

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Zwischenbericht

Carmen Figlestahler, Frank Greuel, Joachim Langner, Alexander Leistner, Aline Rehse, Tobias Roscher, Katja Schau, Armin Steil,
Elisa Walter, Eva Zimmermann

Dritter Bericht: Modellprojekte

Programmevaluation „Demokratie leben!“

Wissenschaftliche Begleitung der Modell-
projekte zu GMF, Demokratiestärkung und
Radikalisierungsprävention

Zwischenbericht 2017

Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe, FG J4

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle

Jahr der Berichterstellung: 2017

Telefon +49 345 68178-37

Fax +49 345 68178-47

E-Mail milbradt@dji.de

www.dji.de

ISBN 978-3-86379-270-1

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 390 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 252 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	8
1 Einleitung	20
2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen im Berichtszeitraum 2017	25
3 Förderbereich Modellprojekte – Ergebnisse des Monitorings 2017	31
3.1 Stand der Umsetzung: Aufgaben im vergangenen Projektjahr (alte Themenfelder)	32
3.2 Kooperationen (alte Themenfelder)	36
3.2.1 Kooperationspartner auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene	36
3.2.2 Kooperationsaktivitäten im pädagogischen Bereich	38
3.3 Vergleich der alten Themenfelder (seit 2015) und neuen Themenfelder (seit 2016/2017)	41
3.3.1 Zielgruppen	41
3.3.2 Arbeitsfelder der Modellprojekte	46
3.3.3 Zusammenfassung der Beobachtungen	48
4 Beschreibung der Modellprojekte zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und Demokratiestärkung im ländlichen Raum (Programmbereich D)	48
4.1 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“	49
4.1.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	49
4.1.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	52
4.1.2.1 Projektcluster I: Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Fachkräfte	52
4.1.2.2 Projektcluster II: Bildungsangebote für Jugendliche	59
4.1.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	62
4.2 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“	63
4.2.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	63
4.2.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	67
4.2.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	78
4.3 Modellprojekte im Themenfeld „Antiziganismus“	80

4.3.1	Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	80
4.3.2	Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	86
4.3.2.1	Projektcluster: Angebote für Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung und Aufklärung als Hauptstrategie	88
4.3.2.2	Projektcluster: Getrennte Angebote für Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung oder Empowerment	92
4.3.3	Einordnung und Reflexion der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	99
4.4	Modellprojekte im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“	101
4.4.1	Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	101
4.4.2	Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	106
4.4.3	Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	115
4.5	Modellprojekte im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“	117
4.5.1	Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Handlungsfeld	117
4.5.2	Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	118
4.5.3	Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	126
4.6	Modellprojekte im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“	128
4.6.1	Ausgangsbedingungen und Herausforderungen im Themenfeld	128
4.6.1.1	Zuschnitt des Themenfelds durch die Programmleitlinie	133
4.6.1.2	Implikationen für das Handlungsfeld	135
4.6.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	136
4.6.2.1	Projektcluster I: Organisationsentwicklung für Antidiskriminierungsarbeit und demokratische Beteiligung in KiTas	138
4.6.2.2	Projektcluster II: Beratung und Qualifizierung pädagogischen Personals mit dem Schwerpunkt problematische Einstellungen im Umfeld der Kinder	140
4.6.2.3	Projektcluster III: Orte außerhalb der KiTa-Einrichtungen	142
4.6.3	Einordnung und Reflexion im Hinblick auf das Themenfeld	144
4.7	Modellprojekte im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung„	145
4.7.1	Ausgangsbedingungen und Herausforderungen im Themenfeld	145
4.7.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	149
4.7.2.1	Projektstrategie I: Sensibilisierung	150
4.7.2.2	Projektstrategie II: Empowerment von rassistischer Diskriminierung Betroffener	153

4.7.3	Einordnung und Reflexion im Hinblick auf das Themenfeld	155
5	Beschreibung der Modellprojekte zu Radikalisierungsprävention (Programmbereich E)	157
5.1	Modellprojekte im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“	158
5.1.1	Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	158
5.1.2	Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	160
5.1.2.1	Projektcluster I: (In-)direkte Zielgruppe rechtsextrem gefährdete Jugendliche	160
5.1.2.2	Projektcluster II: Zielgruppe rechtsextrem orientierte junge Menschen	164
5.1.2.3	Projektcluster III: Integrierte Strategien, die mehrere Hauptzielgruppen umfassen	170
5.1.3	Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	174
5.2	Modellprojekte im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen,“	175
5.2.1	Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	175
5.2.2	Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	177
5.2.2.1	Projektcluster I: Projekte der universellen Prävention	179
5.2.2.2	Projektcluster II: Projekte der selektiven Prävention	188
5.2.2.3	Projektcluster III: Projekte der Ausstiegsarbeit und Angehörigenberatung	192
5.2.2.4	Projektcluster IV: Projekte mit kombinierten Präventionsstrategien	195
5.2.3	Einordnung und Reflexion der Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	202
5.3	Modellprojekte im Themenfeld „Linke Militanz“	205
5.3.1	Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld	205
5.3.2	Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	205
5.3.3	Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	208
6	Fazit	209
	Abkürzungsverzeichnis	213
	Literaturverzeichnis	214
	Abbildungsverzeichnis	220
	Tabellenverzeichnis	220
	Anhang	221

Kurzfassung

Das Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ wie auch die Förderbereiche der Modellprojekte zeichnen sich durch eine multimodale und dynamische Förderlogik aus. Multimodal heißt, dass nebeneinander unterschiedliche Modi existieren, wie und mit welchen Handlungsstrategien gesellschaftliche Problemlagen aufgegriffen und bearbeitet werden. Dynamisch gestaltet sich der Förderbereich sowohl im quantitativen als auch qualitativen Sinn: So ist die Zahl der geförderten Projekte seit dem Programmstart 2015 kontinuierlich gewachsen; zugleich wurde das Programm um neue Themenbereiche erweitert („Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“).

Diese Entwicklung ist einerseits verwoben mit der Dynamik aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und damit verbundener fachlicher Herausforderungen (vor allem die wachsende Zahl islamistisch motivierter Terroranschläge, der Anstieg flüchtlingsfeindlicher bzw. rechtsextremer Angriffe, die wachsende gesellschaftliche Polarisierung). Andererseits ergänzt und vertieft die inhaltliche Ausweitung eine konzeptionelle Leitidee, die das Programm von Anfang an bestimmte: dass neben den etablierten Feldern der Radikalisierungsprävention auch die Prävention vorgelagerter Vorurteilsstrukturen (Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) und ihre gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen bearbeitet werden sollen.

Im Zeitraum der Erhebung (bis zum Mai 2017) wurden 137 Modellprojekte gefördert, die in die diesjährige Erhebung einbezogen sind. Nach einer weiteren Programmaufstockung (die noch nicht berücksichtigt werden konnte) werden nunmehr 172 Modellprojekte in beiden Programmbereichen (D und E) gefördert. Der vorliegende Zwischenbericht enthält die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung (wB) aus der Begleitung eines Samples von 27 Projekten aus den verschiedenen Themenbereichen der Modellprojekte sowie einem die Gesamtheit der Projektlandschaft spiegelnden Datenmonitoring. Das Erkenntnisinteresse der Erhebungen konzentrierte sich in der vergangenen Erhebungsphase auf die pädagogische Praxis der Projekte, ihren Umgang mit den themenfeldspezifischen, pädagogischen Herausforderungen, Lernerfahrungen des Gelingens wie auch des Scheiterns und schließlich auf den Stand der Umsetzung ihrer Angebote. Aufgrund ihrer kurzen Laufzeit konnte in den neuen Themenbereichen bislang nur eine Sichtung der Projektkonzeptionen durchgeführt werden, die Logik und Stimmigkeit der Konzepte prüft.

Übergreifende Ergebnisse zum Förderbereich Modellprojekte

Die Auswertung des themenfeldübergreifenden Datenmonitorings konzentriert sich im vorliegenden Bericht zum einen auf pädagogisch relevante Kooperationsbeziehungen der Projekte und zum anderen auf den Vergleich zwischen „alten“ und „neuen“ Themenfeldern hinsichtlich ihrer Zielgruppen und Arbeitsfelder.

Kooperationsbemühungen, die einen Zugang zu Zielgruppen herstellen sollen, finden überwiegend auf der kommunalen Ebene statt. Dort wird am häufigsten mit allgemeinbildenden Schulen (mit Ganztagesangebot), wie auch Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zusammengearbeitet. Zugleich zeichnet sich eine leichte Tendenz zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab. Nimmt man die unterschiedlichen Schultypen (der allgemeinbildenden Schulen mit und ohne Ganztagesangebot, wie auch der beruflichen Schulen) zusammen, überwiegt dieser Zugangsweg leicht im Vergleich zu Zugängen, die über Einrichtungen der KJH und Jugendverbände gehen. Die gleiche Beobachtung dominiert in Bezug auf die gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen.

Zum Vergleich der unterschiedlich reifen Themenfelder fällt insgesamt auf, dass die beiden neuen Themenfelder deutlich stärker auf die (inhaltliche) Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und Diskriminierung fokussieren, als die alten Themenfelder. Das heißt, sie adressieren als Zielgruppen neben mehrheitsgesellschaftlichen Akteuren bzw. Nicht-Betroffenen auch Betroffene von Diskriminierungen und Rassismus. Die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte bzw. die Multiplikatorenaus- und -fortbildung ist in den neuen Themenfeldern von besonderer Bedeutung: Das spricht dafür, dass die beiden neuen Themenfelder stärker strukturell ausgerichtet sind, d. h. Strukturen und Institutionen zu erreichen versuchen. Alles in allem zeigen die Monitoringdaten, dass die beiden neuen Themenfelder mit einer Erweiterung von Zielgruppen sowie von Ansätzen einhergehen und die Perspektive der Antidiskriminierungsarbeit an Bedeutung gewonnen hat. Diese Perspektive nimmt sowohl Ursachen als auch Folgen von Ausgrenzungen in den Blick und versucht diese durch Sensibilisierung einerseits und Empowerment andererseits zu bearbeiten.

Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“

In diesem Themenbereich werden Modellprojekte in einem Handlungsfeld gefördert, das schon über eine längere Tradition der pädagogischen Auseinandersetzung verfügt. Die 19 Modellprojekte können stärker als in anderen Themenfeldern auf erprobte Ansätze zurückgreifen und sich darauf konzentrieren, innovative Implementierungsstrategien zu entwickeln. Zugleich sind sie mit spezifischen Herausforderungen im Handlungsfeld konfrontiert. Angebote der historischen Bildung zum Antisemitismus stehen vor der Aufgabe, mit pluralen, teilweise gegensätzlichen Erinnerungskulturen einer Migrationsgesellschaft, umzugehen. Gleichzeitig sind auch muslimische bzw. migrantische Jugendliche als Problemträger zu adressieren, wobei in diesen Fällen eine Reflexion des Verhältnisses von Antisemitismus und (antimuslimischem) Rassismus dringend geboten ist. Die pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus findet im Themenfeld in zwei idealtypischen Formaten statt:

- Entwicklung und Implementierung von Fachstandards und Qualifizierung von Fachkräften,
- Entwicklung und Erprobung von Bildungsangeboten für Jugendliche, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte auf israelbezogenem Antisemitismus und historischer Bildung unter den Bedingungen einer migrationsgesellschaftlichen Realität liegen.

Zu den zentralen Herausforderungen des Themenfeldes gehört, dass selbst in diesem relativ etablierten Handlungsfeld fachliche Standards der Antisemitismusprävention (noch) nicht als gemeinsam geteilt und selbstverständlich gelten können. Es gibt auch hier eine Diskrepanz zwischen gut gemeinter und (pädagogisch) gut gemachter Projektpraxis. Gerade eine nicht-stigmatisierende pädagogische Auseinandersetzung mit migrantischen Jugendlichen birgt im thematischen Handlungsfeld des Bundesprogrammes Fortentwicklungsbedarfe.

Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“

Aktuell werden im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ 15 Projekte gefördert. Die Projektpraxis zielt hier einerseits überwiegend auf muslimisch sozialisierte Heranwachsende, die von Diskriminierung betroffen sind oder als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet werden sollten, sowie – andererseits – auf Jugendliche, die für das Problem Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus sensibilisiert werden sollten. Die Arbeit mit Jugendlichen, für die nach Ansicht der Projekte ein erhöhtes Risiko besteht, islamfeindliche Haltungen zu entwickeln, wurde lediglich von vier Projekten realisiert. Im Themenfeld variieren die pädagogischen Bearbeitungsstrategien: Sie reichen von einer differenzierenden, dekonstruktiven Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen des Islam, rassismuskritischen Thematisierungen gesellschaftlicher Machtverhältnisse bis hin zu eher klassischen Ansätzen der Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Damit unterscheiden sich auch die Zielhorizonte pädagogischer Praxis. Die Auseinandersetzung mit Islam-/Muslimfeindlichkeit kann von Projekten verstanden werden als a) (auch) gesellschaftspolitisches Projekt zum Abbau diskriminierender Machtstrukturen, als b) pädagogische Arbeit mit von Diskriminierung Betroffenen, als c) Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit zur Stärkung eines gesellschaftlichen Problembewusstseins oder d) die Förderung des Verstehens des vermeintlich Fremden und generell der Anerkennung von Pluralität.

Eine zentrale Herausforderung für die Modellprojekte sind Akzeptanzprobleme von Angeboten, die genuin auf die Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus abzielen. Wahrnehmungsdominanzen und Sensibilitäten bezüglich demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus oder Unsicherheiten im Umgang mit muslimischen bzw. migrantischen Adressaten pädagogischer Praxis prägen die artikulierten Bedarfe von Fachkräften. Hier sind die Projekte gefordert, sensibilisierend Zugänge zu erschließen und Fachkräfte zu interessieren.

Themenfeld „Antiziganismus“

Die neun Modellprojekte reagieren u. a. auf Wissensdefizite, ablehnende und ausgrenzende Einstellungen, Handlungen und Strukturen gegen Sinti und Roma. Die Projekte sprechen sowohl Betroffene als auch Nicht-Betroffene an und bearbeiten Ursachen und Folgen von Antiziganismus in verschiedenen Formaten:

- Bildungsangebote zur Sensibilisierung junger Menschen und Erwachsener für und Aufklärung über Antiziganismus,
- Multiplikatorenschulungen, die sich primär an erwachsene, aber auch jugendliche Zielgruppen richten, um diese für einen professionellen Umgang mit Antiziganismus zu qualifizieren,
- Bildungsangebote zum Empowerment von Sinti und Roma.

Besondere pädagogische Herausforderungen mit denen sich die Modellprojekte auseinandersetzen, sind die Entwicklung und Übertragung von Methoden. Dabei ist wichtig, dass Sinti und Roma nicht homogenisiert und auf eine Opferrolle reduziert, sondern als handelnde Subjekte dargestellt sowie keine bestehenden Vorurteile reproduziert werden. Eine weitere Herausforderung ist die Arbeit mit heterogenen Gruppen (Betroffene, Nicht-Betroffene von Antiziganismus und weiteren Formen von Rassismus) sowie die Frage, wer in der Bearbeitung des Phänomens legitim spricht und wie Betroffene beteiligt werden und/oder zu Wort kommen und wer die Auseinandersetzung mit Antiziganismus führt. Darauf reagieren die Projekte, indem sie mit Selbstorganisationen zusammenarbeiten, die Betroffenenperspektiven theoretisch in die Bildungsarbeit integrieren oder in heterogenen Teams arbeiten. Die Bildungsarbeit stellt sowohl an pädagogische Fachkräfte als auch an Teilnehmende hohe Anforderungen bezüglich Selbstreflexion und Phänomenwissen, die in Spannung geraten können zu Fachlichkeitsprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe, v. a. der Subjektorientierung.

Der Zugang zu Institutionen bleibt schwierig, da diese Antiziganismus häufig nicht als Problem wahrnehmen oder erkennen und die Bearbeitung anderer Probleme/Phänomene Priorität hat. Das hat auf zwei Ebenen negative Konsequenzen für Zielgruppenzugänge. Erstens ist hierdurch die Sensibilisierung von Vertreterinnen und Vertretern öffentlicher Einrichtungen, pädagogischer Fachkräfte etc. sowie Qualifizierung zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erschwert. Zweitens erweist es sich als hinderlich, für die Kooperation mit Bildungseinrichtungen, z. B. Schulen, die für viele Projekte eine wichtige Funktion beim Zugang zu jungen Zielgruppen haben.

Die Zielgruppenerschließung, insbesondere von Personenkreisen und Institutionen, die nicht schon vorsensibilisiert sind, bleibt folglich ein Desiderat, ist aber für die Modellprojekte im Themenfeld „Antiziganismus“ vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen fehlenden Sensibilität für das Phänomen Antiziganismus eine besonders komplexe Herausforderung und braucht Zeit.

Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“

Im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ werden neun Modellprojekte gefördert. Sowohl innerhalb des Förderbereichs als auch innerhalb einzelner Projektkontexte zeichnet sich ab, dass die Vielschichtigkeit des strategischen Vorgehens (auf Sensibilisierung ausgerichtete Jugendbildungsarbeit, Empowerment, Strukturentwicklung) und der Zielgruppen (jugendliche) Betroffene/Nicht-Betroffene, Erwachsene in ihrer Rolle als Multiplikator_innen oder als Teil von potenziell diskriminierenden Strukturen) auch im dritten Förderjahr erhalten bleibt. Die wissenschaftliche Begleitung (wB) wirft 2017 einen genaueren Blick auf konkrete Herausforderungen zweier Projekte, die schulbegleitend direkt mit Jugendlichen arbeiten. Ihre Zielstellung, sowohl empowernde als auch sensibilisierende/anti-diskriminierende Effekte zu entfalten, generiert in besonderem Maße die Anforderung, die Heterogenität der Zielgruppe zu berücksichtigen. Hinzu kommt die hohe Schutzbedürftigkeit Teilnehmender hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität und Sexualitätsentwicklung, weshalb eine Transparenz über die Bedarfe Einzelner – insbesondere in kurzzeitpädagogischen Settings – nicht zu gewährleisten ist. Die begleiteten Projekte weisen ein hohes Selbstreflexionsniveau zu diesen Fragen auf und erproben – modellprojektgemäß – mit Bedacht und in kleinen Schritten pädagogisches Handwerkszeug. Dabei stellen sie sich auch besonders schwierigen von Diskriminierung beeinträchtigten Praxissituationen. Eine Entwicklung zu mehr Professionalisierung als Projekte in einem noch sehr jungen pädagogischen Handlungsfeld zeigt sich auch in ihrem Umgang mit teils aus aktivistischen Milieus herrührenden normativen Setzungen. Hier prägen pragmatische Haltungen seitens der Pädagog_innen die konzeptionelle Zielsetzung und letztlich auch den bildnerischen Prozess. Zugleich stärkt die Rückbindung an einen normativen Horizont die Motivation der Umsetzenden bei ihrem Eintreten für die Stärkung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“

Das strategische Ziel der Demokratieförderung wird in der Förderpraxis auf drei Feldern (in neun Projekten) umgesetzt, die im Auswahlssample repräsentiert sind: konfliktmoderierende Gemeinwesenarbeit, Fortbildung/Qualifizierung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe, Partizipationsangebote für Jugendliche. Der Programmauftrag stellt die Projekte angesichts der vielfältigen Strukturprobleme ländlicher Räume vor anspruchsvolle Aufgaben. Sie müssen verschiedene Dimensionen der Demokratieförderung miteinander verschränken, sich als Außenstehende und habituelle Fremde in die autochthonen ländlichen Milieus hineinarbeiten und ihre Arbeitsweisen auf institutionell-organisatorische Rahmen und Professionen verschiedener Einrichtungen einstellen. Die Evaluation im Berichtszeitraum erbrachte folgende (Zwischen-)Ergebnisse:

Den Projekten ist, wenn auch in unterschiedlichem Tempo und in verschiedenem Grad, gelungen, Zugang ins Arbeitsfeld zu gewinnen. Sie zeigten sich grundsätzlich der Aufgabe gewachsen, Kooperationen mit den projektrelevanten Kooperationspartnern aufzubauen, meist auch zu stabilisieren. Sie

greifen nicht nur objektiv gegebene Problemstrukturen auf, sondern sprechen auch subjektive Bedarfe dieser Adressatenkreise an und konnten ihre Projektangebote in dieser Hinsicht glaubhaft machen. Allerdings trafen die Projekte dabei auch auf Schwierigkeiten, die konzeptionelle Revisionen und kontextadäquate Innovationen erforderlich machten.

