung tragen kann. Und das ist auch so diese Verschränkung von standardisierten Inhalten und individueller Begleitung drum herum“ (Durban IU2019, Z. 202–223).

Hier zeigt sich, dass nicht eine spezifische Radikalisierungstheorie die inhaltliche Arbeit vorstrukturiert, sondern in der indizierten (hier Rechtsextremismus-)Prävention die Diversität von Ursachen und gerade unterschiedliche subjektive Attraktivitätsmomente der Ausgangspunkt für die inhaltliche Arbeit wird. So ist es möglich – hier auch im virtuellen Raum – einen subjektivierten Weg der Auseinandersetzung zu wählen und ggf. auch ideologische Auseinandersetzungen anzuschließen. In ähnlicher Weise betont ein anderes Projekt, dass rechtsextreme Einstellungen oft auch mit anderen Problemlagen wie Ausgrenzungserfahrungen und Selbstwertproblematiken einhergehen. In den eigenen Trainings gehe es daher primär darum, mit den Teilnehmenden über den Weg der ‚Hilfe zur Erziehung‘ ein subjektiv anerkanntes Veränderungsziel zu finden und den Zusammenhang von Ideologie mit anderen Problemlagen zu erkennen. Also auch hier wird individuell reflektiert, welche Bedeutung abwertendes Verhalten, Gruppendynamiken und ggf. Straftaten für sie haben. Die Konfrontation mit der möglicherweise vollzogenen eigenen Tat erfolgt dabei bewusst nicht nach der Methode des „heißen Stuhls“, wie sie v.a. in Antiaggressionstrainings üblich ist.⁴⁵ Vielmehr fördert das Projekt die Verbalisierung und Rationalisierung von Bedürfnissen und ebnet so einen reflexiven Umgang mit erlernten psychosozialen Mustern.

45 Ziel dieser spezifischen Methode ist es, bewusst emotionale Spannungszustände zu erzeugen und effektive Verarbeitungsmöglichkeit zu vermitteln.

Bei den Projekten im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ ist die mit der psychosozialen Biografiearbeit verbundene inhaltliche Auseinandersetzung häufig religiös-theologisch gerahmt (Projekte Budapest, Bangkok). Auch wenn die Projekte mit indizierten Präventionsanteilen im Selbstverständnis in der Arbeit mit sich radikalierenden jungen Menschen bedürfnisorientiert vorgehen, so ist die theologisch ausgerichtete Ideologearbeit als zentraler Wirkmechanismus anders eingebettet: Die Umsetzenden in der indizierten Prävention – v.a. migrantisch geprägter Projektträger oder muslimische Umsetzende – problematisieren bei diesen Zielgruppen u.a. das Fehlen von theologischem Wissen, was radikalisierungsfördernd sei. So nutzen sie bewusst v.a. religiöse Anlässe bzw. lebenspraktische Fragen rund um den Islam, um inhaltlich-theologische Auseinandersetzungen zu führen und präventionsrelevante Reflexionsprozesse anzustoßen.⁴⁶ Dieses Vorgehen gerät tendenziell in Spannung zur vorgetragenen Bedürfnisorientierung. Aber beide MP (Budapest, Bangkok) betonen, dass Radikalisierungsprobleme vielfach auch mit anderen meist familiären Problemen verwoben sind. Diese Haltung ähnelt wieder deutlich mehr jener der MP in der Rechtsextremismusprävention, indem hinter der ideologischen Ausdrucksweise Wechselwirkungen mit anderen Problemen angenommen werden. Die Mitarbeitenden versuchen – so auch in Projekten gegen „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ – eine emotionale Öffnung und Reflexion auch dahinterliegender Problemlagen zu erreichen. Darüber hinaus realisierten einzelne MP beispielsweise psychologisch orientierte Präventionsarbeit und integrierten in einem Fall auch therapievorbereitende Anteile in der Distanzierungsarbeit (Projekt Bischkek). Diese Projekterfahrung zeigt, dass gerade in der Distanzierungsarbeit ausschließlich pädagogische Vorgehensweisen – je nach Einzelfallkonstellation – nicht ausreichen müssen und auch Verweispraxen an psychotherapeutische bzw. psychiatrische Akteurinnen und Akteure weiter etabliert werden sollten.

Im Bereich der *selektiven Prävention* ist die Inhaltsarbeit anders akzentuiert. Die Umsetzenden setzen sich mit den Teilnehmenden gezielt mit sozialräumlichen, institutionellen und individuellen Risikokonstellationen auseinander. Die oben beschriebene individuelle Biografiearbeit tritt hier teilweise in den Hintergrund, weil diese Angebote weniger in Form von Einzelfallarbeit umgesetzt werden. So arbeitet ein Projekt der Rechtsextremismusprävention (Danzig) u.a. an den institutionsbezogenen Ausgrenzungswahrnehmungen. In einer stark hierarchisch organisierten, staatsnahen Institution problematisieren die Beschäftigten teils eine geringe Akzeptanz ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit. An diesen Narrativen setzt das Projekt fragend an und sensibilisiert zugleich die Führungskräfte für mögliche Radikalisierungsprozesse – auch aufgrund von institutionsspezifischen Ausgrenzungswahrnehmungen. Analog dazu sensibilisiert ein Projekt der Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus (Brasilia) muslimische Lokalgruppen dafür, dass im eigenen Arbeitsfeld islamistische Szenegruppierungen erkannt werden und dass eine

46 Ein Träger beschreibt beispielsweise den Zugang zu einem konkreten Fall etwa über die Unsicherheit sich in der Moschee richtig zu verhalten, ein anderer nutzt ebenso theologische Klärungsbedürfnisse, um über islamische Grundfragen zu sprechen.

falsch verstandene, aber von den Gruppierungen eingeforderte, Solidarität unter Musliminnen und Muslimen problematisch sei. In einem Einzelberatungssetting arbeitet wiederum ein anderes Projekt (Batumi) psychologisch orientiert. Es berät – mit Blick auf die psychosoziale Gesundheit, u.a. individuelle Fluchterfahrungen – seine Teilnehmenden und versucht so spezifischen Risikokonstellationen aufgrund von Traumatisierungen entgegenzuwirken.

Insgesamt scheint mit Blick auf die Beziehungs- und Inhaltsarbeit noch ein Aspekt für die Projekte der (selektiven und indizierten) Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus charakteristisch. Viele Träger weisen darauf hin, dass Radikalisierungsprävention auch mit themenfeldspezifischen Stigmatisierungsgefahren einhergeht. Vor dem Hintergrund von Mehrheits-Minderheitskonstellationen müsse gerade bei Teilnehmenden an Angeboten der selektiven und indizierten Radikalisierungsprävention Ausgrenzungserfahrungen auch inhaltlich entgegengearbeitet werden.⁴⁷ In diesem Zusammenhang beschreibt beispielsweise ein Projekt der selektiven Prävention, dass es bewusst nicht mit dem präventionsbezogenen „Negativpostulat“ (Bukarest IU 2019, Z. 86) in der muslimischen Jugendarbeit agieren will, sondern in der inhaltlichen Arbeit zwischen konstruktiver und destruktiver Radikalität unterscheidet. Dabei wird jungen Menschen in der Adoleszenz eine grundsätzliche, aber positiv konnotierte Radikalität zugeschrieben und dies von der destruktiven, aber v.a. diskursmächtigen islamistischen Radikalität abgegrenzt. Auch müssen gerade muslimische Jugendliche zu politischem Engagement ermutigt werden, damit sie nicht aus falscher Angst vor einem Radikalitätsvorwurf politisch untätig bleiben – so die Projekterfahrung.

Als letzten Aspekt des Zielgruppenzugangs heben einige Projekte eine bewusste Auswahl von attraktiven Methoden als gelingend hervor. Angenommen wird, dass Methoden, welche gut an jugendliche Interessen und Lebenswelten anschließen, eine höhere Teilnahmemotivation zur Folge haben können. So entwickelten zwei Projekte computergestützte Spiele, eins aufsuchend in institutionellen Settings (Diyarbakir), ein anderes in einem Zwangskontext (Durban). Gerade beim zweiten Beispiel, einem komplett aufgesetzten virtuellen Spiel, stellte sich die methodische Herausforderung, die inhaltliche Arbeit so anzulegen, dass es einerseits ohne pädagogische Anleitung der Umsetzenden funktioniert, aber andererseits trotzdem individuelle Prozesse ermöglicht. Das Projekt setzte dabei auf freie Textfelder und individuelle Rückmeldung von den pädagogischen Mitarbeitenden:

„Was wir ja auch versuchen, da sozusagen Internet und webbasierte Maßnahmen an den Stellen einzusetzen, wo das sinnvoll ist, wo eben nicht immer jeder Sachverhalt einzeln und neu erklärt werden muss. (...) Aber auf der anderen Seite [geht es darum] so viel Spielraum zu lassen und solche Räume zu schaffen, drum

47 Diese Einbettung der Islamismusprävention in polarisierende gesellschaftliche Debatten hat sich über die Jahre als Grundperspektive im Handlungsfeld durchgesetzt. Während 2010 bis 2014 vereinzelte zivilgesellschaftliche Präventionsprojekte für diese Grundproblematik sensibel waren (Leistner u.a. 2014), beschreiben nun durchgängig alle hier beschriebenen Projekte diese spezifische Herausforderung, u.a. im Zielgruppenzugang.

herum und daneben, dass eben auch dieses Persönliche, Individuelle stattfinden kann, was jetzt bei uns insbesondere auf zwei Weisen passiert. Einmal ein Stück weit sogar in die Übungen schon integriert, dass es eben auch Freitextfelder gibt, nicht nur ‚Ja‘, ‚Nein‘ und ‚A‘, ‚B‘, ‚C‘, sondern schon auch Möglichkeiten für die Teilnehmenden, sich da ganz individuell mit einer Fragestellung zu befassen, was zu schreiben und darauf auch Feedback zu kriegen. Und das wäre dann die zweite Komponente, die pädagogische Begleitung mittels Messenger bzw. Chat, wo dann doch auch jemand quasi als Person für die Beziehungsebene da ist“ (Durban IU 2019, Z.13–26).

Diese Interviewpassage zeigt noch einmal eindrücklich, wie stark methodische Fragen mit inhaltlichen und beziehungsrelevanten Aspekten verwoben sind.

Eine andere Strategie in der Zielgruppenansprache sind erlebnispädagogische Anteile. Bewusst die Freizeitinteressen der jungen Menschen aufzugreifen und beispielsweise Sportangebote zu unterbreiten, kann zielführend sein, um gefährdete oder sich radikalisierende Menschen für sich zu gewinnen. So beschreib etwa ein community-basiertes Projekt „das ist super, wir können auch über dieses Sportangebot auch an die Zielgruppe herantreten und gute Botschaften einfach vermitteln“ (Budapest IU 2018, Z. 1217–1218).

Kurzzusammenfassung

- Generell stellt der Zielgruppenzugang eine große Herausforderung für die Projekte dar. Je nach Struktur der Projekte bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der direkten und indirekten Ansprache der Zielgruppe.
- Zentrale Dreh- und Angelpunkte des Zielgruppenzugangs im Bereich der selektiven und indizierten Prävention sind das Prinzip der Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit, wie auch eine präzise und stigmatisierungsarme Eingrenzung der Zielgruppe.
- In diesem Präventionsspektrum zeigt sich mit Blick auf die Themenfeldspezifik, dass der Zugang zu radikalisierungsgefährdeten und sich bereits hinwendenden jungen Menschen – besonders für die geförderten MP im Programmbereich „Linke Militanz“ – herausfordernd ist. Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ bereitet v.a. der Zugang zu radikalisierungsgefährdeten Zielgruppen Schwierigkeiten, während im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ v.a. die Herausforderung besteht, junge, sich bereits hinwendende Menschen zu erreichen.
- In der selektiven und indizierten Prävention wählen die MP unterschiedliche Zugangswege: Sie reichen von offenen, aufsuchenden Formaten über das offene Arbeiten in institutionellen Settings bis hin zur Ansprache der Zielgruppe in geschlossenen Zwangsettings. In institutionellen und geschlossenen Settings ist vor allem die zugangsgewährende Institution mit ihren Problemeinschätzungen elementar für die Erreichung der angestrebten Zielgruppe.
- Im direkten (sozial-)pädagogischen Zielgruppenzugang orientierten sich die geförderten Projekte v.a. an den Bedürfnissen der Teilnehmenden und

eröffneten ihnen unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten. Eine akzeptierende Haltung, die zwischen sozialer Nähe bzw. persönlicher Akzeptanz und inhaltlicher Distanz unterscheidet, liegt eher der Präventionsarbeit im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ zugrunde. In der selektiven und indizierten Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus betonen die Umsetzenden, dass gerade die hohe milieuspezifische Nähe inhaltliche Distanzierungsarbeit begünstigen kann.

- Für die direkte Präventionsarbeit ist eine kontinuierliche Beziehungsarbeit essenziell, in der auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden (auch im virtuellen Raum) gearbeitet wird. Ein niedrigschwelliger Zugang geht damit einher, dass die Präventionsziele in der Phase des Beziehungsaufbaus nicht gegenüber den Teilnehmenden transparent gemacht werden.
- In der direkten Beziehungs- und Ideologearbeit der indizierten Prävention werden in anlassbezogene Diskussionen problematische Äußerungen fragend aufgenommen und Reflexionsimpulse gesetzt. Während in der Rechtsextremismusprävention vor allem nach psychosozialen Bedürfnissen hinter Szeneaffinitäten gefragt wird, ist in Angeboten zu demokratiefeindlichem Islamismus zudem eine verstärkte inhaltliche Auseinandersetzung – hier mit theologischer Ausrichtung – charakteristisch.
- Auch die Wahl von attraktiven Methoden in der Jugendarbeit begünstigt den Zielgruppenzugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention.

4.3 Umgang mit Rechtspopulismus im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“

Angelehnt an die Erfahrungen und Sorgen, die uns die Projekte insbesondere in Workshops rückmeldeten, haben wir die dort beschriebene Herausforderung des Umgangs mit Rechtspopulismus bei der qualitativen Befragung 2019 in unseren Leitfaden aufgenommen. Diese Frage stellte sich erst im Laufe der Projektzeit als eine mögliche Herausforderung dar, geprägt von den politischen Entwicklungen in Deutschland seit 2015 und des damit im Zusammenhang stehenden Aufschwungs des Rechtspopulismus. Dabei zeigt sich die Herausforderung des Rechtspopulismus in verschiedener Weise: Als herausfordernd hinsichtlich

- des Umgangs mit entsprechenden Äußerungen von Teilnehmenden,
- einer (gefühlten) Normalisierung entsprechender Einstellungen und Handlungen,
- des bewussten Setzens als Thema in den Projekten und/oder der Infragestellung durch Akteure des rechtspopulistischen Spektrums.

Dieses Kapitel widmet sich den Antworten, die uns die Projekte in den diesjährigen, aber teilweise auch in Interviews der vergangenen Jahre gaben. Flan-

kierend lassen wir Antworten einfließen auf die Fragen nach der Herausforderung der Infragestellung der Projekte von außen. Ebenso beschreiben die Projektumsetzenden es herausfordernd, mit der Unklarheit umzugehen, ob Handlungen und Äußerungen der Teilnehmenden an den Projekten einen ideologischen Hintergrund haben oder provokativ sind.

4.3.1 Rechtspopulismus als Herausforderung

Zur Beantwortung der Frage nach dem Umgang mit Rechtspopulismus wurden die Interviews mit den Projektumsetzenden der zehn intensiv begleiteten Projekte aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ herangezogen. Im vorangegangenen Kapitel (Zielgruppenzugang) sind Umgangsweisen beschrieben wurden, wie die Zielgruppen gewonnen und darüber hinaus auch im Projekt gehalten werden können. Viele der dort genannten Prinzipien und Vorgehensweisen finden sich auch in den Beschreibungen der Projektumsetzenden zum Umgang mit Rechtspopulismus wieder. Zunächst werfen wir aber einen Blick darauf, ob und wie Rechtspopulismus eine Herausforderung in der Projektlaufzeit darstellt.

Gründe, warum sich die Projekte im Bereich der Radikalisierungsprävention mit dem Thema Rechtspopulismus auseinandersetzen (sollten), sind die zu beobachtende Verschiebung von gesellschaftlichen Debatten, Diskursen und Normalitätsvorstellungen, die sich auch auf die soziale Arbeit mit Jugendlichen auswirken kann bzw. auf deren Lebenswelt einwirkt. Auch aus diesen Gründen wird dies als Herausforderung beschrieben.

Einige Projekte schildern ihre Erfahrungen des Einwirkens rechtspopulistischer Inhalte und Äußerungen direkt oder indirekt auf die pädagogische Arbeit in den Interviews:

„[W]as sozusagen rechtspopulistisch geäußert wird, also gerade hier in K-Bundesland auch nochmal von der AfD, dass sich das schon längst auch gewaltvoll in Sprache, aber auch teilweise Gewalt auf gerade, ich sage jetzt mal, Schulhöfe einfach, ja, aber auch in Jugendklubs und so, längst niederschlägt im wahrsten Sinne des Wortes“ (Dakar IU 2019, Z. 538–542).

„[D]a könnten unzählige Teamer von einem selbstbewussten [Auftreten berichten, Einfügung wB], also Beschimpfungen, Flaschenwürfe bis geht nicht mehr, ja, also krass. Und das hat es früher nicht gegeben“ (Dakar IU 2019, Z. 570–572).

Zwei der Projekte geben sogar an, dass der Umgang mit Rechtspopulismus eine der größten Herausforderung im Laufe des Projekts war.⁴⁸

48 Zu den Herausforderungen, die von den Projekten als die größten im Laufe der Projektarbeit geschildert werden, siehe Kap. 4.1

Allerdings lässt sich nicht immer eindeutig zwischen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus⁴⁹ unterscheiden, da die Grenzen sowohl von den Befragten als auch in der Literatur als schwimmend und sich überschneidend beschrieben werden. In den Interviews mit den Projektumsetzenden wird deutlich, dass Rechtspopulismus unterschiedlich gesehen wird. Von einem Projekt wird gesagt, dass dahinter oft „falsche Bilder“ (Doha IU 2019, Z. 709), d.h., dass Fehlinformationen oder Vorurteile dazu führen können, dass andere Menschen abgewertet werden. Andere Projekte hingegen sehen im Rechtspopulismus so etwas wie eine „Einstiegsdroge“ (Den Haag IU 2019, Z. 509). Ähnlich äußern sich die Projekte Dubrovnik und Dakar, sie ordnen die pädagogische Arbeit gegen Rechtspopulismus bereits der selektiven Prävention zu. Auch bei rechtspopulistischen Äußerungen, die eher als Provokationen gesehen werden, sind viele Projekte der Meinung, dass dies nicht unwidersprochen bleiben kann und in die pädagogische Arbeit aufgenommen werden muss. Als Begründung dafür kommen Aussagen, wie: „Was möglicherweise als Provokation anfängt, kann, denke ich, sich schon zu einer verfestigten Einstellung entwickeln“ (Durban IU 2019, Z. 380–381). Beschrieben wird die Wahrnehmung, dass sich Diskursräume verschoben haben und sich dadurch bspw. auch das Auftreten rechtsaffiner Jugendlicher ändert hin zu einer höheren Selbstsicherheit.

„Ja, also unsere Wahrnehmung ist, (...) wir haben die Jugendlichen, die sich tatsächlich jetzt rechts orientieren, ein bisschen auch organisieren, die wir treffen, haben ein Selbstbewusstsein, mit der Frage, wenn wir jetzt mit Ausstieg zum Beispiel reden ‚Ausstieg woraus?‘, ja? (...) Und die kommen ganz interessiert und selbstbewusst auf uns zu“ (Dakar IU 2019, Z. 542–548).

Die Selbstsicherheit ist gepaart mit einem Selbstverständnis der Normalität ihrer Haltungen. Rechtspopulistische Einstellungen und Äußerungen finden sich im Alltag und im Umfeld der jungen Menschen. Einige der Projektumsetzenden beschreiben dann Äußerungen, die von Teilnehmenden im Projektalltag fallen, als das (unhinterfragte) Nachsprechen rechtspopulistischer Parolen aus ihrem sozialen Umfeld (Familie, Freunde u.ä.):

49 Beim Begriff Rechtspopulismus stützen wir uns auf die in den Fachdebatten aufgezählten Merkmale: der Anspruch des Repräsentierens des „wahren Volkes“ (vgl. Müller 2019), die Überhöhung des eigenen Volkes als über allen stehend (vgl. Spier 2014), die Dichotomie: Wir (das Volk gemeinsam mit den Rechtspopulisten) und Sie (das Establishment, die, die nicht unserer Meinung sind usw.), das Propagieren scheinbar einfacher Lösungen für komplexe Probleme, Antipluralismus und der moralische Ausschluss anderer (vgl. Müller 2019). „Als ‚populistisch‘ können solche Akteure begriffen werden, deren Kernanspruch lautet, sie (und nur sie!) repräsentierten das ‚wahre‘ Volk“ (Müller 2016, S. 26f.). Im wissenschaftlichen Diskurs wird mit Populismus in erster Linie eine Haltung umschrieben, die für das sogenannte „einfache“ Volk und gegen die herrschenden gesellschaftlichen und politischen Eliten Partei ergreift. Der Populismus befindet sich also in Opposition zum (angeblichen) Establishment und verzichtet deshalb bewusst auf die Zustimmung relevanter Bevölkerungsteile. Gerade dieser Außenseiterstatus verschafft ihm Glaubwürdigkeit unter seinen Anhängern (vgl. Decker/Lewandowsky 2017).

„Also, es spielt eine Rolle, weil wir hören das als Echo von allen unseren Kindern hier. Also, mit GMF-Sprache, mit – also, wo man merkt, dass hier über die Familien auf Fake-News eingegangen wird“ (Diyarbakir IU 2019, Z. 315–317).

„[T]atsächlich erst mal eine ganze Weile für uns relativ schwer herauszufinden, was davon was ist. Also was Provokation ist, was eine jugendliche Entwicklung ist, was ein Interesse ist, daran sich auszuprobieren an den Sachen, die man – das wäre vielleicht der Umgang mit Rechtspopulismus – die man halt gerade überall hört“ (Doha IU 2019, Z. 104–109).

Es wird in den Interviews klar, dass Rechtspopulismus eine Herausforderung ist, da die Projekte von entsprechenden Äußerungen, einer Normalisierung bzw. einer Verschiebung der Diskurse hin zur Normalisierung von rechtspopulistischen Einstellungen und auch von bewussten Provokationen berichten. Daher interessiert uns als nächstes, wie die Projekte mit dieser Herausforderung in ihrer pädagogischen Praxis umgehen.

4.3.2 Umgang mit Rechtspopulismus in der pädagogischen Praxis

Die in der Praxis nicht immer einfache Trennung zwischen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus macht sich auch im pädagogischen Umgang bemerkbar.⁵⁰ Ein Teil der Projekte äußert dazu, dass sie in der Reaktion auf solche Äußerungen nicht unterscheiden, ob dies eine Provokation oder (schon) Ideologie ist. Das gilt allerdings nur für eine erste Reaktion und bei eher kurzfristigen Projekten. Bei einer längeren Zusammenarbeit mit den Zielgruppen weisen die Projektumsetzenden darauf hin, dass in ihrem Rahmen Radikalisierungsprävention (insbesondere in größeren, heterogenen Gruppen, wie bspw. Schulklassen) keine Ausstiegsarbeit aus bzw. Arbeit mit verhärteten rechtsradikalen Ideologien leisten kann. Hier arbeiten die Projekte dann eher mit einer Verweisstruktur auf Organisationen, die dies anbieten.

Wie eingangs schon erwähnt, ähneln sich die Prinzipien und Vorgehensweisen im Umgang mit Rechtspopulismus mit denen des Zielgruppenzugangs. Dies zeigt sich auch in der Beschreibung des Projekts Dakar, indem bewusst Diskussionen auch zu rechtspopulistischen und ggf. rechtsextremen Äußerungen geführt werden. Neben der Frage nach den biografischen Hintergründen von einzelnen Einstellungen (siehe Projekt Dakar, Z. 659ff.), können so auch spezifische populistische Narrative irritiert werden:

„[V]ielleicht ist [die Ungerechtigkeitswahrnehmung, Anmerkung wB] auch nochmal für die Begründung für den Rechtspopulismus ähnlich gelagert ist. Dass es auch diese Wahrnehmung der Leute gibt, dass es sozusagen so einen Maulkorb gibt für gewisse Dinge oder linksliberal so Wortvorgaben, wo vielleicht intellekt-

50 Im Text verwenden wir den Begriff „Rechtspopulismus“, weil wir die Projektumsetzenden gezielt danach gefragt haben, auch wenn nach unserer Einschätzung gelegentlich beides damit gemeint war. Da wir aber nah am Material bleiben wollen, werden wir die Antworten entsprechend framen.

tuell nicht mehr mitgegangen werden kann oder gewollt wird, wo ja auch sozusagen die große rechtspopulistische Frage drauf beruht, ja, einfach auch so eine politische Antihaltung zu etablieren. Und das merkt man auch schon, dass sie auch ein starkes Ungerechtigkeitsbedürfnis wahrnehmen“ (Dakar IU 2019, Z. 605–616).

So bildet die Auseinandersetzung mit diesen biografischen, teils auch milieuspezifischen Ungerechtigkeitsfragen, eine gute Grundlage für irritierende Reflexionsprozesse. Bedürfnisorientierung und v.a. die akzeptierende Haltung auch gegenüber Teilnehmenden mit entsprechenden Einstellungen sind entsprechend Prinzipien, die die Projekte anwenden, wenn sie auf rechtspopulistische Äußerungen stoßen oder diese sogar gezielt in ihre Arbeit einbauen.⁵¹

Es geht dabei nicht darum, die Meinungen zu akzeptieren, sondern Äußerungen und Person zu trennen, wie es in der politischen Bildung verbreiteter Standard ist.⁵² Die akzeptierende Haltung ist für einige Projekte auch deshalb wichtig, da einige der jungen Menschen, die rechtspopulistische Einstellungen zeigen oder aus ihrem Umfeld nacherzählen, sich selbst ausgegrenzt fühlen und eine (gefühlte) weitere Ablehnung verstärkend auf die Einstellung wirken könnte (dies berichten die Projektumsetzenden der Projekte Danzig, Dakar und Donezk). Dennoch beschreiben die Projekte, dass sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer inhaltlich mit ihren Äußerungen konfrontieren, aber dabei wertschätzend ihnen gegenüber sind. Dies funktioniert bspw. über die Methode des Perspektivwechsels, d.h. indem die jungen Menschen, die sich entsprechend artikulieren, aufgefordert werden, andere Rollen einzunehmen oder sich in die jeweils von der Äußerung Betroffenen hineinzuversetzen. Eine weitere Möglichkeit der Konfrontation mit den eigenen Aussagen ist das Nachfragen in der Situation, was das Gesagte bedeutet, woher diese Meinung kommt, ob es eigene Erfahrungen dazu gibt usw. Die verschiedenen Methoden werden in den Projekten auch häufig kombiniert. Eine Projektumsetzende beschreibt bspw. wie sie auf einen Teilnehmer des Projekts reagiert, der ihrer Meinung nach rechtspopulistische bzw. rechtsradikale Äußerungen von sich gegeben hat:

„So, das ist gerade nicht nur Spaß und nicht nur auf dich aufmerksam machen, sondern das macht gerade auch mit anderen etwas. Macht es auch mit dir schon etwas?“ (Den Haag IU 2019, Z. 415–417).

Sie spricht sowohl die Wirkung auf das Umfeld als auch das persönliche Befinden des Jugendlichen an, wobei sie noch darauf hinweist, dass seine Äußerungen kein „Spaß“ sind.

Mit Blick auf die Vorgehensweisen finden sich v.a. die Biografiearbeit, die Ideologiearbeit und eine stigmatisierungsarme Thematisierung wieder, die im Kapitel 4.2.2 bereits erläutert wurden. Grundsätzlich stellt sich aber die

51 Beispielsweise erfolgt dies zu Sensibilisierungszwecken (Projekt Dublin) oder als provokatives Element (Projekt Den Haag).

52 Das Vorgehen der Projektmitarbeitenden gegenüber den Teilnehmenden hält sich dabei an das Prinzip: „Ich finde das, was du sagst, nicht in Ordnung und ablehnenswert, aber akzeptiere dich als Person“, wie es bspw. in den Projekten Donezk und Den Haag praktiziert wird.

Frage, wie und wann in der (sozial-)pädagogischen Arbeit rechtspopulistische Äußerungen, Provokationen und Einstellungen thematisiert werden sollten. Mit dieser Frage setzen sich neun der Projekte auseinander. Dabei spannt sich das Feld der Möglichkeiten zwischen sofort und später auf, wobei der Zeithorizont der Maßnahme eine wesentliche Rolle spielt. Kurzfristige Projekte, wie bspw. Schulprojekte über einen halben Tag haben nur begrenzt die Möglichkeit, die Thematisierung auf später zu verschieben, sondern hier (wie aber teilweise auch in längerfristigen Projekten) bedeutet später, dass nicht in der unmittelbaren Situation darauf reagiert wird, sondern im Verlauf des Tages, zu einem späteren Zeitpunkt, in einer Übung o.ä. noch einmal darauf eingegangen wird. Eine Sonderrolle spielen Projekte, die eher in einem Zwangskontext angesiedelt sind (siehe Kap. 4.2.1): Zwei der Projekte betonen, dass für sie die Nichtthematisierung nicht in Frage kommen kann, da es entweder genau darum geht, dieses Thema zu setzen und ein Anlass in Form von Meinungsäußerungen der Teilnehmenden auch gezielt genutzt wird. Die besonderen Umstände des Zwangskontextes und entsprechendem Teilnehmenden-Portfolio führen dazu, dass die Institution, in der die Projekte durchgeführt werden, eine Auseinandersetzung mit kritischen Äußerungen erwarten. Keines der Projekte ist der Meinung, dass das nicht thematisiert werden sollte. Eine weitere Unterscheidung ist, ob die Projektmitarbeitenden auf rechtspopulistische Äußerungen und/oder Provokationen eher verdeckt oder offen reagieren. Eine verdeckte Reaktion findet häufiger bei Projekten statt, die später auf Äußerungen und Provokationen reagieren, indem sie das Thema noch einmal aufgreifen,⁵³ oder bei Projekten, in deren Kontext entsprechende Einstellungen Konsequenzen für die Teilnehmenden hätten. Bei der Analyse der Antworten zum Thematisieren von Rechtspopulismus zeigte sich, dass das sofortige Reagieren auf Äußerungen und Provokationen eher in langfristig konzipierten Projekten stattfindet.

Mit dem Aspekt der Thematisierung eng zusammenhängend ist die Perspektive auf die Konstellation, in der das Projekt stattfindet. Einige der Projekte betonen, dass ein Aufgreifen von Äußerungen und das Anbieten von Alternativen zum Gesagten in heterogenen Gruppen unerlässlich sind, um Gegennarrative für die Anderen anzubieten.

„Ich glaube unser Fokus muss einfach stark darauf liegen, wenn natürlich da Personen sind, die sich verirren, dass die keine negativen Gruppendynamiken auslösen und so, dass es sozusagen zur so ner Dynamik der Radikalisierung kommt. Und ich glaub das ist die Art und Weise wie wir mit dem Thema Rechtspopulismus umgehen müssen“ (Dakar IU 2019, Z. 752–756).

Hinzu kommt, dass mit solchen Provokationen und/oder (bewussten) Äußerungen andere aus der Gruppe angegriffen werden (können) und zu deren Schutz darauf reagiert werden muss. Das wird in mehreren Interviews deutlich, wie bspw. bei den Projekten Den Haag, Donezk, Diyarbakir und Dakar.

53 Diejenigen Projekte beschreiben, dass sie die Thematik zwar aufgreifen, aber oftmals ohne einen direkten Zusammenhang zu den vorherigen Äußerungen herzustellen. Dahinter liegt die Auffassung, diese nicht noch aufwerten zu wollen oder denjenigen, die dies äußerten, nicht zu stigmatisieren.

Deshalb betonen diese Projekte teilweise auch, dass rechtspopulistische Äußerungen nicht als Provokation abgetan werden dürfen, sondern die Projektumsetzenden sehen es als ihre Aufgabe an, Gegennarrative anzubieten und trotz einer Achtung der Person des Sich-Äußernden eine Grenze zu ziehen und abwertenden Haltungen auch sofort entgegenzuwirken.

Kurzzusammenfassung

- Rechtspopulismus zeigt sich in den Projekten als eine Herausforderung, die unterschiedlich von den Projekten bearbeitet wird.
- Klar wird in den Interviews mit den Projektumsetzenden, dass rechtspopulistische Äußerungen und Einstellungen Einfluss auf die pädagogische Arbeit nehmen. Zum einen, indem dadurch Themen durch die Teilnehmenden gesetzt werden und zum anderen, da auf eventuelle Provokationen adäquat reagiert werden muss, um auch weitere Teilnehmende im Projekt für diese Problematik zu sensibilisieren (die evtl. Ziel rechtspopulistischer Äußerungen sein können oder denen Gegennarrative angeboten werden müssen).
- In der pädagogischen Praxis finden wir Unterscheidungen zwischen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus – jenseits der Diskussionen in den Sozialwissenschaften. Diese Trennung findet eine unterschiedliche Einbettung in den Projekten: Von der vorurteilhaften Einordnung des Rechtspopulismus, die ausgeräumt werden kann/muss, bis hin zur Einschätzung, dass Rechtspopulismus eine Vorstufe („Einstiegsdroge“) zum Rechtsextremismus ist.
- Der jeweilige Umgang mit Rechtspopulismus im pädagogischen Alltag ist geprägt von der Einschätzung der Projektumsetzenden, ob rechtspopulistische Äußerungen als Provokation gerahmt werden oder als bereits gefestigtere Einstellungen. Entscheidend ist auch, ob die Projekte in ihrer Reaktion darauf unterscheiden zwischen Provokation und Einstellung, oder ob es für sie keine Rolle spielt, weshalb entsprechende Äußerungen von den jungen Menschen kommen.
- In der Umgangsweise mit Rechtspopulismus bewähren sich die pädagogischen Prinzipien, wie akzeptierende Haltung und Bedürfnisorientierung.
- Die Artikulation einer Problematik Rechtspopulismus ist eine Grundsatzfrage. Alle Projekte sind der Meinung, dass es angesprochen werden muss, wenn entsprechende Äußerungen seitens der Teilnehmenden gemacht werden, allerdings unterscheiden sich die Projekte in einer sofortigen oder einer späteren Reaktion ebenso wie in einer direkten oder indirekten Thematisierung.

Aufgrund der verschiedenen Kontexte, Ziele und Ansätze der Projekte hat die geschilderte Vielzahl von Möglichkeiten der Reaktion auf Rechtspopulismus in den Projekten ihre Berechtigung. Die Projektumsetzenden müssen oftmals schnell in der Situation einschätzen, wie sie auf Äußerungen und Provokationen reagieren und brauchen dafür verschiedene Alternativen. Hier spielt auch die Fachlichkeit der Projektumsetzenden eine wesentliche Rolle (wie wir bereits im Bericht 2018, siehe Figlesthaller u.a. 2019a dargestellt haben). Aus unserer Sicht ist es wichtig, Rechtspopulismus zu thematisieren

– egal ob bewusst veranlasst oder als Provokation wahrnehmend – und dabei die genannten pädagogischen Prinzipien anzuwenden. Einem großen Teil der Projekte gelingt dies nach Angaben der Projektumsetzenden (siehe dazu detaillierter Kapitel 3 in diesem Bericht).

4.4 Umgang mit Religion im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“

In diesem Abschnitt gehen wir der Frage nach, inwiefern Religion eine Herausforderung für die Projekte im Themenfeld demokratiefeindliche „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ darstellt und v.a. welche Umgangsweisen sie mit religionsbezogenen Herausforderungen des Handlungsfeldes finden.

Einerseits ergibt sich die Frage aus dem Zuschnitt des Programmbereichs „Radikalisierungsprävention“. Die Leitlinie, die die Fördergrundlage für Projekte im Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ darstellt, trägt den Projekten an, Umgangsweisen mit religionsbezogenen Herausforderungen zu entwickeln, indem sie das Verhältnis zwischen Religion, legitimer Religionsausübung und religiös begründeten Extremismus sensibel ausloten (vgl. BMFSFJ 2014c, S. 5). Darüber hinaus setzte das BMFSFJ 2015 einen Schwerpunkt auf die Förderung muslimischer Träger in der Radikalisierungsprävention (vgl. Ceylan/Kiefer 2016a, S. 157; Geue 2016, S. 16).

Diese Frage ergibt sich andererseits aus der Spezifik des Themenfeldes, das sich von den beiden anderen Themenfeldern des Programmbereichs u.a. durch die Relevanz von Religion unterscheidet. Demokratiefeindlicher Islamismus ist in vielfältiger Weise mit dem Islam verbunden und teilweise spielt das religiöse Element des Islams auch in der pädagogischen Praxis der Radikalisierungsprävention eine Rolle (vgl. Figlestahler u.a. 2019b). Im Fachdiskurs wird verschiedentlich darauf verwiesen, dass diese religiöse Dimension mit spezifischen Herausforderungen für die pädagogische Arbeit einhergehen kann, z.B. in Bezug auf das Eingreifen in die Religionsfreiheit (vgl. Kiefer 2017, S. 125) oder in Bezug auf das Aushalten von Differenz und das Vermeiden von Vereindeutigungen und den Umgang mit Transzendenz (vgl. Schau u.a. 2017). Im Zusammenhang mit diesem Handlungsfeld stehen dabei grundsätzliche Fragen zur Rolle von Religion in der Sozialen Arbeit in der fachlichen Diskussion (vgl. z.B. Eppler 2015).

Bevor wir die Frage nach religionsbezogenen Herausforderungen in Bezug auf die untersuchten Projekte⁵⁴ im Programmbereich diskutieren, werden wir im folgenden Abschnitt darstellen, welche Rolle Religion in der pädagogischen Arbeit der Projekte zukommt. Zugleich werden die grundsätzlich in den jeweiligen Projekten angelegten Umgangsweisen mit Religion im Feld der Radikalisierungsprävention skizziert.

54 Im Sample finden sich zwölf MP aus dem Bereich demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus. Auf diesen basiert die folgende Analyse.

4.4.1 Religion in der (sozial-)pädagogischen Praxis der Modellprojekte

Religion zeigt sich in verschiedener Weise relevant in der (sozial-)pädagogischen Arbeit der Projekte. Im zugrundeliegenden Interviewmaterial zeigen sich dabei zwei grundsätzliche Ebenen, in denen Religion in der Praxis auftritt: Zum einen als Inhalt oder Thema der Arbeit, also als das, worüber gesprochen wird, z.B. über eine islamische Lebensführung, über Inhalte des Korans oder theologische Grundverständnisse. Zum anderen zeigt sich Religion als Rahmung der Arbeit, um damit unabhängig vom Thema deutlich zu machen, dass Raum für (inner-)religiöse Artikulationen ist. Diese Rahmung kann über das Setting, z.B. im Kontext einer Moschee oder über sprachliche Codes, die einen religiösen Zusammenhang signalisieren, erzeugt werden. Diese Rahmung kann von Projekten bewusst hergestellt werden, sie kann aber auch in der Grundausrichtung des Projekts oder der dahinterstehenden Organisation angelegt sein und damit eine Ausgangsbedingung der pädagogischen Arbeit darstellen.

In der Einbindung von Religion in die Arbeit der Projekte lassen sich dabei zwei unterschiedliche Zielebenen unterscheiden (siehe Kap. 4.2.2), die getrennt oder gemeinsam vorkommen: Zum einen dient Religion vor allem als Mittel zur Initiierung des pädagogischen Prozesses. Einige Projekte betonen, dass sie über religiöse Themen oder über die religiöse Rahmung eine Offenheit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreichen, über die sie schließlich in ein Gespräch über deren Probleme, Belastungen und Orientierungen kommen können.

Zum anderen nutzen Projekte Religion im pädagogischen Prozess jenseits der Zugangserschließung.

Die Projekte gehen dabei sehr unterschiedlich mit Religion um: Ein Teil der Projekte geht aus einer religiös-islamischen Perspektive (vgl. Langner u.a. 2020) in eine religiöse und theologische Auseinandersetzung und nutzt diese als Element der Arbeit. So beschreibt ein Projektmitarbeiter, dass sie das „Momentum des Glaubens“ (Brasilia IU 2019, Z. 1109) haben, dass man aus dem Glauben einen positiven Blick auf die Welt und eine Motivation zum eigenen Handeln ableiten kann. Figlestahler und Langner (2019) unterscheiden zwei miteinander verbundene Ebenen solcher Vorgehensweisen.

Dies ist erstens die Dekonstruktion extremistischer Narrative und Ideologiefragmente, indem Projektmitarbeitende durch Gespräche über den Islam Reflexionsprozesse anstoßen oder versuchen, extremistischen Narrativen durch religiöse Gegenargumente entgegenzuwirken. Ein Beispiel für diese Vorgehensweisen findet sich im Sample des vorliegenden Berichts beim Projekt Brasilia. Hier spricht ein Projektmitarbeiter die Klientinnen und Klienten über islamische Begriffe an, die im ideologischen Kontext relevant sind. Im Gespräch versucht er herauszustellen, welche Vorstellungen sie mit diesen islamischen Termini verbinden, um dann über Quellenarbeit alternative Bedeutungen zu ergründen, die eine Neubewertung demokratiefeindlicher Positionen ermöglichen (vgl. Brasilia IU 2019, Z. 867–909).

Die zweite Ebene betrifft die Stärkung eines reflektierten religiösen Selbstverständnisses. Extremistische Islamauslegungen (ebd., S. 225) können in

diesem Rahmen z.B. durch religiöse Wissensvermittlung oder durch eine Einbindung in konventionelle islamische Gruppenzusammenhänge bearbeitet werden. Einige Projekte versuchen, den Blick der Teilnehmenden um neue Perspektiven auf den Islam zu erweitern. So beschreibt eine Projektmitarbeiterin das Aufzeigen innerreligiöser Pluralität als einen „Hebel“ (Belfast 2019 IU, Z. 443–448), über den Ideologiefragmente und problematische Orientierungen angesprochen werden.

Für andere Projekte spielt Religion lediglich als Teil der Lebenswelt ihrer Teilnehmenden eine Rolle. Die Angebote dieser Projekte schaffen im Rahmen von z.B. Bildungsangeboten aber ausdrücklich die Gelegenheiten, sich über islambezogene Themen auszutauschen (vgl. dazu auch Typ B bei Figlestahler/Langner 2019).

Einige Projekte haben wiederum keinen Bezug zu Religion in ihrer pädagogischen Praxis. Beispielsweise folgt das Projekt Belgrad einer abstrahierten inhaltlichen Beschäftigung mit Grundfragen zu Extremismus in einer universalpräventiven Ausrichtung, in denen weder eine unmittelbare Auseinandersetzung mit demokratiefeindlich-islamistischer Ideologie eine Rolle spielt, noch auf die Lebenswelt der Teilnehmenden eingegangen wird. Dass Religion in der Arbeit nicht relevant wird, stellt unter den hier untersuchten Projekten jedoch eine Ausnahme dar.

4.4.2 Herausforderungen der Projekte in Bezug auf Religion

Sieben von zwölf Projekten im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ nennen Religion im Interview als eine ihrer größten Herausforderungen. Herausfordernd ist dabei z.T. die Auseinandersetzung mit religiösen Positionen im Prozess der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen in der selektiven und indizierten Prävention. Hier zeigt sich die Herausforderung, ideologische Positionen soweit zu irritieren oder zu dekonstruieren, dass die Teilnehmenden diese in Frage stellen, dass sie alternative Deutungen in Betracht ziehen und bereit sind, dahinterliegende Bedarfe zu äußern.

Für die Projekte, die aus einer islamischen Perspektive arbeiten sind das Herausforderungen „auch im theologischen Sinne“ (Bangkok 2019 IU, Z. 251f.). In der Auseinandersetzung mit islamischer Theologie selbst fachkundig antworten zu können, beschreiben dabei mehrere Projektmitarbeitende als große Herausforderung, z.B.

„wenn die dann mit Leuten kommen, wo sie sagen: ‚Ja, aber Abu so und so und so und so hat gesagt‘. Und ich denke mir: Scheiße, den kenne ich gar nicht“ (Bangkok 2019 IU, Z. 453–455).

Hier zeigt sich eine Anspruchshaltung, die in der Tendenz davon ausgeht, dass die (sozial-)pädagogischen Mitarbeitenden auf jede Frage und jedes Argument der Klientin bzw. des Klienten eine fundierte Antwort kennen müssen. Diese Haltung unterscheidet sich tendenziell von der Praxis der Distanzierungsarbeit vom Rechtsextremismus, wie sie Hohnstein und Greuel beschreiben, in der die Praktikerinnen und Praktiker eher innerhalb der Argumentation der Klientinnen bzw. Klienten nach Widersprüchen suchen, als

diese durch externe Referenzen zu widerlegen (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 159ff.).

In dem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass einige Projekte einen hohen Handlungsdruck darin sehen, dass es zu wenig islamische Orientierungsangebote für junge Musliminnen bzw. Muslime gebe. Diesen wahrgenommenen Angebotsmangel beschreiben einige Projekte im Kontrast zu Angeboten islamistisch-extremistischer Gruppen, die für junge Menschen attraktiv seien, da beim Thema Religion „immer die Falschen sehr motiviert“ (Budapest 2019 IU, Z. 732) seien. Daraus leitet sich für einen Teil der Projekte (sowohl der universellen, der selektiven wie der indizierten Prävention) die Notwendigkeit ab, jungen Musliminnen und Muslimen islamische Orientierungsangebote anzubieten oder zu vermitteln. Einige Projekte beschreiben es dabei z.T. als herausfordernd, geeignete islamische Gemeinden zu vermitteln, da sie das Angebot der Gemeinden entweder für unpassend halten (z.B., weil es keine deutschsprachigen Jugendangebote gebe) oder weil behördliche Kooperationspartner Vorbehalte gegenüber einer Zusammenarbeit mit den Gemeinden äußerten. Vor diesem Hintergrund dieser Handlungsdruckwahrnehmung erscheint die o.g. Anspruchshaltung, immer kompetente islamisch fundierte Antworten geben zu können, nachvollziehbar. Sie birgt aber die Gefahr, in eine Überlastungs- oder in eine Pattsituation zu führen, oder sich nicht auf eine ernsthafte und ernstnehmende Auseinandersetzung mit den Islamvorstellungen der Teilnehmenden einzulassen (vgl. Frank/Glaser 2018, S. 77).⁵⁵

Herausforderungen im Zusammenhang mit Religion liegen für einige Projekte stark auf einer strukturellen Ebene. Sie beschreiben es als herausfordernd, Mitarbeitende zu finden, die ein Verständnis für die eigene religiöse Rahmung tragen und zugleich im Sinne des Projektkonzepts professionell pädagogisch arbeiten können. So betont der Interviewpartner vom Projekt Basel, dass Projektmitarbeitende sowohl „pädagogische Fachkenntnisse“ (Basel 2019 IU, Z. 115) benötigen als auch Kenntnisse darüber besitzen sollten, „wie so eine Moschee funktioniert“ (Basel 2019 IU, Z. 125f.). Dieses spezifische Doppelprofil zu erfüllen, führt bei einigen Projekten faktisch zur Doppelbelastung für die Mitarbeitenden, da sie in der Arbeit nicht nur als pädagogische Fachkraft, sondern auch als Teil der überwiegend von ehrenamtlichem Engagement getragenen Struktur der Gemeinden oder Communities agieren.

Eine zentrale strukturelle Herausforderung ist es für einige Projekte, belastbare Kooperationsbeziehungen mit islamischen Organisationen und den darin relevanten Autoritäten aufzubauen und dauerhaft zu etablieren. Das sind vor allem Projekte, für die die Umsetzung der (sozial-)pädagogischen Arbeit von einer Kooperation mit islamischen Akteurinnen bzw. Akteuren abhängt, sei es für den Zielgruppenzugang z.B. über Moscheegemeinden, die Herstellung einer islamischen Rahmung für die pädagogische Arbeit oder der Zugang zu islamisch-religiösen Expertinnen und Experten, wie Imaminnen

55 Frank/Glaser (2018) empfehlen auf Grundlage der Auswertung der Funktionalität der Hinwendung zu ideologisierten, radikalen Islamauslegungen solche adressatenorientierten Vorgehensweisen für pädagogische Interventionen.

oder Imamen. Fast alle Projekte berichten von der Herausforderung, das Vertrauen islamischer Organisationen zu gewinnen und lokale Einflusspersonen von der Sinnhaftigkeit des Projekthandelns zu überzeugen. Einige Projekte haben einen relevanten Teil ihrer Projektarbeit in solche Kooperationsbeziehungen investiert. Trotzdem haben sich einige Kooperationen nicht als tragfähig erwiesen oder sind gar nicht erst zustande gekommen.

Als einen Grund führen fast alle Projekte eine grundsätzliche Skepsis (vgl. Figlestahler/Langner 2019) gegenüber dem Projekt an. Diese Skepsis richte sich dagegen, „dass wir ein Präventionsprojekt sind“ (Basel 2019 IU, Z. 149), bzw. dass das Projekt als Intervention des „deutschen Systems“ (Batumi 2019 IU, Z. 96) im migrantischen Kontext wahrgenommen werde. Zum Teil begründet sich die Skepsis aber auch in habituellen und weltanschaulichen Unterschieden zwischen jungen Projektmitarbeitenden und älteren Autoritäten.

Skepsis von Gatekeepern in Institutionen stellt jedoch nicht nur in migrantischen Kontexten eine Herausforderung für Projekte dar: Bei der Arbeit im Schulkontext beschreiben einige Projekte es als Herausforderung, mit religionsdistanten Fachkräften umzugehen, die gegenüber Religion allgemein und gegenüber dem Islam im Speziellen Zurückweisung ausdrücken (vgl. Beirut IU 2019).

Herausforderungen mit spezifischen religiösen Bezügen stellen sich den Projekten also in vielfacher Weise. Der Schwerpunkt der Herausforderungen liegt dabei eher auf strukturellen denn auf (sozial-)pädagogischen Aspekten.

4.4.3 Umgangsweisen mit Religion (als Herausforderung)

Abschließend stellt sich die Frage nach den Umgangsweisen mit Religion und religionsbezogenen Herausforderungen in dem Themenfeld. Auf der (sozial-)pädagogischen Ebene stellt es sich den Projektmitarbeitenden z.T. herausfordernd dar, auf theologische Fragen und Argumente angemessen reagieren zu können. Dies betrifft z.B. die Auseinandersetzung mit extremistischen Ideologiefragmenten, wie sie die meisten Projekte im Sample angehen. Darunter sind sowohl Projekte, die auf eine religiös gerahmte Auseinandersetzung setzen, also auch einige, bei denen jenseits der ideologischen Auseinandersetzung keine innerreligiöse Perspektive in der Arbeit relevant wird.

In dieser ideologiebezogenen Arbeit geht es – wie oben bereits beschrieben – um die Vermittlung von Umgangsweisen mit islamischen Quellen und die Dekonstruktion von ideologischen Narrativen. Diese Arbeit liegt bei den meisten Projekten, die solche Vorgehensweisen nutzen, im Aufgabenbereich einzelner Mitarbeitender, die über theologisches Spezialwissen verfügen. Zum Teil greifen diese Projekte außerdem auf Expertinnen und Experten, wie professionelle Theologinnen bzw. Theologen und Imaminnen und Imame zurück.

In der theologischen Arbeit zeichnen sich jedoch routinierte und (in einem sehr frühen Stadium) teilstandardisierte Vorgehensweisen ab: Die Projekte betonen, dass sich die Narrative häufig von Teilnehmenden zu Teilnehmenden wiederholen. Mehrere Projekte haben daher diese sich wiederholenden Narrative und die Erfahrungen im Umgang damit intern gesammelt, sodass

die Praktikerinnen und Praktiker in der (sozial-)pädagogischen Auseinandersetzung auf diese Erfahrungen zurückgreifen können. Mitunter helfe es aber nur, die Argumentation zu unterbrechen, um sich kundig zu machen (Bangkok 2019 IU, Z. 457f.).

Einige Projekte vermitteln aber auch, dass Laieninterpretation grundsätzlich fehleranfällig sei und verweisen darauf, sich an Expertinnen und Experten in den Moscheen zu wenden. Sie betonen dabei jedoch, keinesfalls für Auskünfte zu islamischen Normen auf Internetquellen zurückzugreifen (vgl. Basel 2019 IU, Budapest 2019 IU, Z. 1643ff.). Stattdessen vermitteln die Projekte Kriterien zur Auswahl geeigneter Ansprechpartnerinnen und -partner, wie Ortsansässigkeit oder eine theologische Ausbildung.

Für die Arbeit mit besonders ideologisierten Teilnehmenden beschreiben einzelne Projekte auch, dass Mitarbeitende versuchen, sich ihnen gegenüber „selbst eine Autorität (...) aufzubauen, als religiöse Person“ (Bangkok 2019 IU, Z. 479f.), um so einen Zugang zu ihnen herzustellen. Diese Autorität könne z.B. über das gemeinsame Verrichten des Gebets erreicht werden, indem der Projektmitarbeitende die Vorbeterposition ausfüllt, nachdem der Teilnehmende diese (erwartungsgemäß) selbst abgelehnt habe (Bangkok 2019 IU, Z. 481ff.). Dieses Vorgehen wird von mehreren Projekten als gelingend beschrieben, verlangt aber eine deutliche Reflexion der eigenen Rolle in Bezug auf die Teilnehmenden, z.B. mit Blick auf das Ausbalancieren möglicher Spannungen zwischen Autorität und der Offenheit des (sozial-)pädagogischen Prozesses.

Beim Blick auf die (sozial-)pädagogische Praxis fällt dabei insgesamt auf, dass das Thematisieren von Religion im (sozial-)pädagogischen Prozess von den Projekten nicht als Herausforderung genannt wird. Hier hätten größere Schwierigkeiten erwartet werden können, da religiöse Themen mitunter sensibel und persönlich sein können, sehr viele der Projekte mit jungen Menschen aber (auch) über Themen rund um den Islam sprechen möchten. In den meisten Fällen setzen die Projekte Religion nicht selbst als Thema, sondern greifen es als inhaltlichen Bedarf der Teilnehmenden auf. Sie folgen damit einer Perspektive lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, in der sich religiöse Fragen „aus den Lebenszusammenhängen der Menschen selbst erwachsen“ (vgl. Schweitzer 2018, S. 1306; Bohmeyer 2017, S. 151). Diese an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern orientierte Haltung scheint eine gelingende Umgangsweise mit Religion darzustellen.

Dass die religiösen Themen von den Teilnehmenden eingebracht werden, wird dabei auch durch die Rahmung des Angebotes gefördert. Eine Projektmitarbeiterin beschreibt die Perspektive der Teilnehmenden auf das Angebot folgendermaßen:

„[S]ie wollen das Gefühl haben, dass sie was Religiöses tun und dann reicht es manchmal religiöse Ansprechpartner zu haben, mit denen man sich hinsetzen kann und doch Tee trinkt. Eigentlich doch nur Jugendarbeit, aber es hat einen religiösen Charakter irgendwo“ (Bangkok 2019, Z. 333–337).

Diese religiöse Rahmung stellt damit selbst eine Umgangsweise mit Religion dar. Projekte erreichen diese Rahmung, indem sie die Angebote in einer Moscheegemeinde durchführen oder den jeweiligen Arbeitskontext entsprechend gestalten, z.B. durch die Anwesenheit eines Imams, das gemeinsame

Sitzen auf einem eigens mitgebrachten Teppich und gemeinsames Teetrinken (Budapest 2019, Z. 741–793).⁵⁶ Das Thema „Religion“ (als Element in der pädagogischen Arbeit der Radikalisierungsprävention) ergibt sich dann aus dem Zusammenspiel des Settings mit lebensweltlichen Themen und Bedarfen der Teilnehmenden.

Um diese islamische Rahmung auch mitarbeiterseitig realisieren zu können, haben einige Projekte auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der muslimischen Community gesetzt. Dabei zeigt sich die o.g. Herausforderung der Regulierung von Nähe und Distanz zwischen Engagement in der Community und pädagogischer Fachlichkeit. Das Projekt Budapest geht mit dieser Herausforderung um, indem eine Person mit pädagogischer Erfahrung (z.B. ein Projektmitarbeiter) und eine Person mit religiöser Expertise (z.B. ein dafür fortgebildeter Imam) das pädagogische Angebot gemeinsam durchführen (Budapest 2019 IU, Z. 703ff.). Die Projektmitarbeitenden legen dabei Wert auf eine hohe theologische Fachlichkeit der Person mit religiöser Expertise und bewerten positiv, dass diese ergänzende Perspektiven in den pädagogischen Prozess einbringen kann sowie dass sie Akzeptanz bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern schaffe.