In der pädagogischen Arbeit des Projekts zur Jugendpartizipation zeigen sich exemplarische Probleme demokratiefördernder Bildungsarbeit im ländlichen Raum: habituelle, professions- und institutionenspezifische Differenzen zwischen zivilgesellschaftlich engagierter Projektarbeit und der Organisationswelt Schule einerseits, zwischen diversity-orientierter, am Ideal anti-rassistisch engagierter Jugendlicher modellierter Bildungsarbeit und einem eher „schwierigen“ Adressatenkreis andererseits. Daran wird zugleich das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen dem Fachlichkeitsprinzip der Subjektorientierung und einer diskriminierungskritischen Aufklärungspädagogik deutlich, die den pädagogischen Prozess stark an normativen Zielvorgaben orientiert.

Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“

Im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ werden seit 2016 acht Modellprojekte gefördert, welche sowohl demokratiefördernde als auch präventiv-pädagogische Ansätze mit Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen sowie in deren Umfeld erproben. Die Projektkonzeptionen verfolgen u. a. Strategien der Wissensvermittlung, Partizipationsförderung und des Empowerments, um zielgruppenübergreifend für Vorurteile und Diskriminierung zu sensibilisieren und die Handlungsspielräume von Kindern gegen diskriminierendes Verhalten zu erweitern. Kennzeichnend für das Projektfeld ist die (Weiter-)Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für frühpädagogisches Personal, womit auf zentrale Professionalisierungsbedarfe im Feld reagiert wird. Bemerkenswert im Vergleich zu früheren Projektkonzeptionen ist ferner die aktive Beteiligung der Kinder, die zunehmend als ihre Umwelt eigenständig (mit-)gestaltende Akteure wahrgenommen werden. Als zentrale Herausforderung mit hohem Innovationspotenzial gilt *erstens* die Übertragung und Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte für den frühkindlichen Bereich, vor allem die Entwicklung von an Alter und Entwicklungsstand angepassten, „kindgerechten“ Methoden und Materialien. *Zweitens* geht es darum, einen offenen, nachhaltig angelegten Auseinandersetzungsprozess über Vorurteile und diskriminierendes Verhalten mit dem frühpädagogischen Personal anzustoßen sowie um eine nicht-moralisierende Vermittlung von Handlungskompetenzen aus der Antidiskriminierungspädagogik. *Drittens* gilt es, das soziale Umfeld der Kindertagesstätten einzubinden, wobei ein besonderes Augenmerk auf systematischen Strategien zur Ansprache derjenigen Eltern liegen sollte, zu denen aus Gründen konfligierender Werthaltungen ein erschwerter Zugang besteht. Eine *vierte* Herausforderung für die Projekte betrifft die konzeptionelle Klärung ihres „frühpräventiv“-pädagogischen Handelns in Bezug auf den Gegenstand und mögliche stigmatisierende Nebenfolgen.

Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“

Mit der Einführung des Handlungsfeldes wird erstmalig in einem Bundesprogramm die Auseinandersetzung mit Rassismen ausdrücklich zum Thema und Handlungsauftrag gemacht. Gefördert werden in diesem Bereich 25 Modellprojekte. Sie können auf Konzepte und Erfahrungen rassismuskritischer und antirassistischer Arbeit zurückgreifen. Potenziale und Herausforderungen liegen hier darin, nicht die kritisierten Ansätze fortzuschreiben, sondern Angebote zu schaffen, die nicht durch eine Reproduktion rassistischer Muster oder durch eine verkürzte Phänomensicht gezeichnet sind. Neben der seminarförmigen Auseinandersetzung und der Schulung von Engagierten sind Beratung, Dokumentation und Begegnung häufig gewählte pädagogische Zugänge der Projekte im Themenfeld.

Die Schwerpunkte der Projekte liegen in der Sensibilisierung für Alltagsrassismus, im Empowerment Betroffener, in der Stärkung einer demokratischen Kultur durch die Aktivierung junger Demokratinnen und Demokraten und in der interkulturellen Öffnung von Institutionen, Behörden, Bildungseinrichtungen oder der je eigenen Strukturen. Mit den Aufträgen an die Projekte, die Handlungskompetenz von Institutionen und Bildungseinrichtungen sowie die Rassismusbetroffener zu stärken und für Rassismus als gesellschaftliches Phänomen zu sensibilisieren, sind beträchtliche Herausforderungen verbunden. Sie liegen insbesondere darin, Zielgruppenzugänge so zu gestalten, dass Beratungsangebote in Anspruch genommen und die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit eigenen rassistischen Denkmustern oder institutionellen Routinen möglich wird und nachhaltige (institutionelle) Veränderungen angestoßen werden. Der von einigen Projekten gewählte Ansatz, Rassismen mit Demokratieförderung zu begegnen, ist mit der Anforderung verbunden, die dezidierte Bearbeitung von Rassismus nicht aus dem Auge zu verlieren.

Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“

Mit Blick auf das Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ werden 2017 insgesamt 22 Projekte gefördert, um innovative Impulse für ein weitgehend etabliertes Arbeitsfeld zu generieren. Zunächst lässt sich festhalten, dass eine grundlegende Herausforderung darin besteht, in einem ersten Schritt Zielgruppen zu erreichen, die mehr oder weniger einstieggefährdet sind. In den intensiv begleiteten Projekten erweist es sich als Schlüsselfrage, ob es gelingt, die Zielgruppe zur längeren Zusammenarbeit zu motivieren. Letztlich bilden entsprechende Erfolge die Basis, um die angedachten Vorhaben mit selektiv- bzw. indiziert-präventiver Ausrichtung umzusetzen. Der Innovationsgehalt der intensiv begleiteten Projekte ist insgesamt hoch und es werden fachliche Herausforderungen des Themenfeldes aufgegriffen. Erprobt werden z. B. Möglichkeiten der Online-Arbeit oder von Trainingsformaten mit innovativen thematischen Ausrichtungen. In der Umsetzungspraxis der Projekte erweist sich die Etablierung tragfähiger Zugangswege zu den Zielgruppen als weiteres Erprobungsfeld, das in den Projektkonzepten häufig (noch) nicht antizipiert wurde. Als Strategien genutzt werden hier im wesentlichen die universell-präventive Arbeit in heterogenen Set-

tings und die Identifikation einstiegsgefährdeter Jugendliche sowie der Rückgriff auf unterschiedlichste Instanzen (z. B. Jugendgerichtshilfe), die Jugendliche vermitteln sollen.

Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“

Die Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus steht als relativ junges und mit dynamischen Entwicklungen konfrontiertes Feld insgesamt vor der Herausforderung, aus neuen und aus anderen Feldern übertragene Ansätze eine konsolidierte Praxis zu entwickeln. Für die Erprobung neuer Zielgruppenzugänge und stigmatisierungsarmer Präventionspraxis werden aktuell im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ 47 Projekte gefördert. Dabei können die Projekte auf relativ wenig fundiertes Wissen zum Phänomen und zu Praxiserfahrungen zurückgreifen. Hier stellt sich einerseits die Herausforderung, die jeweiligen Präventionsgegenstände präzise und eindeutig zu benennen und damit Stigmatisierungsrisiken zu minimieren und andererseits Zugänge zu konkret radikalisiertungsgefährdeten oder sich radikalisierenden jungen Menschen zu erschließen.

In der Praxis im Themenfeld findet sich eine Vielfalt unterschiedlicher Angebote mit unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten. Die ausführlicher untersuchten Projekte konzentrieren sich auf die Arbeit mit religiös aktiven jungen Muslimen in sozialräumlichen Gefährdungskontexten und auf junge Menschen, die sich dem demokratiefeindlichen bzw. gewaltorientierten Islamismus zuwenden oder aussteigen wollen.

Im Themenfeld finden sich verschiedene Präventionsstrategien von universeller Prävention bis zur Ausstiegsarbeit. Charakteristisch ist hier, dass viele Projekte zumindest anteilig universelle Präventionsstrategien verfolgen und ein Teil verschiedene Strategien miteinander kombinieren und universelle Präventionsstrategien als Zugangsstrategie zu konkret radikalisiertungsgefährdeten und sich radikalisierenden jungen Menschen nutzt.

Unter den pädagogischen Vorgehensweisen der Projekte sticht religiös bildende Arbeit als (teils kontrovers diskutierte) Besonderheit dieses Themenfeldes hervor. Hier zeigt sich, dass viele Fragen zu fachlichen Grundsätzen und Vorgehensweisen erst erarbeitet werden müssen. Die Projekte sind hier in einem Such- und Klärungsprozess. Ihre Arbeit trägt aber gerade in diesem Themenfeld dazu bei, hier konsolidierte Erfahrungen zu erarbeiten.

Themenfeld „Linke Militanz“

In der Präventionsarbeit hat das Problemfeld „Linke Militanz“ bisher eine eher geringe Rolle gespielt. Einhergehend mit aktuellen Aufstockungen werden im Jahr 2017 in diesem Themenfeld insgesamt sieben Projekte gefördert. Aber die wenigen Projekte des Programms, die sich auf dieses neue Feld vorwagten, sind zugleich mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert: Wissensdefizite in einem wissenschaftlich kaum erforschten Feld; die Heterogenität einer Zielgruppe im Spannungsfeld zwischen jugendkulturellen Szenen und ideologisch verfestigter Militanz, die Erreichbarkeit der selektiv und indiziert gefährdeten Jugendlichen sowie Akzeptanzprobleme in der Trägerlandschaft.

Im Themenbereich zeigt sich grundlegend, dass die bisher drei begleiteten Projekte bereits in einer frühen Projektphase konzeptionelle Grundentscheidungen im Umgang mit den Herausforderungen getroffen haben. Während zwei davon der pädagogischen Arbeit mit universalpräventiver bzw. demokratiefördernder Ausrichtung zuzurechnen sind, erkundet das dritte indirekte Präventionswege: als Fortbildungsangebot für Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren. Es setzt sich mit einem phänomenübergreifenden Ansatz vom Mainstream phänomenspezialisierter Prävention ab und wurde deshalb auch ins Auswahlsample der wB aufgenommen.

Das Projekt konnte seine Zielgruppen bisher nur teilweise erreichen. Es trifft insbesondere dort auf Zugangsschwierigkeiten, wo etablierte und institutionalisierte Angebotsstrukturen noch nicht gegeben sind (z. B. im Sportbereich). Allerdings sind Anzeichen zu erkennen, dass diese Zugangsschwierigkeiten auch in diesem hochrelevanten Feld durchaus zu überwinden sind.

Zum Themenbereich insgesamt ist festzustellen, dass die objektiven Präventionsbedarfe und das Angebotsspektrum des Programms noch deutlich auseinanderliegen. Der Themenbereich bleibt insofern weiterhin ein Desiderat der Förderung.

Fazit

Die Modellprojektbereiche D und E folgen in ihrer Themenfeldstruktur weitgehend einer Logik der Prävention, auch wenn diese dadurch ein Stück weit relativiert wird, dass sowohl in den Leitlinien als auch in der Förderpraxis im Bereich D auch demokratiefördernde und empowernde Ansätze integriert sind. Die präventive Ziellogik verbindet sich dabei mit immer kleinteiligeren und spezialisierteren Problemdefinitionen, die für die Projekte zwei grundlegende Probleme mit sich bringen. Zum einen das Problem, die gewünschten Zielgruppen überhaupt zu erreichen und zweitens die Schwierigkeit, diese für vorab festgeschriebene Thematiken zu gewinnen.

Zu 1) Die erste und grundlegende Voraussetzung für den Erfolg eines Projekts ist die Erreichung der relevanten Zielgruppen. Hier ist zu beobachten: Die bereits im letzten Bericht festgehaltenen Aufmerksamkeits- und Bedarfsdiskrepanzen bestehen weiter fort. Besonders stark trifft dies Projekte, die in schulischen Kontexten arbeiten. Sie konkurrieren mit anderen Zusatzangeboten für Schüler/innen, die beispielsweise auf Gewalt- oder Suchtprävention abzielen oder allgemeine Bildungsarbeit betreiben. Hinreichende Sensibilitäten bei den Zielgruppen und zugangsherstellenden Akteuren für die vorgegebenen Probleme erweisen sich hier als überaus wichtig, um überhaupt einen Zugang zur Zielgruppe herstellen zu können.

Dies trifft insbesondere auch Projekte zu Problemen, die vergleichsweise wenig im öffentlichen Problembewusstsein anerkannt sind, vor allem zu „Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ und „Islamfeindlichkeit“ – Projekte also, die Diskriminierungsformen thematisieren, für die selten hinreichende Aufmerksamkeiten vorhanden sind. Diese sind daher gefordert, sensibilisierend Zugänge zu erschließen und Fachkräfte zu interessieren bzw. deren Bedarfe aufzugreifen und im Sinne der eigenen Fachlichkeitsansprüche zu wenden.

Mit Zugangsschwierigkeiten auf einer anderen Ebene sind die Modellprojekte konfrontiert, die mit jungen Menschen arbeiten, die auch von den etablierten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe kaum erreicht werden. Dies gilt für einige Angebote im Bereich „Antiziganismus“ und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Insbesondere für letztere ergeben sich besondere Schwierigkeiten, da die Zielgruppen in der Radikalisierungsprävention zugleich als Risikoträger adressiert werden müssten, was zusätzlich zugangsschwerend ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich beobachten, dass die Projekte zugunsten eines gelingenden Zielgruppenzugangs teilweise auf präventive Zuspitzungen in der pädagogischen Arbeit verzichten.

Die direkte und indirekte Zielgruppenansprache vollzieht sich im Spannungsverhältnis zwischen Zielgruppenorientierung und Projektauftrag. Die notwendige Orientierung an den Relevanzstrukturen der Zielgruppen und zugangsherstellenden Kooperationspartner hat teilweise auch Grenzen: Wenn Projekte die Problemfokusse der Zielgruppen und Zielinstitutionen unkritisch übernehmen, können sie ggf. deren problematische Vereindeutigungen und externalisierende Schuldzuweisungen reproduzieren (z. B. der Antisemitismus oder die Homosexuellenfeindlichkeit „der Anderen“). Einseitige Sensibilitäten bei Zielgruppen und zugangsherstellenden Akteuren, z. B. eine Fokussierung auf israelbezogenen Antisemitismus in muslimischen Communities, müssen zwar aufgenommen, aber zugleich aufgebrochen werden. Daher besteht die Arbeit der Modellprojekte in diesen Fällen häufig genug darin, zunächst sensibilisierend zu arbeiten und auch einseitige Bilder und Zuschreibungen zu irritieren, um eine selbstreflexive Arbeitsgrundlage zu schaffen. Insbesondere in den Themenbereichen „Antisemitismus“ und „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ stellen sich die Anforderungen, muslimische Jugendliche nicht homogenisierend zu sehen und ihnen nicht Problemgehalte allein aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit zuzuschreiben. In Einzelfällen entstehen vor diesem Hintergrund Bilder einer Präventionsbedürftigkeit, die keine reale Entsprechung haben. Gleichwohl muss mit Augenmaß in der pädagogischen Arbeit agiert und im Einzelfall eine Problemausprägung geprüft werden.

Zu 2) In der pädagogischen (vor allem aber in der präventiven) Arbeit braucht es vielfach eine Form der sensiblen Auseinandersetzung mit Problemfacetten. Hier ist in unterschiedlichen Projektpraxen sichtbar, dass schon das Reden über vorab vorgegebene, spezialisierte Problemaspekte dazu führen kann, die Offenheit von Bildungsprozessen zu beschneiden. Also: Wie kann sensibilisierend gearbeitet werden, ohne dabei zu überwältigen? Während in vielen Projekten hier ein Bewusstsein für pädagogische Bildungsstandards besteht und zurückhaltend agiert wird, werden in einzelnen Fällen nicht mehr Bildungsangebote gemacht, sondern Veränderungsmotivationen bei den Teilnehmenden im Sinne einer Werteerziehung forciert.

Die Trägerlandschaft der geförderten Modellprojekte besteht in Teilen und mit themenbereichsspezifischen Häufungen („Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, „Islamistische Orientierungen und Handlungen“) aus Akteuren, deren Funktion und Selbstverständnis in ihrer

Situation als „Diskriminierungsbetroffene“ gründen und/oder einen Vertretungsanspruch für marginalisierte Gruppen umfassen. Es sind Selbstorganisationen, die ihre Perspektiven und Erfahrungen in das Programm einbringen. Beobachtbar ist, dass hiermit milieuspezifische Normierungen und Codes in das Feld transportiert werden, die im Kontrast zu anderen – milieufernen – Trägergruppen stehen. Vor allem nehmen sie die Authentizität von Diskriminierungsbetroffenheit und/oder Vertretungsansprüchen für sich in Anspruch und sprechen vereinzelt milieufremden Akteuren die inhaltsbezogene pädagogische Kompetenz ab. Es gibt vereinzelt empirische Hinweise darauf, dass die ohnehin inhärenten Normierungen in den präventiv gelagerten Handlungsfeldern, „Missionen“ und moralischen Erwartungsstrukturen hier in besonderer Intensität vorliegen. Daraus erwächst in besonderer Weise die Gefahr, den Standard einer selbstreflexiven Haltung zu pädagogischen Prozessen zu überlagern. Dies ist bspw. der Fall, wenn (legitime) machtkritische Sensibilisierungen sich selbst zu unverhandelbaren Reflexionsnormen verselbstständigen (Debatte um Sprecher-Positionen, Thematisierungstabus etc.) und die eigene Diskriminierungsbetroffenheit so stark zum Bezugspunkt der Praxis wird, dass projektinduzierte Selbstviktimisierungen der Zielgruppen nicht mehr reflektiert werden können.

Für den Programmbereich E „Radikalisierungsprävention“ lässt sich nach wie vor festhalten, dass viele Projekte – vor allem (aber nicht nur) in der Prävention von „Islamistischen Orientierungen und Handlungen“ – mit allgemeinen, ungenauen Gefährdungsannahmen arbeiten und die Grenzen zwischen universaler und selektiver Prävention zerfließen. Nicht zuletzt dadurch lassen sich viele Projektvorhaben eher dem Bereich der Universalprävention zuordnen, die mit dem Gegenstand des Programmbereichs nicht ohne Weiteres zu vereinen ist.

Am ehesten erreicht werden stark gefährdete Jugendliche bzw. solche mit ersten problematischen Haltungen/Verhaltensweisen im Feld der Islamismusprävention noch von Projekten mit einem ganzheitlichen Ansatz. In Angeboten der universellen Prävention stoßen diese Projekte mitunter auch auf Zielgruppen selektiver und indizierter Prävention und arbeiten mit diesen jungen Menschen gesondert weiter. Ähnlich gehen auch einige Angebote im Bereich Rechtsextremismus vor. In diesem Feld setzten Angebote jedoch stärker auf die (Zwangs-)Zuweisung von Zielgruppen in die Angebote.

Die Einbeziehung neuer Themenbereiche zu „Antidiskriminierung und frühe Prävention“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ führt zur Ausweitung des Zielfokus des Förderbereichs. Neben die Doppelstrategie von Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung tritt nun immer stärker der eigenständige Strategiestrang der Antidiskriminierungsarbeit. Eine Art Trias entsteht, die sich in ihren Verhältnissen zueinander noch geklärt werden müssen. Aber mit den beiden neuen Themenbereichen hat sich nicht nur die thematische und zielbezogene Heterogenität im Förderbereich gesteigert. Vielmehr lässt sich darüber hinaus auch eine Akzentverschiebung in Hinblick auf Lesarten der problematisierten Phänomene beobachten. Generell sind im Programmbereich D zwei widersprüchliche Hintergrundfolien präsent: zum Ersten ein durch das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit naheliegendes Verständnis der Phänomene als auf der

Einstellungsebene liegend und entsprechend v. a. vorurteilskritisch zu bearbeiten. Zum Zweiten eine Lesart der Phänomene als Ausdruck einer rassistisch verfassten Gesellschaft, die v. a. einen rassismuskritischen Umgang nahelegt, der neben individuellen Haltungen auch Machtstrukturen in den Blick nimmt. Vor allem in den Themenfeldern Islamfeindlichkeit und Rassismus und rassistische Diskriminierung stehen diese beiden Problembeschreibungen nebeneinander und legen freilich unterschiedliche Bearbeitungsformen nahe. In der Bildungsarbeit zu Antiziganismus und zu rassistischer Diskriminierung wiederum sind die Projekte entschiedener: Sie lösen die Problemsichten zugunsten einer macht- und rassismuskritischen Arbeit auf. Inwiefern sich dieser unterschiedliche Umgang auf pädagogische Umsetzungsprozesse auswirkt, wird eine der Fragen sein, die im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung zu klären sein wird.

1 Einleitung

Im vorliegenden Zwischenbericht werden die Analysen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (wB) des Förderbereichs „Modellprojekte“ vorgestellt. In diesem Rahmen agieren alle geförderten Modellprojekte. Ihr Auftrag ist, neue – vor allem pädagogische – Strategien und Ansätze modellhaft zu erproben und zu entwickeln und damit die Arbeit in den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen. Die Anforderung der Innovativität und Modellhaftigkeit sind dabei spezifisch für diesen Förderbereich (vgl. ausführlich Greuel et al. 2015) und ergeben sich aus der eigenlogischen Verfasstheit der Themenfelder bzw. der pädagogischen Bearbeitung der (Einzel-)Phänomene.

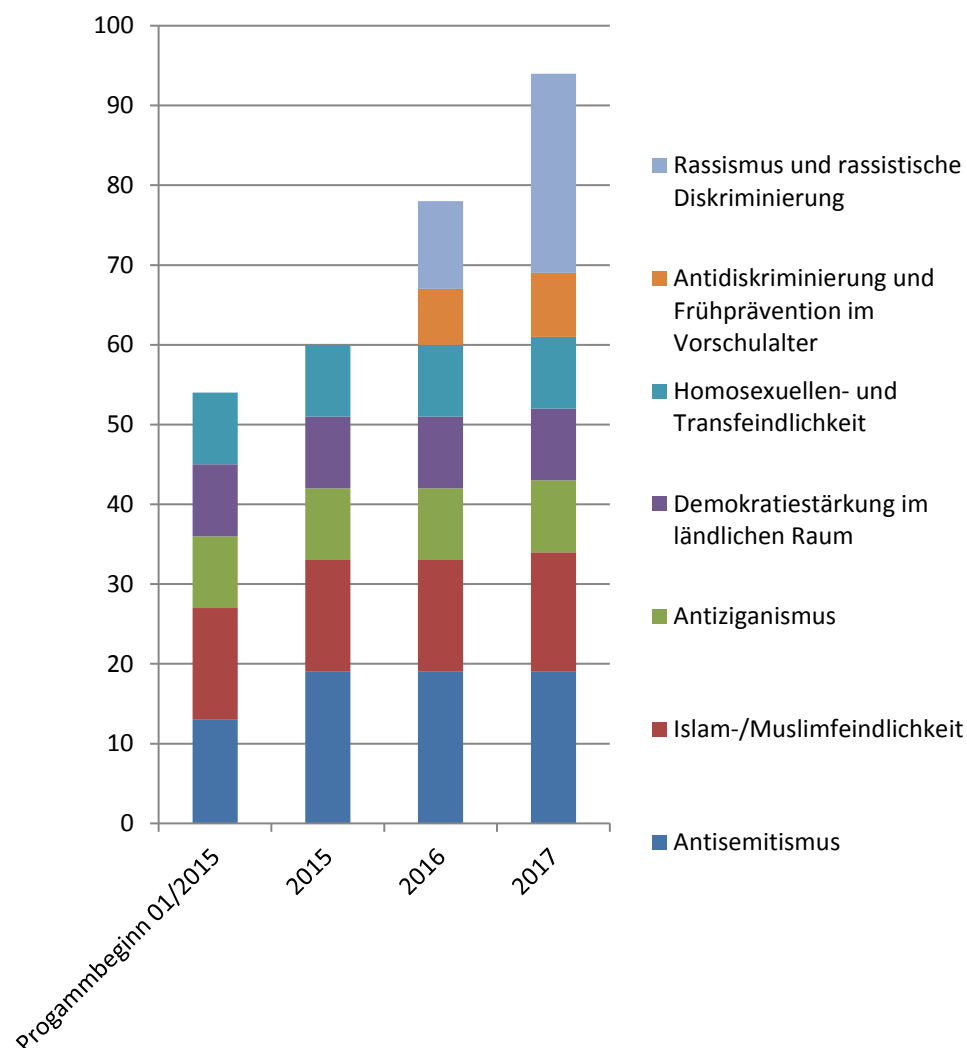
Der Förderbereich „Modellprojekte“ unterteilt sich aktuell in zwei Programmbereiche: der Bereich D „Förderung von Modellprojekten zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ und der Bereich E „Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention“. In den zwei Modellprojektbereichen des Bundesprogramms wurden zum Zeitpunkt der Erhebungen im Mai 2017 insgesamt 137 Modellprojekte gefördert. Diese 137 Projekte wurden in die diesjährige Erhebung einbezogen. Nach einer weiteren Aufstockung (die noch nicht bei den Erhebungen berücksichtigt werden konnte) werden nunmehr 170 Modellprojekte in beiden Modellprojektbereichen gefördert (Stand September 2017). Mit dem Wachstum der beiden Programmbereiche ist auch der Seitenumfang der Zwischenberichte gestiegen. Allein durch das Nebeneinander der Fortschreibung des Berichts zu den „alten“ Themenfeldern und dem „Erstaufschlag“ der wB zu den „neu“ hinzugekommenen Themenfeldern („Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“) kann auf den ersten Blick ein disparater Leseindruck entstehen.

Grundsätzlich lässt sich das Bundesprogramm im Zusammenspiel seiner Programmbereiche als ein „dynamisches“ und „multimodales“ Programm (Bischoff et al. 2017, S. 58ff.) beschreiben. Diese Beobachtungen des „Großen und Ganzen“ sind auch für den Förderbereich der Modellprojekte im „Kleinen“ bestimmend.

Die „Dynamik“ des Förderbereiches dokumentiert sich zunächst in der Entwicklung der Anzahl der geförderten Modellprojekte seit dem Start von „Demokratie leben!“. Während zum Programmstart 2015 insgesamt 90 Modellprojekte im Bereich GMF-Prävention, Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention umgesetzt wurden, sind es im September 2017 bereits 170 Modellprojekte.

Zunächst eine nähere Betrachtung des Programmbereichs D „Förderung von Modellprojekten zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum“.

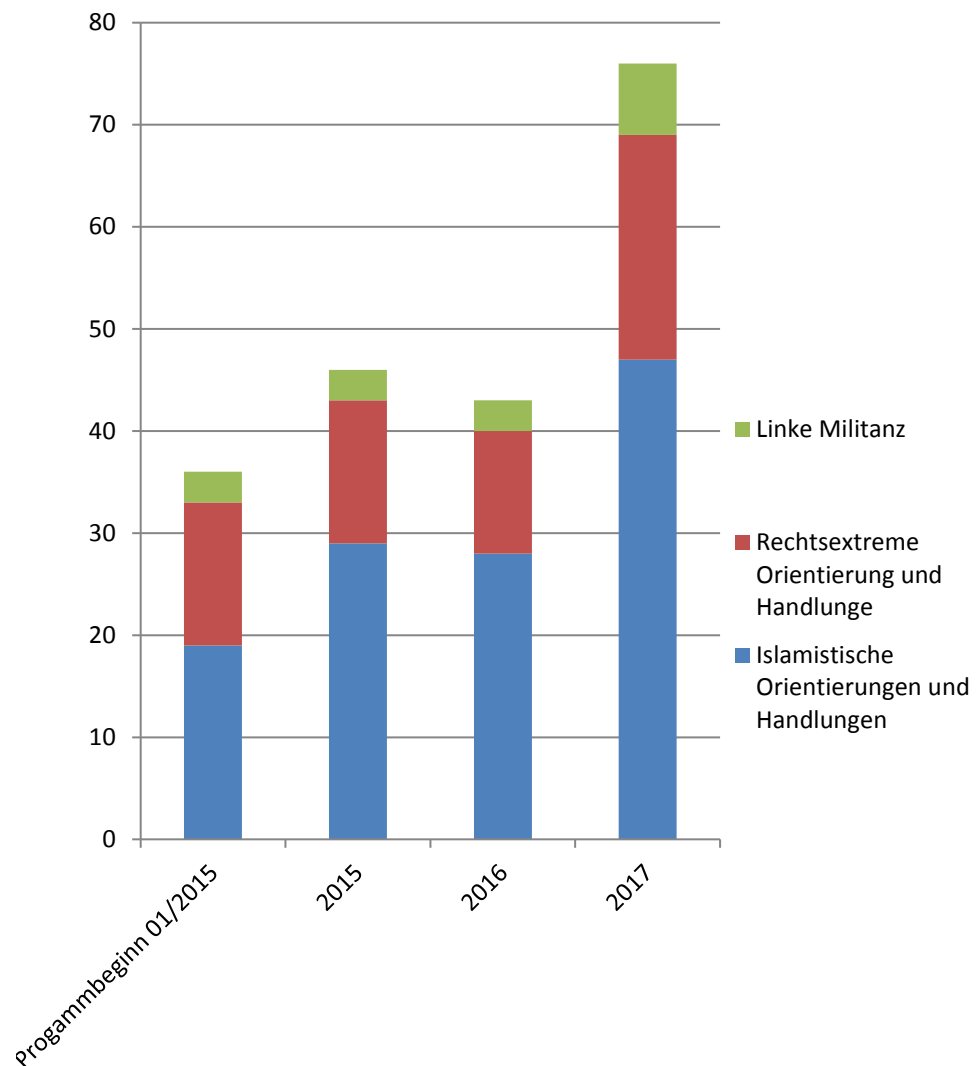
Abbildung 1: Projektentwicklung (Anzahl) im Programmbereich D



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Nach einer Aufstockung im Jahr 2015 um weitere Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ wurden hier zuletzt mit „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ zwei komplett neue Themenfelder aufgesetzt. Bestehende Themenschwerpunkte des Förderbereichs wurden somit (punktuell) ausgeweitet und in größerem Umfang neue Arbeitsschwerpunkte hinzugefügt.

Abbildung 2: Projektentwicklung (Anzahl) im Programmbereich E



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Im Programmbereich E „Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention“ wurden zunächst vor allem die Modellprojekte im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, zuletzt auch die Themenfelder „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ aufgestockt. Hier vollzog sich der kontinuierliche Ausbau bestehender Arbeitsschwerpunkte mit einer fortbestehenden, signifikanten Dominanz der Projekte aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“.

Die Dynamik der Programmentwicklung ist somit eng verbunden mit der Dynamik aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und damit verbundenen fachlichen Herausforderungen seit dem Jahr 2015. Dabei reagierte das Programm auf eine wachsende Zahl islamistisch motivierter Terroranschläge zunächst im europäischen Ausland, später auch in Deutschland selbst sowie auf

den Anstieg flüchtlingsfeindlicher bzw. rechtsextremer Angriffe und insgesamt auf die wachsende gesellschaftliche Polarisierung.

Welche Konsequenzen hat der „dynamische“ Charakter des Bundesprogramms im Besonderen und mehr noch im Förderbereich der Modellprojekte? Zunächst stellt er die wB vor die Herausforderung, dass der zeitlich stark versetzte Beginn von nachbewilligten Modellprojekten oder ganzen Themenfeldern eine Synchronisierung der jährlichen themenbezogenen Erhebungen und der Ergebnisdarstellungen erheblich erschwert (vgl. Kapitel 2). Für Modellprojekte der „neuen“ Themenfelder reduziert sich zudem der zeitliche Erprobungskorridor für die von ihnen entwickelten „Modelle“. Zukünftige, abschließende fachliche Einordnungen und Einschätzungen müssen dieses Ungleichgewicht in der Förderdauer berücksichtigen. Zuletzt: die recht enge Kopplung von Programm-(aufstockungs-)dynamik und gesellschaftlicher Dynamik kann implizite, teilweise auch explizite, „Fehlerwartungen“ produzieren. Der erhebliche Ausbau von Modellprojekten sollte nicht suggerieren, dass damit auch schon wirksame „Interventionsinstrumente“ für die Lösung gesellschaftlich drängender Problemlagen bereitgestellt würden, die nun signifikant und zeitnah Wirkungen erzielen. Von solchen Erwartungen sollten sich die Projekte freimachen und den Förderzeitraum als Experimentier- und Erprobungskorridor für innovative Modelle (etwa für pädagogische Strategien, Zielgruppenzugänge, Transferstrategien) nutzen, die dann in den Regelstrukturen implementiert werden und dauerhaft gefördert werden sollten.

Dieser Experimentierlogik als „innerer Kern“ des Förderbereichs trägt denn auch dem diesjährigen Erhebungsschwerpunkt Rechnung: Es geht um den Umgang der Projekte mit den spezifischen pädagogischen Herausforderungen in ihren Themenfeldern; um die Lern-, mithin also die Gelingens- wie gleichermaßen Scheiternserfahrungen in der pädagogischen Praxis; schließlich um den Stand der Umsetzung ihrer Angebote. Dieser kann – wie gezeigt – je nach Förderbeginn variieren. Insofern kann im Detail auch die Berichterstattung variieren.

Der Hinweis auf die (auch) themenfeldbezogene Varianz der Projektlandschaft, wie (in Teilen) des Berichts selbst, verweist auf den „multimodalen“ Charakter des Programms, der sich auch im Förderbereich niederschlägt. Multimodal meint dabei, dass nebeneinander unterschiedliche Modi existieren, wie und mit welchen Handlungsstrategien gesellschaftliche Problemlagen aufgegriffen und bearbeitet werden. Zunächst gibt es eine Spannung zwischen der Prävention von Radikalisierungsprozessen bzw. von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf der einen und (Demokratie-)Förderung auf der anderen Seite (vgl. Greuel et al. 2015, S. 105–110).

„Diese Doppelstrategie stellt die Akteure jedoch vor die praktische Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen der Entwicklungslogik von ‚Demokratieförderung‘ auf der einen Seite und der Verhinderungslogik von ‚Prävention‘ auf der anderen Seite produktiv zu bewältigen. Dabei ist vor allem darauf zu achten, dass die Strategie der ‚Demokratieförderung‘ nicht durch die einhegung Logik der ‚Prävention‘ domestiziert wird, sondern ihrer Eigenlogik gemäß zur Entfaltung kommt: als gestaltungsoffener Ermöglichungsraum, der nicht auf

Abwehr von Gefährdungen, sondern auf die Entfaltung selbstbestimmten Handelns gerichtet ist“ (Bischoff et al. 2017, S. 60).

Trotz der thematischen Klammern „GMF“ in Bereich D und „Radikalisierung“ in Bereich E sind eher spezialisierte Strategien der Bearbeitung von Einzelphänomenen typisch (Antisemitismusprävention, Prävention von „Islamistischen Orientierungen und Handlungen“) – integrierte bzw. phänomenübergreifende Ansätze sind eher selten. Dies gründet z. T. in der Förderlogik ausdifferenzierter Themenfelder, es wird aber von vielen Projekten mitgetragen, die von einer Eigenlogik der jeweiligen Phänomene ausgehen oder diese im Sinne des Förderinteresses voranstellen. Insofern ist auch dies eine interessante Frage für den diesjährigen Erhebungsschwerpunkt: Inwieweit prägen die Besonderheiten und Herausforderungen der einzelnen Themenfelder auch die pädagogische Praxis? Zeigen sich eher spezifische oder auch typische und verallgemeinerbare pädagogische Herausforderungen und Lernerfahrungen? Mit Blick auf den multimodalen Charakter des Programms wäre zudem zu fragen, inwieweit die neuen Themenfelder hier zu Verschiebungen führen. Tritt neben die latente Spannung zwischen Prävention von GMF/Radikalisierung und Förderung nunmehr als etwas Drittes das Querschnittsthema (rassistische) Diskriminierung?