Während dieses Projekt den Zugang zu Moscheegemeinden über Kooperationsbeziehungen mit islamischen Verbänden erreichte, konnten Projekte, die selbst bei einem Träger mit einer religiös-islamischen Grundperspektive angesiedelt sind, diese Rahmung z.T. als Ausgangsbedingung mitbringen und für die Arbeit nutzbar machen (z.B. indem sie klar als islamische Organisation erkennbar sind). Dazu waren jedoch häufig erst umfangreiche Selbstverständigungsprozesse innerhalb der Trägerorganisationen nötig. Diese Diskussionen zu führen und dabei den konkreten Mehrwert des Projekts für die betroffenen Akteurinnen und Akteure zu vermitteln, hat sich für einige Projekte als gelingend erwiesen. Ein Projektmitarbeiter beschreibt die Arbeit des MP gegenüber den Akteuren in den Moscheegemeinden so:

„[W]ir sagen, wir unterstützen eure Moscheearbeit, wir unterstützen diesen Professionalisierungsweg, [zu lernen:] wie kann man mit Jugendlichen über Extremismus auch reden, [und] über herausfordernde Themen“ (Basel IU 2019, Z. 151–153).

Die Einbettung der pädagogischen Arbeit in eine islamische Rahmung ist jedoch nur eine Umgangsweise mit Religion bei den Projekten (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 178). Eine Reihe von Projekten setzt in ihrer (sozial-)pädagogischen Arbeit nicht auf eine islamische Rahmung. Diese Projekte realisieren vor allem Beratungsarbeit zu individuellen Problemlagen und Angebote politischer Bildung in der Jugendarbeit. Die Arbeit in diesem nicht religiösen Rahmen zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass sie eine besondere Aufmerksamkeit für den Aspekt des Musliminseins bzw. Muslimseins bei den Teilnehmenden signalisiert und darauf vorbereitet ist, verschiedene Themen auch religions-

56 Der Teppich allein soll hier nicht als religiöses Symbol verstanden werden. Im Zusammenspiel verschiedener Elemente trägt er aber zu einem Setting bei, das an die Gemeinschaft in einer Moschee erinnert.

bezogen zu diskutieren. In diesen Projekten finden sich immer (auch) muslimische Mitarbeitende sowie Mitarbeitende, die (auch ohne Muslimin bzw. Muslim zu sein) Kenntnisse innerislamischer Diskurse mitbringen. Das sei von Vorteil, aber nicht zwingend notwendig, gebe den Teilnehmenden aber das Gefühl, verstanden zu werden und auch Antworten auf Fragen zu erhalten (Batumi 2019 IU, Z. 637–700).

Obwohl eine Mehrheit der Projekte Religion in irgendeiner Weise als eine zentrale Herausforderung nennt, zeigt sich insgesamt in den Interviews eher, dass sie Religion als eine wichtige Ressource der Arbeit verstehen. So resümiert ein Projektmitarbeiter: „Religion ist hinsichtlich [dem] Thema Radikalisierung ein sehr starker Verbündeter“ (Budapest 2019 IU, Z. 1680f.). Mehrere Projekte beschreiben, wie sie anhand von Gesprächen über eine religiöse Rahmung, über ein religiöses Thema oder über religiöses Vokabular die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreichen und ihnen so über die islamische Ebene eine Auseinandersetzung mit extremistischen Ideologiefragmenten gelingt (vgl. auch Kap. 4.2.2). Eine islamische Rahmung stellt eine Ressource für einige Projekte beim Zielgruppenzugang (vgl. auch Kap. 4.2.1) dar. So betont eine Projektmitarbeiterin, dass die Moschee ihr Angebot „authentisch gemacht“ (Bangkok 2019 IU, Z. 540) habe und für die Arbeit „ein Türöffner“ (ebd., Z. 544) und ein „Vertrauensbonus“ (ebd., Z. 548f.) gewesen sei.

Religion ist damit für viele Projekte eine Ebene, über die sie Herausforderungen der Radikalisierungsprävention bewältigen und bestimmte Gruppen erreichen können, wie religiös aktive junge Musliminnen und Muslime (vgl. Figlesthler u.a. 2019b, S. 204), während andere Projekte diesen Herausforderungen auf andere Weise entgegentreten und ggf. andere Gruppen erreichen. In der Bewertung können diese Unterschiede positiv im Sinne einer Vielfältigkeit der Ansätze verstanden werden, die sich u.a. aus der Vielfalt von Hinwendungs- und Radikalisierungswegen erklärt (vgl. Figlesthler/Langner 2019; Glaser u.a. 2018, S. 21).

Es zeigt sich insgesamt, dass die Arbeit auf dieser religiösen Ebene spezifische Herausforderungen mit sich bringt. Diese liegen für einige Projekte vor allem darin, belastbare Kooperationsbeziehungen zu islamischen Gatekeepern aufzubauen und zu erhalten. Auch im (sozial-)pädagogischen Prozess zeigt sich die Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus auf religiöser Ebene für einige Projekte als eine anspruchsvolle Aufgabe, die von einer entsprechenden Fachlichkeit und Reflexion getragen werden sollte (vgl. Langner u.a. 2020). Eine hohe Anspruchshaltung, auf religiöse Argumente und Orientierungsbedarfe der Teilnehmenden kompetent antworten zu können, wird als zusätzliche Anforderung – neben der pädagogischen Kompetenz – und z.T. als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Partiiell loten Projekte in ihrer Praxis Varianten des Zusammenspiels von religiöser und pädagogischer Fachlichkeit aus.

Die Umgangsweisen sind dabei insgesamt häufig darauf zugeschnitten, dass islamische Perspektiven in pädagogische Zusammenhänge integriert werden, oder neue pädagogische Perspektiven in religiöse Zusammenhänge eingebunden werden. Das Religiöse ist dabei i.d.R. Teil des Selbstverständnisses der Projektumsetzenden, das es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre Fragen, Themen, Probleme und Bedarfe so religiös, wie sie es selbst möchten,

in den pädagogischen Prozess einzubringen. Dazu sei angemerkt, dass dieses Selbstverständnis bei den Projekten sowohl aus einer religiösen islamischen als auch aus einer nicht dezidiert religiösen Perspektive vorhanden ist.

Insgesamt fällt aber auf, dass es den Projekten gelingt, mit den religionsbezogenen Herausforderungen umzugehen. Die verschiedenen Umgangsweisen mit Religion zeigen sich dabei als ein Teil der innovativen Leistung des Programmbereichs, wie er in der Leitlinie angeführt wird. Die Umgangsweisen mit Religion zeigen sich aber zugleich noch sehr experimentell, sodass sich Grenzen und Möglichkeiten der Vorgehensweisen erst mit einer weiteren Entwicklung der Praxis und begleitender Forschung fundiert zeigen können.

Kurzzusammenfassung

- In der (sozial-)pädagogischen Arbeit der meisten interviewten Projekte ist Religion relevant. Religion an sich ist dabei aber kaum der Fokus der Arbeit, sondern sie stellt sich als (z.T. gemeinsames) lebensweltliches Element von Angebot und Zielgruppe dar, die sich in der (sozial-)pädagogischen Arbeit widerspiegelt.
- Viele Projekte formulieren Religion als Herausforderung in der Arbeit. Herausfordernd ist es vor allem, religiöse und pädagogische Kompetenzen und Perspektiven zusammenzubringen, sowohl auf der (sozial-)pädagogischen Ebene, als auch über strukturelle Aspekte wie Kooperationsbeziehungen mit islamischen Akteurinnen und Akteuren.
- In der beschriebenen Praxis zeigt sich Religion hingegen zumeist als eine Ressource der pädagogischen Arbeit der Radikalisierungsprävention, über die sie Herausforderungen der Radikalisierungsprävention bewältigen und bestimmte Gruppen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreichen können.
- Umgangsweisen mit Religion sind häufig mit dem spezifischen jeweiligen religiösen oder nichtreligiösen Selbstverständnis der Projektmitarbeitenden verbunden, das den Rahmen für die Themen der jeweiligen Teilnehmenden schafft.
- Thematisierung religiöser Ebenen geschieht i.d.R. über Inhalte und Bedarfe, die von den Teilnehmenden (auch entlang der Projektseitigen Rahmungen) eingebracht werden. Fragen, Themen, Probleme und Bedarfe werden so adressatenorientiert so religiös, wie diese es selbst möchten, in den pädagogischen Prozess eingebracht.
- Vor dem Hintergrund eines großen Stellenwertes individueller Positionalität in der Arbeit, also der normativen Haltungen sowohl der Pädagoginnen und Pädagogen als auch der Teilnehmenden in Bezug auf religionsbezogene Themen, ist eine stete fachliche Reflexion der eigenen Praxis durch die Umsetzenden zu empfehlen.

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir die Umgangsweisen der MP mit zentralen (sozial-)pädagogischen Herausforderungen in der Radikalisierungsprävention dargestellt. Dabei wurden programmbereichsübergreifende Umsetzungserfahrungen und themenfeldspezifisches Erprobungswissen herausgearbeitet, die einen Beitrag zur Anregung der (sozial-)pädagogischen Regelstrukturen leisten können. Gleichwohl zeigt sich übergreifend in der Analyse der qualitativen Daten, dass kontinuierliche Suchbewegungen und systematische Erprobungen über die Jahre in den geförderten MP selten sind. Vielmehr werden vielfach im ersten Jahr fachliche Grundfragen geklärt und dann eher als Reaktion auf Unwägbarkeiten in der weiteren Projektlaufzeit modifiziert. Hintergrund für diese Entwicklung ist, dass unter den vielseitigen Anforderungen an MP meist der (sozial-)pädagogische Präventionsauftrag höher gewichtet wird als der erprobende Modellprojektauftrag. Auch braucht es eine Kultur des Scheiterns, indem über Grundherausforderungen laut nachgedacht werden kann, ohne dass dadurch die Förderwürdigkeit durch die Politik, Öffentlichkeit oder Programmverwaltung in Frage gestellt werden muss.

Mit Blick auf die Umgangsweisen mit Herausforderungen der Radikalisierungsprävention zeigt sich, dass der Zielgruppenzugang zu im engeren Sinne radikalierungsgefährdeten und sich bereits radikalisierenden jungen Menschen für einen Teil der Projekte besonders herausfordernd war. Dies bedeutet aber auch, dass dieser Teil der Projekte den Innovationsauftrag von MP aufnimmt, Zugänge zu diesen herkömmlich schwer erreichbaren Zielgruppen zu erproben und entsprechende zielgruppenerschließende Aktivitäten zu reflektieren. Hierbei handelt es sich primär um Projekte, die seit 2015 gefördert wurden. Dies legt nahe, dass eine längere Laufzeit für Projekte begünstigend ist und Umgangsweisen mit größeren fachlichen Herausforderungen gefunden und erprobt werden können. Zudem setzen die Projekte der selektiven und indizierten Prävention ihre Maßnahmen ausschließlich in den Themenfeldern „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ um. Aus Sicht der wB haben grundsätzlich auch zielgruppenerschließende Ansätze im Bereich „Linke Militanz“ das Potenzial, belastbare Zugangswege zu Szenemitgliedern zu erproben.⁵⁷

Bezogen auf den strukturellen Zielgruppenzugang sind dabei verschiedene Formate und Settings möglich. So kann sowohl aufsuchend als auch innerhalb verschiedener institutioneller (Zwangs-)Kontexte zielführend die Zielgruppe erreicht werden. Zentral dabei ist, dass die potenziellen Zielgruppen selbst und ggf. die zugangsgewährende Institution die Problemsicht der Projekte grundlegend teilen und die Angebote als bereichernd wahrnehmen. Gerade das Anknüpfen an aktuelle lokale Debatten und Probleme (in Institutionen) befördert in der Regel die Teilnahmebereitschaft und bildet den Kern

57 Aber aufgrund umstrittener politisch motivierter Problematisierung und wahrgenommener Akzeptanzprobleme bei den Zielgruppen und innerhalb der Fachlandschaft wurden hier bisher von den geförderten Projekten keine phänomenspezifischen Angebote der selektiven und indizierten Prävention entwickelt und erprobt.

von Lebensweltorientierung. Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ zeigte sich im Laufe des Programms das Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz einzelner Träger zur Szene. Auch wenn die Zusammenarbeit mit Trägern im Umfeld islamistischer Szenen mit politischen Risiken einhergeht, können mit dieser Arbeit gerade auch diese Zielgruppe erreicht und mit ihnen im Sinne des Programms gemeinsame Problemsichten erarbeitet werden. Dies setzt aber voraus, dass die Präventionsarbeit professionell und reflektiert umgesetzt wird und den Trägern seitens des Programmgebers kontinuierlich Vertrauen entgegengebracht wird.

In der direkten (sozial-)pädagogischen Adressierung der Zielgruppen ist es förderlich, sich an fachlichen Prinzipien zu orientieren. So gelingt i.d.R. der Zugang auch zu radikalierungsgefährdeten und sich bereits radikalisierenden jungen Menschen, wenn Umsetzende aktiv auf die Problemsichten und Bedürfnisse der jungen Teilnehmenden eingehen, sie viel Zeit für eine kontinuierliche Beziehungsarbeit aufwenden und mit einer akzeptierenden Haltung die inhaltliche Arbeit begleiten. In anlassbezogenen Diskussionen sollten problematische Äußerungen fragend aufgenommen und mit den Klientinnen und Klienten vor allem nach den psychosozialen Bedürfnissen hinter den Szeneaffinitäten gesucht werden. Spezifisch im Zielgruppenzugang der Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus ist der soziale Kontext von aufgeschichteten Ausgrenzungserfahrungen von Personen, die als muslimisch wahrgenommen werden. Die Erreichung von radikalierungsgefährdeten oder sich radikalisierenden jungen Menschen kann daher erleichtert werden, wenn positive adoleszenzbezogene Normalisierungen von Radikalität angeboten und davon rigide, ideologische Formen mit starker Richtig-und-falsch-Dichotomie abgegrenzt und problematisiert werden. Einzelne Projekterfahrungen in diesem Programmbereich weisen auch darauf hin, dass gerade in der indizierten Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus eine hohe milieuspezifische Nähe die inhaltliche Distanzierungsarbeit und so auch bedarfsorientierte religiöse, theologische Auseinandersetzung begünstigen kann.

Innovative Zugänge sind im Handlungsfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ die gelingende direkte Ansprache von radikalierungsgefährdeten und sich radikalisierenden jungen Menschen durch islamische und migrantische Organisationen. So werden peer- und community-basierte Zugänge durch Akteurinnen und Akteure migrantischer Communities erprobt und auf diesem Weg im Einzelfall auch Zugänge zu bereits ideologisierten jungen Menschen hergestellt. Diese Settings ergänzen die im Handlungsfeld dominante Umfeldprävention, die über die Beratung von Angehörigen und dem sozialen Umfeld indirekt auf Klientinnen und Klienten einzuwirken versucht (vgl. Schau u.a. 2017, S. 203). Die hier beschriebenen Zugangswege müssen in Zukunft weiter erprobt und verstärkt hinsichtlich fachlicher Anforderungen und auch kontraproduktiver Effekte reflektiert werden. In der Erreichung von rechtsextrem gefährdeten und sich radikalisierenden Zielgruppen erweisen sich Zugänge über institutionelle Zwangskontexte als gelingend und vergleichsweise innovativ. So arbeiten einige Projekte etwa in stark hierarchisch organisierten Institutionen mit gefährdeten Menschen, set-

zen Trainings mit politisch motivierten jugendlichen Gewalttätern in den Justizvollzugsanstalten um oder erschließen sich entsprechende Zielgruppen über die Leistung von Hilfen zur Erziehung.

Die Projekte, die von der Herausforderung des Rechtspopulismus betroffen waren, machten gute Erfahrungen damit, den jungen Menschen wertschätzend und akzeptierend zu begegnen, dabei aber rechtspopulistische Äußerungen und Einstellungen auch konfrontativ anzusprechen. Neu ist im Umgang mit rechtspopulistischen Äußerungen, dass sie von den Teilnehmenden als selbstverständlich und normal gesehen werden und in der öffentlichen Debatte einen Widerhall erfahren. Dies stellt die Projektumsetzenden teilweise vor die Herausforderung eines Erklärenmüssens, warum diskriminierende Äußerungen nicht in Ordnung sind. Unterschiede zeigten sich im Umgang, ob rechtspopulistische Äußerungen oder Einstellungen sofort oder erst zu einem späteren Zeitpunkt thematisiert wurden. Das kann abhängig sein von der Situation und dem Umfeld, aber auch von der Fachlichkeit und der Selbsteinschätzung der Projektmitarbeiter adäquat spontan darauf reagieren zu können. Insbesondere in einem Umfeld und/oder einer Situation, in dem/der die Durchführenden nicht einschätzen können, wie die Einstellungen der anderen Teilnehmenden sind, entscheiden sich die Projektmitarbeitenden häufiger für ein späteres Aufgreifen rechtspopulistischer Äußerungen. Offensichtlichen Provokationen hingegen wird eher sofort begegnet – entweder mit Gegenprovokationen oder mit hinterfragenden Methoden. Dieser Umgang mit Rechtspopulismus scheint gut zu funktionieren, verlangt aber eine gute Fachlichkeit und ausreichende Kenntnisse des Personals.

Religion wird von der Mehrheit der hier untersuchten Projekte bei der (sozial-)pädagogischen Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus als Herausforderung genannt. In der beschriebenen Praxis zeigt sich Religion hingegen zumeist als eine Ressource der pädagogischen Arbeit. Religion spielt in der Praxis sowohl als eine förderliche Ebene in der Zugangerschließung zu den Zielgruppen eine Rolle, als auch als Element der pädagogischen Strategie. Herausfordernd beschreiben die Projekte dabei vor allem, religiöse und pädagogische Kompetenzen und Perspektiven zusammenzubringen und zwar sowohl auf der (sozial-)pädagogischen Ebene, als auch über strukturelle Aspekte wie Kooperationsbeziehungen mit islamischen Akteurinnen und Akteuren. Die Projekte loten in ihrer Arbeit z.T. genau dieses Verhältnis aus. Umgangsweisen mit Religion sind häufig eng mit dem Selbstverständnis der Projektmitarbeitenden und der Projektträger verbunden. Eine von diesem Selbstverständnis ausgehende Rahmung des Angebots trägt dazu bei, dass religiöse Fragen der Teilnehmenden in die Arbeit eingebracht werden (können). Insgesamt gelingt es den Projekten, Umgangsweisen mit religionsbezogenen Herausforderungen zu finden und damit in einem noch eher experimentellen Feld einen Beitrag zum Innovationsauftrag des Programmbereichs zu leisten.

Insgesamt zeigt sich, dass die Projekte verschiedene Umgangsweisen mit zentralen Herausforderungen der (sozial-)pädagogischen Radikalisierungsprävention finden. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg der Projekte, ihrem Innovationsauftrag als MP gerecht zu werden. Ein weiterer wichtiger

Schritt ist jedoch, die Lernerfahrungen reflektieren und zur Weiterentwicklung der Fachpraxis auch weitervermitteln zu können. Damit sich der Umgang mit spezifischen Herausforderungen zu Lernerfahrungen verdichtet, sollten zwei relevante Voraussetzungen erfüllt sein: (1) dass Projekte ein Bewusstsein für diese Anregungsfunktion ihrer Praxis haben und (2) dass es in den Projekten über die Projektlaufzeit hinweg ein gutes Wissensmanagement und Reflexionsprozesse über die Umgangsweisen und Erfahrungen damit gibt. Diese Voraussetzungen sind sehr unterschiedlich erfüllt: Zum einen liegt der Fokus der Projekte häufig stärker auf der Umsetzung der pädagogischen Praxis als auf der Reflexion und Innovation. Dabei sehen sich viele Projekte gerade im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ mit einem von ihnen wahrgenommenen Handlungsdruck konfrontiert, der wenig Raum zum Innehalten und Reflektieren lässt. Personalfluktuation, wie es sie vor allem im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ vergleichsweise häufig gab, erschwerten diesen Prozess. Die Weitergabe von Erfahrungswerten ist auch an gute Transferprozesse innerhalb der Projekte gebunden.

5 Nachhaltigkeitsstrategien der Modellprojekte

Modellprojekte (MP) haben den Auftrag, die pädagogische Regelpraxis, insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe (KJH), anzuregen. So sollen sie innovative Ansätze und Methoden erproben, die auf die Fachpraxis übertragen werden können (vgl. BMFSFJ 2014c, S. 4). Daher ist die Untersuchung der Nachhaltigkeit mit Bezug zur pädagogischen Regelpraxis ein zentrales Thema des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung (wB). Wir fokussieren uns dabei auf die Nachhaltigkeitsstrategien der MP und fragen: *Was tun Modellprojekte, um ihre präventionsbezogenen und/oder pädagogischen Lernerfahrungen in die Regelpraxis zu transferieren bzw. zu etablieren?* Damit betrachten wir die MP in ihrer Rolle als Impulsgeber. Ob und in welcher Weise, diese Anregungen von Akteurinnen bzw. Akteuren der Regelstrukturen, v.a. der KJH, aufgenommen und weitergetragen werden, bleibt dabei offen.⁵⁸

Im Folgenden begründen wir zunächst den Fokus auf die Nachhaltigkeitsstrategien von MP und skizzieren unsere Perspektive auf Transfer und Strukturetablierung bzw. interne und externe Nachhaltigkeitsaktivitäten. Im Anschluss stellen wir auf Basis der Analyse quantitativer und qualitativer Daten die Nachhaltigkeitsstrategien im Programmbereich dar und benennen jeweils Faktoren, die für den Transfer und die Etablierung von Strukturen förderlich sein können bzw. Herausforderungen darstellen.

58 Die bilanzierende Frage der Anregung der KJH durch den Programmbereich wird in rückblickender Perspektive in Abschnitt 6.2.2 betrachtet.

5.1 Nachhaltigkeitsstrategien im Fokus

Auch wenn Nachhaltigkeit ein mehrdeutiger und mehrdimensionaler Begriff ist, der in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Klima- und Umweltschutz, Ökonomie, Soziales) benutzt wird, ist damit meist der Erhalt erschaffener bzw. bestehender Strukturen, erreichter Wirkungen bzw. die sorgsame Nutzung eines regenerativen Systems beschrieben (vgl. BMFSFJ 2014b). Als wB verstehen wir unter Nachhaltigkeit die weitere Nutzung von „Ergebnisse[n] und Erkenntnisse[n] des Modellprojekts während und nach der Programmlaufzeit in den beteiligten Institutionen und darüber hinaus in weiteren Institutionen“ (Stockmann 1992).

Dabei zeigen sich bei der Beobachtung und Beschreibung der Nachhaltigkeit der MP durch die wB im laufenden Projektzyklus zwei Probleme, die beide zum Erhebungszeitpunkt – am Anfang des letzten Förderjahres – relevant waren. Erstens lässt sich nicht absehen, ob und wie erfolgreich die Nachhaltigkeitsbestrebungen der Projekte nach dem Ende ihrer Laufzeit sein werden. Zweitens besteht das Problem, dass die Erhebung zu einem Zeitpunkt stattgefunden hat, an dem einige Projekte nur sehr abstrakt über die Übertragung und die Etablierungsmöglichkeit ihrer Projekterfahrungen nachgedacht haben. Gerade diejenigen MP, die ihre Arbeit erst in der zweiten Jahreshälfte 2017 begonnen haben, verfügten zum Teil nur in geringem Maße über eigene Umsetzungserfahrungen, die eine wichtige Grundlage für die Anregung der Fachpraxis darstellen. Konkrete Aussagen über erfolgreiche Nachhaltigkeitsbestrebungen sind daher nur begrenzt möglich.

Aus diesem Grund konzentrieren wir uns in der Analyse auf *Nachhaltigkeitsstrategien* – also beabsichtigte Aktivitäten der MP, die darauf abzielen, gewonnene Erfahrungen und Ergebnisse zu transferieren und/oder Strukturen zu schaffen, die auch nach dem Ende der Förderperiode weiterhin Bestand haben. Dies wird dann deutlich, wenn z.B. innerhalb der qualitativen Interviews kohärent dargestellt wird, was genau weitergegeben werden soll, warum und welche Schritte in Kooperation und Projektarbeit dafür getan werden müssen. Dabei gibt es einen fließenden Übergang zu Aktivitäten, die ebenfalls nachhaltige Effekte erzielen können, aber nicht Teil einer Strategie im Sinne eines geplanten Vorgehens sind. Die Nachhaltigkeitsstrategien können dabei unterschiedliche Wege (Transfer/Strukturetablierung) umfassen und in verschiedene Richtungen (intern/extern) weisen.

5.1.1 Transfer und Strukturetablierung

Grundsätzlich lassen sich zwei verschiedene Wege unterscheiden, mit denen die Projekte ihre, in der Förderperiode entwickelten, (pädagogischen) Erfahrungen und geschaffenen Strukturen nachhaltig übertragen möchten: Transfer und Strukturetablierung.

Bei *Transfer* handelt es sich um Aktivitäten, mit denen „Erfahrungen und Ergebnisse auf (den eigenen oder andere) Träger und/oder Themenbereiche und/oder Regionen in der Regelpraxis der KJH transferiert werden“ (BMFSFJ 2014b, S. 105) sollen. Eine entsprechende Nachhaltigkeitsstrategie

kann zum Beispiel die Erstellung von Handbüchern für Fachkräfte der KJH oder die Durchführung von Fortbildungs- oder Ausbildungsangeboten für diese Zielgruppe sein, in welchen die Ergebnisse und Erkenntnisse des MP zielgruppengerecht weitergegeben werden.

Unter *Strukturetablierung* wiederum lassen sich Nachhaltigkeitsbestrebungen fassen, die auf eine Etablierung von Strukturen abzielen, die innerhalb der Förderperiode von MP geschaffen wurden. Dies können durch das MP entwickelte Maßnahmen oder Projektbausteine sein, die bei externen Akteuren bzw. Akteuren verankert werden sollen oder aber Verstetigung in Form einer teilweise oder vollständigen Überführung des eigenen Projekts in eine Anschlussfinanzierung am eigenen Träger.

Auch die Einrichtung eines Ausbildungsmoduls für Lehrkräfte oder Fachkräfte der Sozialen Arbeit, in welchem die pädagogischen bzw. präventionsbezogenen Erfahrungen und Erkenntnisse des MP weitergegeben werden, lässt sich als Strukturetablierung verstehen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Unterscheidung in Transfer und Strukturetablierung gradueller Natur ist. Hat das Ausbildungsmodul den Charakter einer Fortbildung, ordnen wir es dem Bereich des Transfers zu. Handelt es sich hingegen um ein längerfristig verankertes Modul, das auch zukünftig fester Bestandteil der Ausbildung sein soll, sehen wir es eher im Bereich der Strukturetablierung.

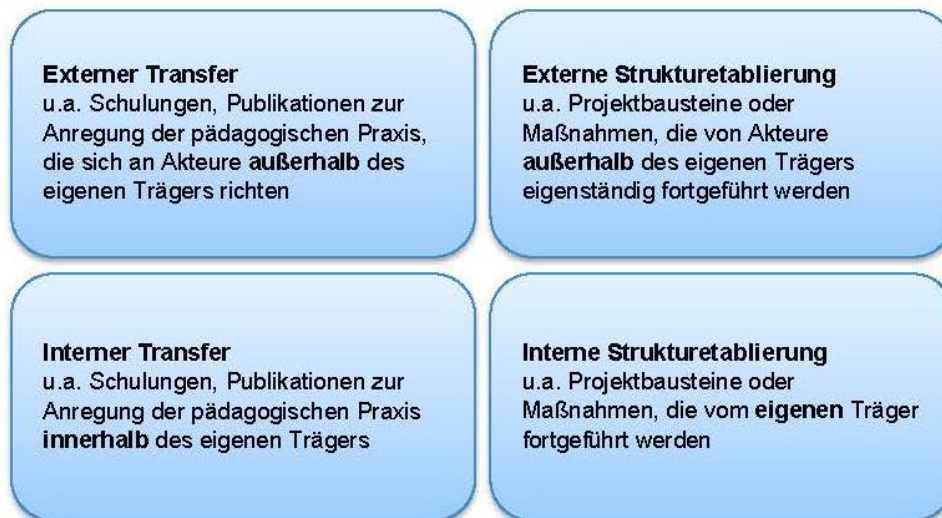
5.1.2 Externe und interne Nachhaltigkeit

Grundsätzlich können bei den angestrebten Nachhaltigkeitsstrategien der MP zwei Richtungen unterschieden werden: externe und interne Nachhaltigkeit (vgl. Stockmann 1992). *Interne* Nachhaltigkeitsstrategien zielen auf den eigenen Träger ab. Sie liegen vor, wenn ein Projekt nach dem Ende oder während der Projektlaufzeit Erfahrungen, Erkenntnisse oder auch Strukturen im eigenen Träger etabliert hat.⁵⁹ *Externe* Nachhaltigkeitsstrategien zeichnen sich dadurch aus, dass die Maßnahmen bzw. Teile der Maßnahmen des MP von anderen Trägern fortgesetzt sowie Lernerfahrungen von Dritten aufgenommen werden. Der Leitlinie des Programmbereichs folgend, soll im Besonderen die KJH nachhaltig angeregt werden (BMFSFJ 2014a, S. 4).