Mit den gesellschaftlichen Herausforderungen ist auch der Förderbereich stark gewachsen. Und so ist dieser Bericht noch länger geworden als ursprünglich geplant und als es dem Team der wB den interessierten Leserinnen und Lesern zumutbar erschien. Nur wenig ließ sich, ohne oberflächliche Verkürzungen, knapp darstellen: der Einblick in das Evaluationsdesign sowie das methodische Vorgehen (Kapitel 2). Darauf folgen die ausführlichen Ergebnisdarstellungen der wissenschaftlichen Begleitung. In Kapitel 3 werden themenfeldübergreifende Ergebnisse des quantitativen Monitorings vorgestellt, die die Entwicklungen im Förderbereich „Modellprojekte“ beschreiben. Hier liegt der Fokus auf zentralen Arbeitsaufgaben, Kooperationspartnern sowie den Kooperationsaktivitäten der Modellprojekte sowie einem Vergleich der Modellprojekte der „alten“ und „neuen“ Themenfelder, der den multimodalen Charakter des Programms untermauert.

Darauf folgen vertiefende Darstellungen zu den acht seit 2015 geförderten und den beiden neu aufgesetzten Themenfeldern der Programmbereiche D und E (Kapitel 4 und Kapitel 5). Hier werden – ausgehend von den themenfeldbezogenen Herausforderungen für die pädagogische Arbeit – exemplarische Einblicke in die konkrete pädagogische Praxis in den Themenfeldern geliefert. Diese Themenfeldkapitel sind inhaltlich dicht und folgen dezidiert keiner additiven Darstellungslogik. Die Kapitel erlauben jeweils einen vertiefenden Einblick in die Eigenlogik, die Herausforderungen und Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit in den einzelnen Themenfeldern. Sie geben Einblicke in Grenzen themenfeldspezifischer pädagogischer Ansätze und teilweise in übergreifende Gemeinsamkeiten und Probleme; sie spüren verschiedenen Fachdebatten nach und reflektieren daraufhin pädagogische Praxis. Sie entfalten – gerade in den gesellschaftlich drängenden Themenfeldern – kritisch abwägend ein Tableau vielversprechender Handlungsstrategien,

ohne je einfache Antworten auf pauschale Wirksamkeitserwartungen zu liefern. Dies geschieht in unterschiedlicher, der Eigenlogik des Themenfeldes angemessener Akzentuierung. Diese ausführlichen exemplarischen Fallbeispiele der ausgewählten Modellprojekte werden abschließend themenfeldübergreifend gebündelt (siehe Kapitel 6).

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen im Berichtszeitraum 2017

Im Folgenden werden die Fragestellungen sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung näher beschrieben. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung werden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungen realisiert. Kennzeichnend für die wissenschaftliche Begleitung ist ein verstehender Zugang, der v. a. Handlungs- und Präventionslogiken ausgewählter Projekte rekonstruiert, deren Umsetzungserfahrungen vertieft erhebt bzw. die pädagogische Umsetzungspraxis in Seminaren, Workshops oder ähnlichen Veranstaltungen analysiert. Um einen ersten Überblick über die Breite und Unterschiede der Erhebungen zu vermitteln, werden im Folgenden die einzelnen Erhebungsmethoden, die jeweilige Anzahl der befragten Projekte und die damit einhergehenden Fragestellungen gebündelt dargestellt.

Tabelle 1: Erhebungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung 2017

Methoden	Anzahl	Fragestellungen
leitfadengestützte Interviews mit Projektumsetzenden bei 27 Projekten im qualitativen Sample	N (alt) = 37	pädagogische Umsetzung, pädagogische Lernerfahrungen, Modifikation der Projektstrategie
teilnehmende Beobachtungen bei Projekten des qualitativen Samples	N (alt) = 15	Pädagogische Interaktionen, situative Resonanz der Maßnahmen bei den Zielgruppen
offene Interviews mit Kooperationspartnern bei Projekten des qualitativen Samples	N (alt) = 8	Akzeptanz der Angebote
Dokumentenanalyse (Projektprodukte, Interessenbekundung)	N (alt) = 5 N (neu) = 33	Projektstrategie, pädagogische Lernerfahrung Projektstrategie
onlinegestütztes Monitoring	n (alt) = 88 n (neu) = 31	Kooperationsbeziehungen Projektstrategie, Arbeitsschwerpunkte

Quelle: wissenschaftliche Begleitung am DJI

Die eingangs erläuterten Aufstockungen des Bundesprogramms und die damit verbundene Schaffung neuer Themenfelder macht auch die diesjährigen Erhebungen der wB multipler als im letzten: Die unterschiedlichen Umsetzungsstände der Projekte aus den „alten“ und „neuen“ Themenfeldern führten zu einem unterschiedlichen methodischen Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung in den Themenfeldern – eingebettet in das Evaluationsdesign für die gesamte Laufzeit des Bundesprogramms (vgl. Greuel et al. 2015, S. 31 ff.). Die Darstellung der unterschiedlichen Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsschritte, auf deren Grundlage der vorliegende Bericht erstellt wurde, gliedert sich entsprechend in zwei Teile. Zunächst wird das Vorgehen zur Analyse des Umsetzungsstands der Modellprojekte der „alten“ Themenfelder¹ beschrieben, im Anschluss daran für die Modellprojekte der neuen Themenfelder „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ sowie „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“. Aus der Beschreibung der unterschiedlichen Annäherung der wB lassen sich interessengeleitete Weichen für die weitere Lektüre stellen.

Methodisches Vorgehen zur Analyse der „alten“ Themenfelder

Da die untersuchten Modellprojekte der „alten“ Themenfelder² zum Erhebungszeitraum im Mai/Juni 2017 bereits auf eine längere Phase der Projektarbeit zurückblicken, steht in diesem Jahr ihr Umsetzungsstand und der Blick auf ihre pädagogische Praxis im Fokus der Betrachtung durch die wissenschaftliche Begleitung. Zentral ist vor allem die Frage, welche Lernerfahrungen die Modellprojekte in der Umsetzung ihrer pädagogischen Angebote bisher gemacht haben. Dazu zählen auch die Betrachtung von Anpassungen und Modifikationen, die im Projektverlauf möglicherweise vorgenommen wurden sowie der jeweilige Umgang der Modellprojekte mit themen- bzw. handlungsfeldspezifischen Herausforderungen. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein quantitatives Vorgehen mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsschritten kombiniert. Dies ermöglicht es zum einen, vergleichbare und quantifizierbare Aussagen über die gesamte Landschaft der Modellprojekte zu treffen. Zum anderen können mit einer qualitativen Untersuchung tiefer gehende Erkenntnisse über die pädagogische Praxis innerhalb der Angebote gewonnen werden.

Im Rahmen des qualitativen Vorgehens wurde eine Auswahl der Projekte jedes Themenfeldes intensiv begleitet. Dabei handelt es sich weitestgehend

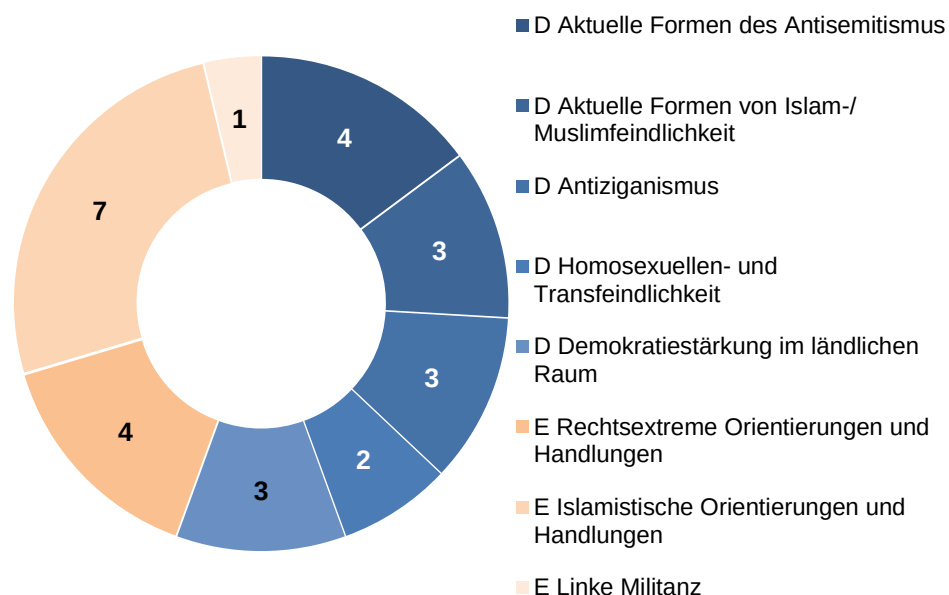
- 1 Hierzu gehören aus dem Programmbereich D „Förderung von Modellprojekten zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ die Themenfelder „Aktuelle Formen des Antisemitismus“, „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“, „Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, und „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“. Ebenfalls zu dieser Gruppe zählen die Modellprojekte aus dem Programmbereich E „Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention“: „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“, „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ sowie „Linke Militanz“.
- 2 Dabei handelt es sich nur um diejenigen Modellprojekte, die bereits seit 2015 und 2016 gefördert werden. Die für den Sommer 2017 angekündigte Aufstockung im Programmbereich E hat erst nach dem Erhebungszeitraum für den diesjährigen Bericht begonnen und konnte nicht berücksichtigt werden.

um die gleichen Projekte, die bereits im Vorjahr Teil des qualitativen Samples waren. An einigen Stellen gab es aufgrund des diesjährigen Fokus auf pädagogische Praxis und den themenfeldbezogenen Herausforderungen kleine Verschiebungen in der Zusammensetzung.³ Insgesamt wurden in diesem Jahr 27 Projekte intensiv begleitet.⁴ Das Sample beruht auf Kriterien der Bearbeitung relevanter Spezifika des Phänomens, des Aufgreifens fachlicher Herausforderungen, einem besonderen Innovations- und Lernpotenzial für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Repräsentativität für die jeweilige Projektlandschaft (Greuel et al. 2016, S. 25). gibt einen Überblick über die Anzahl der jeweils pro Themenfeld intensiv begleiteten Projekte. Dass die Anzahl der intensiv begleiteten Modellprojekte je Themenfeld schwankt, von einem Projekt bis zu sieben Projekten reicht, soll nicht nahelegen, dass in den Themenfeldern mehr oder weniger interessante Projekte realisiert werden. Vielmehr orientiert sich die Anzahl des Samples auch an der jeweiligen Größe des Themenfelds, sodass in Bereichen mit vergleichsweise vielen geförderten Projekten auch das qualitative Sample entsprechend größer ist und beispielsweise im sehr kleinen Themenfeld „Linke Militanz“ nur ein Projekt im Sample enthalten ist. Auf diesem Weg ist es möglich, einen guten Querschnitt der Themenfelder abzubilden, alle Themenfelder in den Blick nehmen zu können und gleichzeitig der Heterogenität innerhalb der Themenfelder gerecht zu werden.

3 Überwiegend ist an dem Sample von 2016 festgehalten wurden. In einem Themenfeld stellte die wB das Sample auf stärker pädagogisch arbeitende Modellprojekte um und in zwei anderen Themenfeldern setzte sie die intensive Begleitung von Projekten aus, die 2017 keine pädagogischen Aktivitäten realisierten.

4 In den Bericht Eingang fand die Analyse zu 25 Modellprojekten.

Abbildung 3: Verteilung der intensiv begleiteten Modellprojekte nach Themenfeldern



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Als Kern der diesjährigen Erhebungen wurden leitfadengestützte *Face-to-Face*-Interviews mit den Projektdurchführenden geführt und teilweise zusätzlich Kooperationspartner befragt. Die Themen des Leitfadens umfassten dabei bei Ersteren u. a. die Ziele und Präventionslogiken der Projekte, die Gewinnung und Erreichung von Zielgruppen, die inhaltliche Konzeption und pädagogische Fundierung von Angeboten, mögliche Modifikationen sowie Umsetzungserfahrungen. Bei Interviewpartnern, die mit den Modellprojekten kooperieren, wurde v. a. nach der Akzeptanz der Angebote gefragt. Ergänzend zu Berichten über pädagogische Praxis wurden zum Teil auch teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, die sowohl auf die direkte pädagogische Interaktion als auch auf die situative Resonanz bei den Zielgruppen abstellte. Dies war jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht in allen Fällen möglich: wenn es etwa aus Sicht des Projekts die Beziehung zur Zielgruppe gefährdet hätte, sensible Themen behandelt wurden oder im Erhebungszeitraum kein pädagogisches Angebot stattfand. Die erhobenen Daten zum qualitativen Sample wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, zu Projektporträts verdichtet und mit den Modellprojekten validiert. Diese Projektdarstellungen bilden das empirische Herzstück des diesjährigen Berichts.

Um über das qualitative Sample hinausgehende Aussagen über die im Bundesprogramm geförderten Modellprojekte treffen zu können, wurden die Projekte der „alten“ Themenfelder im Juni 2017 mittels einer Online-Umfrage, dem sogenannten Monitoring, zu ihrer Umsetzungspraxis, vor allem zu ihren zentralen Arbeitsaufgaben sowie Kooperationspartnern und -aktivitäten, befragt. Es wurden alle im Mai geförderten 102 Modellprojekte der „alten“ Themenfelder (mehrfach) angeschrieben, die Antworten von 88 Modellprojekten konnten ausgewertet werden.

Zusätzlich zu den beschriebenen Schritten fließen in die Darstellungen und Einschätzungen der Projekte zum Teil auch Beobachtungen ein, die sich z. B. auf nichtpädagogische Situationen bei Projektbesuchen beziehen und auch Gesprächsnotizen, die bspw. auf Workshops der wissenschaftlichen Begleitung sowie auf anlassbezogene Telefonate mit Projekten zurückgehen. Darüber hinaus werden in manchen Fällen auch die Webpräsenzen der einzelnen Projekte berücksichtigt, die z. B. Aufschluss über geplante Veranstaltungen oder Wege der Zielgruppenerreichung geben.

Für den vorliegenden Bericht war zusätzlich die Darstellung von Ergebnissen einer quantitativen und qualitativen Adressatenbefragung der Modellprojekte der „alten“ Themenfelder geplant, um die Akzeptanz der Maßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden sowie ihre Einschätzung der Projekthalte darzustellen. Die qualitative Adressatenbefragung in Form von Gruppendiskussionen konnte in diesem Jahr aus unterschiedlichen Gründen nicht durchgeführt werden. Zum einen ist es von Vorteil, wenn es gelingt, durch die wB eine vertrauliche Erhebungssituation zu schaffen, um Erzählungen über die Erfahrungen in den pädagogischen Angeboten zu generieren. Aus diesem Grund wurde bei einigen Projektbesuchen, die längerfristige Angebote mit Jugendlichen umsetzen, in diesem Jahr zunächst einer teilnehmenden Beobachtung Priorität eingeräumt, um die wissenschaftliche Begleitung bei den Teilnehmenden einzuführen und zu einem späteren Zeitpunkt eine Adressatenbefragung durchzuführen. Zum anderen waren Befragungen mit den Zielgruppen der Projekte zum Teil deshalb nicht möglich, da es sich nach Aussage der Projekte um sensible Beziehungsgefüge oder vertrauliche Gesprächssettings handelte. Schließlich konnten in einigen Fällen aus terminlichen Gründen keine qualitativen Adressatenbefragungen erhoben werden, da die Angebote zum Beispiel abends stattfanden und im Anschluss kein weiteres Interview möglich war, Termine ausfielen oder in manchen Projekten des qualitativen Samples im Erhebungszeitraum keine Veranstaltungen mit Adressaten stattfanden. Die quantitativ ausgerichtete Befragung von Adressaten mittels Fragebögen wurde 2017 erhoben. Da sie jedoch noch nicht mit qualitativen Daten trianguliert und besser verstehbar gemacht werden kann, wird sie erst 2018 ausführlich im Bericht dargestellt werden.

Methodisches Vorgehen zur Analyse der „neuen“ Themenfelder

Die Modellprojekte der „neuen“ Themenfelder „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ sind erst seit Ende 2016 bzw. Anfang 2017 in der Förderung und befinden sich zum Erhebungszeitraum noch in der Phase der konzeptionellen Sättigung und Implementierung. Für die Vergleichbarkeit orientierten sich sowohl die Fragestellungen als auch die methodischen Schritte der Begleitung an den Erhebungen zur Projektpraxis der „alten“ Themenfelder aus den Jahren 2015 und 2016. In Bezug auf die Projektlogik wird beispielsweise betrachtet, auf welche gesellschaftlichen bzw. lokalen Probleme die Modellprojekte reagieren und welche pädagogischen Problemlösungsstrategien sie verfolgen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern Herausforderungen,

die sich aus der jeweiligen Spezifik des Handlungs- bzw. Themenfelds ergeben, für die pädagogische Arbeit berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Ziele der Modellprojekte wird das Verhältnis von Projekt-, Programmbezirks- und Programmzielen untersucht. Schließlich spielen für die Analyse durch die wissenschaftliche Begleitung auch Aspekte von Modellhaftigkeit eine Rolle, etwa auf welche konkreten Entwicklungsbedarfe die Projekte reagieren (vgl. Greuel et al. 2015, S. 31ff.).

Die zentrale Grundlage für die Beantwortung dieser Fragen bildet eine Dokumentenanalyse der Konzeptpapiere der Modellprojekte (ebd., S. 33), die sie im Zuge der Interessenbekundungen und Anträge bei der Regiestelle des Bundesprogramms (Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben – BAFzA) eingereicht haben. Sie geben Aufschluss über das geplante Vorhaben und die Einbettung in das jeweilige Handlungsfeld und ermöglichen damit übergreifende Aussagen über die Eigenlogik und Spezifika der Themenfelder sowie damit verbundene Herausforderungen. Betrachtet wurden bei allen Projekten u. a. die Projektgeschichte, die Problemkonstruktionen, Innovations- und Präventionsannahmen sowie Zielerreichungs- und Nachhaltigkeitsstrategien. Ausgehend davon wurde eine Bündelung von Modellprojekten zu Clustern vorgenommen, die jeweils ähnliche Projekte gruppiert.⁵ Auf Basis der Ergebnisse dieser Dokumentenanalyse wird zeitnah auch die Auswahl eines qualitativen Samples für eine intensive Begleitung (s. o.) ausgewählter Modellprojekte der „neuen“ Themenfelder stattfinden, die dann die weitere empirische Analyse der Projektpraxis durch die wB strukturiert. Auf diesen Bericht gependet bedeutet dies, dass die unterschiedlichen pädagogischen Strategien und Cluster übergreifend beschrieben werden. Vertiefte Analysen einzelner Projektlogiken und pädagogischer Strategien im Umgang mit pädagogischen Herausforderungen erfolgen erst im nächsten Bericht.

Die Projekte der „neuen“ Themenfelder wurden auch im Rahmen einer online gestützten quantitativen Erhebung zu Themen wie beispielsweise Vorerfahrungen, Zielgruppen und Ansätzen befragt (vgl. Greuel et al. 2016, S. 25). Von den 35 im Mai 2017 geförderten und angeschriebenen Modellprojekten nahmen 31 an der Umfrage teil.⁶ In diesem Bericht werden die Erkenntnisse aus dieser Erhebung weniger themenfeldbezogen ausgewertet, sondern v. a. für einen Vergleich der „alten“ und „neuen“ Themenfelder verwendet (siehe Kapitel 3).

Für eine Analyse, die interessengeleitet andere Aspekte der quantitativen Daten in den Vordergrund rücken möchte, sei auf den umfangreichen Tabellenanhang verwiesen. Dort sind alle Ergebnisse der (dies- und letztjährigen) quantitativen Befragung der Modellprojekte gebündelt.

5 Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Konzeptpapiere zum einen strategisch geschriebene Texte zum Zweck der Projektförderung darstellen und zum anderen einen vorläufigen Charakter haben, insofern als sich die Projektpraxis im Laufe der Umsetzung weiterentwickelt. Die Clusterungen bilden damit erste Strukturierungen der Themenfelder, die in der weiteren Umsetzungspraxis ggf. verändert werden (vgl. Greuel et al. 2015, S. 33f.)

6 Für die Analyse konnten nur die Daten von 30 Modellprojekten berücksichtigt werden, da ein Projekt nachträglich in ein anderes Themenfeld verschoben wurde.

3 Förderbereich Modellprojekte – Ergebnisse des Monitorings 2017

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde des diesjährigen Monitorings, welches im Mai 2017 durchgeführt wurde, vorgestellt. Das Monitoring ist eine jährlich stattfindende Befragung aller Modellprojekte und liefert einen Gesamtüberblick über den Förderbereich der Modellprojekte. Das heißt, es dient als Grundlage für Aussagen, die weitgehend ohne die Vertiefung auf Themenfeld- und Projektlogiken auskommt. Vielmehr sind sie allgemeiner Natur. Bislang wurden seitens der wB zwei Monitoringwellen durchgeführt. Die Ungleichzeitigkeit im Programm und der mehrschrittige Zuwachs von Modellprojekten mussten hier berücksichtigt werden: Die Modellprojekte der Themenfelder, die seit Programmbeginn⁷ (2015) gefördert werden, der sog. „alten Themenfelder“, wurden bereits zweimal befragt (Mai 2016 und Mai 2017). Die Modellprojekte der neuen Themenfelder „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ sowie „Rassismus und rassistische Diskriminierung“, die seit 2016 existieren, wurden im Mai 2017 erstmalig befragt.

Der Fokus der Auswertung liegt zum einen auf den Modellprojekten, die seit Programmbeginn gefördert wurden sowie zum anderen auf einem Vergleich der Modellprojekte der alten und neuen Themenfelder. Die Modellprojekte der alten Themenfelder wurden zunächst zu ihren zentralen Arbeitsaufgaben, Kooperationspartnern sowie den Kooperationsaktivitäten befragt, um den aktuellen Umsetzungsstand der Modellprojekte zu erfassen sowie Aufschluss über die wichtigsten Kooperationspartner und -aufgaben zu erhalten. In der Auswertung werden neben dem Gesamtüberblick über die Programmbereiche D und E Themenfeldvergleiche angeschlossen, die Informationen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten geben.⁸

Der sich anschließende Vergleich der Modellprojekte der alten und neuen Themenfelder beruht auf dem Fragebogen, der 2016 bereits in den alten Themenfeldern und 2017 in den neuen Themenfeldern erhoben wurde. Dieser Fragebogen schlägt einen weiteren Bogen und erfasst die Projektlogiken, untersetzt durch Vorerfahrungen, Zielgruppenbeschreibung und pädagogische Arbeitsfelder. Schwerpunkte der komparatistischen Auswertung sind entsprechend des diesjährigen Berichtsschwerpunkts – pädagogische Arbeit – die angestrebten Zielgruppen, Gründe der Arbeit mit den Zielgruppen sowie die Arbeitsfelder der Modellprojekte. Zum Rücklauf der Befragung und der Gesamtstichprobe: Von den angeschriebenen 137 Modellprojekten, die im Mai 2017 gefördert wurden (102 Projekte der alten Themenfelder und 35 der

7 Dazu zählen: „Aktuelle Formen des Antisemitismus“, „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“, „Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“, „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“, „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, „Linke Militanz“.

8 Da sich die Themenfelder in der Größe stark unterscheiden, wurden zur besseren Vergleichbarkeit neben den absoluten Zahlen zumeist die relativen Häufigkeiten (Prozentangaben) errechnet, obwohl dies bei kleinen Fallzahlen unüblich ist.

neuen Themenfelder), nahmen insgesamt 86 % der Projekte teil und deren Angaben flossen in die Auswertung der Onlinebefragung ein (88 Projekte der alten Themenfelder und 30 der neuen Themenfelder).

3.1 Stand der Umsetzung: Aufgaben im vergangenen Projektjahr (alte Themenfelder)

Im Rahmen der Online-Befragung wurden die Modellprojekte der alten Themenfelder dazu befragt, welche Aufgaben im Erhebungszeitraum (2016–2017), dem zweiten Projektjahr schwerpunktmäßig durchgeführt wurden. Interessant sind diese Aussagen vor allem im Vergleich zum ersten Projektjahr (2015–2016), also zur ersten Monitoringwelle. Im Folgenden wurden für einen besseren Vergleich nur Projekte berücksichtigt, die an beiden Befragungen teilgenommen haben (N=87).

Am häufigsten wurden im zweiten Projektjahr Bildungsangebote durchgeführt (78 Nennungen), konzipiert (72 Nennungen) und erprobt (71 Nennungen). Daneben spielen der Aufbau von Kooperationen (70 Nennungen) sowie Zugänge zu Zielgruppen zu schaffen (68 Nennungen) ebenfalls eine wichtige Rolle. Weniger häufig werden Öffentlichkeitsarbeit und Wissensgenerierung (63 Nennungen) benannt. Im Vergleich zu anderen Aufgaben wurden die inhaltliche bzw. räumliche Ausweitung der Angebote (44 Nennungen), Personal schulen und qualifizieren (39 Nennungen) oder einstellen (23 Nennungen) von weniger MP als relevant benannt. Die geringste Rolle spielt die Klärung der eigenen Sprecher-Position (14 Nennungen).

Im Vergleich zur Befragung aus dem letzten Jahr zeichnen sich deutliche Unterschiede ab. Die Tabellen sind jeweils *nach abnehmender Bedeutung der Aufgaben geordnet*, um so über ein Ranking der Aufgaben besser erkennen zu können, was zum Befragungszeitraum für die Modellprojekte zentral war.

Tabelle 2: Aufgaben der Modellprojekte im Vergleich (Befragung 2016 und 2017)

	Anzahl Nennungen (2017)	Anteil (N=87)
(Bildungs-, Beratungs-) Angebote durchführen	78	89,7%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	72	82,8%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	71	81,6%
Kooperationen aufbauen	70	80,5%
Zugang zu Zielgruppen herstellen	68	78,2%
Wissensgenerierung zum Themenfeld	63	72,4%
Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Homepage erstellen)	63	72,4%
inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	44	50,6%
Personal schulen und qualifizieren	39	44,8%
Personal einstellen	23	26,4%
eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	14	16,1%
<i>Nennungen gesamt</i>	<i>605</i>	

	Anzahl Nennungen (2016)	Anteil (N=87)
Kooperationen aufbauen	78	89,7%
Zugang zu Zielgruppen herstellen	71	81,6%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	69	79,3%
Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Homepage erstellen)	63	72,4%
Personal einstellen	52	59,8%
Wissensgenerierung zum Themenfeld	52	59,8%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	50	57,5%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote durchführen	50	57,5%
Personal schulen und qualifizieren	27	31,0%
eigene Sprecher_Innenposition im Themenfeld klären	25	28,7%
inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	25	28,7%
<i>Nennungen gesamt</i>	<i>562</i>	

Quelle: Monitoring 2016, 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (Modellprojekte der alten Themenfelder, N=87, absolute und relative Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich)

Liegt im ersten Projektjahr der Aufgabenfokus noch auf dem Aufbau von Kooperationen, Zugangerschließung, der Konzipierung von Bildungs-, Beratungsangeboten, Öffentlichkeitsarbeit und Personaleinstellung, sind nun mehr im zweiten Projektjahr die Durchführung, Konzipierung sowie Erprobung von (Bildungs-, Beratungs-)Angeboten die zentralen Aufgaben der Modellprojekte. Die Implementierungsphase ist abgeschlossen, Personal überwiegend eingestellt, Sprecher-Positionen geklärt und die Umsetzungsphase in vollem Gang.

Im Vergleich fällt auf, dass der Aufbau von Kooperationen nach wie vor zu den wichtigsten Aufgaben gehört – hierzu wird der folgende Abschnitt noch weiteren Aufschluss geben (Kooperationspartner, Kooperationsaktivitäten vgl. 3.2). Ebenfalls nach wie vor von Bedeutung ist der Zielgruppenzugang. Das heißt, der Aufbau von Kontakten sowohl zu Institutionen, die Zugänge zu Personengruppen ermöglichen als auch direkt zu den Zielgruppen ist ein langwieriger Prozess, der nicht binnen eines Jahres abgeschlossen ist. Dies hängt damit zusammen, dass zum einen erst Träger und ihre Angebote bekannt werden und sich einen Ruf als zuverlässiger Akteur erarbeiten müssen. Zum anderen gibt es einige Modellprojekte, die zugangerschließend arbeiten und versuchen, zu schwer erreichbaren Zielgruppen Kontakt herzustellen, um sie für die Projektarbeit zu motivieren. Einige intensiv begleitete Projekte berichten von Zugangsproblemen (vgl. z. B. Projekte der Radikalisierungsprävention im Bereich Rechtsextremismus; Antiziganismus). Dies hat, wie die Intensivbegleitung zeigt, neben der Adressierung schwer erreichbarer Zielgruppen noch zusätzliche Gründe: Träger müssen bei diskrepanten Bedarfswahrnehmungen bei den Zielinstitutionen und -Personen erst die Relevanzen für ihre Themen vermitteln. Dringlichkeitskonkurrenzen, in denen andere Probleme als dringlicher angesehen werden und mangelnde Problemsensibilität können somit die Zugänge der jeweiligen Projektangebote deutlich erschweren.

Im Vergleich zum Vorjahr hat Wissensgenerierung noch an Bedeutung gewonnen. Die Öffentlichkeitsarbeit und das Bekanntmachen des Projektes scheint eine Daueraufgabe zu sein. Knapp die Hälfte der Modellprojekte schult und qualifiziert das Personal vor dem Hintergrund spezifischer projektbezogener Bedarfe (weiter).

In den einzelnen Themenbereichen zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch z. T. unterschiedliche Relevanzen (vgl. Tabelle 4 im Anhang). Alle Themenfelder berichten gleichermaßen von der hohen Bedeutung der Durchführung und Erprobung von Angeboten. Zielgruppenzugang als zentrale Aufgabe wird im Themenfeldvergleich v. a. von den Modellprojekten gegen „Linke Militanz“ (drei von drei MP), „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (elf von zwölf MP, 92 %), „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (sieben von acht MP, 88 %) sowie „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (acht von zehn MP, 80 %) benannt. Im ländlichen Raum ist aufgrund der lokalen Strukturprobleme, z. B. räumliche Distanzen, davon auszugehen, dass das Erreichen von Zielgruppen eine Daueraufgabe ist. Die Ebene des Kooperationsaufbaus ist v. a. im Themenfeld „Antiziganismus“ wichtig (acht von acht MP, 100 %), was auch damit zusammenhängen kann, dass Träger dort speziell aufgefordert sind Kontakte zu Selbstorganisationen herzustellen

und Arbeitsbeziehungen mit diesen aufzubauen und über die Kontakte Zugänge zu Zielgruppen herstellen können. Des Weiteren benennen die Projekte „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (neun von zehn MP, 90 %), „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ sowie „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (jeweils sieben von acht MP, 88 %) Kooperationen als zentralen Arbeitsbereich. Im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ wurden bereits in den Interessenbekundungen Vernetzungen und Kooperationen als wichtige Aufgabe benannt und gehören mit zu den Zielsetzungen, da es häufig keine etablierten Strukturen und Vernetzungen gibt, auf die die Träger zurückgreifen können. Im Themenfeld „Linke Militanz“ fällt auf, dass der Aufbau von Kooperationen nur bei einem Modellprojekt als wichtige Arbeitsaufgabe genannt wird.

Wie auch schon im letzten Jahr fällt auf, dass die Wissensgenerierung im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ (acht von acht MP, 100 %) eine besonders relevante Aufgabe ist. Dies könnte in diesem Fall mit unterschiedlichen Wissensständen zu den einzelnen Phänomenen, wie auch der pädagogischen Präventionsarbeit zusammenhängen und als Annäherungsversuche der Projekte an den neuen Gegenstand gesehen werden. Bezüglich der Personalschulung und -fortbildung fällt auf, dass die MP aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ überdurchschnittlich häufig das als wichtige Aufgabe benennen (sechs von zehn MP, 60 %). Personaleinstellungen wurden besonders häufig im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ vorgenommen (12 von 24 MP, 50 %). Diese Personalfluktuationsverweise verweist übergreifend auf ein herausforderndes Arbeitsfeld mit spezifischen Anforderungen, das – wie die intensive Begleitung von Einzelprojekten zeigt – in einigen Fällen mit fachlichen Überforderungen und Akzeptanzproblemen von Projektansätzen bei Kooperationspartnern einhergeht. Mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit zeigt sich, dass die beiden Themenfelder „Antiziganismus“ und „Homosexuellen und Transfeindlichkeit“ dies häufiger als wichtige Aufgabe benennen als alle anderen Themenfelder (sieben von acht, 88 %), was sicherlich auch darin begründet liegt, dass diese beiden Themenfelder noch vergleichsweise neu sind und insbesondere „Antiziganismus“ ein in der Öffentlichkeit noch unbekanntes, aber gleichermaßen virulentes Problem ist. Bei der Klärung der Sprecher-Positionen sticht ebenfalls das Themenfeld „Antiziganismus“ hervor. Hier benennen überdurchschnittlich viele Modellprojekte dies als nach wie vor wichtige Aufgabe (fünf von acht, 63 %). Das heißt, diese Projekte setzten sich weiterhin mit dem Arbeitsfeld auseinander. Sie reflektieren mögliche Bildungspraxen zu dem Themenfeld und schließen als zentralen Arbeitsbestandteil macht- und rassismuskritische Selbstreflexionen mit ein.

Die inhaltlichen und räumlichen Ausweitungen des erprobten Angebotes werden besonders häufig von den Projekten der „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ benannt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese Projekte ihre Aufgaben zunächst in einem kleineren Einzugsgebiet erproben und bei erfolgreicher Umsetzung ihren Radius erweitern.

3.2 Kooperationen (alte Themenfelder)

Einer der Schwerpunkte des Monitorings 2017 war die Erhebung von Kooperationsbeziehungen der Modellprojekte mit dem Ziel, die wichtigsten Kooperationspartner identifizieren zu können und einen Überblick über die relevanten Kooperationsaktivitäten zu erhalten. Jeweils getrennt nach Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene wurde gefragt, mit welchen Einrichtungen in welcher Form zusammengearbeitet wird. Die Antwortmöglichkeiten umfassten beispielsweise Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Bildungseinrichtungen und Bildungsträger, Verbandsstrukturen, Selbstorganisationen sowie staatliche Institutionen. Eine vollständige Übersicht relevanter Institutionen findet sich im Anhang (vgl. Tabelle 5, Tabelle 6, Tabelle 7). Als mögliche Formen der Zusammenarbeit wurden Kofinanzierung, Zugang zur Zielgruppe, Informationsaustausch/fachlicher Austausch, gemeinsame Durchführung von Maßnahmen, Fachberatung/Qualifizierung durch das Modellprojekt, Verbreitung von Projekteinhalten oder -ergebnissen sowie Überführung von Projekteinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen vorgegeben, dabei waren Mehrfachantworten möglich.

3.2.1 Kooperationspartner auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene

Themenfeldübergreifend zeigt sich, dass Kooperationen im Allgemeinen stärker auf kommunaler und Landesebene stattfinden, gleichwohl gibt es auch auf Bundesebene verschiedenste Formen der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren. Wenn man alle Themenfelder und Ebenen betrachtet, sind unter den zehn häufigsten Kooperationspartnern lediglich Träger der historischen und/oder politischen Bildung auf Bundesebene vertreten, in den restlichen neun Kooperationskonstellationen handelt es sich um Einrichtungen der kommunalen und der Landesebene.

Insgesamt sind auf kommunaler Ebene die häufigsten Kooperationspartner eng mit dem Zielgruppenzugang und der gemeinsamen Durchführung von Maßnahmen verknüpft: Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (177 Nennungen), allgemeinbildende Schulen sowohl mit Ganztagesangebot (172 Nennungen) als auch ohne (146 Nennungen) und berufsbildende Schulen (132 Nennungen) und (Migranten-)Selbstorganisationen (120 Nennungen) sowie Einrichtungen der historischen und/oder politischen Bildung (118 Nennungen). Auf Landesebene vermischt sich der Zielgruppenzugang stärker mit Anliegen der Kofinanzierung und einem fachlichen Austausch bzw. eine Qualifizierung durch die Modellprojekte. So wird am meisten mit Landesministerien (174 Nennungen), Trägern der historischen und/oder politischen Bildung (166 Nennungen), Hochschulen⁹ (146 Nennungen), (Migranten-)Selbstorganisationen (122 Nennungen) sowie Jugendverbänden (108 Nennungen) zusammengearbeitet. Die relevantesten

9 Hochschulen umfassen hier (Fach-)Hochschulen und Universitäten.

Kooperationspartner auf Bundesebene sind Träger der historischen und/oder politischen Bildung (136 Nennungen), Bundesministerien (92 Nennungen), (Migranten-)Selbstorganisationen (91 Nennungen), Jugendverbände (85 Nennungen) sowie Träger der interkulturellen Bildung (68 Nennungen).