Sowohl externe als auch interne Nachhaltigkeitsstrategien können dazu beitragen, dass Erkenntnisse und Ergebnisse von MP während oder nach der Laufzeit des Programms in der Fachpraxis weiter genutzt werden. So kann z.B. die Übertragung von methodischen Kompetenzen im Umgang mit rechtsaffinen jungen Menschen in Form von Workshops extern (z.B. mit Fachkräften der Regelpraxis der KJH anderer Träger) oder intern (mit Angestellten des eigenen Trägers stattfinden) die pädagogische Praxis anregen. Ebenso kann die Weiterführung von Modulen, wie etwa Fachstellen für demokratiefeindlichen Islamismus beim eigenen oder anderen Trägern Impulse für die Fachpraxis bieten.

59 Da zum Zeitpunkt des Berichts schon feststand, dass „Demokratie leben!“ fortgesetzt wird, haben wir hierunter auch Bestrebungen der MP gefasst, einen neuen Projektantrag für die nächste Förderperiode zu stellen.

Abb. 5.1: Wege und Richtungen von Nachhaltigkeitsstrategien



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Im Folgenden werden wir diese verschiedenen Nachhaltigkeitsstrategien der MP des Programmbereichs darstellen. Die Beschreibungen der unterschiedlichen Strategien stehen gleichwertig nebeneinander, und es lässt sich keine Bewertung „besserer“ oder „schlechterer“ Nachhaltigkeitsstrategien vornehmen. Dennoch können wir Faktoren benennen, die für die Weitergabe bzw. Weiterführung von Ergebnissen der MP förderlich sind oder Herausforderungen darstellen.

5.2 Nachhaltigkeitsstrategien der Modellprojekte – empirische Befunde

Die Grundlage für die Analyse der Nachhaltigkeitsstrategien bilden qualitative und quantitative Daten, die wir für eine sich komplementär ergänzende Darstellung heranziehen. Die Daten des Monitorings (siehe Kap. 2.1) geben einen Überblick über die quantitativen Verteilungen von Nachhaltigkeitsstrategien für den gesamten Programmbereich.

Daneben dienen uns qualitative, leitfadengestützte Interviews mit den Projektumsetzenden als Basis, um unterschiedliche Nachhaltigkeitsstrategien ausführlicher zu beschreiben sowie Umsetzungserfahrungen und daraus resultierende Herausforderungen darzustellen. Zu dieser systematischen Beschreibung haben wir 24 Interviews (siehe Kap. 2.6) mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016; Schreier 2014) ausgewertet. Diese Methode bietet den Vorteil, sowohl mit theoretisch hergeleiteten Kategorien zu arbeiten, als auch mit solchen, die im Zuge der Auswertung aus dem Datenmaterial entwickelt wurden.⁶⁰

60 Im Auswertungsteam haben wir zunächst fünf Interviews mit einem Kategorienschema kodiert, das auf theoretischem Vorwissen, der Fragestellung und ersten Feldeindrücke basierte. Im

Die quantitative und die qualitative Erhebung fanden, wie eingangs erwähnt, im Frühjahr des letzten Projektjahres statt. Allerdings waren einige der Projekte zu diesem Zeitpunkt, sowohl was Konzeption als auch Umsetzung betrifft, noch nicht mit Nachhaltigkeit befasst. Jedoch zeigen sich auch zu diesem relativ frühen Erhebungszeitpunkt Unterschiede zwischen MP, die eine fokussierte Nachhaltigkeitsstrategie verfolgen und anderen, die das Thema diffuser oder nachgeordnet angehen.

Übergreifende Befunde

Bevor wir im Folgenden die Aktivitäten der MP darlegen, die auf Transfer bzw. Strukturetablierung abzielen, wollen wir zunächst zwei übergreifende Befunde in Bezug auf die Nachhaltigkeitsstrategien im Programmbereich vorstellen. Bei den Projekten des qualitativen Samples zeigen sich deutliche Unterschiede in den Erzählungen über die geplanten Nachhaltigkeitsbestrebungen. Hier lässt sich eine Unterteilung in drei verschiedene Muster von Nachhaltigkeitsstrategien vornehmen.

Abb. 5.2: Übersicht der Nachhaltigkeitsstrategien im Feld



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Bei einem Teil der MP zeigt die Analyse der Interviews, dass sie eine konkrete Nachhaltigkeitsstrategie verfolgen. Die Mitarbeitenden sprechen beispielsweise detailliert über Vorhaben des Transfers und/oder der Strukturetablierung und benennen konkrete Inhalte und Formate sowie Wege der Zielgruppenerreichung. Darüber hinaus zeigt sich hier ein Bewusstsein dafür, dass die Anregung der pädagogischen Regelpraxis ein dezidierter Auftrag von MP ist. Schließlich reflektieren die Interviewten dieser MP auch über Voraussetzungen und Grenzen für gelingenden Transfer oder die Etablierung von Strukturen nach dem Ende der aktuellen Förderperiode.

Die meisten Projekte des qualitativen Samples ordnen wir der Gruppe „vage Nachhaltigkeitsstrategie“ zu. Diese Projekte haben zwar ein grobes Bewusstsein dafür, dass die Entwicklung und Verfolgung einer Nachhaltigkeitsstrategie Teil des Auftrags von MP ist, verfügen aber – zumindest bisher – über keine konkreten Strategien, sondern sprechen eher über allgemeine Aktivitäten. So gibt es etwa z.T. Pläne für Handreichungen, die konkreten Inhalte und Disseminationswege sind aber noch offen. Diese Gruppe umfasst eine große Bandbreite, so ist bei einigen MP bereits ein konkreteres Vorgehen

nächsten Schritt haben wir das Kategorienschema nach den ersten Kodierungen im Team überarbeitet und präzisiert, anschließend die restlichen Interviews kodiert und jeweils eine Fallübersicht erstellt.

erkennbar, der Inhalt jedoch noch unklar. Daneben haben wir hier auch Projekte zugeordnet, die insgesamt nur sehr vage über mögliche Strategien des Transfers oder der Strukturetablierung sprechen und dies nur randständig als Teil ihrer Arbeit sehen.

Schließlich sind bei einigen wenigen MP kaum Nachhaltigkeitsstrategien erkennbar. Nachhaltigkeit ist für die Interviewten kein Thema bzw. es wird nicht deutlich, dass ihnen bewusst ist, dass MP neben der Aufgabe der konkreten pädagogischen Arbeit auch die Regelpraxis durch gezielte Bemühungen des Transfers oder der Strukturetablierung anregen sollen. So gibt es hier eher keine gezielte Weitergabe von Lernerfahrungen, sondern es wird beispielsweise von allgemeinen Austauschrunden berichtet.

Bei der Zuordnung der MP zu den drei Gruppen werden keine themenfeldspezifischen Differenzen deutlich. Die zentrale Differenz ist hier vielmehr die Projektlaufzeit. So verfolgen nach unserer Zuordnung nur Projekte, die seit Beginn des Programms 2015 gefördert werden, eine konkrete Nachhaltigkeitsstrategie. Das legt die Vermutung nahe, dass eine ausreichend lange Projektlaufzeit eine förderliche Bedingung für die Nachhaltigkeitsbemühungen von MP sind.

Als weiterer allgemeiner Befund lässt sich aufbauend auf der Auswertung der Interviews und in Bezug auf die Stoßrichtung der MP feststellen, dass die meisten MP entweder externe Nachhaltigkeitsstrategien oder sowohl interne als auch externe Strategien verfolgen. Einige wenige MP richten ihre Nachhaltigkeitsbemühungen nur intern aus, d.h. auf das Fortbestehen von Strukturen am eigenen Träger.

5.2.1 Strategien des Transfers

Die folgende Darstellung der Transferstrategien gibt einen differenzierten Überblick und folgt weniger der Logik von Einzelprojektdarstellungen, da fast alle MP entsprechende Aktivitäten durchführen und die jeweilige Eigenlogik dabei weniger relevant ist als bei den Strategien zur Strukturetablierung.

Die Ergebnisse des quantitativen Monitorings zeigen, dass fast alle MP bereits zum Erhebungszeitpunkt im Frühjahr des letzten Jahres der Programmlaufzeit Transferaktivitäten durchführen bzw. durchgeführt haben. So geben im Monitoring nur drei MP an, dass sie bisher keine entsprechenden Schritte unternommen haben. In der Auswertung der qualitativen Daten zeigt sich dabei, dass die meisten MP unterschiedliche Transferaktivitäten planen, z.B. Fortbildungen mit Fachkräften und parallel dazu eine Handreichung.

Formate

Die Ergebnisse des Monitorings zeigen: Die häufigsten Maßnahmen zum externen Transfer von (Zwischen-)Ergebnissen und Lernerfahrungen der MP sind Veröffentlichungen in Form von Vorträgen, Handreichungen, Materialien oder Publikationen (69,1%), die Durchführung von Workshops, Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte (64,7%), die Verbreitung von Inhalten und Ergebnissen über Gremienarbeit des Trägers (55,9%) und die Durchführung eigener Fachveranstaltungen.

Daneben findet auch die Zusammenarbeit und fachliche Begleitung von Einrichtungen der KJH während der Projektlaufzeit (47,1%) sowie mit Institutionen der Fachkräfteaus- und -weiterbildung statt. Die Mitwirkung an Curricula (38,2%) sowie der (Weiter-)Entwicklung fachlicher Standards in der KJH bzw. im Themenfeld (33,8%) sind ebenfalls fester Bestandteil des Transfers von Lernerfahrungen der MP.

Nach diesem Überblick über die quantitative Verteilung der verschiedenen Formate von Transferaktivitäten werden wir sie im Folgenden anhand der qualitativen Daten etwas detaillierter beschreiben.

Viele MP streben eine Form der *Veröffentlichung* ihrer Lernerfahrungen oder Vorgehensweisen an, z.B. in Form von *Handbüchern*, *Handreichungen* oder *Broschüren*. Die meisten der Interviewten erzählen zum Erhebungszeitpunkt jedoch noch wenig Konkretes zu Inhalten oder Verbreitungswegen. Lediglich das MP Bukarest berichtet bereits ausführlich über die geplante Verbreitung eines Handbuchs, das zum Teil bereits fertiggestellt ist, u.a. im Rahmen von Veranstaltungen. Das Handbuch war bereits seit längerem fester Bestandteil einer Nachhaltigkeitsstrategie in den Arbeitsplänen – auch schon vor dem letzten Jahr der Laufzeit.

Weitere Veröffentlichungen, die meist schon während der Laufzeit realisiert wurden, sind *Artikel in Fachzeitschriften*, in denen das eigene Projekt und die Vorgehensweise vorgestellt werden. Damit ist z.T. das Ziel verbunden, Fachdiskurse anzuregen (z.B. Projekt Durban). Aber auch Vorträge, Methodenbroschüren oder Blogbeiträge dienen der öffentlichen Verbreitung von Erfahrungen und Ergebnissen der MP.

Des Weiteren realisieren viele der MP des qualitativen Samples – analog zu den Monitoringergebnissen – ein- bis zweitägige *Workshops* oder Fortbildungen (siehe Kap. 3) mit pädagogischen Fachkräften (genauere Zielgruppenbeschreibung s.u.). Darüber hinaus planen einige MP die Durchführung eigener Fachtage oder Symposien zum Abschluss der Programmlaufzeit. Zum Interviewzeitpunkt jedoch gab es dazu kaum konkretere Planungen.

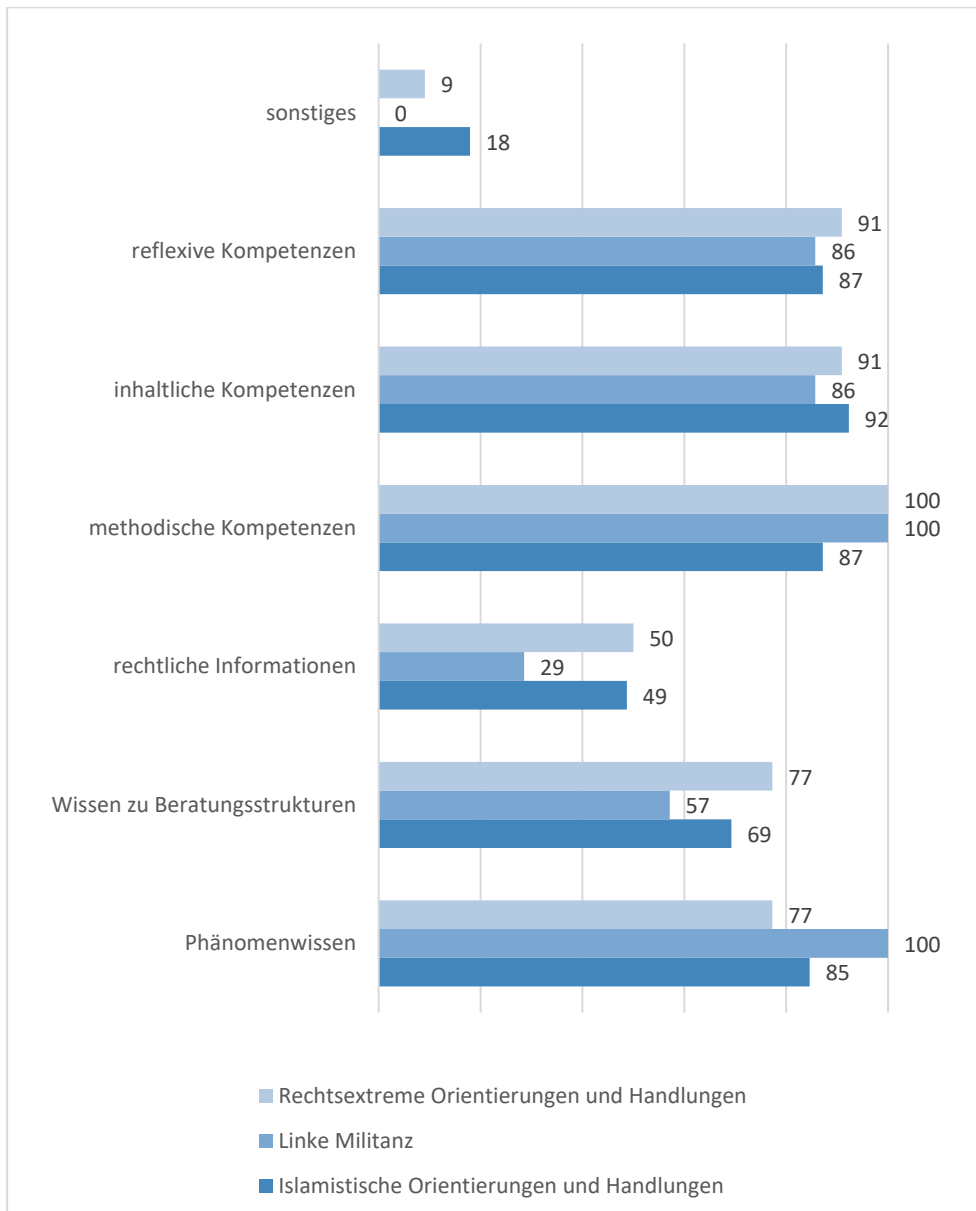
Einzelne MP versuchen auch dezidiert, Inhalte in die *Ausbildung* von Lehrkräften oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern einzubringen und z.B. Seminare in Ausbildungsinstitutionen durchzuführen. Je nach Grad der Institutionalisierung handelt es sich hier eher um Strukturetablierung als um Transfer – auch wenn die Grenzen fließend sind. Es gibt aber auch Projekte, die gezielt den Aufbau von *Netzwerkstrukturen* verfolgen (z.B. Projekte Bukarest, Basel), andere hingegen nehmen zwar auch an lokalen Gremien teil, allerdings weniger als fokussierte Nachhaltigkeitsstrategie, sondern eher im Rahmen eines allgemeinen Austauschs (Projekte Diyarbakir, Belfast).

Inhalte

Auf die Frage, wie wichtig ihnen die Weitergabe bzw. Verbreitung unterschiedlicher Aspekte der Projektarbeit war bzw. ist, zeigen die Daten des Monitorings, dass im gesamten Programmbereich methodische (92,6%) und reflexive Kompetenzen (88,2%) sowie Phänomenwissen (83,8%) und Wissen zu Beratungsstrukturen (70,6%) für die meisten MP wichtige bzw. eher wich-

tige Inhalte sind. Weniger wichtig, aber dennoch relevant, sind rechtliche Informationen (47,1%). Dabei zeigen sich kaum themenfeldspezifische Unterschiede in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzen und das Phänomenwissen. Die Vermittlung von Wissen zu Beratungsstrukturen ist im Feld „Linke Militanz“ mit 57,1% etwas weniger relevant als in den Bereichen „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (69,2%) und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (77,3%).

Abb. 5.3: Wichtige/sehr wichtige Inhalte bei der Weitergabe (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Mit den qualitativen Daten lassen sich die Inhalte etwas plastischer beschreiben. Generell bleibt aber festzuhalten, dass die Eigenaussagen der Projekte in unserer Untersuchung von Fachkräftefortbildung teilweise in Widerspruch zur von uns beobachteten konkreten Umsetzungspraxis gerieten und vor diesem Hintergrund kritisch zu betrachten sind. So konnte von uns in keiner der näher beobachteten Fortbildungen eine reflexive Auseinandersetzung beobachtet werden (siehe Kap. 3). Die Vermittlung methodischer Kompetenzen wird von vielen MP in den qualitativen Interviews als zentraler Inhalt benannt. Häufig steht dabei die Vermittlung von Handlungssicherheit für pädagogische Fachkräfte als Ziel im Vordergrund. Hierzu zählt etwa das Aufzeigen von Varianten des Umgangs mit rechtsaffinen Jugendlichen, z.B. anhand von Argumentationstrainings mit dem Ziel, konkrete Handlungsmöglichkeiten zu erschließen (Projekt Donezk). Zum Transfer methodischer Kompetenz gehört auch, dass z.B. in Fachartikeln oder in Vorträgen die jeweiligen pädagogischen Ansätze der MP vorgestellt werden (z.B. Projekt Diyarbakir). Die Übersetzung in Handlungskompetenz liegt dabei stärker beim Publikum selbst, während in Fortbildungen zum Teil direkt mit Fallbeispielen gearbeitet wird und eine stärkere Übersetzung auf die jeweils eigene pädagogische Praxis erfolgt (erfolgen kann). Teilweise geht es aber auch darum, „konzeptionelle Ansätze in den Fachdiskurs einzuspeisen“ (Projekt Durban IU, Z. 629f.).

Zur Vermittlung von *reflexiven Kompetenzen* gehört eine Sensibilisierung für die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher und deren Eltern (Projekt Bamako). Gerade bei Lehrkräften an Schulen nehmen MP zum Teil Unsicherheiten im Umgang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern wahr. Manche MP verweisen auf eine bestimmte Haltung in der Arbeit mit jungen Menschen, die aus ihrer Sicht notwendig ist (Projekte Basel, Beirut, Bamako). Dieses Thema wird stärker von MP aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ bearbeitet, die eher auf Fachkräfte abzielen, bei denen es aus ihrer Sicht zu Problemen aufgrund von unsensiblen Haltungen gegenüber muslimischen Jugendlichen und Eltern kommen kann. Partiiell wird diese Problematik auch breiter gefasst: So verweist beispielsweise das Projekt Beirut, basierend auf den bisherigen Umsetzungserfahrungen, auf den prinzipiellen Unterschied zwischen dem Kontext Schule, der von einer Bewertungslogik und starken Hierarchie durchdrungen ist und dem Kontext der KJH, in dem ein stärkerer Fokus auf der Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen liegt. Dazu gehört auch eine Akzeptanz für Vielfalt und Sicherheit im Umgang mit religiösen Schülerinnen und Schülern sowie eine Sensibilisierung für mögliche Identitätskonflikte.

Zur Vermittlung von *Wissen über das Phänomen* gehören etwa Kenntnisse über Zeichen und Symbole rechter Gruppierungen, um diese erkennen zu können (Projekte Dakar, Dublin) oder auch Wissen über das Phänomen Rechtsextremismus oder gewaltorientierter Islamismus sowie mögliche Attraktivitätsmomente und Risikofaktoren für Jugendliche (Projekt Donezk). Dazu zählt ebenso die Weitergabe von Begriffsdefinitionen. Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ versuchen die MP auch, für den Unterschied zwischen Radikalität und Religiosität zu sensibilisieren (Pro-

jekt Budapest). Einige der Interviewten betonen, gerade in Bezug auf Fortbildungsformate, das Anliegen, Phänomenwissen und methodische Kompetenz zu verbinden. So gibt es häufig zunächst einen Block zur Wissensvermittlung, z.B. welche Symbole extremistische Gruppen benutzen und anschließend einen Block, in dem es um die Vermittlung pädagogischer Umgangsweisen gehen soll (Projekt Dakar).

Einige MP vermitteln gezielt Wissen und Kompetenzen mit Bezug zur Radikalisierungsprävention. Ungefähr gleich viele MP aus dem qualitativen Sample zielen eher auf breites Wissen und Kompetenzen, etwa zu Demokratieförderung, Jugendbeteiligung oder dem Umgang mit Vielfalt und muslimischen Lebenswelten.

Zielgruppen

In der Regel unterscheiden sich die Zielgruppen der verschiedenen Transferformate, wie etwa Fortbildungen, Abschlussveranstaltungen, Publikationen und Netzwerkaufbau im Großen und Ganzen bei den einzelnen MP nicht, sodass wir sie basierend auf den qualitativen Interviews gesammelt beschreiben. Hier zeigt sich insgesamt ein recht breites Spektrum an Zielgruppen: Die größten Felder sind die KJH sowie Schule.

Bezogen auf die KJH sprechen die meisten Projekte davon, dass sie sich an Sozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter oder Jugendarbeiterinnen bzw. -arbeiter im Allgemeinen richten, einige nennen zusätzlich konkrete Felder wie den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) oder Jugendämter. Weitere relevante Bereiche sind Jugendmigrationsdienste und Bewährungshilfe. Im Feld Schule werden meist Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter adressiert. Einige MP führen gezielt Fortbildungen in Ausbildungsinstitutionen etwa für Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Erzieherinnen und Erzieher durch.

Daneben gibt es je nach Projektausrichtung eine Reihe verschiedenster Akteurinnen bzw. Akteure, die z.B. im Rahmen von Workshops oder als potenzielles Publikum von Handreichungen angesprochen werden: Hierzu zählen z.B. Kommunale Akteurinnen und Akteure, öffentliche Verwaltungen, Kitas oder Vereine mit ehrenamtlichen Strukturen. Einzelne MP richten sich auch gezielt an andere Träger, die im Handlungsfeld der „Deradikalisierung“ arbeiten. Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ werden darüber hinaus häufig muslimische Communities sowie Akteurinnen und Akteure in Moscheen angesprochen. Einige Projekte richten ihre Transferstrategien aber auch intern aus, d.h. sie adressieren andere Fachkräfte innerhalb ihres Trägers.

Für die Projekte des qualitativen Samples zeigt sich, dass trotz der Breite der Zielgruppen, nahezu alle Projekte unter anderem auch Akteurinnen bzw. Akteure der KJH als Publikum für Transferaktivitäten adressieren.

Begünstigende Faktoren und Herausforderungen

Aus den Erzählungen der Mitarbeitenden der MP im Rahmen der qualitativen Interviews haben wir verschiedene Schlüsse im Hinblick auf begünstigende Faktoren, also den möglichen Erfolg von Transferstrategien sowie auf transferbezogene Herausforderungen herausgearbeitet:

- *Eigene Jugendarbeit ist förderlich für eine praxisnahe Erwachsenenbildung*
Ein MP führt aus, dass die eigene pädagogische Arbeit des MP mit Jugendlichen eine wichtige Voraussetzung für den praxisnahen Transfer von Lernerfahrungen an Fachkräfte darstellt (Projekt Basel). Die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen stellt dabei jedoch keine Notwendigkeit für den Transfer dar. Es gibt MP, die nicht selbst direkt mit jungen Menschen arbeiten, sondern sich auf die Arbeit mit Fachkräften konzentrieren. Dennoch erscheint es einleuchtend, dass es gerade für die Weitergabe von methodischen und reflexiven Kompetenzen sinnvoll ist, einen engen Praxisbezug über eigene pädagogische Erfahrungen im Umgang zur Zielgruppe herzustellen.
- *Niedrigschwelligkeit als Voraussetzung für Transfer*
In den Interviews mit verschiedenen Projekten werden Voraussetzungen für den Transfer von Produkten oder Vorgehensweisen benannt, die auf eine gewisse Niedrigschwelligkeit verweisen. Ein MP benennt, als Voraussetzung für einen erfolgreichen Transfer, dass die Produkte kostenlos und leicht umsetzbar sein müssen (Projekt Durban). Für die Umsetzbarkeit ist es daneben herausforderungsvoll, wenn Formate mit speziellen Ansätzen arbeiten, (z.B. mit einem Aussteiger aus der rechtsextremen Szene, wie im Projekt Dublin) oder eine hohe Kompetenz im Umgang mit neuen Medien bei den Umsetzenden der Regelpraxis vorhanden ist (Projekt Belfast).
- *Vertrauensaufbau und Vernetzung*
Bezogen auf die pädagogischen Umsetzungserfahrungen im Rahmen von Fortbildungen und Workshops mit Fachkräften zeigt sich, dass es zunächst eines gewissen Vertrauensaufbaus bedarf und eine prinzipielle Akzeptanz notwendig ist, um Inhalte transferieren zu können. Dies trifft gerade dann zu, wenn es kein Problembewusstsein für die Projektinhalte gibt und beispielsweise die Meinung vorherrscht, dass z.B. Rechtsextremismus vor Ort kein Problem sei. Zum Teil berichten MP auch von problematischen Einstellungen bei den teilnehmenden Fachkräften. Darüber hinaus wird aus den Erzählungen zu den pädagogischen Umsetzungserfahrungen deutlich, dass eine (lokale) Vernetzung von MP und ein guter Kontakt zu Akteuren der Regelstrukturen ein förderlicher Faktor für Transfer ist. Dies kann sich auch insofern begünstigend auswirken, da damit eine Sensibilisierung für das Thema und ggf. die Notwendigkeit von darauf bezogenen Fortbildungen erreicht werden kann. So berichten einzelne MP davon, dass es durchaus eine Themenkonkurrenz gebe, da z.B. Rechtsextremismus nur ein Problem unter anderen sei, mit denen sich z.B. Lehrkräfte an Schulen auseinandersetzen müssen und entsprechende Fortbildungen benötigen (Projekt Doha).
- *Gratwanderung zwischen Offenheit und Wahrung des eigenen Know-hows*
Einige der im Handlungsfeld erfahrenen Träger (Projekte Bischkek, Lodz) verweisen auf das Dilemma, dass Transfer und Austausch einerseits gut und wichtig sind, andererseits ist es aus ihrer Sicht eine Gratwanderung zu entscheiden, welche der erarbeiteten Inhalte sie an andere weitergeben, da andere Träger sie vielleicht zur eigenen Beantragung von Fördergeldern nutzen. Dieser Punkt hängt zentral mit dem Kontextfaktor zusammen, dass alle MP von externen Finanzierungsquellen abhängig sind und es

Konkurrenzen um Fördermittel gibt. Dies ist auch ein Grund dafür, dass MP – zumindest in manchen Kontexten – nur zurückhaltend über Scheiternerfahrungen sprechen. Denn es wird angenommen, dass sich dies negativ auf eine mögliche zukünftige Beantragung von Fördermitteln auswirken könnte. Hier zeigt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit zur Logik des Instruments der MP, deren eigentlicher Auftrag es ist, Vorgehensweisen auszuprobieren, gegebenenfalls aber auch zu scheitern und mögliche Gründe für dieses Scheitern sowie ihre generellen Lernerfahrungen und Projektergebnisse an andere weiterzugeben.

- *Verfügbarkeit von Ressourcen in Regelstrukturen*

Schließlich zeigt sich ein weiteres strukturbezogenes Dilemma: Einige MP verweisen darauf, dass Regelstrukturen Ressourcen brauchen, um transferierte Inhalte in ihren Arbeitsalltag zu übernehmen. Andernfalls besteht die Befürchtung, dass sowohl Inhalte von Fortbildungen als auch Broschüren, Produkte und ähnliches eher wenig genutzt werden.

5.2.2 Strategien der Strukturetablierung

Schauen wir auf die Ergebnisse des quantitativen Monitorings zeigt sich, dass die MP neben dem Transfer von (pädagogischen) Erfahrungen und Erkenntnissen bereits einige Strukturveränderungen etablieren konnten. Auf die Frage, ob Projekte bzw. Teile der Projekte nach Ende der Laufzeit vom Träger weitergeführt werden, beantwortete diese ca. ein Drittel zustimmend. Im Folgenden werden Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen zu den (angestrebten) Strukturetablierungen der MP in der laufenden Förderperiode vorgestellt, zunächst bezogen auf externe Akteure außerhalb des eigenen Trägers und im Anschluss bezogen auf interne Vorhaben der Etablierung.

Die Beschreibung einzelner Projekte dient hier der beispielhaften Vorstellung, sie sind nicht als Best-Practice-Ansätze zu verstehen, sondern sollen einen Einblick in die Praxis im Feld der MP gewähren.

Externe Strukturetablierung

Die Darstellung einer gelungenen Überführung projektbasierter Maßnahmen oder Projektteile in externe Träger stellt sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Befragung eher eine Ausnahme da. Für die Strukturveränderungen, die auf externe Träger abzielen, zeigt sich im Monitoring, dass 16 Projekte (23,5%) angaben, dass Maßnahmen oder Teile davon bereits durch andere Träger fortgeführt werden.

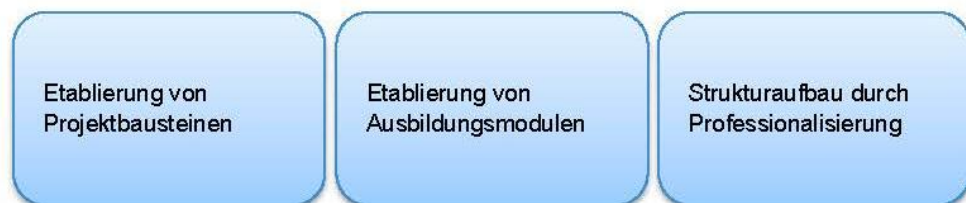
Insgesamt nannten 32 von 73 Projekten, dass durch sie konkrete Vorhaben außerhalb ihres Trägers entstanden sind. Diese Aussagen sind jedoch nicht einfach zu interpretieren, da hier nicht deutlich wird, welche *konkreten Vorhaben* von anderen Trägern übernommen wurden. Die Projekte können hierunter nicht nur Strukturetablierungen, sondern auch Transferprodukte, verstanden haben.

Nur fünf Projekte (7,4%) gaben an, dass ihre Projektmaßnahmen in die kommunale Jugendhilfe- bzw. Landesjugendhilfeplanung übernommen wurden. Hier zeigt sich bereits, dass u.a. eine Strukturetablierung in die KJH eher eine Ausnahme im Feld bleibt.

Neben der Frage, *ob* Maßnahmen oder Strukturen etabliert werden, ist vor allem relevant, *welche* Maßnahmen oder Strukturen bei anderen Trägern/Institutionen etabliert werden und wie dies funktionieren kann. Innerhalb des qualitativen Samples zeigt sich, dass die Projekte auf unterschiedlichen Wegen ihre Strukturen und Maßnahmen bei anderen Trägern oder Institutionen zu etablieren versuchen. Hierbei handelt es sich um:

- Projekte, die jeweils einen Projektbaustein bei anderen Trägern/Institutionen verankern (Projekte Doha, Dakar),
- Projekte, die über die Etablierung eines Ausbildungsmoduls langfristig Strukturen in Institutionen etablieren und darüber sicherstellen, dass ihre Erkenntnisse und Inhalte auch nach dem Projektende bestehen bleiben (Projekte Beirut, Danzig),
- ein Projekt, durch das Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die vom MP ausgebildet wurden, das Feld professionalisieren und neue Strukturen im Sinn des MP etablieren sollen (Projekt Basel).

Abb. 5.4: Strategien zur externen Strukturetablierung



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Etablierung von Projektbausteinen

Bei Projekt *Doha* war im Verlauf der Projektlaufzeit das Entwerfen und Durchführen einer Peer-Trainer-Ausbildung geplant. Die Akquise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde u.a. über eine Kooperation mit einem Träger, der Jugendgruppen betreut, erreicht. Die Projektmitarbeitenden entschieden sich, das Ausbildungsmodul weiterzugeben. Ziel der Übergabe war es, das Ausbildungsmodul zu einem festen Bestandteil der Jugendgruppe zu machen und in Zukunft für alle Teilnehmenden anzubieten. Die Entscheidung, das Trainingsmodul einem anderen Träger zu übergeben, wurde aufgrund dessen getroffen, weil das Projekt Doha zum Zeitpunkt der Erhebung keine Projektfortführung plante.

Das Projekt *Dakar* versucht ebenfalls (Teil-)Projektbausteine langfristig zu etablieren. Im Gegensatz zu Projekt *Doha* war die Weitergabe aber bereits im Konzept des MP angelegt und nicht erst durch ein abschbares Projektende notwendig. Ein zentrales Projektziel von Dakar ist die Schaffung und Etablierung eines Ansprechgremiums sowohl bestehend aus Akteurinnen und Akteuren der pädagogischen Präventionsarbeit als Verwaltungsangestellten.

Das MP agiert in der Förderphase dabei als Initiator und zentraler Akteur. Es ist gelungen, einen beständigen Teilnehmendenkreis aus der Verwaltung, der Sozialarbeit und von Sicherheitsbehörden zu etablieren. Während des Interviews wurde kritisch reflektiert, dass das entstandene Netzwerk vermutlich nach dem Ende der Förderperiode nicht nachhaltig etabliert würde. Obwohl es als wertvoll erachtet wird, fehlten den eingebunden Akteurinnen und Akteuren der Regelstrukturen zeitliche Ressourcen für eine eigenständige Fortführung.

Etablierung eines Ausbildungsmoduls

Neben dem Transfer von projektspezifischen Wissensbeständen und Erfahrungen an Fachkräfte, existiert die Möglichkeit der Weitergabe von Kompetenzen und Wissen durch die Etablierung eines Moduls in Ausbildungsinstitutionen.⁶¹ Dies versuchen die Projekte *Danzig* und *Beirut*.

Das Projekt *Beirut* ist im Projektverlauf eine Kooperation mit einer Hochschule für Soziale Arbeit eingegangen. Über eine anfängliche wissenschaftliche Praxisbegleitung entwickelte sich ein über ein Semester laufender Lehrauftrag an einer Hochschule, aus welchem heraus die Idee der festen Etablierung eines Moduls an der Hochschule entstand, in dem die Inhalte und Lernerfahrungen des MP vermittelt werden sollen. Zum Zeitpunkt des Interviews gab es keine konkreten Weiterentwicklungen. Kenntnisse über Erfahrungen, Erfolgsbedingungen und erste Eindrücke ergaben sich bis dato nicht.

Das Projekt *Danzig* konnte im Projektverlauf ein dreitägiges Ausbildungsmodul in einer externen Institution etablieren. Diese Fortbildungen wurden eigenständig durch die Projektmitarbeitenden des MP durchgeführt. Um eine Weiterführung dieses Moduls zu gewährleisten, bildet das Projekt Danzig aktuell Mitarbeitende der externen Institution für die eigenständige Vermittlung des Ausbildungsmoduls aus.

Strukturaufbau durch Professionalisierung

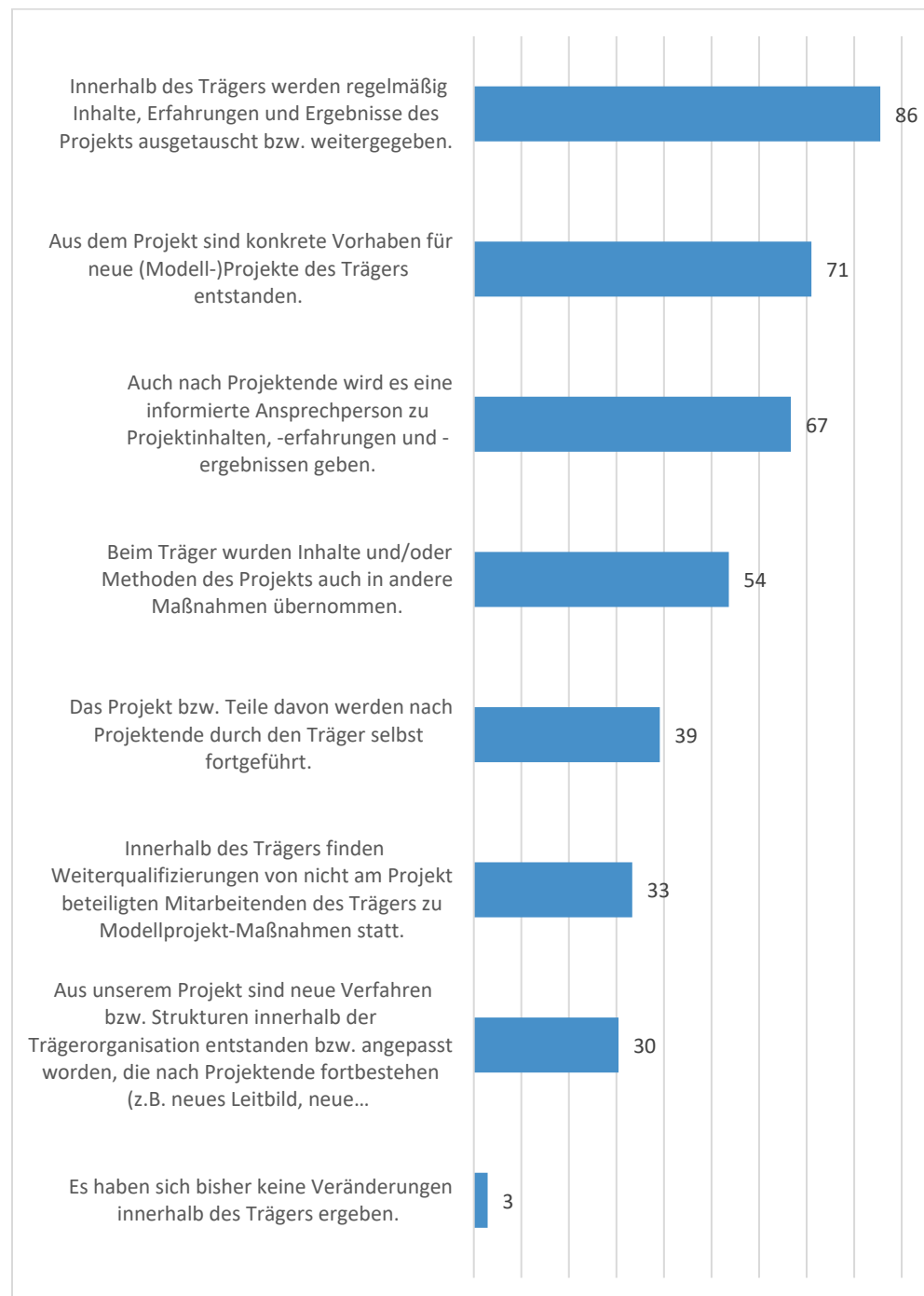
Einen anderen Weg der externen Strukturetablierung verfolgt das Projekt *Basel*. Im Gegensatz zu den anderen Projekten gibt Basel nicht direkt Projektbausteine oder Maßnahmen an andere weiter, sondern versucht, Mitarbeitende (Honorarkräfte und am Träger Angestellte) im MP zu professionalisieren und zu ermutigen, eigene Strukturen im Feld zu etablieren. Dies scheint auch in einem Fall bereits erfolgreich gewesen zu sein: Eine ehemalige Honorarkraft hat, dem Beispiel des Projekts folgend, einen Verein gegründet, der sich inhaltlich stark an der Arbeit des MP orientiert. Ob hier jedoch von einer langfristigen, erfolgreichen Nachhaltigkeitsstrategie gesprochen werden kann ist fraglich. So sind vermutlich nicht alle ausgebildeten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Lage oder gewillt, eigene Strukturen zu gründen und/oder zu etablieren.

61 Wie oben ausgeführt, lassen sich die Grenzen zwischen Transfer und Strukturetablierung hier nicht eindeutig ziehen; bei der Etablierung von Ausbildungsmodulen hängt es davon ab, wer die Module durchführt. Liegt diese Aufgabe beim MP handelt es sich eher um Transfer, übernehmen dies die Institutionen (auch nachdem Ende der Förderung) selbst, zeigt sich hier eher eine Verankerung von Strukturen.

Interne Strukturetablierung

Wenden wir uns der internen Strukturetablierung zu, fällt zunächst in den quantitativen Daten auf, dass bereits sehr viele Projekte konkrete Schritte eingeleitet haben, um nach dem Programmende Strukturen innerhalb ihres Trägers zu etablieren (siehe Abb. 5.5).

Abb. 5.5: Interne Strukturetablierung (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

30,4% der Projekte gaben an, dass aus ihrem MP neue Verfahren bzw. Strukturen innerhalb des Trägers entstanden sind, die auch nach Projektende fortbestehen. Zwei Drittel aller Projekte (66,7%) gaben ebenfalls an, dass es zusätzlich, auch nach dem Projektende, eine informierte Ansprechperson zu Projekthinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen am Träger geben wird. Bezüglich der Verstetigung, also der internen Fortführung des MP, scheint bereits für 27 Projekte (39,1%) klar zu sein, dass das Projekt bzw. Teile nach dem Projektende durch den Träger fortgeführt werden. Im Vergleich der Themenfelder zeigt sich, dass besonders Projekte im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ bereits Bestrebungen einer nachhaltigen Etablierung am Träger unternommen haben. Hier gaben dies 50% der Projekte an, in den anderen beiden Themenfeldern waren es jeweils zwischen 22% („Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“) und 28% („Linke Militanz“).

Für eine erfolgreiche Verstetigung des Projekts ist eine Finanzierung nach Projektende unabdingbar. Zum Zeitpunkt des Monitorings im März 2019 gaben hier bereits 24 Projekte (35,3%) an, dass Sie konkrete Schritte unternommen haben, um die Finanzierung ihres Projekts über das Jahr 2019 sicherzustellen. Im Themenfeldvergleich zeigt sich, dass sich 16 Projekte (41%) aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ bereits um eine Folgefinanzierung zu dem Zeitpunkt der Erhebung bemühen, im Feld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ sind es nur sieben (31,8%) und im Bereich „Linke Militanz“ bisher nur ein Projekt. Dabei sind die „Bewerbung um Programm- oder Projektmittel öffentlicher Haushalte“ (66,7%) und die (Fach-)politische Lobbyarbeit (45,8%) die häufigsten Varianten einer möglichen Finanzierung. Auch bemühen sich sechs Projekte (25%) um eine Regelfinanzierung aus kommunalen Mitteln. Wobei hier fünf Projekte aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, ein Projekt aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und kein Projekt aus dem Bereich „Linke Militanz“ diesen Weg wählten.

Im qualitativen Sample zeigen sich fünf unterschiedliche Möglichkeiten interner Strukturetablierung, das sind:

- Projekte, die durch ihre Projektarbeit den eigenen Träger institutionalisiert und professionalisiert haben (Projekte Brasilia, Budapest),
- Projekte, die neue Organisationsstrukturen (Projekt Donezk) im Träger etabliert haben,
 - Projekte, die dafür sorgen, dass Modellprojektmitarbeitende auch nach dem Ende der Förderperiode im Träger ansprechbar für das Thema des MP bleiben (Projekte Beirut, Dublin),

- Projekte, die mit einer Neuausrichtung einen Projektantrag bei „Demokratie leben!“ stellen möchten (Projekte Belfast, Danzig),⁶²
- Projekte, die durch andere Strukturen (Kommune, Land, Stiftungen) weiterfinanziert werden (Projekte Bamako, Beirut, Budapest, Buenos Aires, Dakar, Durban).

Abb. 5.6: Interne Strukturetablierungen der Modellprojekte



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Träger institutionalisiert

Die beiden Projekte Budapest und Brasilia haben durch die Förderung von „Demokratie leben!“ eine Institutionalisierung ihres Trägers erreicht. Das Projekt Budapest war vor der Förderung im Bundesprogramm ein Verein, der ausschließlich ehrenamtlich tätig war. Durch die Förderung zweier MP konnte sich der Verein – über die Finanzierung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen – institutionalisieren und seine Arbeit professionalisieren. Gleiches zeigt sich auch bei Projekt Brasilia. Da beide die institutionalisierten Strukturen fortführen möchten, bemühen sie sich um neue Finanzierungsmöglichkeiten. Neben dem Akquirieren von Spendengeldern und Landesmitteln ziehen sie auch eine weitere Finanzierung durch „Demokratie leben!“ in Betracht. Beide können dabei exemplarisch für einzelne Projekte im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ gesehen werden. Sowohl Brasilia als auch Budapest sind Projekte, die aus muslimischen Communities kommen. Muslimische Träger sind in Deutschland seltener als etwa christliche Träger anerkannte Träger der KJH und häufig von ehrenamtlicher Arbeit getragen (vgl. Selent u.a. 2018; Ceylan/Kiefer 2016b). Die Förderung durch „Demokratie leben!“ kann daher bei diesen Trägern als ein wichtiger Schritt für eine mögliche längerfristige Etablierung angesehen werden.

62 Hierbei ist anzumerken, dass viele Projekte einen möglichen Antrag bei „Demokratie leben!“ in Betracht ziehen, jedoch nur bei den Projekten Danzig und Belfast bisher konkrete Ideen über eine Neuausrichtung vorhanden sind und somit von einer Nachhaltigkeitsstrategie gesprochen werden kann.

Strukturen und Produkte im Träger etabliert

Ähnlich wie das Projekt Dakar hat das Projekt Donezk ein Gremium zur pädagogischen Bearbeitung des Phänomens Rechtsextremismus auf lokaler Ebene im Projektverlauf initiiert und möchte die Strukturen nach Ende der Programmlaufzeit etablieren. Zielgruppe waren jedoch nicht externe Fachkräfte, sondern die pädagogischen Fachkräfte aus dem eigenen Träger. Das MP ist aktuell Initiator und Organisator und speist fachliche Themen ein, mit dem Ziel, die Fachkräfte soweit weiterzubilden, dass sich die Struktur auch ohne die Tätigkeit des MP weiterträgt. Hierbei besteht aber, ähnlich zu Dakar, ebenfalls ein Zeit- und Ressourcenkonflikt mit der alltäglichen Arbeit der Fachkräfte und es bleibt fraglich, ob das Forum sich alleine, ohne die zusätzliche Arbeit des MP, weiterträgt.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bleiben im Träger

In Diskrepanz zu den Monitoringergebnissen berichten im qualitativen Sample nur zwei Projekte (Dublin und Beirut), dass nach dem Programmende die Weiterbeschäftigung der Mitarbeitenden – zum Interviewzeitpunkt – bereits gesichert ist. Bei beiden handelt es sich um etablierte und größere Träger. Zusätzlich waren die Projektmitarbeitenden in beiden Projekten bereits vor dem MP im Träger angestellt und gehen nun nach dem Ende des MP teilweise in ihre vorherigen Arbeitsbereiche zurück.

Projektantrag bei „Demokratie leben!“ mit Neuausrichtung

Zum Zeitpunkt der Erhebung stand bereits fest, dass das Programm „Demokratie leben!“ ab 2020 in eine weitere Förderperiode gehen wird. Viele Projekte sprechen sich daher im Interview für einen möglichen Folgeantrag aus, die wenigsten haben jedoch konkrete Vorstellungen geäußert und ließen so keine konkrete Nachhaltigkeitsstrategie erkennen, die auf eine Neuausrichtung des MP und einen Folgeantrag ausgerichtet ist. Dies war zum Zeitpunkt des Interviews im April 2019 nur bei den Projekten Danzig und Belfast der Fall. Beide wollen ihr bisheriges MP adaptieren. Das Projekt Danzig möchte in einem neuen Projektantrag die Zielgruppe für sein Angebot erweitern, Projekt Belfast möchte seine Angebote stärker beschränken, nur einzelne Module in Kooperation mit anderen Trägern fortführen.

Weiterfinanzierung durch andere Strukturen

Mit den quantitativen Daten übereinstimmend haben einige Projekte für ihre pädagogischen Angebote oder bestimmte Teilbereiche eine an „Demokratie leben!“ anschließende Finanzierung gefunden oder bereits sehr konkrete Schritte für eine Folgefinanzierung eingeleitet. Sie sind auf dem Weg zu einer Verstetigung. Dabei ist die Art der Finanzierung, ihre Dauer und auch der Umfang der Folgeförderung sehr unterschiedlich.

Die Projekte Beirut, Bamako, Budapest und Durban streben eine Finanzierung über Landesmittel an. Projekt Beirut hat bereits konkrete Zusagen für die Fortführung ihres Projekts in einer Schule. Zum Zeitpunkt des Interviews war jedoch nicht absehbar, in welcher Höhe die Finanzierung erfolgt. Projekt Bamako möchte einen Teil seiner bisherigen Projektarbeit weiter ausbauen und hierfür Projektmittel über das Land beantragen.

Um seine durch „Demokratie leben!“ eingesetzte Institutionalisierung als Träger fortzusetzen, bemüht sich auch Projekt Budapest (neben einem möglichen Projektantrag bei „Demokratie leben!“) um eine Anschlussfinanzierung durch das Land.

Projekt Buenos Aires hat bereits eine feste kommunale Finanzierung für einen Teil seines pädagogischen Angebotes erreicht. Diese Finanzierung deckt zwar nicht die komplette Projektarbeit ab, ermöglicht aber eine (Teil-) Verstetigung des Projekts in den lokalen Strukturen. Ähnlich erfolgreich bei den Bemühungen um eine Verstetigung der Projektangebote ist das Projekt Dakar. Das Projekt wurde, nach jahrelanger kontinuierlicher Arbeit vor Ort, in die Regelstrukturen der KJH übertragen, genauer in die Hilfen für Erziehung. Im Gegensatz zu den anderen Projekten hat es sich so eine langfristige Finanzierung gesichert und ist unabhängig(-er) von Programmlaufzeiten. In unserem Sample ist dieser Weg – vom MP zum kommunalen Träger der KJH eine große Ausnahme. Zum Zeitpunkt des Interviews war noch nicht absehbar, wie hoch die Finanzierung letztendlich ausfallen wird. Es scheint sich aber bereits abzuzeichnen, dass anstelle zweier geplanter Personalstellen nur eine Personalstelle finanziert wird.

Begünstigende Faktoren und Herausforderungen

Innerhalb des qualitativen Interviewmaterials haben sich bereits einige Herausforderungen, die mit der Nachhaltigkeitsstrategie einer Strukturetablierung einhergehen, gezeigt. Im Folgenden gehen wir ausführlicher auf diese ein.

- *Ressourcen in den Regelstrukturen für Angebote*
Die angestrebte Strukturetablierung, intern sowie extern, kann unter Umständen (hohe Auslastung, geringe finanzielle Ausstattung) eine zusätzliche Aufgabe für die Akteurinnen und Akteure der Regelstrukturen vor Ort zur Folge haben. Daher besteht die Gefahr, dass die durch das MP geschaffenen Strukturen langfristig nicht fortgeführt werden, da Fachkräfte der Regelstrukturen eine Vielzahl an Aufgaben haben und für die Bearbeitung einer Reihe sozialer Probleme zuständig sind.
- *Ansprechperson muss im Träger vorhanden sein*
Für eine nachhaltige, sowohl interne als auch externe, Strukturetablierung ist es förderlich, wenn die Mitarbeitenden des MP weiterhin im Träger arbeiten und somit die entstandenen Strukturen (intern sowie extern) betreuen können und weiterhin als Ansprechperson zur Verfügung stehen.
- *Folgefiananzierung ist aufwendig und erfordert Etablierung*
Die Verstetigungsstrategie mit Hilfe eines Folgeantrags und der damit verknüpften Suche nach einer Anschlussfinanzierung stellt besonders kleine Träger vor eine große Herausforderung, da hier die Personalressourcen stark begrenzt sind. Hinzu kommt, dass gerade Trägern, die neu im Feld sind, meistens auch die notwendigen Kontakte zu potenziellen Geldgebern fehlen.
- *Vernetzung und kontinuierliche Arbeit in einem Sozialraum als Voraussetzung*
Auch MP, die es abseits der Projektfinanzierung geschafft haben, sich zu verstetigen, berichten, dass nur eine sehr gute Vernetzung in die kommu-

nale Struktur eine Finanzierung ermöglicht hat. Dabei sind Durchhaltervermögen, ständiger Kontakt und eine kontinuierliche Zusammenarbeit für die Regelfinanzierung unabdingbar.

- *Regelfinanzierung deckt nicht den kompletten finanziellen Rahmen*
Zwar ist eine Verstetigung des MP in Regelstrukturen erfreulich, jedoch erfolgt dadurch keine komplette finanzielle Absicherung der Projektarbeit. Hier deutet sich ein generelles Problem der KJH an: eine zu geringe Ausstattung mit finanziellen Ressourcen. Zwar entfällt durch eine Regelfinanzierung die Problematik von beschränkten Projektlaufzeiten, durch eine ungenügende Finanzierung wird die Arbeit aber möglicherweise eingeschränkt.
- *Programmzyklus ist zu kurz für Implementierung*
Bei Projekten, die in der Programmlaufzeit Konzeption, Erprobung, Adaption und anschließend eine Nachhaltigkeit eines Produktes, der Maßnahme oder Struktur geplant haben, zeigt sich, dass dies sehr herausforderungsvoll ist und nur durch eine Folgefinanzierung, die auf Übertragung ausgelegt ist, erfolgreich sein kann.

5.3 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich, vor allem in den qualitativen Interviews, dass es einige Projekte gibt, die eine konkrete Nachhaltigkeitsstrategie verfolgen. Sie haben z.B. ein Bewusstsein dafür, welche Aspekte ihrer Arbeit sie warum weitergeben möchten und benennen Voraussetzungen für eine gelingende Übertragung von Ergebnissen. Hierbei handelt es sich ausschließlich um Projekte, die seit 2015 gefördert werden. Dies legt den Schluss nahe, dass eine Laufzeit von fünf Jahren einen förderlichen Faktor darstellt, um fokussierte Bemühungen darum zu ermöglichen, die Ergebnisse und Erkenntnisse der MP auch nach Ende der Förderung fortbestehen zu lassen.

Gleichwohl zeigt sich nicht bei allen Interviews der seit 2015 geförderten Projekte eine solch fokussierte Strategie. Dass die meisten der im qualitativen Sample interviewten Mitarbeitenden eher vage über Nachhaltigkeitsvorhaben sprechen, kann jedoch zumindest zum Teil auch am frühen Erhebungszeitpunkt liegen. Es gibt auch einige wenige MP, bei denen kaum Nachhaltigkeitsstrategien erkennbar werden.

Die Darstellung der Transferstrategien zeigt, dass die wichtigsten Inhalte, die MP weitergeben möchten, methodische und reflexive Kompetenzen sowie Phänomenwissen sind. Die Inhalte haben zum Teil einen klaren Bezug zur Radikalisierungsprävention, zum Teil sind sie aber auch breiter gefasst und beziehen sich eher auf Demokratieförderung im Allgemeinen oder Jugendbeteiligung. Die meisten MP adressieren mit ihren Transferstrategien ein breites Publikum, zu dem u.a. – aber bei weitem nicht ausschließlich – Fachkräfte der KJH zählen. Eine weitere große Zielgruppe sind Lehrkräfte an Schulen.

Die Beschreibung der Strategien der Strukturetablierung zeigt exemplarisch entsprechende Strategien auf. Zentrale Vorgehensweisen bei externer Strukturetablierung, also der dauerhaften Übertragung auf Dritte, sind die

Etablierung von Projektbausteinen bei anderen Institutionen, die Verankerung von Ausbildungsmodulen sowie der Versuch, längerfristigen Struktur- aufbau durch die Professionalisierung von Mitarbeitenden zu erreichen. Daneben gibt es auch unterschiedliche Strategien der internen Strukturetablie- rung: Institutionalisierung und Professionalisierung des eigenen Trägers, die Etablierung neuer Strukturen oder Produkte im eigenen Träger, der Verbleib von Mitarbeitenden im Träger – auch nach Ende der Förderperiode, eine Antragsstellung bei „Demokratie leben!“ mit einer Neuausrichtung oder eine Weiterfinanzierung durch andere Geldgeber, wie etwa Regelstrukturen der KJH oder Landesmittel.