Tabelle 3: Wichtigste Kooperationspartner (10) der Modellprojekte auf verschiedenen Ebenen

Institution	Ebene	Anzahl Nennungen Gesamt
Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit	kommunale Ebene	177
Landesministerien	Landesebene	174
allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesangebot	kommunale Ebene	172
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Landesebene	166
allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesangebot	kommunale Ebene	146
Fach- oder Hochschulen/Universitäten	Landesebene	146
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Bundesebene	136
Berufsbildende Schulen	kommunale Ebene	132
(Migranten-)Selbstorganisationen	Landesebene	122
(Migranten-)Selbstorganisationen	kommunale Ebene	120

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (Modellprojekte der alten Themenfelder, N=88)

Betrachtet man die unterschiedlichen Kooperationspartner nun im *Themenfeldvergleich*, so fällt auf, dass sie sich im Hinblick auf die häufigsten Kooperationspartner recht ähnlich sind. Der Bereich „Antiziganismus“ sticht insofern heraus, als vergleichsweise seltener mit Schulen zusammengearbeitet wird. Demgegenüber sind (Migranten-)Selbstorganisationen hier von besonders hoher Bedeutung. Dies geht mit den Leitlinien einher, da Modellprojekte dieses Themenfeldes in Partnerschaft mit Selbstorganisationen von Sinti und Roma als „besonders förderungswürdig“ gelten (BMFSFJ 2016, S. 7). Seltener über Schulen den Zugang zu Zielgruppen zu erschließen, ist auch typisch für das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Besonders häufig wird hier mit muslimischen Verbänden und Glaubensgemeinschaften zusammengearbeitet, insbesondere auf kommunaler Ebene. In die-

sem Themenfeld zählen auch Nachbarschaftsverbände bzw. Quartiersmanagement zu den häufigsten Kooperationspartnern, was die Vermutung nahelegt, dass viele der Modellprojekte aus diesem Bereich vor allem lokal agieren bzw. sozialräumlich ausgerichtet sind.¹⁰

Als interessanter Befund lässt sich in diesem Kontext festhalten, dass (Migranten-)Selbstorganisationen für alle Themenfelder wichtige Kooperationspartner darstellen, bis auf den Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und in verhältnismäßig kleinerem Ausmaß für das Feld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“. Akteure aus den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe wie etwa Jugendämter oder Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung sind im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ von besonders hoher Relevanz für Kooperationen.

3.2.2 Kooperationsaktivitäten im pädagogischen Bereich

In diesem Jahr richtet sich der Fokus des Berichts der wissenschaftlichen Begleitung vor allem auf die pädagogische Arbeit der Modellprojekte. Daher werden im Folgenden diejenigen Kooperationsaktivitäten vorgestellt, die für pädagogische Prozesse besonders relevant sind: Zugang zur Zielgruppe, gemeinsame Durchführung von Maßnahmen sowie Fachberatung bzw. Qualifizierung durch die Modellprojekte.

Für den *Zugang zur Zielgruppe* ist die kommunale Ebene besonders wichtig (417 Nennungen), aber auch die Landesebene (191 Nennungen) und Bundesebene (102 Nennungen) spielen hierfür eine Rolle. Auf Bundesebene arbeiten die Modellprojekte für den Zugang zu Zielgruppen am häufigsten mit (Migranten-)Selbstorganisationen (21 von 88 MP) und Jugendverbänden (20 MP) zusammen, in kleinerem Umfang auch mit Trägern der historischen und/oder politischen Bildung (15 MP), Trägern der interkulturellen Bildung (12 MP) sowie muslimischen Verbänden und Glaubensgemeinschaften (12 MP)¹¹. Auf Landesebene kooperieren die Modellprojekte in dieser Hinsicht vor allem mit (Migranten-)Selbstorganisationen (28 von 88 MP), Hochschulen (26 MP), Jugendverbänden (25 MP), Trägern der historischen und/oder politischen Bildung (24 MP) und muslimischen Verbänden und Glaubensgemeinschaften (21 MP). Auf kommunaler Ebene sind besonders allgemeinbildende Schulen mit Ganztagesangebot (42 von 88 MP), Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (42 MP), allgemeinbildende Schulen ohne Ganztagesangebot (37 MP) und berufsbildende Schulen (34 MP) wichtige

10 Zugleich ist auffällig, dass vergleichsweise seltener mit Trägern der historischen und/oder politischen Bildung zusammengearbeitet wird. Dies ist ein Indiz dafür, dass in diesem Themenfeld zwar überwiegend politisch bildend gearbeitet wird, aber der Ansatz der politischen Bildung vor allem mit anderen Ansätzen, wie jener der religiösen Bildung und der Antidiskriminierungsarbeit kombiniert wird. Und gerade diese methodische Erweiterung macht Kooperationen auch abseits der Einrichtungen der politischen Bildung notwendig.

11 Da das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ mit 24 Projekten, die an der Umfrage teilgenommen haben, innerhalb des Monitorings das größte Themenfeld darstellt und muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften hier zu den wichtigsten Kooperationspartnern gehören, sind sie an dieser Stelle überproportional stark vertreten.

Kooperationspartner für die Zugänge zu Zielgruppen. Aber auch (Migranten-)Selbstorganisationen (27 MP), muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften (26 MP), sowie Jugendverbände (25 MP) werden von den Modellprojekten hier genannt.

Aus den Auswertungen der Monitoring-Ergebnisse geht darüber hinaus hervor, dass es in den einzelnen Themenfeldern neben den Genannten zum Teil auch *feldspezifisch wichtige Partner* gibt, mit denen für die Zugangserschließung zusammengearbeitet wird. Im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ zeigt sich insgesamt ein diverser Zielgruppenzugang, bei dem viele unterschiedliche Kooperationspartner von Bedeutung sind, wie etwa christliche Verbände und Kirchen. Das gilt auch für den Bereich „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“. Im Themenfeld „Antiziganismus“ wird im Hinblick auf Zugänge zu Zielgruppen besonders häufig mit (Migranten-)Selbstorganisationen zusammengearbeitet, aber auch mit Trägern der historischen und/oder politischen Bildung, Hochschulen, Schulen oder Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Im Feld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ sticht hervor, dass Kooperationsbeziehungen auf der Bundesebene – zu Jugendverbänden, Einrichtungen der historischen und/oder politischen Bildung, (Migranten-)Selbstorganisationen und Trägern der interkulturellen Bildung – eine vergleichsweise große Rolle spielen. Demgegenüber werden im Bereich „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ von den befragten Modellprojekten keine Kooperationsbeziehungen auf Bundesebene für die Zugangserschließung angegeben, d. h., Kooperationen sind hier nur auf Landes- und kommunaler Ebene relevant. Im Themenfeld „Rechts-extreme Orientierungen und Handlungen“ fällt die hohe Bedeutung von Schule (allgemeinbildende mit und ohne Ganztagesangebot und berufsbildende) sowie von Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe auf, v. a. Jugendämter und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit; andere Kooperationen zur Zugangserschließung finden nur vereinzelt statt. Im Handlungsfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ sind muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften auf allen drei Ebenen die wichtigsten Kooperationspartner für den Zugang zu Zielgruppen. Daneben wird aber auch mit anderen Institutionen zusammengearbeitet, z. B. mit (Migranten-)Selbstorganisationen, Jugendverbänden, Hochschulen und auf kommunaler Ebene mit Schulen, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Nachbarschaftsvereinen bzw. Quartiersmanagement um Zugänge zu Zielgruppen herzustellen.

Ein weiterer für die pädagogische Praxis relevanter Kooperationsbereich ist die *gemeinsame Durchführung von Maßnahmen*. Die Ergebnisse des Monitorings zeigen: In allen Themenfeldern werden in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren Maßnahmen durchgeführt, wenn auch nicht von allen Projekten. Die häufigsten Kooperationen finden auch hier auf der kommunalen Ebene (316 Nennungen) statt, gefolgt von der Landesebene (162 Nennungen) und schließlich der Bundesebene (86 Nennungen). Sowohl auf der Bundes- als auch auf der Landesebene sind die wichtigsten Partner für die Durchführung gemeinsamer Maßnahmen Jugendverbände (Bundesebene: 18 von 88 MP, Landesebene: 19 MP), Träger der historischen und/oder politischen Bildung

(Bundesebene: 17 MP, Landesebene: 32 MP) und (Migranten-)Selbstorganisationen (Bundesebene: 15 MP, Landesebene: 21 MP). Daneben sind auf Landesebene auch Hochschulen (22 MP) und Ministerien (18 MP) relevant. Auf kommunaler Ebene finden die meisten Zusammenarbeiten zur Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen mit Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (31 MP), allgemeinbildenden Schulen mit Ganztagesangebot (31 MP) und ohne Ganztagesangebot (26 MP), berufsbildenden Schulen (22 MP) sowie muslimischen Verbänden und Glaubensgemeinschaften (23 MP) statt. Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ wird auch in diesem Bereich der hohe Stellenwert der Zusammenarbeit mit Schulen und Einrichtungen der Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe deutlich.

Fachberatung bzw. Qualifizierung durch das Modellprojekt als weitere für die pädagogische Arbeit wichtige Form der Zusammenarbeit werden in allen Themenfeldern umgesetzt, am häufigsten auf kommunaler Ebene (305 Nennungen), aber auch auf Landesebene (129 Nennungen) und in geringerem Ausmaß auf Bundesebene (66 Nennungen). Ähnlich wie in den beiden anderen betrachteten Bereichen sind auch hier die meisten Kooperationen Träger der historischen und/oder politischen Bildung (Bundesebene: 13 von 88 MP, Landesebene: 16 MP), Jugendverbände (Bundesebene: neun MP, Landesebene: 14 MP) und (Migranten-)Selbstorganisationen (Bundesebene acht MP, Landesebene: 17 MP). Auf Landesebene bilden darüber hinaus Ministerien (14 MP) und Hochschulen (16 MP) wichtige Partner. Im Rahmen von Fachberatung bzw. Qualifizierung durch das Modellprojekt wird auf kommunaler Ebene vor allem mit allgemeinbildenden Schulen mit Ganztagesangebot (29 MP), Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (27 MP), allgemeinbildenden Schulen ohne Ganztagesangebot (26 MP), berufsbildenden Schulen (26 MP) und (Migranten-)Selbstorganisationen (20 MP) kooperiert.

Die oben genannten feldspezifischen Kooperationspartner reproduzieren sich auch in Bezug auf die Qualifizierung durch die Modellprojekte: etwa christliche Verbände und Kirchen im Bereich „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ oder muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften sowie Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung im Bereich „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“. Im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ sind es muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften, mit denen am häufigsten zum Zweck der Fachberatung bzw. Qualifizierung durch das Modellprojekt zusammengearbeitet wird, aber auch Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulen sowie (Migranten-)Selbstorganisationen.

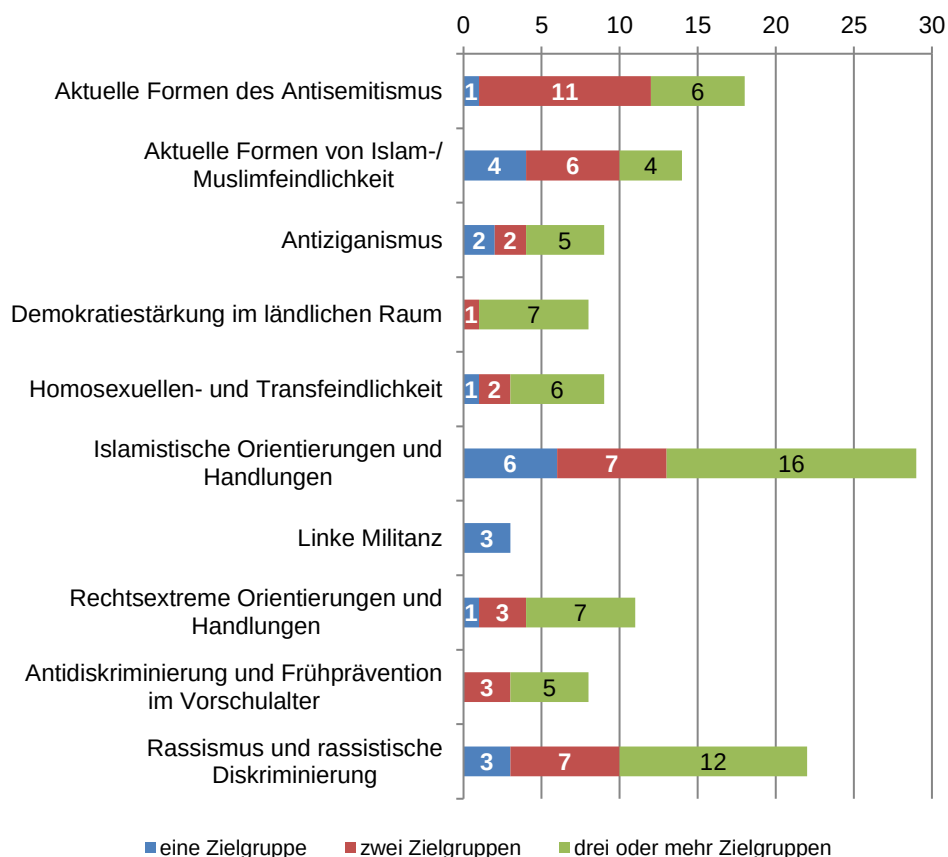
3.3 Vergleich der alten Themenfelder (seit 2015) und neuen Themenfelder (seit 2016/2017)

In diesem Abschnitt werden die Themenfelder der Modellprojekte, die seit 2015 gefördert werden mit den neu geförderten Themenfeldern seit 2016 verglichen. Fokus der nachfolgenden Darstellungen sind entsprechend des diesjährigen Berichtsschwerpunktes die Kernthemen pädagogischer Praxis: die Zielgruppen sowie Ansätze der Modellprojekte. Da für die alten Themenfelder diese Ergebnisse bereits im Zwischenbericht 2016 vorgestellt wurden, geht die wB v. a. auf die Beschreibung der „neuen“ Themenfelder und die Unterschiede und Auffälligkeiten bezogen auf die „alten“ Themenfelder ein. Wichtig bei der folgenden Annäherung ist, dass die vergleichenden Aussagen einen gleichen konzeptionellen Stand der Projekte in der Implementierungsphase abbilden, aber nicht zu verwechseln sind mit aktualisierten Handlungsstrategien der seit 2015 bzw. 2016 geförderten Projekte. Das heißt, konzeptionelle Anpassungen der Projekte aus den alten Themenfeldern aus dem letzten Jahr werden im Folgenden nicht beschrieben.

3.3.1 Zielgruppen

In diesem Abschnitt werden die zentralen Zielgruppen der Modellprojekte charakterisiert. Gefragt wurde zunächst, mit wie vielen Zielgruppen die Projekte arbeiten (wollen). Die Ergebnisse weisen darauf hin, ob die Projekte eher mit einer spezifischen (Präventions-)Strategie arbeiten oder mittels eines breiter angelegten Ansatzes eine bzw. verschiedene Strategie/n bei unterschiedlichen Zielgruppen verfolgen. Letzteres wäre beispielsweise der Fall, wenn ein Modellprojekt sozialräumlich arbeitet und die Zielstellungen mit verschiedenen sozialräumlich relevanten Akteuren realisiert. Die nachfolgende Abbildung schlüsselt die Anzahl der Zielgruppen nach den jeweiligen Themen- und Handlungsfeldern auf.

Abbildung 4: Anzahl der Zielgruppen mit denen Modellprojekte arbeiten



Quelle: Monitoring 2016 Modellprojekte der alten Themenfelder, N=101 und Monitoring 2017 Modellprojekte der neuen Themenfelder N=30

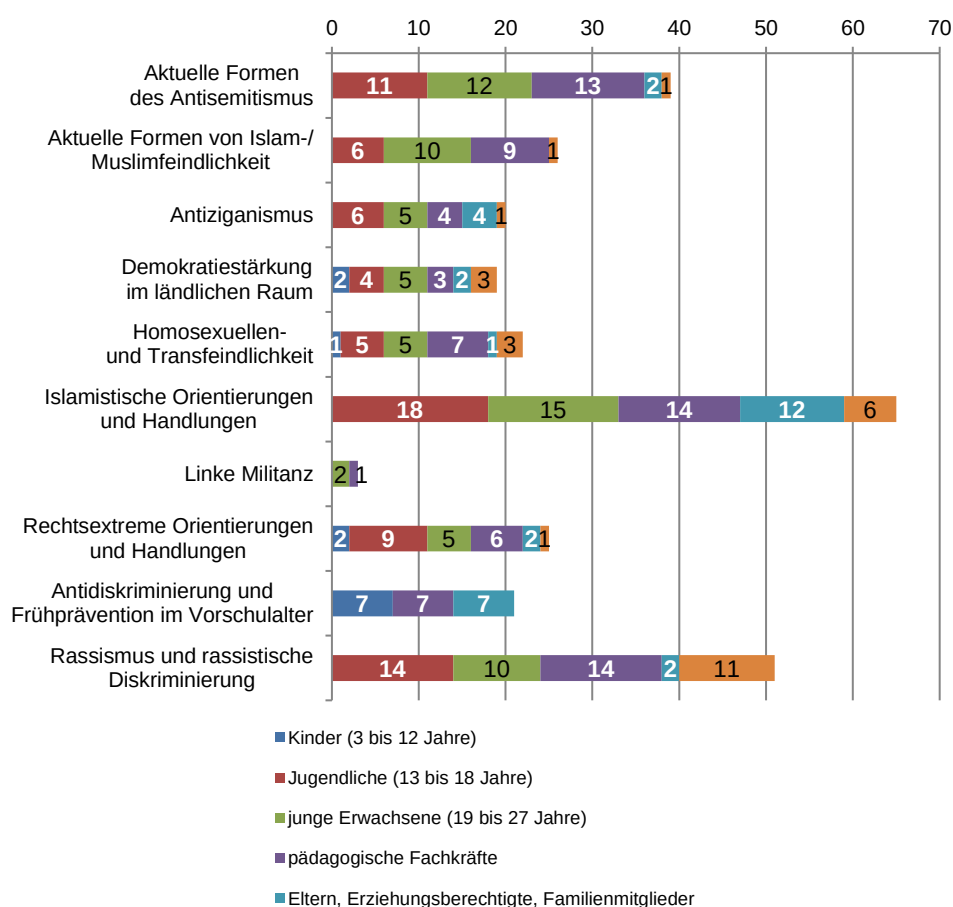
Der größte Teil der Modellprojekte der beiden neuen Themenfelder arbeitet mit drei oder mehr Zielgruppen (fünf von acht bzw. zwölf von 22 MP), gefolgt von Modellprojekten, die mit zwei Zielgruppen arbeiten (drei von acht MP, bzw. sieben von 22 MP). Dies entspricht im Wesentlichen auch der multizentrischen Ausrichtung vieler Modellprojekte der „alten“ Themenfelder.¹² Im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention“ gibt es kein Modellprojekt, das seine Angebote nur auf eine Zielgruppe spezialisiert. Im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“, sind dies wiederum drei MP. Die Anzahl der Zielgruppen spricht dafür, dass die Mehrheit der Modellprojekte ein breiteres Spektrum von Angeboten hat, was sich bspw. im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ darin widerspiegelt, dass sowohl die Institutionen der Elementarbildung (inklusive Personal) als auch die Kinder bzw. deren Eltern angesprochen werden. Insofern lässt sich vermuten, dass die beiden neuen Themenfelder hinsichtlich ihrer Bearbeitungsstrategien eher breiter aufgestellt sind.