Dabei lässt sich nicht per se in „bessere“ oder „schlechtere“ Nachhaltig- keitsstrategien unterscheiden, denn sowohl Aktivitäten des Transfers als auch der Verankerung von Strukturen können die pädagogische Fachpraxis der KJH anregen und stellen Formen der Übertragung dar. Gleiches gilt für die interne und externe Ausrichtung. So kann gerade bei großen Trägern, die in der KJH tätig sind, die interne Fortbildung von Mitarbeitenden am eigenen Träger potenziell zu einer Weiterentwicklung bzw. Anregung einer breiteren Fachpraxis führen. Um Aussagen zu solchen Anregungen der Fachpraxis treffen zu können, wäre jedoch eine Untersuchung nach Ende der Förderpe- riode notwendig und entsprechend eine Begleitforschung, die über die Lauf- zeit der MP hinausgeht.

Die meisten der untersuchten MP möchte Teile ihrer Angebote weiterfüh- ren, häufig mit einer erneuten Antragstellung bei „Demokratie leben!“. Die Anregung besteht in diesem Fall also nicht darin, dass Bausteine der MP in die kommunal ausgerichtete KJH übergehen, sondern dass die Arbeit der Ra- dikalisierungsprävention auch weiterhin in einem Feld bleibt, das zu großen Teilen durch eine Förderung des Bundes (oder der Länder) finanziert wird. Dies deckt sich mit dem Befund von Greuel und König (2014), die für den Bereich Rechtsextremismusprävention darauf verweisen, dass es sich dort um einen „inzwischen de facto regelhaft modellprogrammgeförderten pädagogi- schen Sektor handeln könnte“ (Greuel/König 2014, S. 276).

Basierend auf den qualitativen Daten haben wir begünstigende Faktoren und Herausforderungen für die Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien identifiziert. Hier zeigt sich, dass für eine Übertragung in Regelstrukturen u.a. eine gewisse Niedrigschwelligkeit notwendig und die Vernetzung mit Akteu- ren der Regelstrukturen förderlich ist, sowohl beispielsweise für die Durch- führung von Workshops als auch für die Etablierung von Netzwerkstruktu- ren, die nach Ende der Förderperiode fortbestehen sollen. Es ist allerdings anzunehmen, dass es bei der Übertragung in Regelstrukturen durchaus Ver- mittlungsprobleme zwischen der sich über Jahre immer stärker spezialisierten Praxis der MP und der Regelpraxis der KJH geben kann. Auch ist davon auszugehen, dass für eine Verankerung in der Regelpraxis Übersetzungs- schritte notwendig sind. Wie diese aussehen könnten oder müssten, bleibt jedoch in den Darstellungen der Interviews recht blass. Dies kann zum einen am relativ frühen Erhebungszeitraum liegen, zum anderen sehen einige MP die Sicherstellung des Transfers durch solche Übersetzungsschritte nicht als ihre (prioritäre) Aufgabe. So bleibt etwa unklar, ob es sich bei dem Sachver- halt, dass einige MP stärker allgemeines als präventionsspezifisches Wissen

transferieren, um eine bewusste Strategie handelt, die das Ziel verfolgt, eine höhere Passfähigkeit der Inhalte an mögliche Bedarfe der Akteure aus Regelstrukturen herzustellen. Es wäre allerdings auch denkbar, dass diese MP ein breites Verständnis von Radikalisierungsprävention haben.

Unsere Ergebnisse verweisen schließlich auf Widersprüche zwischen den Aufträgen, die MP verfolgen sollen und den strukturellen Bedingungen der Projektarbeit. So benennen gerade erfahrenere Träger eine Gratwanderung zwischen dem Transfer von Projektergebnissen und Lernerfahrungen einerseits und dem Problem einer möglichen, für das Projekt schädlichen, Fremdnutzung von Ideen andererseits. Da die meisten Akteurinnen und Akteure im Feld nur projektbasiert arbeiten und auf fortlaufende Beantragung von Geldern angewiesen sind, gibt es eine entsprechend hohe Konkurrenz um Fördermittel.

Eine weitere generelle Herausforderung für die erfolgreiche Übertragung besteht in den beschränkten Ressourcen der Regelstrukturen. So können MP zwar durchdachte Nachhaltigkeitsstrategien verfolgen, das Problem, dass die Weiternutzung ihrer Ergebnisse bzw. das Fortbestehen von Strukturen von einer hohen Arbeitslast der Akteure der Regelstrukturen mit ihren „alltäglichen“ Arbeitsaufgaben potenziell eingeschränkt wird, können sie jedoch nicht bearbeiten.

Generell verweisen die Untersuchungsergebnisse darauf, dass der Programmzyklus – selbst wenn er fünf Jahre beträgt – angesichts der vielfältigen Aufgaben recht knapp bemessen ist. Gemäß der Leitlinie des Programmbereichs sollen Erkenntnisse der MP „auf andere Träger oder Förderbereiche, insbesondere der KJH, übertragbar sein“ (BMFSFJ 2014c, S. 4). In welcher Form die Übertragung stattfindet, wird dabei offengelassen. Im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), der die Fördergrundlage von „Demokratie leben!“ darstellt, wird grundsätzlich festgehalten, dass Bundesmodellprojekte der Weiterentwicklung der Fachpraxis der KJH dienen sollen und ein wichtiges Instrument im Sinne der Anregungsfunktion darstellen (vgl. BMFSFJ 2016b, 810f.). Da es – zumindest bislang – an Akteurinnen und Akteuren fehlt, die sich der Übertragung der von MP generierten Ergebnissen und Lernerfahrungen annehmen, obliegt diese Aufgabe den MP selbst, um den Anforderungen der Anregung gerecht zu werden. Unsere Analyse legt dabei aber nahe, dass der größte Teil der Projekte des qualitativen Samples (die meist direkt mit jungen Menschen arbeiten und eher selten Fachkräfte weiterbilden) den Fokus – zumindest am Anfang des letzten Projektjahres – auf die pädagogische Bearbeitung legt und weniger auf die Sicherstellung der Übertragung ihrer Erfahrungen und Ergebnisse. Daher könnte eine stärkere Unterstützung der MP sinnvoll sein, wenn sie fokussierte Nachhaltigkeitsstrategien verfolgen sollen. Dies kann zum Beispiel durch flankierende Akteure des Bundesprogramms erfolgen⁶³ oder durch die Einrichtung einer eigenständigen Transferphase, in der die Hauptaufgabe in der Übertragung der Erfahrungen und Ergebnisse des MP besteht.

63 Die Ergebnisse des Monitorings zeigen z.B., dass die wB von 54% der Befragten als Unterstützung für die Verbreitung von Projektergebnissen und Lernerfahrungen wahrgenommen wird.

6 Rückblickende Bewertung des Programmbereichs – Modellprojekte zwischen Innovation, Routine und Innovationsroutine

Im letzten Jahr der aktuellen Förderphase des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ ist es an der Zeit, um im Abschlussbericht einen bilanzierenden Blick auf die Laufzeit und die geleistete Arbeit des Programmbereichs zu richten. Daher verfolgen wir in diesem abschließenden Kapitel die Frage: *Wie ist der Programmbereich der Radikalisierungsprävention mit seinen pädagogischen Umsetzungen, Erprobungen und vor dem Hintergrund der Anregungsfunktion von MP rückblickend zu bewerten?*

Es ist ein grundlegendes Kennzeichen von MP, dass sie Ansprüchen genügen sollen, die auf verschiedenen Ebenen liegen. Allgemein sollen sie mit modellhaften Maßnahmen „aktuelle gesellschaftliche Probleme, Herausforderungen sowie sich daraus ergebende Entwicklungsbedarfe bzw. pädagogische Strategien aufgreifen“ (BMFSFJ 2014c, S. 3). Sie sollen einerseits aufgrund ihrer Finanzierung über den KJP Entwicklungsbedarfe der Kinder- und Jugendhilfe KJH aufgreifen, neue innovative Ansätze und Arbeitsformen erproben, modellhaft Erkenntnisse generieren, die auf bestehende KJH-Strukturen übertragbar sind und diese mit den so gewonnenen Lernerfahrungen und Erkenntnissen anregen. Als innovative pädagogische Arbeit gilt dabei in allen Themenfeldern die Erschließung neuer Zugänge zu jungen Menschen mit ersten Affinitäten zu Ideologien bzw. Akteurinnen und Akteuren sowie die (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Ansätze zur Auseinandersetzung mit den einzelnen Phänomenen.

Daneben haben die geförderten Projekte grundsätzlich einen pädagogischen Charakter, da pädagogische Vorgehensweisen mit spezifischen Zielgruppen erprobt werden sollen. Die MP des Programmbereichs haben vor allem Angebote mit jungen Menschen bzw. mit ihrem (sozial-)pädagogischen Umfeld umgesetzt. Zentral dabei waren die Nutzung (sozial-)pädagogischer Methoden in der direkten Arbeit mit jungen Menschen sowie die Durchführung von Angeboten mit dem Ziel, die Fachpraxis durch Fortbildungsangebote weiterzuentwickeln.

Zur rückblickenden Bewertung der Leistungen des Programmbereichs in der Laufzeit von 2015 bis 2019 nehmen wir daher im Folgenden zum einen die Prozess- und Ergebnisqualität der pädagogischen Praxis in den Blick. Dazu betrachten wir, ob und inwiefern Zielgruppen der selektiven bzw. indizierten Prävention erreicht wurden, welche Wirkung die Teilnehmenden

Auch dem Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFZA), das als Regiestelle für „Demokratie leben!“ fungiert, wird dabei eine hohe Bedeutung zugemessen (46%). Dies könnte als Hinweis auf die Relevanz von Elementen einer formativen Evaluation sein, da die wB während der Programmlaufzeit die Nachhaltigkeit von MP auf mehreren Workshops thematisiert hat.

den Angeboten zuschreiben und ob die MP die Anforderungen an professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis mit jungen Menschen erfüllen. Zum anderen betrachten wir die Ergebnisqualität im Hinblick auf den spezifischen Modellprojektcharakter. Dazu stellen wir dar, welche Formen von Innovation in den MP entwickelt wurden und welchen Beitrag sie (potenziell) zur Anregung der KJH leisten konnten. Es ist davon auszugehen, dass kaum ein MP all diese vielfältigen Anforderungen in gleichem Maß erfüllen kann, nicht zuletzt da sie zum Teil auch im Widerspruch zueinanderstehen. Die folgenden Darstellungen orientieren sich an den Zwischenberichten, in denen die wB in jedem Jahr der Programmlaufzeit seit 2015 unterschiedliche Fragestellungen mit verschiedenen Methoden betrachtet hat, je nach Umsetzungsstand der MP (siehe Kap. 1.2).

6.1 Qualität der pädagogischen Praxis

Jeder ergebnisorientierten Evaluation ist eingeschrieben, sich mit der fachlichen Qualität und den Wirkungen von Programmen und Programmbestandteilen zu befassen. Dabei sind die (sozial-)pädagogischen Prozesse komplex, basieren auf fachlichen Grundhaltungen und sind verwoben mit den Aneignungsmöglichkeiten der Teilnehmenden.

Damit sind aus unserer Sicht drei wesentliche Bereiche pädagogischer Qualität charakterisiert, die wir im Folgenden betrachten wollen:

- a) die Erreichung von angestrebten Zielgruppen im relevanten Präventionspektrum,
- b) die professionelle Handlungskompetenz der Umsetzenden und
- c) die Wirkungen bei den Teilnehmenden.

Die Erreichung der Zielgruppe (im Bereich der selektiven und indizierten Prävention) ist eine besondere Leistung in diesem Themenfeld und zugleich die Voraussetzung für intensivere (sozial-)pädagogische Arbeit. Professionelle Haltungen und Handlungen wiederum sind – gerade im Kontext von einem vielfach beklagten Fachkräftemangel – ein wesentliches Qualitätsmerkmal und beeinflussen die Wirksamkeit von Projekten zentral. Und wahrgenommene Wirkungen im Bereich der angestrebten Veränderungen bei den Teilnehmenden sind wünschenswertes Ergebnis (sozial-)pädagogischer Praxis. Bei Fachkräftefortbildungen sind wiederum wahrgenommene Wirkungen bei den Teilnehmenden eine Voraussetzung weiterführender Anregungen der (sozial-)pädagogischen Systeme, insbesondere der KJH.

6.1.1 Zielgruppenerreichung

Das Erreichen und besonders die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen, die dabei sind, sich zu radikalisieren oder Merkmale demokratiefeindlicher Haltungen zu entwickeln oder die bereits Mitglieder bzw. Sympathisantinnen und Sympathisanten entsprechender radikalisierter Cliquen, Gruppen oder Szenen sind, ist eine **zentrale Aufgabe** der MP im Bereich der Radikalisierungsprävention (vgl. BMFSFJ 2016a, 2014c). Die Maßnahmen der MP sollen an bereits erkennbaren sozialräumlichen und individuellen Risikofaktoren

(selektive Prävention) bzw. an ersten sichtbaren Problemausprägungen der Zielgruppe (indizierte Prävention) und weniger an allgemeinen gesellschaftlichen Gefährdungsannahmen (universelle Prävention) ansetzen (ebd.). Hierfür sind gerade „neue und innovative Zugänge“ (BMFSFJ 2014c, S. 5f.) zu den eben genannten Zielgruppen notwendig.

Aus der genannten Leitlinie des Programmbereichs ergibt sich ein enger Präventionsauftrag.⁶⁴ Dies bedeutet, dass das punktuelle Zusammenarbeiten mit (gefährdeten oder ideologisierten) Personen – wie es beispielsweise in heterogenen Settings in Schulklassen (zufällig) der Fall sein kann – nicht ausreicht, um von selektiver bzw. indizierter (pädagogischer) Prävention zu sprechen (vgl. Greuel u.a. 2016, 188f.). Vielmehr sollten der Zugang und das pädagogische Arbeiten mit Zielgruppen im Bereich der selektiven und/oder indizierten Prävention im Vordergrund der Modellprojektarbeit stehen (siehe Kap. 4.2).

Um abschließend eine Bewertung des Programmbereichs vorzunehmen, stellt sich daher die Frage, *ob und inwiefern die MP des Programmbereichs insbesondere Zielgruppen der selektiven bzw. indizierten Prävention erreicht haben.*

Da die Arbeit mit schwer erreichbaren Zielgruppen der indizierten und selektiven Prävention eine zentrale Aufgabe und auch Herausforderung der MP darstellt, lag der Fokus der Sampleauswahl und in den Berichten der wB ebenfalls auf Projekten der indizierten und selektiven Prävention (vgl. Figlestahler u.a. 2019b; Figlestahler u.a. 2019a; Greuel u.a. 2016, 2015).

Im ersten Evaluationsbericht des Programmbereichs E der wB wurden die Dokumente der Interessensbekundungen mittels einer Heuristik sortiert und die angestrebten Hauptzielgruppen geclustert (vgl. Greuel u.a. 2015).

Hier zeigte sich, dass die Mehrzahl der Projekte im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ mit Zielgruppen zusammenarbeiten möchten, die spezifischen Risiken ausgesetzt sind, gefährdet sind oder bereits erste problematische rechtsextreme Haltungen ausgeprägt haben. Nahezu sämtliche Projektanträge bewegten sich im Bereich der selektiven und indizierten Prävention, wollten also entsprechende Zielgruppen für ihre pädagogische Arbeit gewinnen (vgl. Greuel u.a. 2015, S. 145f.). Demgegenüber war auffällig, dass im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ von einem Drittel der Projekte eher universell-präventive Maßnahmen geplant wurden und somit die Zielgruppenfokussierung des Programmvorhabens ausgeweitet wurde. Für die Projekte im Bereich „Linke Militanz“ zeigte sich, dass sie keine Zielgruppen der indizierten und selektiven Prävention im Blick haben. Hier zeichnete sich bereits ab, dass das Themenfeld – mit seinen spezifischen Herausforderungen – nicht den Anforderungen der selektiven und indizierten Prävention gerecht werden kann.

Im Jahr 2017 (und 2018) kam es im Rahmen der Aufstockung des Programms „Demokratie leben!“ auch zu einer Erhöhung der Anzahl von Projekten der Radikalisierungsprävention. Dies führte aber im Programmbereich nicht zu einer stärker fokussierten Arbeit im Bereich der indizierten und selektiven Prävention. Es wurde vielmehr deutlich, dass für die Projekte, die

64 Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit einem „engen Präventionsverständnis“ siehe Milbradt u.a. 2019.

2017 und 2018 gestartet sind, die Arbeit in diesem Bereich deutlich weniger Relevanz hatte (siehe Kap. 4.2).

In den tiefer liegenden Analysen der Handlungspraxis durch die wB (Zwischenberichte 2016, 2017, 2018) wurde darüber hinaus eine gewisse Diskrepanz zwischen der Selbstschreibung der Projekte und den Beobachtungen der wB deutlich. Viele MP gaben zwar an, im Bereich der indizierten Prävention tätig zu sein, mit Bezug auf das engere Präventionsverständnis der wB waren diese jedoch eher im Bereich der selektiven oder sogar universellen Prävention einzuordnen (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 188).

Indizierte und selektive Prävention in den Themenfeldern

Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ visierten zwar viele Projekte eine Arbeit im Bereich der indizierten Prävention an (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 145, 2015, S. 112). Bei näherer Analyse wurde jedoch deutlich, dass die angestrebten Zielgruppen in manchen Fällen nicht erreicht wurden. Dies lag zum Teil daran, dass die angestrebte (lokale) Zielgruppe weggebrochen war, sich die Zugangsstrategien als unpässlich erwiesen oder – wie bereits beschrieben – eine Diskrepanz zwischen dem Präventionsverständnis der Projekte und der wB bestand. Auch gerade mit Jugendlichen, die Affinitäten zu neueren Szenen, wie den *Identitären* oder *Autonomen Nationalisten* aufweisen bzw. entsprechend einstiegsgefährdet sind, wurde kaum gearbeitet (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 131). Für das Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ zeigt sich insgesamt eine gewisse Fallhöhe zwischen dem Anspruch der Projekte und der Wirklichkeit in der direkten Arbeit mit Zielgruppen der indizierten Prävention.

Im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ bestätigte sich, dass viele Projekte – entgegen der Anforderungen der Leitlinie – mit übergreifenden gesellschaftlichen Gefährdungsannahmen im Bereich der universellen Prävention agierten. Gerade in diesem Themenfeld besteht jedoch weiterhin in der Fachpraxis ein großer Bedarf an Erfahrungen zur Erreichung von konkret radikalierungsgefährdeten oder sich radikalisierenden Menschen sowie für die Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit (vgl. Greuel u.a. 2016). Bei einigen Projekten im Themenfeld diente die universalpräventive Arbeit – wie eine Art Schleppnetz – als Zugangsstrategie, um Zielgruppen der indizierten und selektiven Prävention zu erreichen, mit denen wichtige Lernerfahrungen gemacht wurden (siehe Kap. 4). Allerdings wäre es wünschenswert gewesen, wenn mehr Projekte eigenständige präventive Strategien der Auseinandersetzung mit diesen Personengruppen umgesetzt hätten (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 177). Hinzu kam, dass einige MP – aufgrund ausbleibender Erfolge – ihre anvisierte indizierte Zielgruppe aufgaben und stattdessen Ansätze der selektiven oder sogar universalen Prävention wählten. Das Auseinanderfallen zwischen Anspruch und Praxis der MP ist im Vergleich zum Themenbereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ weniger stark, dies liegt aber nicht an erfüllten Anforderungen, sondern an einer Vielzahl an Projekten, die von Beginn an nicht in das Feld der indizierten oder selektiven Prävention einzuordnen waren.

Im Gegensatz zu den anderen Themenfeldern findet sich im Bereich „Linke Militanz“ kein MP, das im selektiven oder indizierten Präventionsbereich tätig wurde. Die Praxis der Projekte beschränkte sich auf demokratiefördernde oder universal-präventive Ansätze. Einzig ein Projekt versuchte über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einen indirekten Präventionsansatz.

Es wird deutlich, dass die MP im Programmbereich Schwierigkeiten haben, die schwer zugänglichen Zielgruppen der indizierten und selektiven Prävention für eine Auseinandersetzung zu gewinnen. Dies bestätigt auch die online basierte Befragung aus dem aktuellen Bericht (siehe Kap. 4.2). Etwa ein Drittel der Projekte gaben an, Schwierigkeiten beim Erreichen indizierter und selektiver Zielgruppen gehabt zu haben. Vor allem die Projekte im Themenfeld „Linke Militanz“ gaben an, (eher) Schwierigkeiten in der Erreichung dieser Zielgruppen zu haben. Die Projekte im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ hatten größere Schwierigkeiten dabei, gefährdete Zielgruppen (selektive Prävention) zu erreichen als Personen mit gefestigten Einstellungen (indizierte Prävention). Wobei ein Großteil der Projekte hier eher im Bereich der universellen Prävention arbeitet und daher die Ansprache dieser beiden Zielgruppen nicht relevant ist. Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ bereitete der Zielgruppenzugang der indizierten Prävention Schwierigkeiten, etwas weniger schwierig war die Zielgruppenerreichung der selektiven Prävention.

Erfahrungen und Erfolge im Zielgruppenzugang

Trotz dieser Anforderungen und Schwierigkeiten liegen nach fünf Jahren Programmlaufzeit auch wichtige Erprobungserfahrungen und Erfolge zum Zielgruppenzugang des Programmbereichs vor (siehe Kap. 4.2).

In der selektiven und indizierten Prävention wählten die Projekte unterschiedliche Settings, die anvisierten Zielgruppen zu erreichen. Das Feld spannt sich dabei von starken Zwangskontexten bis zu rein freiwilligen Angeboten auf. In institutionellen und geschlossenen Settings war vor allem die zugangsgewährende Institution mit ihren Problemeinschätzungen zentral für die Erreichung der angestrebten Zielgruppe. Im direkten (sozial-)pädagogischen Zielgruppenzugang zu jungen Menschen orientierten sich die geförderten Projekte maßgeblich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden und eröffneten ihnen unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten.

Eine akzeptierende Haltung, die zwischen sozialer Nähe bzw. persönlicher Akzeptanz und inhaltlicher Distanz unterscheidet, wie sie auch im etablierten Arbeitsfeld üblich ist, lag eher der Präventionsarbeit im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ zugrunde. In der selektiven und indizierten Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus betonten die Umsetzenden hingegen, dass gerade die hohe milieuspezifische Nähe zu den pädagogischen Fachkräften eine (inhaltliche) Distanzierungsarbeit begünstigen kann. Diese funktionale Auflösung des Spannungsverhältnisses in professionellen Arbeitsbeziehungen zwischen Nähe und Distanz läuft partiell fachlichen Debatten entgegen und sollte im Zusammenhang auch mit langfristigen Zielen reflektiert werden.

Für die direkte Präventionsarbeit war in allen Projekten eine kontinuierliche Beziehungsarbeit essenziell, in der auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden (auch im virtuellen Raum) gearbeitet wurde. Zusätzlich zeigte sich, dass es für einen niedrigschwelligen Zugang hilfreich sein kann, die Präventionsziele in der Phase des Beziehungsaufbaus gegenüber der anvisierten Zielgruppe nicht transparent zu machen. Dabei bleibt es eine fachliche Abwägung, das Maß der größtmöglichen Transparenz in der pädagogischen Arbeit auch über die Leitziele zu bestimmen, ohne dass sie wiederum pädagogische Ziele gefährden. Inhaltlich bewegten sich die pädagogischen Ansprachen zwischen den psychosozialen Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und einer stärkeren inhaltlichen Auseinandersetzung mit theologischer Ausrichtung im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Diese starke Vermischung zwischen Ideologie und Theologie ist weitgehend im Phänomenbereich üblich. In den meisten Fällen setzen Projekte dabei Religion jedoch nicht selbst als Thema, sondern greifen es als inhaltlichen Bedarf der Teilnehmenden auf. Religion dient vielen als Ressource im Feld der Radikalisierungsprävention.

Mit Blick auf ein bedarfsorientiertes individuelles Vorgehen in der indizierten Prävention sollten Bedarfe weniger vorher qua allgemeiner Problembeschreibung festgeschrieben, sondern am Einzelfall reflektiert werden.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass viele Projekte die Programmvorgaben, Maßnahmen im Bereich der indizierten und selektiven Prävention zu erproben und umzusetzen, nicht erfüllt haben, da kein Kontakt zu den Zielgruppen hergestellt werden konnte bzw. von Anfang an nicht geplant war. Dennoch wurden von einigen Projekten Zielgruppenzugänge und Ansprachen erprobt und relevante Lernerfahrungen, die auch für die Fachpraxis interessant sind, gesammelt.

6.1.2 Wirkungszuschreibungen der Teilnehmenden

Da jedem (sozial-)pädagogischen Handeln eine wirkungsorientierte Perspektive innewohnt,⁶⁵ ist es eine zentrale Dimension in der Bewertung von pädagogisch arbeitenden MP, die erreichten absichtsvollen Veränderungen bei den Teilnehmenden zu beschreiben. Gemäß des Auftrags sollen die geförderten Projekte wirkungsorientiert umgesetzt werden (vgl. BMFSFJ 2014c, S. 5) und im Sinne des Programmbereichs bei den Teilnehmenden präventionsbezogene Veränderungen entfalten. Darüber hinaus macht die Anregungsfunktion von MP nur dann für die Regelstrukturen der KJH Sinn, wenn die MP im Kern Lernerfahrungen zu (un-)wirksamen Angeboten weitergeben.

Dabei sind Wirkungen für uns Veränderungen von Wissen, Ressourcen und Handlungsfähigkeiten, die als Folge von (sozial-)pädagogischen Angeboten plausibel gemacht werden können. Wirkungen werden im Kontext pädagogischer Koproduktion generiert, und die Teilnehmenden beeinflussen

65 Bereits in der Intention, mit dem eigenen pädagogischen Mitteln, etwas bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anzustoßen, drückt sich das pädagogische Denken in Wirkzusammenhängen aus (vgl. Lüders/Haubrich 2006, S. 6).

sie mit ihren Erwartungen, ihren Motivationen und Bedarfen zentral mit. Die kausale Zurechnung von Wirkung auf das Angebot ist äußerst anspruchsvoll, da zu klären ist, was im konkreten Fall eine Ursache und was die Wirkung ist und wie zufällige oder in anderen Kontexten angestoßene Wirkungen auszuschließen sind (vgl. Lüders/Haubrich 2006, S. 10). Zugleich findet im Alltag der Teilnehmenden häufig eine subjektiv plausible Prüfung des Nutzens und eine Zuschreibung von Wirkung statt. Gerade diese subjektive reflektierende Einordnung der Teilnehmenden über die Angebote wurde von uns genutzt, um individuelle Bildungsprozesse, den Abgleich mit den vorherigen Erwartungen und die Alltagsrelevanz des Gelernten zu erheben.

Wirkungszuschreibungen in jugendpädagogischen Modellprojekten

Im Bericht 2018 wurden die Wirkmechanismen und retrospektiven Wirkungssattributionen der jungen Menschen in den Mittelpunkt gestellt; im diesjährigen Bericht die Arbeit und pädagogischen Effekte bei den (sozial-)pädagogischen Fachkräften.

Die Analyse zu den jugendpädagogischen Formaten zeigt, dass den vielfältigen Vorgehensweisen der Projekte im Wesentlichen vier Wirkmechanismen zugrunde liegen (Figlesthaller u.a. 2019a, S. 107ff.). So gibt es Projekte mit einer aufklärenden Wissensvermittlung, die eher feststehende Wissensbestände weitergeben, weil sie ihnen präventive Wirkung für Radikalisierungsprozesse zuschreiben. Abgrenzen lässt sich davon ein zweiter Typus an Projekten, bei dem die Reflexion des vermittelten Wissens oder auch das subjektive Erfahren von Wissen in spielerischen Situationen im Vordergrund steht. In Projekten mit einem Fokus auf Selbstreflexion beziehen sich die Reflexionsprozesse auf eigene Erfahrungen, Wissensbestände und Handlungen der Teilnehmenden und so spielt deren eigene Biografie eine ganz wesentliche Rolle für die Arbeit. Einen letzten Typ bilden sozialintegrative Projekte, die alltagsunterstützende Begleitung und Beratung realisieren, um persönliche Krisen zu vermeiden und dadurch Gefährdungsmomente für Radikalisierungen wie etwa strukturelle und soziale Desintegration bei den Teilnehmenden abzumildern. Obwohl sich diese Vorgehensweisen (sowie die institutionellen Kontexte und die Dauer der Maßnahmen) stark unterscheiden, wird mit Blick auf die Teilnehmendenbefragungen deutlich, dass die einzelnen angenommenen Wirkmechanismen nicht per se gut oder schlecht funktionieren. Es ist gerade ein Zusammenspiel aus der Etablierung eines guten Arbeitsbündnisses und fachlich fundierter pädagogischer Umsetzung, die zu wahrgenommener Wirksamkeit führt. Die Ergebnisse der leitfadengestützten Teilnehmendenbefragung zeigen, dass es auch hier drei Wahrnehmungsmuster der Teilnehmenden gibt, die von unterschiedlicher Akzeptanz der Angebote und Wirkungszuschreibung zeugen. Ein Teil der Angebote der intensiver begleiteten Projekte wurde von den Teilnehmenden akzeptiert und als wirksam eingeschätzt, sodass sie als gewinnbringend angesehen wurden (Typ A: Lehrreiche Zeit). Andere Projekte wurden zwar akzeptiert, aber als nicht wirksam beschrieben. Sie haben nach Aussage der Teilnehmenden lediglich „Spaß gemacht“ (Typ B: Lediglich ein schöner Zeitvertreib). Wiederum andere Projektangebote wurden von den Teilnehmenden weder akzeptiert noch als wirksam eingeschätzt. Die teilnehmenden jungen Menschen erlebten sie

als überflüssig für ihre weitere Lebensbewältigung (Typ C: Schiere Zeitverschwendung). Übergreifend und wenig überraschend wird sichtbar, dass vor allem langzeitpädagogische Projekte mit stärker reflektierenden Anteilen zu veränderten Einstellungen und Selbstbildern führen. In ihnen gibt es nachhaltiger die Möglichkeit, wiederkehrende Bildungsprozesse anzustoßen, auch wenn kurzzeitpädagogische Angebote immer auch ein Sprungbrett für weitere Auseinandersetzungen und Selbstermächtigungen sein können (vgl. Balzter u.a. 2014, S. 198). Bezogen auf die Themenfelder sind keine wesentlichen Differenzen in der Wirkungszuschreibung dominant. Als lehrreich wurden zwar v.a. Angebote im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ wahrgenommen, darunter befanden sich allerdings deutlich mehr langzeitpädagogische Projekte.