¹² Die meisten Modellprojekte der alten Themenfelder, d. h. die Hälfte (51 von 101 MP; 50,5 %), arbeiten mit drei und mehr Zielgruppen, ein knappes Drittel (32 von 101 MP; 31,7 %) benennt zwei Zielgruppen und etwas weniger als ein Fünftel (18 von 101 MP; 17,8 %) konzentriert sich auf die Arbeit mit einer Zielgruppe.

Beschreibung der Zielgruppen nach Alter und Funktion

Die nachfolgenden Zahlen geben einen Gesamtüberblick über die wichtigsten Zielgruppen der MP in den zehn Themen- und Handlungsfeldern. Die Projekte konnten jeweils die für ihre Arbeit drei wichtigsten Zielgruppen näher beschreiben. Die nachfolgende Zusammenfassung der Daten soll einen Eindruck darüber vermitteln, wie viele MP mit welchen Zielgruppen arbeiten. Dabei erfolgte eine Differenzierung nach dem Alter der Zielgruppen und deren Funktionen.

Abbildung 5: Anzahl bestimmter Zielgruppen mit denen Modellprojekte arbeiten (nach Alter, Funktion)



Quelle: Monitoring 2016 Modellprojekte der alten Themenfelder, N=101 und Monitoring 2017 Modellprojekte der neuen Themenfelder, N=30

Dabei fällt mit Blick auf die beiden neuen Themenfelder im Vergleich zu den alten Themenfeldern auf, dass erstens – was nicht überraschend ist – Kinder, pädagogische Fachkräfte, sowie die Eltern besonders wichtige Zielgruppen des Bereichs „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ sind. Rückgebunden an die Aussage, dass in diesem Themenfeld in keinem MP mit nur einer Zielgruppe und in drei Fällen mit zwei Zielgruppen gearbeitet wird, wird deutlich: Die Mehrheit dieser Projekte setzt Strategien um, die alle drei Zielgruppen gleichermaßen ansprechen und folglich die Kinder wie auch deren zentralsten Erziehungspersonen adressieren. Und zweitens:

Bei den Projekten des Themenfeldes „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ ist die heterogene Zusammensetzung der Zielgruppen zu erwähnen (außer Kinder sind hier alle Zielgruppen aufgezählt) und dass die pädagogischen Fachkräfte sowie sozialräumlichen Akteure von besonderer Relevanz sind, Eltern hingegen spielen als Zielgruppe eine untergeordnete Rolle (zwei von 22 MP) (vgl. Abbildung 5). Übergreifend und vereinfacht betrachtet besteht ein Gleichgewicht zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung, was sich auch in den „alten“ Themenfeldern zeigt.¹³

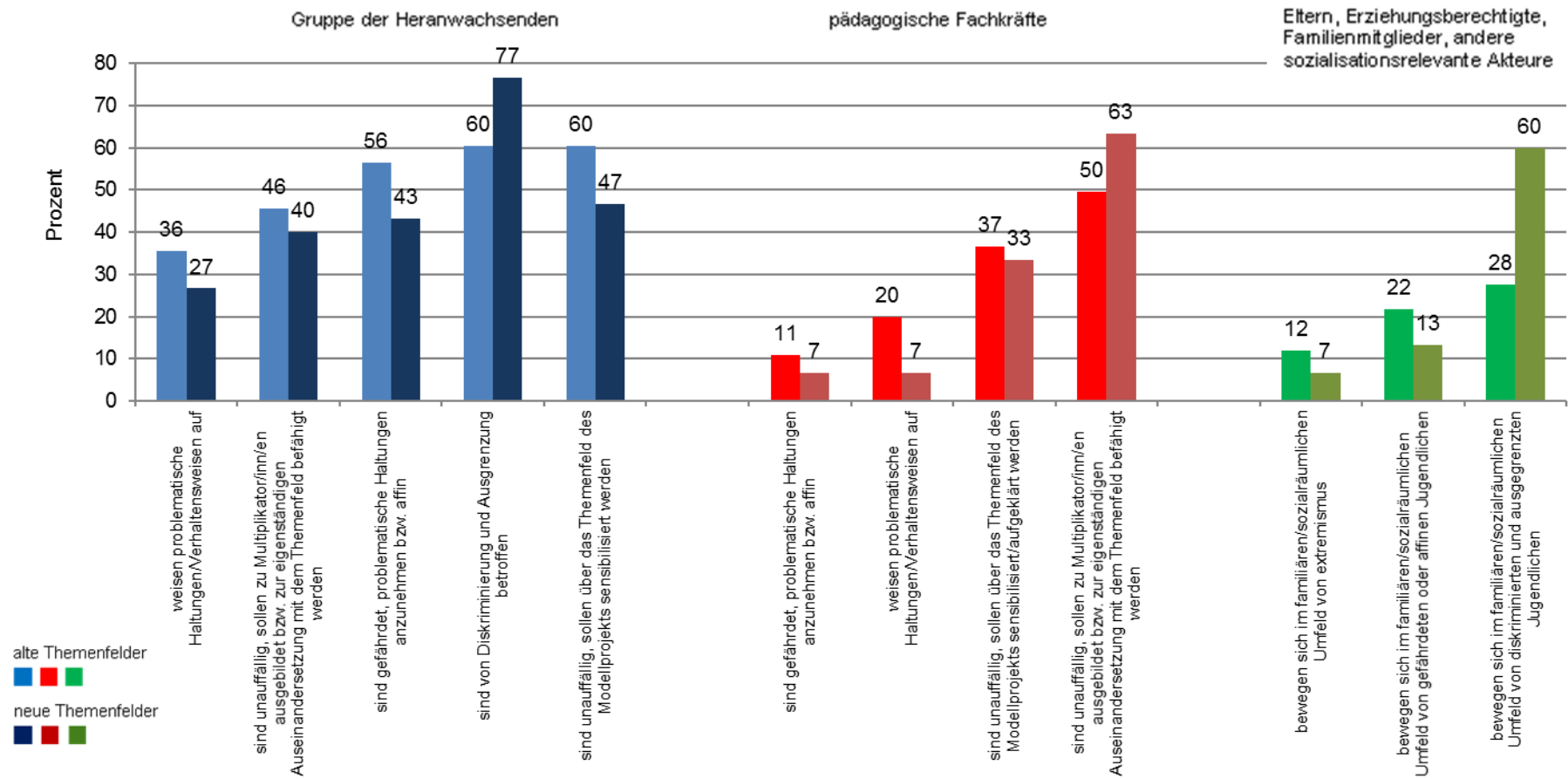
In der Säule der Erwachsenenbildung verbirgt sich zugleich ein Spezifikum des neuen Themenfelds: Während in vielen „alten“ Themenfeldern vor allem pädagogische Fachkräfte adressiert werden, spielen im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ ebenfalls auch sozialräumliche Akteure und Patinnen und Paten eine wesentliche Rolle. Im Themenfeldvergleich sprechen hier insgesamt die meisten Projekte (elf von 22 MP) auch sozialisationsrelevante Akteure an. Fast gleichstark zur Erwachsenenbildung ist in dem neuen Themenfeld der Strang der Jugendbildung ausgeprägt: 14 von 22 MP richten sich an Jugendliche und zehn an junge Erwachsene. Damit lässt sich ein Charakteristikum, das Rückschlüsse auf die Ausrichtung der neuen Themenfelder zulässt, die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte als Zielgruppe herausstellen (sieben von acht MP, bzw. 14 von 22 MP): hier werden pädagogische Fachkräfte qualifiziert und weitergebildet und/oder bzw. zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, was auch dafür spricht, dass Institutionen bzw. Vertreter/innen von Institutionen als Ziel-systeme (Strukturen) relevant sind.

Gründe für Zielgruppenbestimmung

Für eine genauere Charakterisierung wurden die MP nach den Gründen gefragt, warum sie mit welcher Zielgruppe arbeiten. Dabei hatten sie die Möglichkeit, je nach Alter bzw. Funktion der Zielgruppen weitere Eigenschaften ihrer Adressaten anzugeben (siehe dazu). Unterschieden wird in die drei Gruppen der Heranwachsenden (Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene), der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern, Erziehungsberechtigten, Familienmitglieder sowie anderen sozialisationsrelevanten Akteuren.

13 Der themenfeldübergreifende Fokus der „alten“ Themenfelder auf Jugendbildung zeigt sich in Zahlen wie folgt: Jeweils 59 Modellprojekte, also drei Fünftel, nannten 2016 Heranwachsende, d. h. Jugendliche von 13 bis 18 Jahren und junge Erwachsene von 19 bis 27 Jahren, als ihre zentrale Zielgruppe. Fast gleichbedeutend neben Heranwachsenden wurden von 57 Modellprojekten pädagogische Fachkräfte als zentrale Zielgruppe benannt.

Abbildung 6: Gründe, warum mit den Zielgruppen gearbeitet wird (nach alten und neuen Themenfeldern)



Quelle: Monitoring 2016 Modellprojekte der alten Themenfelder, N=101, und Monitoring 2017 Modellprojekte der neuen Themenfelder, N=30; prozentuale Häufigkeiten

Mit Blick auf die Gesamttabelle fällt auf, dass die Projekte der „neuen“ Themenfelder (Datenreihe 2, 2017) die meisten Gründe etwas seltener nennen als jene der „alten“ Themenfelder (Datenreihe 1, 2016) – mit drei Ausnahmen:

Bei der Zielgruppe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen geben die Projekte der „neuen“ Themenfelder deutlich häufiger an, mit diesen zu arbeiten, weil sie von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind (23 von 30 MP, bzw. 61 von 101 MP). Das verweist darauf, dass die Akteure der beiden neuen Themenfelder bei jungen Zielgruppen stärker Betroffene von Diskriminierung bzw. Rassismus adressieren als jene der „alten“ Themenfelder.¹⁴

Der zweite Punkt, in dem sich die Projekte der „neuen“ Themenfelder deutlich von den alten unterscheiden, ist, dass sie pädagogische Fachkräfte besonders häufig als Zielgruppe ansprechen, um sie zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auszubilden, um sie dadurch zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld zu befähigen. Das heißt, dass in den neuen Themenfeldern die Fachkräfteaus- und -fortbildung von besonderer Relevanz ist und hier anscheinend auf strukturelle Veränderungen durch Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal gesetzt wird.

Der dritte Unterschied bezieht sich auf die Arbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten, Familienmitgliedern und anderen sozialisationsrelevanten Akteuren: Mit diesen wird in den neuen Themenfeldern deshalb gearbeitet, weil sie sich im familiären bzw. sozialräumlichen Umfeld von diskriminierten und ausgegrenzten Jugendlichen bewegen. Vielmehr ist hier eine Fokusverschiebung ersichtlich: Es geht bei den neuen Themenfeldern weniger um eine präventive Ausrichtung der Modellprojekte, die Nichtbetroffene als Zielgruppen anspricht, wie es in den alten Themenfeldern dominiert. Sondern die Arbeit dreht sich um von Diskriminierungen betroffene Personen und deren Umfeld.

3.3.2 Arbeitsfelder der Modellprojekte

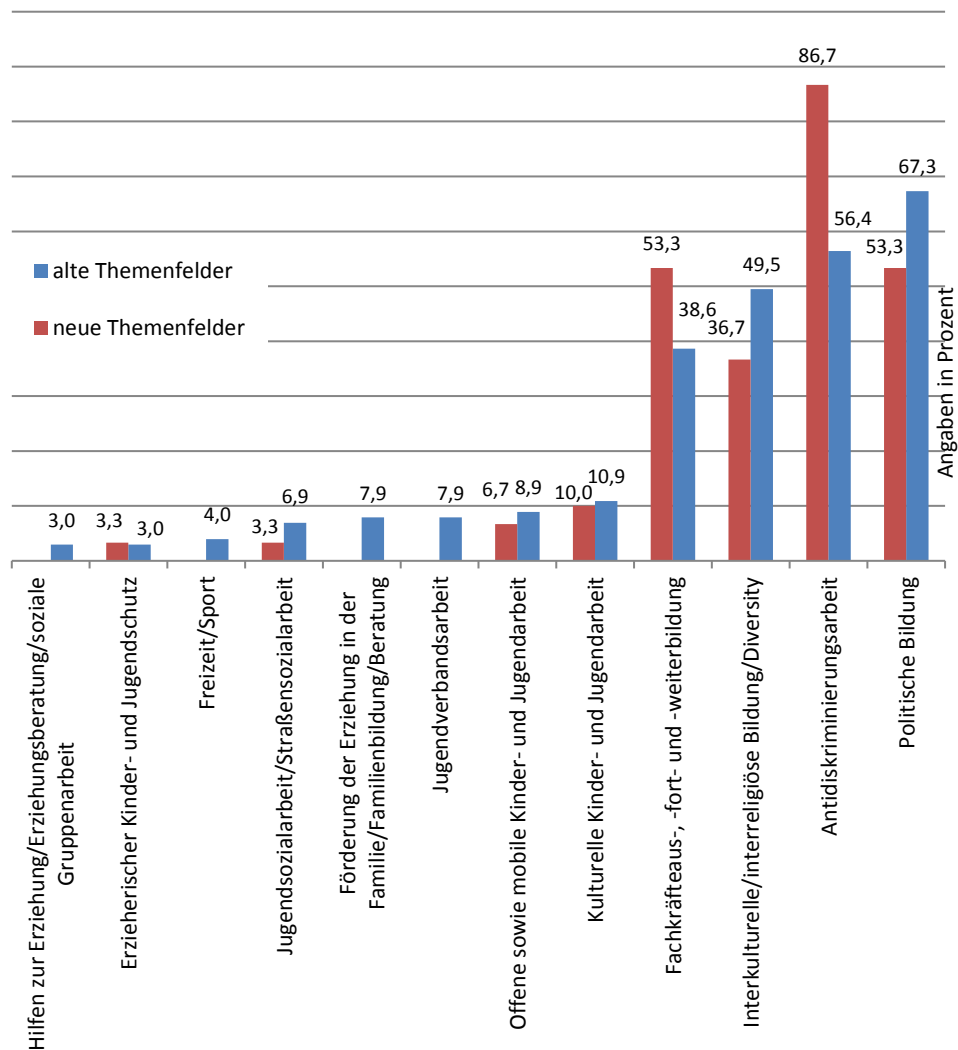
Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsfelder der Modellprojekte. Die Befragten mussten dabei Prioritäten setzen und konnten maximal drei Arbeitsfelder nennen.

Auch bei den Arbeitsfeldern bzw. Ansätzen, die die Modellprojekte als wichtig für sich benennen, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den MP der „neuen“ Themenfelder (Datenreihe 2, 2017) und „alten“ Themenfelder (Datenreihe 1, 2016). Die meisten Modellprojekte der beiden neuen Themenfelder benennen Antidiskriminierungsarbeit (26 von 30 MP, 87 %) als wichtigstes Arbeitsfeld, wohingegen dies nur etwas mehr als die Hälfte der

14 Bei den Heranwachsenden zeigte sich bei den alten Themenfeldern, dass die meisten Modellprojekte (61 von 101 MP; 60,4 %) mit diesen Zielgruppen arbeiten, weil sie entweder selbst von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind, oder weil sie über das Themenfeld aufgeklärt/sensibilisiert werden sollen. Zugleich arbeiten 2016 mehr als die Hälfte der Projekte (57 von 101 MP; 56,4 %) (auch) mit jungen Menschen, die gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen oder bereits eine erste entsprechende Affinität besitzen.

Projekte der „alten“ Themenfelder tun (57 von 101, MP, 56 %). In den „neuen“ Themenfeldern wird politische Bildung als zweitwichtigster Ansatz angegeben (16 von 30 MP, 53 %), wobei dieser – hier schließt sich der Kreis – in den Bildungsangeboten im Vergleich zu den „alten“ Themenfeldern weniger relevant ist. Grund dafür ist die in den Leitlinien angelegte stärkere Fokussierung auf Antidiskriminierung. Fort- und Weiterbildung werden genauso häufig wie politischer Bildung in den „neuen“ Themenfeldern benannt (16 von 30 MP, 53 %). Die Bedeutung von Aus-, Fort- und Weiterbildung, die sich bereits bei der Abfrage der Zielgruppen und Kooperationspartner abgezeichnet hat, findet sich also auch in den wichtigsten Arbeitsfeldern wieder, wobei ihre Relevanz in den „neuen“ Themenfeldern höher ist, als in den alten. Alle anderen Arbeitsfelder sind im Vergleich zu den alten Themenfeldern weniger von Bedeutung.

Abbildung 8: Wichtigste Arbeitsfelder nach alten und neuen Themenfeldern



Quelle: Monitoring 2016 Modellprojekte der alten Themenfelder, N=101, und Monitoring 2017 Modellprojekte der neuen Themenfelder, N=30; prozentuale Häufigkeiten

3.3.3 Zusammenfassung der Beobachtungen

Abschließend ist mit Blick auf den Vergleich der „alten“ und „neuen“ Themenfelder sowohl über die angestrebten Zielgruppen als auch die wichtigsten Arbeitsfelder folgendes festzuhalten: Insgesamt fällt auf, dass die beiden neuen Themenfelder deutlich stärker auf die (inhaltliche) Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und Diskriminierung fokussieren als die alten Themenfelder, d. h. sie adressieren als Zielgruppen neben mehrheitsgesellschaftlichen Akteuren bzw. Nicht-Betroffenen, auch Betroffene von Diskriminierungen und Rassismus. Die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte bzw. Multiplikatorenaus- und -fortbildung ist in den neuen Themenfeldern von besonderer Bedeutung: Das spricht dafür, dass die beiden neuen Themenfelder stärker strukturell ausgerichtet sind, d. h. Strukturen und Institutionen zu erreichen versuchen. Alles in allem zeigen die Monitoringdaten, dass die beiden neuen Themenfelder mit einer Erweiterung von Zielgruppen sowie von Ansätzen einhergehen und die Perspektive der Antidiskriminierungsarbeit an Bedeutung gewonnen hat. Diese Perspektive nimmt sowohl Ursachen als auch Folgen von Ausgrenzungen in den Blick und versucht diese durch Sensibilisierung einerseits und Empowerment andererseits zu bearbeiten.