Mit Blick auf Annahmen über die präventiven Wirkungen wurde typübergreifend deutlich, dass von den Teilnehmenden präventive Wirkungen nicht seriös benannt werden konnten und sie entsprechende Aussagen auch verweigerten. Vereinzelt griffen sie das präventionslogische Negativpostulat humorvoll auf, wiesen aber eigene Gefährdungen resolut von sich. Nur im Fall von realisierter Distanzierung ließen sich z.T. Indizien für individuelle Distanzierungsprozesse und präventiv wirksame Einbindungen in alternative Freundeskreise direkt beobachten.⁶⁶

Wirkungszuschreibungen in Modellprojekten mit Fort- und Weiterbildungsangeboten für (sozial-)pädagogische Fachkräfte

In der diesjährigen Auseinandersetzung mit Fort- und Weiterbildungsformaten und ihren wahrgenommenen Wirkungen bei den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften wurde zunächst deutlich, dass die untersuchten Projekte Wissensvermittlung zu Phänomenen der Radikalisierung und praxisbezogenen Anteilen, die aus (Klein-)Gruppenarbeiten, Argumentationstrainings und kollegialen Fallberatungen bestanden, miteinander kombinieren. Dabei fiel übergreifend auf, dass wissensvermittelnde Anteile und möglichst umfassende Weitergaben von Phänomenwissen dominierten.

Die qualitative und quantitative Teilnehmendenbefragung verdeutlichte wiederum, dass die Teilnehmenden selbst die Fortbildungen weitgehend positiv bewerteten und hier vielfach ein Lernzuwachs konstatiert wird. Von den befragten Fachkräften wurde die aus unserer Sicht vielfach mangelnde Abfrage und Anpassung an ihre Bedarfe nicht kritisch reflektiert. Gerade dann, wenn kein Vorwissen über die Fortbildungsinhalte bestand, gab es Verständnis für das pädagogische Vorgehen in der Fortbildung selbst. Eine mögliche Erklärung für diese Genügsamkeit der befragten Fachkräfte könnte sein, dass sie gegenüber akademischen Bildungsformaten affin sind und diese ggf. an den bisherigen Erfahrungen aus Aus- und Weiterbildungen anknüpfen. Diese

66 In unserer Untersuchung zeigen sich deutlich die Schwierigkeiten einer Analyse von präventionsrelevanten Wirkungen mittels Teilnehmendenbefragung: Es bräuchte sowohl bei Teilnehmenden von Präventionsprojekten, v.a. aber auch im Bereich der indizierten Prävention im Vorfeld ein Problembewusstsein der Teilnehmenden und subjektiv wahrgenommene Bedarfe für (ideologische und soziale) Distanzierungen.

Affinität gegenüber akademischen Bildungsformaten zeigte sich insbesondere bei jenen Angeboten, die sich an schulische Fachkräfte wendete. Daneben könnte maßgeblich sein, dass die teilnehmenden Fachkräfte mit einer Haltung als „Dienstleistungsnutzende“ in die Veranstaltungen gehen und stillschweigend die Professionalitätsdiskrepanz zwischen den „Theoretikerinnen und Theoretikern“ der MP und den „Praktikerinnen und Praktikern“ in Schule oder Jugendarbeit anerkennen.

Aus Sicht der wB scheint dennoch unerlässlich, die Bedarfe und Erwartungen zu sondieren, denn der Vergleich der Interviews zeigte, dass die von den Projekten angenommenen Teilnahmemotive offenbar nur in Teilen mit deren tatsächlichen Gründen übereinstimmten. Es gilt als ein standardmäßiges Vorgehen in der Erwachsenenbildung, zielführende Fortbildungen auf Basis der Bedarfe der Teilnehmenden zu konzipieren. Dies umfasse auch „die Eigenverantwortung der Individuen zu stärken, an ihren Ressourcen und Verwertungsinteressen anzusetzen“ (Hippel u.a. 2008, S. 151).

Mit Blick auf die Vermittlung von Phänomenwissen ist markant, dass immer in Form von Präsentationen, das als wichtig erachtete Wissen vermittelt wurde und die Teilnehmenden über weite Strecken in die Rolle passiver Zuhörer fielen. Die Angebote waren nur bedingt interaktiv mit den Teilnehmenden gestaltet und Nachfragen der Zuhörenden bildeten in der Regel keinen Anlass für eine partizipative Wissensaneignung. Eine Verständigung über normative Grundlagen des eigenen Handelns und Schwellenwerte pädagogischer Interventionen waren in keinem Angebot konzeptionell vorgesehen, fanden nur marginal statt bzw. bleiben implizit. Dass die Auswahl von Fallbeispielen nach Ansicht eines Teilnehmenden eher auf die eindeutige Zuordenbarkeit zum problematischen Spektrum abstellte, hinterließ bei ihm jene Handlungsunsicherheit im Berufsalltag, konkrete Äußerungen zuordnen zu können. Dies verdeutlicht, dass aufgrund der geringeren Rolle von diskursiven Elementen die Bedarfsorientierung und letztlich auch Anwendbarkeit des Wissens begrenzt blieb, auch weil der Fokus erstaunlich wenig auf konkreten pädagogischen Handlungen bzw. Reaktionsmöglichkeiten lag.

Aus Sicht der wB ist jedoch gerade für die Stärkung von präventionsrelevantem Handlungswissen bei den pädagogischen Fachkräften neben der Vermittlung von „Handwerkszeug“ zum Umgang, das Erkennen von phänomenbezogenen Graubereichen wichtig. Gerade um im jugendpädagogischen Alltag mit selten gefestigt ideologisierten jungen Menschen anschließend eine Handlungssicherheit zu gewinnen, sind Differenzierungen und kritische Reflexionen über die fluiden Phänomengrenzen von Nöten.

Mit Blick auf die Wirkungen bei den Zielgruppen soll abschließend darauf hingewiesen werden, dass an pädagogische Projekte oft hohe Wirkungserwartungen von innen und außen gestellt werden. Diese blenden tendenziell aus, dass sich außerschulische Präventionsprojekte in den komplexen, hochgradig differenzierten Prozess der politischen Sozialisation einbetten und auch Fachkräftearbeit auf die langjährigen, vielschichten Prozesse der professionsbezogenen Sozialisation aufbauen. Daher sind grundsätzlich sehr hohe Wirkungserwartungen in diesem Rahmen unrealistisch – am ehesten können langzeitpädagogische Projekte hier substanzielle Veränderungen bei

den Teilnehmenden erzielen. Auch liegt die „Verantwortung“ für die tatsächlich erreichten Wirkungen nicht bei den Projekten allein, sondern wird in Koproduktionsprozessen hergestellt. So ist es vielmehr ihre Aufgabe die Teilnehmenden bei ihrem Alltag abzuholen, sie zur aktiven Auseinandersetzung mit den Arbeitsinhalten zu motivieren und vielfältige Brücken der Lebenswelt- bzw. Arbeitsrelevanz zu bauen. Wenn das gelingt, kann zumindest auch fachlich von guten MP gesprochen werden.

6.1.3 Professionelles Handeln

Die Frage danach, inwieweit in der Praxis der MP die Anforderungen an professionelles Handeln erfüllt werden, ist eine zentrale Dimension der Bewertung der pädagogischen Qualität des Programmbereichs. Im Jahr 2018 haben wir diese Frage für das Feld der direkten Präventions- und Distanzierungsarbeit mit jungen Menschen untersucht (vgl. Figlestahler u.a. 2019a, S. 75ff.).⁶⁷ Die professionelle Handlungskompetenz in der pädagogischen Präventionsarbeit mit jungen Menschen betrachteten wir anhand von zwei Dimensionen: der pädagogischen Grundhaltung und der Reflexivität der Fachkräfte.

In der KJH sind für eine pädagogische Grundhaltung die Grundsätze der Lebensweltorientierung zentral, d.h. einer Pädagogik, die an den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe ansetzt und durch partizipative Bildungsprozesse die Entwicklung hin zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung unterstützen möchte. Aus einer solchen Grundhaltung lassen sich jedoch keine standardisierten Vorgehensweisen ableiten. Aus diesem Grund haben wir als zweite Dimension die Reflexivität der Fachkräfte betrachtet, d.h. das Vermögen und die Bereitschaft, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren. Grundlage dafür sind reflexive Professionalitätsverständnisse, welche die prinzipielle Kontextabhängigkeit pädagogischen Handelns betonen.

Grundsätzlich agieren die Mitarbeitenden der MP in ihrer pädagogischen Arbeit in einem spezifischen Spannungsfeld. Wenn z.B. feste Präventionsziele festgeschrieben sind, steht das in potenziellem Widerspruch zu möglichst offen angelegten Bildungsprozessen. So hat ein pädagogisches Angebot, das einen Präventionsauftrag verfolgt, beispielsweise wenig Spielraum für dialogische Aushandlungen von Problemdeutungen, wodurch sich eine gewisse Hierarchie zwischen Fachkräften und Zielgruppen ergibt. In der pädagogischen Praxis im Programmbereich gehört der angemessene Umgang mit diesem Spannungsfeld also zu den zentralen Herausforderungen für professionelles pädagogisches Agieren.

Im Rahmen einer komparativen Analyse haben wir drei unterschiedliche Typen professionellen Handelns im Programmbereich herausgearbeitet. Die Grundlage dafür bilden Interviews mit Projektmitarbeitenden und teilnehmenden Beobachtungen von Projektangeboten in neun Fällen. Dabei zeigen

67 Mit dem Fokus auf die direkte Präventions- und Distanzierungsarbeit mit jungen Menschen wurden 2018 55 von 73 MP in den Blick genommen. Die übrigen MP arbeiteten z.B. ausschließlich mit pädagogischen Fachkräften oder Eltern (vgl. Figlestahler u.a. 2019a, S. 7).

sich verschiedene Stufen professioneller Handlungskompetenz. So gibt es einen Typ (Typ A: fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexion), der die Anforderungen an professionelles Handeln in der Präventionsarbeit erfüllt. Hier findet sich beispielsweise sowohl eine ressourcenorientierte pädagogische Haltung als auch eine Reflexion der eigenen Praxis. Zweitens gibt es einen Zwischentyp, der die Anforderungen zum Teil erfüllt (Typ B: ambivalente pädagogische Grundhaltungen und teilweise Reflexion). Schließlich konnten wir einen dritten Typ identifizieren (Typ C: eingeschränkte pädagogische Grundhaltungen und keine explizite Reflexion), bei dem wir einen besonderen Bedarf zur Weiterentwicklung der professionellen Handlungspraxis sehen. Wir haben diesem Typ zwei Projekte der indizierten Prävention zugeordnet. Die möglichen Spannungsfelder von Hilfe und Kontrolle, die in dieser Präventionsstufe besonders relevant sind, werden jedoch nicht explizit reflektiert. So kann z.B. die einseitige Auflösung einer lebensweltorientierten Pädagogik hin zu stärkerer Kontrolle und weniger Beteiligung gerade im Umgang mit jungen Erwachsenen, die auf der Suche nach eindeutigen Antworten sind, situationsgebunden angemessen sein. Aber um den Ansprüchen von professionellem, pädagogischem Handeln zu genügen, müssten diese reflektiert werden. Das heißt, Fachkräfte müssten abwägen, in welchem Verhältnis kurzfristige Präventionserfolge zu pädagogischen Zielen stehen, wie etwa die Unterstützung von Selbständigkeit und die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Lebensführung.

Insgesamt unterstreichen die empirischen Ergebnisse, dass pädagogische Arbeit mit präventiven Zielstellungen herausforderungsvoll ist. Sie erfordert eine fachliche Reflexion der Spannungsfelder zwischen pädagogischen Grundprinzipien und den normativen Zielsetzungen von Prävention, um eine angemessene Umgangsweise damit zu entwickeln. Damit die Anforderungen an professionelles Handeln in diesem Feld erfüllt werden, muss daher – neben einer pädagogischen Grundhaltung – eine Reflexion der eigenen Handlungspraxis eintreten, die u.a. durch ein Bewusstsein für solche Widersprüche und das Abwägen unterschiedlicher Umgangsweisen gekennzeichnet ist.

In der Analyse wurden hier keine Unterschiede zwischen den Themenfeldern sichtbar. Insbesondere letzteres Ergebnis ist insofern überraschend, als gemeinhin mit Blick auf das Feld der Rechtsextremismusprävention konstatiert wird, dass es sich hier um etablierte und erfahrene Akteurinnen und Akteure handelt, während das Feld der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus als unerfahrener und entwicklungsbedürftiger gilt. Allerdings verweisen die Ergebnisse der quantitativen Fragebogen-Erhebung bei allen MP darauf, dass pädagogische Ausbildungen bzw. Studienabschlüsse kombiniert mit phänomenbezogener Expertise – also gewissermaßen die Idealkombination an Qualifikationen – am ehesten bei den Projekten im Feld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ zu finden sind. In den Themenfeldern „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ dominieren hingegen Projektumsetzende, die v.a. Themenfeldexpertise durch einschlägige berufliche Vorerfahrungen mitbringen (vgl. Figlestahler u.a. 2019a, S. 31ff.). Diese Unterschiede zwischen

den Themenfeldern schlugen sich jedoch nicht eindeutig in der von uns beobachteten Praxis der pädagogischen Arbeit nieder.

Mit der Bewertung des professionellen Handelns trifft die wB keine Aussagen über den allgemeinen Projekterfolg. So arbeiten z.B. gerade die Projekte im Bereich der indizierten Prävention mit einer relativ schwer erreichbaren Zielgruppe und knüpfen damit unmittelbar an den Herausforderungen des Themenfeldes an. Dennoch muss auch die Praxis im Programmbereich der Radikalisierungsprävention den Anforderungen professioneller pädagogischer Arbeit genügen. Daher wäre es mit Blick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes fachlich sinnvoll, die professionelle Weiterentwicklung zu unterstützen und gerade auf Basis der von den Projekten durchaus erfolgreich geleisteten Arbeit eine weitere Professionalisierung anzuregen. Hier wäre es beispielsweise denkbar, die Schaffung von geeigneten Räumen und Strukturen für die kritische Reflexion der eigenen Praxis, etwa in Form von Supervision, zu unterstützen.

6.2 Qualität der Modellprojekte

Um die Ergebnisqualität der Projekte als „Modellprojekte“ zu bestimmen muss zunächst definiert werden, was den Charakter der MP ausmacht bzw. was die Zielsetzungen von MP im Allgemeinen sind. Die Fragestellungen, die die Qualität der MP bestimmen, sind:

- Welche Innovationen streben die MP des Programmbereichs an und erreichen sie diese? Haben die MP erprobt?
- Welche Anregungen v.a. der KJH wurden durch die MP des Programmbereichs angestoßen?

Ziel der Förderung von MP ist es, die KJH im Bundesmaßstab anzuregen. Die Grundlage für eine solche Anregung der KJH ist prinzipiell ein hinreichender Innovationsgehalt, der über bereits bewährte und etablierte Arbeitsformen, -methodiken, -inhalte oder bereits erreichte Zielgruppen hinausgeht. Daher besteht für MP ein Innovationszwang, d.h. Bedingung für ihre Förderung sind die Innovativität des Vorhabens und die darauf aufbauenden systematischen Erprobungen, die innerhalb des Projekts umgesetzt werden sowie die Generierung von Lernerfahrungen. In Form von Förderleitlinien formuliert der Programmgeber Korridore, in denen durch Erprobungen Innovationen erzeugt werden sollen. Bezugspunkt sollen dabei bundesweite Bedarfe der KJH sein. Die MP wiederum müssen im Antragsverfahren entlang ihrer Konzepte darstellen, welche innovativen Vorhaben sie innerhalb der vorgegebenen Korridore umsetzen wollen.

Dass grundsätzlich auf Seiten der regelfinanzierten Fachpraxis tatsächlich fachliche Bedarfe zur Bearbeitung von Radikalisierungsphänomenen bestehen, zeigt eine deutschlandweite Erhebung bei Einrichtungen der Offenen

Kinder- und Jugendarbeit von 2018.⁶⁸ Zwar stehen in diesen Einrichtungen allgemeine Aufgaben wie die Förderung von sozialer Kompetenz oder Verantwortungsübernahme sowie Partizipation im Vordergrund. Dennoch treten Probleme mit Radikalisierungsphänomenen lokal und situativ auf. Die Daten zeigen, dass im Jahr 2018 z.B. 16% der befragten Einrichtungen Beratung zum Thema Rechtsextremismus/Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gesucht haben und 7% zu Salafismus/islamistischen Gruppen. Entsprechend besteht ein Bedarf an der Vermittlung von themenspezifischem Wissen und Kompetenzen.⁶⁹

In den verschiedenen Bundesprogrammen werden vor dem geschilderten Hintergrund inzwischen seit fast 20 Jahren verschiedene MP gefördert, wobei sie thematisch lange Zeit auf Rechtsextremismus begrenzt blieben. Seit 2010 fand eine thematische Erweiterung um die Themen „Islamistischer Extremismus/gewaltorientierter Islamismus“ und „Linksextremismus/Linke Militanz“ statt. Eine Betrachtung der Modellprojektförderung in den verschiedenen thematisch einschlägigen Programmen des BMFSFJ von „entimon“, „Vielfalt tut gut“, „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“, „Initiative Demokratie stärken“ bis hin zu „Demokratie leben!“ zeigt, dass ein großer Teil der MP in den verschiedenen Programmen von den gleichen Trägern umgesetzt wurde und hier z.T. trägerbezogene Kontinuitäten seit Beginn der Modellprojektförderung im jeweiligen Themenfeld bestehen. Diese Träger wiederum sind nur in wenigen Fällen in den regelhaft finanzierten klassischen Arbeitsfeldern der KJH (z.B. Offene Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung) verankert, sondern weisen andere Hintergründe auf und haben sich über die Jahre gewissermaßen als spezialisierte Träger zur Bearbeitung der einschlägigen Phänomene in einem „de facto regelhaft modellprogrammgeförderten pädagogischen Sektor“ (vgl. Greuel/König 2014, S. 276) etabliert. Insofern lässt sich bereits auf dieser Ebene eine Entkopplung der Modellprojektpraxis vom System KJH beobachten, welches eigentlich das Bezugssystem der MP sein sollte.

Erschwerend hinzu kommt, dass die vor dem Hintergrund des bestehenden Innovationszwangs von den Projekten aufgegriffenen Innovationsbedarfe jeweils meist auf den Erfahrungen der Vorgänger-MP aufbauen und diese dadurch weiterentwickelt werden. In der Konsequenz führt dieses projektbezogene sinnvolle Vorgehen dazu, dass die in den Projekten vorgenommenen Erprobungen tendenziell immer granularer werden und kontinuierlich

68 Diese Daten stammen aus einer aktuellen Erhebung zu Jugendzentren, die im Rahmen des Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ (www.dji.de/ueberuns/projekte/projekte/jugendhilfe-und-sozialer-wandel-leistungen-und-strukturen/jugendarbeit/erhebung-bei-jugendzentren.html) durchgeführt wird, das am Deutschen Jugendinstitut angesiedelt ist. Die Daten wurden uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

69 Begrenzte Ressourcen der Regelpraxis führen zum Teil auch zu Dringlichkeitskonkurrenzen zwischen verschiedenen Spezialfeldern und es hängt u.a. von aktuellen Entwicklungen und gesellschaftlichen Diskursen ab, ob etwa Rechtsextremismus oder demokratiefeindlicher Islamismus von Akteurinnen bzw. Akteuren der Regelpraxis als drängende Probleme wahrgenommen werden oder ob die begrenzten Ressourcen nicht in Fortbildungen anderer Themenbereiche fließen.

immer stärkere inhaltliche/methodische Spezialisierungen entwickelt werden, sodass regelrechte Innovationskaskaden entstehen. Aufgegriffen werden hier also v.a. fachliche Herausforderungen einer (sich immer stärker spezialisierenden) Spezialpraxis, nicht aber der KJH-Strukturen, die eigentlich angeregt werden sollen. Dies ist insofern folgenreich, als dadurch in mehrfacher Hinsicht Vermittlungsprobleme zwischen Spezialpraxis und Regelstrukturpraxis entstehen.

Häufig bringt letztere kaum die Voraussetzungen mit, die nötig wären, um die teilweise über lange Jahre entwickelten pädagogischen Ansätze der MP umzusetzen. Dies gilt z.B. sowohl in Hinblick auf eine geringere inhaltliche Expertise und geringere Ressourcenausstattung als auch die begrenzteren Zeiträume, die überhaupt zur Bearbeitung dieser Spezialthemen mit der Zielgruppe zur Verfügung stehen. Abgesehen davon belegen unsere Untersuchungen, dass fachliche Standards der KJH in der pädagogischen Praxis der geförderten MP nicht immer berücksichtigt werden (vgl. Figlestahler u.a. 2019a). Eine Anregung im Sinne des Ziels der Modellprojektförderung ist vor diesen Hintergründen enorm erschwert und benötigt dringend diverse Übersetzungsschritte, die wiederum in den Konzepten der MP meist nicht vorgesehen sind und auch im Rahmen der Förderung vom Programmgeber gar nicht eingefordert werden.

Ausgehend von diesen Beobachtungen muss das Verhältnis von Innovation, Erprobung und Anregung neu bestimmt werden, da die grundsätzliche Prämisse, dass Innovation Voraussetzung für Anregung sei, aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen nicht (mehr) allgemeingültig ist. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass für die Regelpraxis bereits Dinge anregend sein können, die in der Spezialpraxis bereits vor längerer Zeit entwickelt wurden, aber noch nicht transferiert wurden und daher hinreichenden Neuigkeitswert haben. Es kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass diese älteren „Produkte“ sogar passfähiger für die Regelpraxis sind, da sie einen niedrigen Spezialisierungsgrad haben.

6.2.1 Innovation

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Formen von Innovationen in den Projekten entwickelt wurden. Hierbei werden grundsätzlich, einer Unterscheidung der Gesamtevaluation folgend, drei verschiedene Formen von Innovation innerhalb des Bundesprogramms unterschieden:

- Strukturinnovationen (Schaffung und Weiterentwicklung von Gremien und Strukturen),
- Methodeninnovationen (methodisch-didaktische Neuerungen in der konkreten pädagogischen Praxis),
- inhaltliche Innovationen (Aufnahme neuer Themen innerhalb der pädagogischen Bearbeitung) (vgl. Bischoff u.a. 2018, S. 49ff.).

Wie bereits ausgeführt wurde, sollte aber nicht davon ausgegangen werden, dass Innovation zwangsläufig zu einer Anregung der Regelstrukturen führt.

Im Programmbereich „Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention“ wird in der Leitlinie (vgl. BMFSFJ 2016a, 2014c), die der

Ausschreibung und Förderung der MP zugrunde liegt, genauer umrissen, welche Innovationen in diesem Bereich erzielt werden sollen bzw. welche Erprobungskorridore angezielt werden. Deutlich wird in der Leitlinie zunächst, dass innerhalb des hier beschriebenen Programmbereichs innovative Maßnahmen indizierter oder selektiver Prävention umgesetzt werden sollen. Als legitime Zielgruppen gelten damit Personen, die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht sind (indizierte Prävention) oder sie spezifische Risikokonstellationen aufweisen (selektive Prävention), etwa weil sie sich im Umfeld radikaler rechtsextrem orientierter Cliques, Szenen und organisatorischer Zusammenhänge, ggf. aber auch in entsprechenden familiären, verwandtschaftlichen, sozialräumlichen und virtuellen Kontexten bewegen (vgl. Greuel u.a. 2015). Gegenstand von Erprobungen, die die Grundlage für Innovationen darstellen, sollen in der Arbeit mit diesen Zielgruppen „heterogene Zugänge, verschiedene sozial-räumliche Ansätze sowie unterschiedliche Deeskalations- und Distanzierungsstrategien“ (Greuel u.a. 2015, S. 4) sein. Besonders hervorgehoben werden weiterhin „online-basierte Arbeit (Internet/Social Media)“ bzw. Maßnahmen zur „medienpädagogischen/bildnerischen Auseinandersetzung mit Internetangeboten politisch radikalen Inhalts“, „Strategien peerbasierter Distanzierung“, „Arbeit mit Eltern betroffener junger Menschen“, „Trainings mit politisch bzw. religiös motivierten jugendlichen Gewalttäter/innen in den Justizvollzugsanstalten“ (Greuel u.a. 2015).

Bezogen auf die oben getroffene Unterscheidung lässt sich festhalten, dass im Programmbereich vor allem methodisch-didaktische und thematische bzw. inhaltliche Innovationen im Feld der Radikalisierungsprävention generiert werden sollten. Tatsächlich lässt sich im Ergebnis der Modellprojektförderung festhalten, dass nur punktuell solche Innovationen entstanden sind bzw. eher selten entsprechende systematische Erprobungen stattfanden. Insofern blieben auch Lernerfahrungen, die durch Erprobungen generiert wurden, beschränkt. Die realisierten Innovationen bewegen sich v.a. in den Bereichen online-basierter Arbeit und medienpädagogischen Angeboten zur Auseinandersetzung mit Internetangeboten politisch radikalen Inhalts, peer- und netzwerkbasierter Zugänge und milieunahe Distanzierung, v.a. im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ sowie Trainings mit politisch motivierten jugendlichen Gewalttätern in den Justizvollzugsanstalten. Abseits des Erprobungskorridors der Programmgeber wurden in der Förderperiode auch weitere Erprobungsbedarfe deutlich, z.B. psychologisch orientierte direkte und indirekte Distanzierungsarbeit mitzudenken und in diesem Bereich nicht ausschließlich auf pädagogische sowie phänomenspezifische Vorgehensweisen zu setzen. Dass vergleichsweise selten die geforderten spezifischen Erprobungen stattfanden, ist im Wesentlichen auf zwei Dinge zurückzuführen:

1. Zum einen gab es Projekte, die bereits konzeptionell nicht im Bereich der Radikalisierungsprävention verortet waren, also entsprechende Erprobungen nie beabsichtigt hatten. Dies verweist auf Probleme in der Programmsteuerung bzw. der Auswahl angemessener Projektvorhaben.
2. Wie bereits detaillierter ausgeführt wurde, gelang es vielen Projekten entgegen ihren Absichten nicht, Zielgruppen selektiver und indizierter Prävention zu erreichen. Die Basis für spezifische pädagogische Erprobungen fehlte also. Ein kleiner Teil der Projekte reagierte auf diese Zugangsschwierigkeiten damit, dass der Zielgruppenzugang selbst zum Gegenstand von (teilweise erfolgreichen) Erprobungen wurde. Der größte Teil der Projekte, die von Zugangsschwierigkeiten betroffen waren, wandte sich jedoch leichter erreichbaren Zielgruppen zu und etablierte Angebote im Bereich der universellen Prävention. Zum Teil fanden auch hier Innovationen und entsprechende Erprobungen statt. Diese liegen jedoch nicht im engeren Zielbereich, da hier mit Zielgruppen gearbeitet wurde, die weder Radikalisierungstendenzen zeigten noch spezifische Gefährdungen hierfür aufwiesen.

Punktuell finden sich im Programmbereich auch Aspekte von Strukturinnovationen, da im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, insbesondere im Rahmen der verschiedenen Aufstockungen über die Programmlaufzeit hinweg, dezidiert Träger gefördert wurden, die als migrantisches bzw. islamisch geprägte Nichtregierungsorganisation (NGO) neu im Feld der KJH waren. Als Strukturinnovation kann dies insofern gelten, als hier neue Akteurinnen und Akteure im Arbeitsfeld gefördert wurden und sich professionalisieren konnten (s.u.), die letztlich Zielgruppen erreichen und repräsentieren, die in der etablierten Landschaft der KJH und teilweise auch der Radikalisierungsprävention bislang schlecht erreicht wurden.

6.2.2 Anregung

In den fünf Jahren der ersten Förderphase von „Demokratie leben!“ sind auf unterschiedlichen Ebenen Impulse zur Anregung der pädagogischen Fachpraxis vom Programmbereich der Radikalisierungsprävention ausgegangen. Auf Basis der Erkenntnisse der wB lassen sich unterschiedliche Formen der Anregungen der Regelpraxis beschreiben; Aussagen darüber, wie diese Impulse des Programmbereichs in der Regelpraxis aufgenommen werden, sind allerdings nicht möglich. Beobachtungen auch aus vergangenen Programmperioden deuten aber darauf hin, dass, auch aufgrund der bereits beschriebenen strukturellen Schwierigkeiten, Anregungen eher selten sind.

Die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte stellt eine zentrale Strategie vieler Projekte dar, um z.B. Phänomenwissen sowie fachlich angemessene Umgangsweisen mit beginnenden Radikalisierungen oder extremistischen Akteuren im Sozialraum in die Regelpraxis zu übertragen. Über die Hälfte der MP ist in diesem Bereich tätig. Die diesjährige qualitative Erhebung der wB zeigt allerdings, dass der Fokus bei der tatsächlichen Umsetzung oft stärker auf der Vermittlung von phänomenbezogenem Wissen und weniger auf praxisbezogenem Handlungswissen liegt (siehe Kap. 3.2). Die Ver-

mittlung pädagogischer Strategien und Ansätze zum Umgang mit Radikalisierungsphänomenen spielt meist nur eine geringe Rolle, sodass auch nur selten von einer anregenden Funktion bezogen auf pädagogische Praxen ausgegangen werden kann.

Die Übertragung von Wissen und Kompetenzen in die Regelpraxis findet daneben u.a. auch durch Veröffentlichungen wie etwa Fachartikel, Broschüren oder Vorträgen statt (siehe Kap. 5.2.1). Sowohl externer als auch interner Transfer kann die Regelpraxis anregen. Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ sind fast alle Modellprojektträger anerkannte Träger der KJH, im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ etwa die Hälfte und im Themenfeld „Linke Militanz“ sind es ca. ein Drittel. Dabei handelt es sich zum Teil um große Träger, die in verschiedensten Bereichen der KJH tätig sind. Zumindest in diesen Fällen kann also davon ausgegangen, dass durch die interne Übertragung von Phänomenwissen und präventionsbezogenen Kompetenzen an die Kolleginnen und Kollegen des eigenen Trägers auch wichtige Impulse für die fachliche Weiterentwicklung der KJH im Allgemeinen ausgehen.

Bereits während der Programmlaufzeit gab es auf kommunaler Ebene vielfältige Kooperationen, z.B. mit Jugendämtern und Einrichtungen der OKJA sowie allgemeinbildenden Schulen. In diesem Rahmen fanden u.a. allgemeiner fachlicher Austausch, Qualifizierungen sowie die Verbreitung von Projektinhalten und Ergebnissen statt (vgl. Figlesthaller u.a. 2019b, S. 36ff.). Hier zeigt sich, ebenso wie bei der Erhebung 2019, dass ungeachtet der oben referierten grundsätzlichen strukturellen Probleme zwischen Spezial- und Regelpraxis Akteurinnen und Akteure der KJH eine zentrale Zielgruppe für die Nachhaltigkeitsaktivitäten von MP sind. Daneben gibt es aber auch eine Bandbreite weiterer pädagogischer Akteurinnen bzw. Akteure, allen voran aus dem Feld „Schule“ (siehe Kap. 5.2.1).

Impulse für die Fachpraxis resultieren auch aus angestrebten Strukturveränderungen (siehe Kap. 5.2.2). Wenn aus dem Programmbereich beispielsweise lokale Netzwerke zur Prävention von Rechtsextremismus hervorgehen, die auch über die Förderphase hinaus bestehen sollen. Hier zeigt sich für das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, dass bei einigen Trägern Professionalisierungsprozesse sowohl der Mitarbeitenden selbst als auch der Organisationsstrukturen angestoßen werden konnten. Allerdings führen einige MP eher allgemeine Jugendarbeit für muslimisch sozialisierte junge Menschen oder Angebote der allgemeinen politischen Bildung durch. Hier kann die Förderung unter dem Label „Radikalisierungsprävention“ auch stigmatisierende Effekte haben (siehe Kap. 4.2).

Es gibt frei zugängliche Sammlungen von Materialien der MP, die auch nach Ende der Förderperiode fortbestehen sollen, wie z.B. die Vielfalt-Mediathek (www.vielfalt-mediathek.de). Die Sammlung und freie Bereitstellung von Lernerfahrungen und Ergebnissen ist ein erster wichtiger Schritt. Für eine Anregung der Regelpraxis greift er allein aber zu kurz. Hier scheint eine darüberhinausgehende Vermittlung sinnvoll, die die nötigen „Übersetzungen“ der Ansätze von Spezialprojekten an die Gegebenheiten der Regelpraxis enthält. Bisher wird diese von den MP im Programmbereich geleistet. Insgesamt

samt zeigt die diesjährige qualitative Untersuchung der Nachhaltigkeitsstrategien im Programmbereich, dass sich der Großteil der Projekte darum bemüht, Erfahrungen und Ergebnisse weiterzugeben. Nur ein kleiner Teil verfolgt jedoch eine konkrete Strategie. Hierbei handelt es sich ausschließlich um Projekte, die seit Beginn des Bundesprogramms gefördert wurden. Damit liegt der Schluss nahe, dass eine Laufzeit von fünf Jahren förderlich für eine fokussierte Übertragung von Ergebnissen bzw. ein Fortbestehen von Strukturen nach Ende der Förderung ist. Ein Großteil der Projekte hat eher vage Pläne zum Transfer von Ergebnissen und hat den Fokus bisher stärker auf die pädagogische Bearbeitung gelegt. Angesichts dessen könnte eine explizite Unterstützung, etwa in Form einer eigenen Transferphase oder beratender Akteurinnen bzw. Akteure sinnvoll sein, um fokussierte Nachhaltigkeitsstrategien sicherzustellen. Vor dem Hintergrund, dass die Übernahme in die Regelpraxis nicht selbstläufig erfolgt, sondern es verschiedener Übersetzungsschritte bedarf, müsste für die Zukunft geklärt werden, wer dafür zuständig ist.

6.3 Fazit

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Zielsetzungen und Ansprüche, die an den Programmbereich gestellt werden, vielgestaltig und mitunter auch widersprüchlich sind. Insofern kann es nicht überraschen, dass diese von den MP nur partiell eingelöst werden konnten. Dies liegt zum Teil an strukturellen Rahmenbedingungen. Eine Anregung der Regelpraxis der KJH kann beispielsweise kaum erwartet werden, wenn die Projektangebote häufig an Schulen durchgeführt werden. Sie kann auch nicht erwartet werden, wenn die Projektangebote einen hohen Spezialisierungsgrad aufweisen und vor diesem Hintergrund kaum passfähig zu diesen Regelstrukturen sind. Zum Teil ist dabei eine solche Spezialisierung auch fachliche Antwort auf die Spezifik des Phänomens „Radikalisierung“, die mitunter eher eine Bearbeitung durch spezialisierte Projekte nahelegt, als eine Bearbeitung im Rahmen der KJH, deren Hauptaufgabe anderer Natur ist und für die „Radikalisierung“ meist nur ein Problem unter vielen ist, mit denen sie alltäglich konfrontiert ist. Eine Etablierung entsprechender spezialisierter Arbeitsformen im Rahmen lokaler KJH steht aber nach wie vor aus, sodass die Bundesmodellprojektförderung häufig die einzige Chance darstellt, entsprechende Spezialbedarfe abzudecken.

Neben diesen strukturellen Rahmenbedingungen tragen auch per se widersprüchliche Handlungsanforderungen dazu bei, dass jeweils nur ein Teil der Anspruchshaltungen erfüllt werden können. Der Hauptwiderspruch entfaltet sich dabei zwischen der Qualität als MP und der Qualität pädagogischer Praxis. So führen Innovationen per se zu einem experimentellen Charakter der Vorhaben. Dieser wiederum steht potenziell in Spannung zu Ansprüchen an die Qualität der pädagogischen Praxis, also die Erreichung von Zielgruppen, professionellem Handeln und Wirkungen bei den Teilnehmenden. Denn diese Qualitäten sind auch Ausdruck etablierter Praxis und entsprechender Erfahrungen. Wenn Projekte im Rahmen ihrer Erprobungen fachliches „Neuland“ betreten, dann ist solches gesichertes Wissen gerade nicht mehr gegeben und die Aufrechterhaltung pädagogischer Qualität bildet das Ziel,

kann aber nicht Ausgangspunkt sein, da fachliche Routinen – zumindest partiell und zeitweilig – überwunden werden müssen. Die angestrebte Zielgruppe über längere Zeit nicht zu erreichen oder fachlich angemessenes Handeln im Rahmen neuer Ansätze erst entwickeln zu müssen ist Teil innovativer Vorhaben, führt aber (zumindest kurzfristig) potenziell auch zu einem Sinken pädagogischer Qualität. Umgekehrt lässt sich weiterhin festhalten, dass die Projekte, die über die gesamte Förderlaufzeit pädagogisch hohe Qualität vorweisen konnten, tendenziell weniger innovativ waren. Die Vereinigung der Ansprüche an pädagogische Qualität und Innovation blieb hingegen aus den genannten Gründen die Ausnahme.

Abkürzungsverzeichnis

ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
MP	Modellprojekt/e
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
NGO	Nichtregierungsorganisation

Literaturverzeichnis

- Baaken, Till/Becker, Reiner/Björgo, Tore/Kiefer, Michael/Korn, Judy/Mücke, Thomas/Ruf, Maximilian/Walkenhorst, Dennis (2019): Herausforderung Deradikalisierung. Einsichten aus Wissenschaft und Praxis. PRIF Report 9/2018. HSK/PRIF. Frankfurt (Main)
- Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Bischoff, Ursula/Johann, Tobias/König, Frank (2018): Demokratie leben! Ein Bundesprogramm zwischen Kontinuität und Wandel. (Internes Papier des DJI). Halle (Saale)
- BMFSFJ (2014a): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_D_Modellprojekte_GMF_und_laendlicher_Raum_fin.pdf (14.10.2015)
- BMFSFJ (Hrsg.) (2014b): Abschlussbericht des Bundesprogramms TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN. Berlin
- BMFSFJ (2014c): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf (14.10.2015)
- BMFSFJ (2016a): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention (Fassung vom 1.11.2016). www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Foerderleitlinie_E_2017.pdf (04.11.2016)
- BMFSFJ (2016b): RL v. 29.9.16 – Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)
- Bohmeyer, Axel (2017): Soziale Arbeit: Säkulare Selbstverständnisse, religiöse Bezüge und lebensweltorientierte Zugänge zur Religion. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Kösterke, Sylke/Tüllmann, Michael (Hrsg.): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 145–156
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u.a.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2016a): Mosque as Partners in Prevention. In: HIKMA Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, 7. Jg., H. 2, S. 143–158
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2016b): Muslimische Wohlfahrtspflege in Deutschland. Eine historische und systematische Einführung. Schriftenreihe (BD. 1693). Bonn
- Decker, Frank/Lewandowsky, Marcel (2017): Rechtspopulismus: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240089/rechtspopulismus-erscheinungsformen-ursachen-und-gegenstrategien (15.08.2019)
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2017): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf (16.05.2018)

- Dietzel, Gottfried T. W./Troschke, Jürgen von (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart [u.a.]
- Drücker, Ansgar (2016): Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 123–130
- Eppler, Wilhelm (2015): Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung. s.l.
- Figlesthaller, Carmen/Langner, Joachim (2019): Religion as a Challenge in Preventing Radicalization? Empirical Insights from Germany. In: Thematic papers based on the Conference. Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship, S. 219–231
- Figlesthaller, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (2019a): Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. DJI. Halle (Saale)
- Figlesthaller, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2019b): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. DJI. Halle (Saale)
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2018): Biografische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim/Basel, S. 62–79
- Geue, Heiko (2016): Warum fördert das Bundesministerium muslimische Jugendarbeit? In: Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement muslimischer Jugendlicher, S. 15–18
- Glaser, Michaela/Herding, Maruta/Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islamismus zu? In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim/Basel, S. 12–24
- Greuel, Frank/König, Frank (2014): Innovationsfeld Rechtsextremismusprävention. Empirische Hinweise zur Nachhaltigkeit pädagogischer Modellprojekte. In: Deutsche Jugend, 62. Jg., H. 6, S. 268–277
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. Halle (Saale)
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. Halle (Saale)
- Hafeneger, Benno (2013): Professionalität in der Jugendbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Schriftenreihe (Bd. 1355). Bonn, S. 97–109
- Helsper, Werner (2004): Pädagogische Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 15–34

- Helsper, Werner (2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a., S. 15–30
- Hippel, Aiga von/Reich-Claassen, Jutta/Tippelt, Rudolf (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 145–155
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle (Saale)
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2017): „Freiwilligkeit muss man ja erst herstellen“. Distanzierungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 28. Jg., H. 2, S. 158–164
- Holthusen, Bernd/Hoops, Sabrina/Lüders, Christian/Ziegler, Diana (2011): Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention. Kritische Anmerkungen zum Diskurs. In: DJI Impulse, H. 2/2011, S. 22–25
- Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2013): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Schriftenreihe (Bd. 1355). Bonn
- Kiefer, Michael (2017): Radikalisierungsprävention in Deutschland – ein Problemaufriss. In: Toprak, Ahmet/Weitzel, Gerrit (Hrsg.): Salafismus in Deutschland – Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven. Wiesbaden, S. 121–134
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel
- Langner, Joachim/Herding, Maruta/Pausch, Felix (2020): „Klar ist das Thema“. Religion in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld des gewaltorientierten Islamismus. In: Langner, Joachim/Herding, Maruta/Hohnstein, Sally/Milbradt, Björn (Hrsg.): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus. Halle (Saale)
- Leistner, Alexander/Schau, Katja/Johansson, Susanne (2014): Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011–31.12.2014. DJI. Halle (Saale)
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 5–23
- Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019): (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In: Heinzelmann, Claudia/Marks, Erich (Hrsg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, S. 141–180
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (Hrsg.) (2016): "Die kann ich nicht ab!". Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Wiesbaden
- Müller, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin
- Müller, Jan-Werner (2019): "Das wahre Volk" gegen alle anderen. Rechtspopulismus als Identitätspolitik - Essay. www.bpb.de/apuz/286506/das-wahre-volk-gegen-alle-anderen-rechtspopulismus-als-identitaetspolitik (15.08.2019)
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. International Edition. London u. a.

- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärger, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–211
- Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15. Jg., H. 1, Art. 18
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 49–96
- Schweitzer, Friedrich (2018): Religiöse Erziehung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München, S. 1299–1308
- Selent, Inga/Strahl, Benjamin/Kohring, Cynthia/Böllert, Karin/Schröer, Wolfgang (2018): Kinder- und Jugendhilfe in muslimischer Trägerschaft. In: Soziale Passagen, 10. Jg., H. 2, S. 315–319
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Aufl. Neuwied
- Spier, Tim (2014): Was versteht man unter "Populismus"? www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/192118/was-versteht-man-unter-populismus (15.08.2019)
- Stockmann, Reinhard (1992): Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Opladen
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden
- Univation (2016a): Formative Evaluation. https://eval-wiki.org/glossar/Formative_Evaluation (24.09.2018)
- Univation (2016b): Summative Evaluation. https://eval-wiki.org/glossar/Summative_Evaluation (04.09.2018)
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., H. 3, S. 272–290

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1:	(Angenommene) Teilnahmegründe an den Projektangeboten (Mehrfachnennung möglich)	26
Abb. 3.2:	Inhalte der Fortbildung: Wissensvermittlung vs. praktische Anteile	27
Abb. 3.3:	Phänomenwissen und Handlungskompetenzen der Fortzubildenden vor und nach der Teilnahme (in Prozent)	31
Abb. 3.4:	Abfrage des Vorwissens der Teilnehmenden	32
Abb. 3.5:	Bedarfsabfrage innerhalb der Veranstaltung	33
Abb. 4.1:	Einschätzung der Projekte zu Schwierigkeiten, gefährdete Zielgruppen zu erreichen, nach Themenfeldern (Angaben in Prozent, n=68)	60
Abb. 4.2:	Einschätzung der Projekte zu Schwierigkeiten, junge Menschen mit gefestigten Einstellungen zu erreichen, nach Themenfeldern (Angaben in Prozent, n=66)	61
Abb. 4.3:	Strukturelle Aspekte des Zielgruppenzugangs	65
Abb. 4.4:	(Sozial-)pädagogische Grundprinzipien und Vorgehensweisen beim Zielgruppenzugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention	67
Abb. 5.1:	Wege und Richtungen von Nachhaltigkeitsstrategien	99
Abb. 5.2:	Übersicht der Nachhaltigkeitsstrategien im Feld	100
Abb. 5.3:	Wichtige/sehr wichtige Inhalte bei der Weitergabe (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)	103
Abb. 5.4:	Strategien zur externen Strukturetablierung	108
Abb. 5.5:	Interne Strukturetablierung (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)	110
Abb. 5.6:	Interne Strukturetablierungen der Modellprojekte	112
Abb. D 1:	Einschätzung der Projekte, die 2015 und 2016 starteten, zu Schwierigkeiten der Zielgruppenerreichung (Angaben in Prozent, n=36)	145
Abb. D 2:	Einschätzung der Projekte, die 2017 und 2018 starteten, zu Schwierigkeiten der Zielgruppenerreichung (Angaben in Prozent, n=32)	146

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1:	Empirische Datengrundlage der Bericht	16
Tab. 2.1:	Übersicht der Methoden	19
Tab. 4.1:	Datengrundlage nach Fragestellung sortiert	55
Tab. D 1:	Gründe für Probleme des Findens von Institutionen, Organisationen und Einrichtungen, um Angebote umzusetzen, nach Themenfeldern (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)	144
Tab. D 2:	Gründe für Probleme des Findens von Institutionen, Organisationen und Einrichtungen, um Angebote umzusetzen, nach Projektstartpunkt (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)	145
Tab. D 3:	Übersicht der Nennungen der größten Herausforderungen während der Projektlaufzeit (Mehrfachnennungen möglich, N=24)	147

Datenanhang

Tab. D 1: Gründe für Probleme des Findens von Institutionen, Organisationen und Einrichtungen, um Angebote umzusetzen, nach Themenfeldern (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)

	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz	Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen	Gesamt
Die von uns angesprochenen Einrichtungen/ Institutionen sehen/ (er-)kennen das vom Projekt bearbeitete Problem/Phänomen nicht.	12,5%	28,6%	18,2%	15,9%
Die Einrichtungen/ Institutionen hatten zwar Interesse, aber keine Kapazitäten für unser Angebot.	55,0%	57,1%	68,2%	59,4%
Die Einrichtungen/ Institutionen nutzen zu den Inhalten unseres Projekts bereits Angebote anderer Träger.	10,0%	0,0%	0,0%	5,8%
Die Einrichtungen/ Institutionen befürchten, durch unsere Angebote stigmatisiert/infrage gestellt zu werden.	30,0%	57,1%	13,6%	27,5%
Die Einrichtungen/ Institutionen geben drängendere als die durch unser Projekt bearbeiteten Probleme an.	10,0%	42,9%	13,6%	14,5%
Die Gründe sind mir/uns nicht bekannt.	2,5%	0,0%	4,5%	2,9%

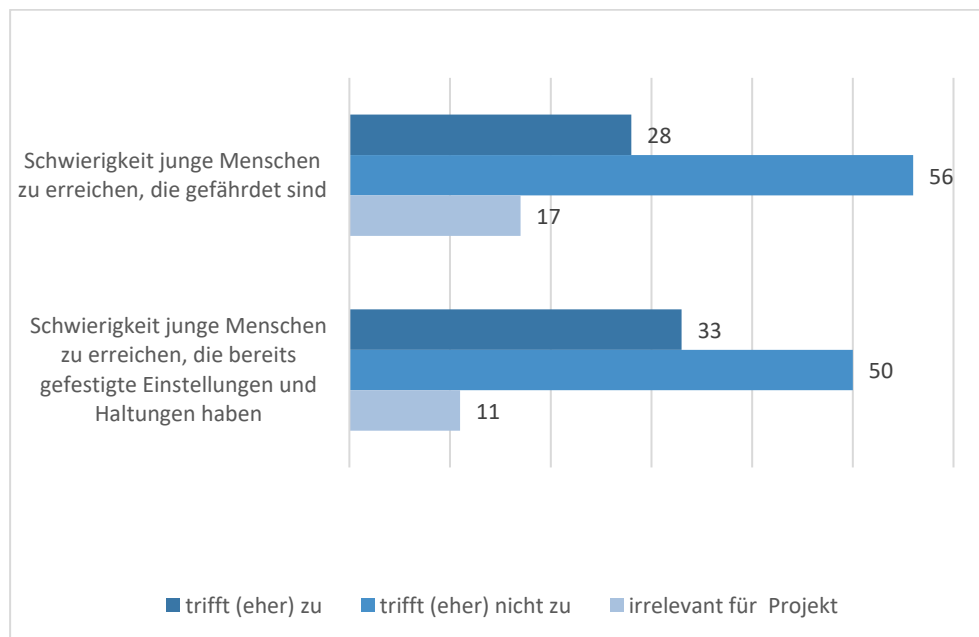
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 2: Gründe für Probleme des Findens von Institutionen, Organisationen und Einrichtungen, um Angebote umzusetzen, nach Projektstartpunkt (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N=69)

	Projektstart 2015/2016	Projektstart 2017/2018	Gesamt
Die von uns angesprochenen Einrichtungen/Institutionen sehen/(er-)kennen das vom Projekt bearbeitete Problem/Phänomen nicht.	22,2%	9,1%	15,9%
Die Einrichtungen/Institutionen hatten zwar Interesse, aber keine Kapazitäten für unser Angebot.	66,7%	51,5%	59,4%
Die Einrichtungen/Institutionen nutzen zu den Inhalten unseres Projekts bereits Angebote anderer Träger.	11,1%	0,0%	5,8%
Die Einrichtungen/Institutionen befürchten, durch unsere Angebote stigmatisiert/infrage gestellt zu werden.	30,6%	24,2%	27,5%
Die Einrichtungen/Institutionen geben drängendere als die durch unser Projekt bearbeiteten Probleme an.	13,9%	15,2%	14,5%
Die Gründe sind mir/uns nicht bekannt.	2,8%	3,0%	2,9%

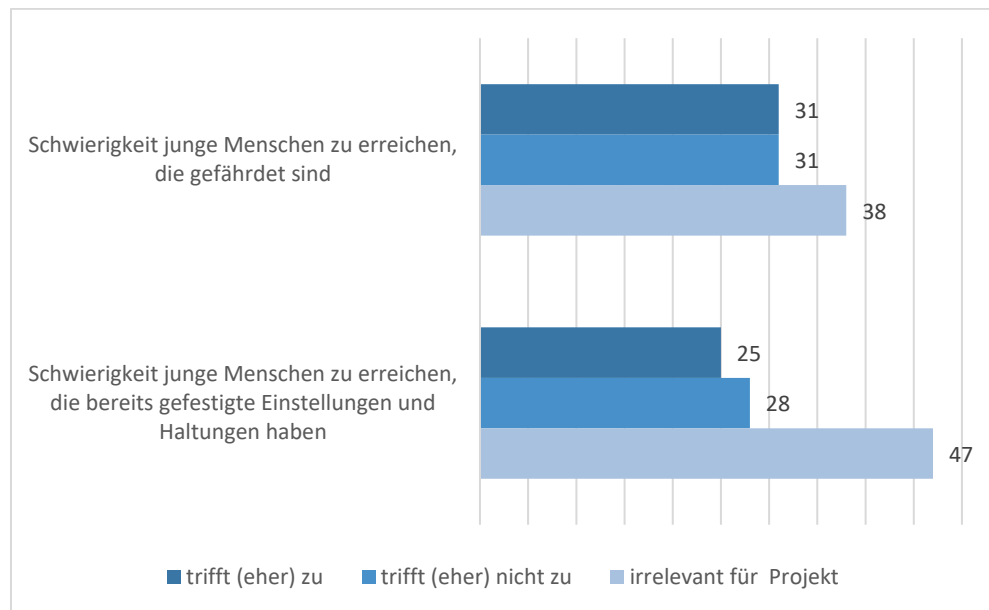
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Abb. D 1: Einschätzung der Projekte, die 2015 und 2016 starteten, zu Schwierigkeiten der Zielgruppenerreichung (Angaben in Prozent, n=36)



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Abb. D 2: Einschätzung der Projekte, die 2017 und 2018 starteten, zu Schwierigkeiten der Zielgruppenerreichung (Angaben in Prozent, n=32)



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 3: Übersicht der Nennungen der größten Herausforderungen während der Projektlaufzeit (Mehrfachnennungen möglich, N=24)

	Absolute Zahl	Anteil
Herausforderungen, die in Kapiteln näher betrachtet werden		
Zielgruppenerreichung	14	58,3%
Rechtspopulismus (flankieren zu Delegitimation der Projekte und Herausforderung Ideologie vs. Provokation)	4	16,7%
Religion	7	29,2%
Herausforderungen im strukturellen Bereich		
Personalfuktuation bzw. finden/Qualifikation des Personals	13	54,2%
Verwaltungsaufwand/Koordination	6	25,0%
Entwicklung/Anpassung Projektbausteine	5	20,8%
Sprachbarrieren	2	8,3%
Einhalten von Hierarchiestufen	1	4,2%
Meldenmüssen von extremistischen Einstellungen	1	4,2%
Medienpädagogische und technische Voraussetzung und Schnelllebigkeit	1	4,2%
geschlossene Gruppe vs. offenes Angebot	1	4,2%
Herausforderungen in der pädagogischen Umsetzung		
Herstellen Vertrauensverhältnis mit ZG	6	25,0%
Anknüpfen an Lebenswelt der Teilnehmenden	4	16,7%
Freiwilligkeit	3	12,5%
Teilnehmende für Projekt begeistern	2	8,3%
Standardisierung vs. Subjektbezogenheit	1	4,2%
spontanes Reagieren in (pädagogischen) Situationen	1	4,2%
Wissensdifferenz der Teilnehmenden	1	4,2%
Allgemeine Frustration von Teilnehmenden (bspw. über Lehrende)	1	4,2%
Partizipation: Teilnehmende motivieren, Feedback zur Projektarbeit zu geben	1	4,2%
Themen setzen, die wahrscheinlich am Anfang auf Ablehnung stoßen würden	1	4,2%
Mehrfacheinbindung Jugendlicher	1	4,2%
Herausforderung in der Auseinandersetzung mit dem Umfeld		
Herausforderung in der Arbeit mit Akteurinnen bzw. Akteuren außerhalb des Projekts	8	33,3%

	Absolute Zahl	Anteil
Beachten aller Beteiligten (Umfeld/Klassen/Gruppe usw.)	4	16,7%
Vorsicht der Moscheen, da Label Radikalisierungsproblem unerwünscht	3	12,5%
Unsicherheiten (bei Träger/Mitarbeitenden) zu Beginn des Projekts	3	12,5%
Thema setzen bei denen, die mit der ZG arbeiten	2	8,3%
Probleme Zielsystem (z.B. Schule) – Erreichen, Zwangskontext ungeeignet	2	8,3%
Thematisieren innerhalb des Trägers	1	4,2%
hohes öffentliches und fachliches Interesse an Thema	1	4,2%
Sonstiges		
Erwartungen der Teilnehmenden	2	8,3%
Verstetigung	1	4,2%
fundierte Risikoeinschätzung	1	4,2%
Einschleusen von Radikalierten in die betreuten Gruppen	1	4,2%
Uneindeutiger Forschungsstand zu Radikalisierung -> kein Rezeptwissen	1	4,2%
Relativieren der Problemlage	1	4,2%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0

Fax +49 89 62306-162

www.dji.de