4 Beschreibung der Modellprojekte zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und Demokratiestärkung im ländlichen Raum (Programmbereich D)

Im Folgenden werden die zentralen (Weiter-)Entwicklungen der Modellprojektpraxen in den bereits seit dem Programmstart 2015 existierenden Themenfeldern im Bereich der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und der Demokratiestärkung im ländlichen Raum beschrieben. Zusätzlich hierzu werden die beiden neuen Themenfelder „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ beschrieben. Die Charakterisierung der alten Themenfelder beruht auf einer breiten empirischen Basis, v. a. in Hinblick auf die vorgestellten Modellprojekte des qualitativen Samples, die themenfeldspezifische Herausforderungen in der pädagogischen Praxis aufgreifen. Demgegenüber führen die Charakterisierungen der neuen Themenfelder in die themenfeldbezogenen Herausforderungen ein und in den empirischen Beobachtungen v. a. übergreifende Ergebnisse der Konzeptanalysen aus. Die empirische Sättigung der Beobachtungen zwischen den alten und neuen Themenfeldern ist entsprechend unterschiedlich. Um dies zu unterstreichen und nicht zu verkennen, wurden in

den Überschriften der alten und neuen Themenfelder unterschiedliche Akzente gesetzt.¹⁵

Die vorgenommene Clusterung der Projekte, die in allen Themenfeldern beschrieben wird, stellt einen Sortierungsversuch dar, der die Komplexität der Einzelprojekte reduziert und auf ihren pädagogischen Kern fokussiert. Ziel dieser Verdichtung ist, die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen. Diese – im Sinne von Erkenntnisinteresse – vorgenommene Vereinfachung wird jedoch der Komplexität vieler Projekte notwendigerweise kaum gerecht.

4.1 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“

4.1.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

Der Antisemitismus in Deutschland wurzelt tief in tradierten wie transformierten Formen der Judenfeindschaft und reicht vom christlichen Antijudaismus bis hin zum modernen Antisemitismus, der im nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus gipfelt, ohne seit der Nachkriegszeit je verschwunden zu sein. Im Mittelpunkt stehen dabei die Ausprägungen eines sich seit dem Antisemitismus des Nationalsozialismus vielfältig transformierenden Phänomens, die ihren Ausdruck im *sekundären* und/oder *antizionistischen bzw. israelbezogenen Antisemitismus* finden.¹⁶ Als typisch gilt dabei seit der Nachkriegszeit die Kommunikationslatenz des Antisemitismus. Durch Tabuisierung artikuliert sich dieser vorrangig über „Umwegkommunikation“ in weniger tabuierten Themenfeldern, die zu Projektionsflächen des Antisemitismus werden können (vgl. Bergmann/Erb 1986).

Diese Veränderungen des Phänomens führten zur Einsicht, Antisemitismus nicht allein als historisches Phänomen zu behandeln und auf die Auseinandersetzung mit dem Holocaust zu beschränken; ihn mithin als Phänomen zu besondern, das historisch überwunden wäre. Nichtsdestotrotz: Auf der

15 Beispielsweise ist bei den neuen Themenfeldern die Systematisierung des Projektfeldes als Leistung dieses Berichts ausgewiesen, während in den alten Themenfeldern die exemplarischen Projektbeschreibungen und weniger die mitlaufende Systematisierung Kern der Darstellung sind.

16 Der sekundäre Antisemitismus drückt sich dabei in einer Verharmlosung oder Leugnung des Holocaust aus mit der Intention, einen Schlussstrich unter Debatten um die Verantwortung für nationalsozialistische Verbrechen zu ziehen. Im israelbezogenen Antisemitismus zeigt sich eine Diskursverschiebung, die (teilweise ebenfalls Schuld relativierend) den Staat Israel und dessen jüdische Bevölkerung antisemitisch abwertet. Die antisemitische Israelkritik kennzeichnet, dass sie zur Differenzierung zwischen der israelischen Politik und „Juden“ nicht in der Lage ist, dass israelische Politik insofern als Ausdruck eines „jüdischen Wesens“ gedeutet und jede Jüdin sowie jeder Jude damit zur Repräsentantin bzw. zum Repräsentanten des Staates Israel wird.

Ebene pädagogischer Ansätze gibt es immer noch eine gewisse Dominanz von Formaten *historischer Bildung*. Neben schulischen Lernorten haben dabei aber außerschulische Formate an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig ist eine intensive Professionalisierungsdebatte innerhalb der NS-Gedenkstättenpädagogik entstanden, die (kritisch) die Bedeutung von Zeitzeugen reflektiert sowie den Charakter von Gedenkstätten als „verunsichernde“ und „überwältigende“ Orte. Ein Ausdruck dieser Professionalisierungsbemühungen sind die Qualitätsmerkmale für die pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten (vgl. Thimm/Köber/Ulrich 2010). Dort sind Standards formuliert, die insgesamt für den Bereich der historischen Bildung zum Nationalsozialismus und Holocaust Geltung beanspruchen können. Dazu gehören die multiperspektivische Thematisierung von Geschichte und die Sensibilität für die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Identitätskonzepten, Geschichtserzählungen und -bezüge in der Migrationsgesellschaft. Für die Debatte um Fachstandards pädagogischer Arbeit im Themenfeld Antisemitismus sind die Überlegungen zum Berufsbild Gedenkstättenpädagogik inspirierend. Hier wurden sehr systematisch, entlang von fünf Dimensionen, Zielhorizonte formuliert und im Spannungsfeld von allgemeinen Fachstandards und den Besonderheiten des Arbeitsfeldes konkretisiert. Unterschieden werden dabei: a) eine ethische, b) eine themenspezifische (Wissensbestände), c) eine politische, d) eine methodische und e) eine selbstreflexive Dimension pädagogischer Arbeit. Vergleichbare Klärungsprozesse stehen in anderen Bereichen und Arbeitsfeldern noch aus.

Neben der historischen Bildung sind Formate der *politischen Bildung* typisch für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Mehr noch: diese hatte historisch selbst großen Anteil an der Entwicklung der politischen Bildung seit 1945. Adornos berühmte Wendung „Erziehung nach Auschwitz“ forcierte eine Pädagogisierung der Erinnerungskultur, beeinflusste selbst den Zielhorizont und das Selbstverständnis politischer Bildung: dass diese einzelne Bürger/innen adressiere und keine Kollektivsubjekte und Werthaltungen wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Autonomie fördern soll (vgl. Widmaier/Steffens 2015). Inhaltlich konzentrieren sich entsprechende Angebote aber zunehmend auf moderne Formen des Antisemitismus nach 1945. Sie lösen sich dabei von der Fixierung auf die Geschichte der Verfolgung der Juden und sie reflektieren Herausforderungen der Bildungsarbeit im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft (vgl. Messerschmidt 2010).

Eine (umstrittene) Rolle spielen schließlich *begegnungspädagogische Ansätze*, die erwarten lassen, dass persönliche Begegnungen zum Abbau von Vorurteilen führen können. Allerdings besteht hier die Gefahr, dass wechselseitige Kollektivwahrnehmungen eher bestärkt werden. Mehr noch: Gerade Begegnungsformate mit israelischen Jugendlichen können bei Jugendlichen die Gleichsetzung von „Israelis“ und „Juden“ befördern und pädagogische Differenzierungsbemühungen unterlaufen.

Unabhängig von den jeweiligen Ansätzen gibt es eine Reihe übergreifender Herausforderungen. Die Vielfalt von aktuellen Erscheinungsformen rechtfertigt es im Plural von Antisemitismen zu sprechen und ist zugleich eine

Herausforderung für pädagogische Praxis. Antisemitismen sind in pädagogischen Situationen nicht immer leicht zu erkennen bzw. angemessen zu reagieren. Denn entsprechend bewusste oder unbewusste Äußerungen können sehr unterschiedlich motiviert sein und es ist herausfordernd, präzise zu bestimmen, inwiefern antisemitische Äußerungen einen weltanschaulichen oder verschwörungstheoretischen Hintergrund haben oder ob sie Teil eines jugendkulturellen *hate speech* bzw. zugespitzter Israelkritik sind. Diese Unterschiedlichkeit von Motiven ist nicht weniger problematisch und die Unterscheidung relativiert nicht den abwertenden Gehalt, aber sie legt einen anderen pädagogischen Umgang nahe. Gerade durch diese Komplexität und die besagten Umwegkommunikationen sowie die Einsicht eigener Verstrickungen hat Selbstreflexion in diesem Themenfeld eine besondere Bedeutung als Standard der pädagogischen Arbeit.

Gleichzeitig ist innerhalb der Öffentlichkeit, aber teilweise auch der pädagogischen Praxis umstritten, wer dominante *Trägergruppen von Antisemitismen* sind. Dies berührt die Frage nach den vorrangigen Zielgruppen einer pädagogischen Auseinandersetzung. Hier ist zu beobachten, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Kontext von Rechtsextremismus oder im sich neu formierenden Rechtspopulismus, in linken politischen Strömungen oder der „Mitte“ der Gesellschaft in den Hintergrund getreten ist gegenüber einer Wahrnehmung eines anwachsenden Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen. Diese Verengung führt tendenziell dazu, Antisemitismus als das Problem einer „fremden“ Minderheit jenseits der Mehrheitsgesellschaft zu verorten (vgl. Messerschmidt 2010, S. 94ff.).

Die Modellprojekte agieren somit in einer komplexen Ausgangskonstellation.¹⁷ Sie thematisieren in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen unterschiedliche Formen des modernen Antisemitismus und damit unterschiedliche Varianten einer abwertenden Gegenüberstellung von „uns“ und „den Juden“.

Die Beobachtung, dass es bei solchen Entgegensetzungen immer auch um „uns“ und kollektive Selbstbilder geht, hat die Rolle von pädagogischen Fachkräften in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus von Fachdebatten gerückt. Als eine wichtige Zielgruppe von Sensibilisierungs- und Weiterbildungsangeboten geht es nun nicht mehr um reine Wissensvermittlung über Antisemitismen. Neben der inhaltlichen und methodischen Qualifikation von Fachkräften haben Angebote zur Selbstreflexion an Bedeutung gewonnen. Dieser themenfeldbezogene Standard ist unter dem Begriff „*antisemitismuskritische Bildungsarbeit*“ bekannt geworden. Es geht dabei um die Reflexion der eigenen Verstrickungen von pädagogischen Fachkräften in den Gegenstand der Bildungsarbeit und um das Wissen von den Lebenswelten und Identitätsbezügen der Jugendlichen, mit denen sie arbeiten. Ein Primat antisemitismuskritischer Bildungsarbeit ist dabei die Orientierung an *Kritik* (diskriminierenden Strukturen) und nicht an der *Enttarnung* einzelner Personen als Antisemiten.

17 Eine umfassende Darstellung zur Verbreitung antisemitischer Einstellungen, zu medialen Diskursen oder zu Ansätzen der Prävention und Intervention im Themenfeld liefert der aktuelle „Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“ (Deutscher Bundestag 2017).

„Um eine antisemitismuskritische Perspektive herauszubilden, ist zunächst anzuerkennen, dass antisemitische Positionen vielfältig eingenommen werden und sich nicht an Herkunftskontexten festmachen lassen. Im Gegenteil zeichnet sich der aktuelle Antisemitismus gerade dadurch aus, dass er verschiedenste politische Lager, kulturelle und nationale Zuordnungen verbindet und soziale Spaltungen überbrückt. Gemeinsam ist den heterogenen Anknüpfungen an antisemitische Ideologieelemente die Neigung, die eigene Handlungsfähigkeit und Verantwortung zu relativieren und sich selbst als Opfer übermächtiger Kräfte darzustellen“ (Messerschmidt 2014a, S. 43f.).

Zu dieser wachsenden Sensibilisierung gehört die Überzeugung, dass diese antisemitismuskritischen Perspektiven um rassismuskritische ergänzt werden sollten. Dies scheint besonders in der Arbeit mit herkunftsheterogenen Zielgruppen geboten. Gerade Jugendliche, die als muslimisch markiert werden, gelten häufig als vorrangige Problemträger des Antisemitismus. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus steht in solchen Kontexten in der Gefahr, selbst Gruppen über Kategorien wie Kultur oder Religion („muslimischer Antisemitismus“) zu homogenisieren und etablierte gesellschaftliche Fremdbilder („die Muslime“) zu reproduzieren.

Im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ werden 19 Modellprojekte gefördert, die von der wissenschaftlichen Begleitung zwei Projektclustern zugeordnet wurden. Unterschieden wurden einmal Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Fachkräfte und zum anderen Bildungsangebote für Jugendliche. Von 19 Projekten zielen lediglich sechs vorrangig vor allem auf Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren und spezifizierte Zielsysteme wie Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit, religiöse Verbandsarbeit. Die übrigen 13 Modellprojekte finden sich im Cluster II „Bildungsangebote“.

4.1.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Die im Zwischenbericht 2015 entwickelte und in 2016 detaillierte Typologie von zwei Projektclustern wurde auf der Grundlage der Konzeptanalysen entwickelt. Die Systematik ist nicht in jedem Fall trennscharf, da einige Projekte Multiplikatorenfortbildungen mit Bildungsangeboten für Jugendliche kombinieren. Für die Unterscheidung war daher leitend, die Projektaktivitäten auf eine Kernstrategie und den konzeptionellen Schwerpunkt hin zuzuspitzen.

4.1.2.1 Projektcluster I: Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Fachkräfte

Für Projekte in diesem Cluster ist die Problemwahrnehmung leitend, dass Wissens- und Bearbeitungsdefizite von pädagogischen Fachkräften eine kontextsensible Auseinandersetzung mit Antisemitismus erschweren. Sie sind entweder im Umgang mit antisemitischen Äußerungen verunsichert oder befürchten, ihre bisherigen Ansätze der Auseinandersetzung mit Antisemitismus seien unzureichend.

Projektporträt Sevilla¹⁸

Ein Modellprojekt fungiert als Praxisstelle, die über Coachings und Fortbildungsmaßnahmen Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) sensibilisieren und unterstützen möchte. Es realisiert eine Reihe verschiedener, teilweise recht breit gestreuter Aktivitäten, die letztlich aber im Sinne einer integrierten Strategie auf die Professionalisierung von Fachkräften zielt. Die Spezifik des Modellprojektes liegt zudem in der starken und systematischen *Orientierung an und Verflechtungen mit den Regelstrukturen* der OKJA. Im Kern lässt sich das Projekt über zwei zentrale Merkmale charakterisieren. Es verfolgt a) die (exemplarische) *Implementierung von Fachstandards* einer antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. Die Lernerfahrungen des Projektes lassen daher Anregungen für entsprechende Implementierungsprozesse erwarten. Die Projektaktivitäten sind zudem davon geprägt, b) flexibel auf *aktuelle Bedarfe* und aktuelle Entwicklungen im Handlungsfeld zu reagieren und über deren Bearbeitung auch wieder Antisemitismus zu thematisieren.

a) die Implementierung von Fachstandards

Das Projekt agiert und kooperiert (mit den staatlichen Strukturen der KJH) in zwei Großstädten und erprobt dabei zwei Implementierungsstrategien. In einem Fall ist es nach mehrjährigen Vorarbeiten in diesem Jahr gelungen, Vorschläge für die Überarbeitung eines *Qualitätshandbuchs* für Jugendfreizeitstätten des Bundeslandes zu formulieren:

„Wir wurden sozusagen eingeladen, Vorschläge zu machen, wie rassismus- und antisemitismuskritische Jugendarbeit darin Platz finden kann, an welchen Stellen und wie wir uns das vorstellen. Und da gibt es eine Redaktionsgruppe, denen haben wir das Ende letzten Jahres schriftlich einfach Vorschläge dazu gemacht, und die beraten das jetzt gerade, und, genau, wir sind sehr froh, dass wir überhaupt da reingekommen sind. Das hat nämlich echt gedauert“ (Sevilla 2017 I: Z. 637–647).

Solche Handbücher oder Rahmenpläne werden nicht ohne Weiteres regelmäßig überarbeitet, wenngleich sie für hunderte Einrichtungen der kommunalen Jugendarbeit bindend sind. Förderlich war hier, dass der Projektträger langjährige Kooperationsbeziehungen zu einem staatlichen Fortbildungsinstitut hat, dessen Vertreter/innen Teil der Redaktionsgruppe sind. In der anderen Großstadt wurde – ebenfalls nach einem mehrjährigen Vertrauensaufbau – in diesem Jahr erreicht, dass die Praxisstelle ein offizielles *Mandat für die fachliche Beratung und Begleitung* der kommunalen Jugendarbeit bekommen hat. Damit wird das Modellprojekt in die Planungen von Aktivitäten der Stadt im Themenfeld Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus, aber auch im Bereich der Jugendbeteiligung einbezogen. In diesem Zusammenhang berät das Projekt die Arbeitsgemeinschaften (nach § 78 SGB VIII) der kommunalen Jugendhilfe – zusammengesetzt aus Vertreterinnen und Vertretern von

18 Die Erhebung der wissenschaftlichen Begleitung umfasst zwei Interviews mit dem Projektteam, die etwa im Abstand von einem Jahr geführt wurden.

Jugendeinrichtungen, der Zivilgesellschaft und der Politik. Die Sensibilisierung dieser einflussreichen lokalen Steuerungsgremien für eine antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit wird vom Projekt teilweise als konflikthaft beschrieben. Ein Streitpunkt sind dabei die – aus Sicht des Modellprojektes – einseitigen bzw. eher klassischen Beteiligungsformate in den lokalen Jugendeinrichtungen.

„uns ist einfach aufgefallen, dass sie nur bestimmte Jugendliche erreichen, und das sind meistens bildungsbürgerliche Gymnasiasten, weiß, so – die erreichen keine jüdischen, keine muslimischen, keine geflüchteten und so weiter Jugendlichen, und um die haben wir uns quasi ein bisschen gekümmert, und wir versuchen gerade, beides zusammenzubringen. Und das ist einfach ein Prozess, der, glaube ich, für manche Leute unangenehm ist und die ... Also ich will jetzt gar nicht sagen, dass die das nicht wollen, aber diese Selbstverständlichkeit, mit der die da Jugendarbeit ... oder was die darunter verstehen, und zu sehen, dass sie ganz viele Gruppierungen aber gar nicht im Blick haben“ (Sevilla 2017 I: Z. 458–466).

Andererseits kommt dem Projekt entgegen, dass es selbst über kleinere Bildungsprojekte und Bedarfserhebungen bei Fachkräften plausibilisieren bzw. dafür sensibilisieren kann, dass a) fachliche Defizite existieren und b) eine Beteiligung der oben genannten Jugendlichen praktisch möglich ist. Insgesamt ist für das Projekt kennzeichnend, dass die Implementierung tatsächlich als Prozess angelegt ist und als Ziel und Haltung leitend,

„(...) sie zu beraten und zu begleiten, diese Fachstandards sich quasi selber auszudenken, also auch wieder ganz pädagogisch, damit sie das auch wirklich umsetzen. Es bringt ja nichts, wenn ich da rein spaziere und sage, ich hab jetzt die Lösung, und das und das müsst ihr da mit aufnehmen. Ich kann nur fragen, was sind irgendwie die Bedarfe, und deswegen machen wir z. B. auch Bedarfserhebungen“ (Sevilla 2016 I: Z. 743–748).

Beide Implementierungsstrategien sind aus jetziger Sicht anspruchsvoll und voraussetzungsreich. Ihnen geht ein langwieriger Aufbau von Kontakten, Netzwerken und einem, über die eigene Bildungsarbeit verbürgtem „fachlichen Standing“ voraus. Damit ist zugleich ein Dilemma benannt: Aufgrund der Zeitintensität können derartige Prozesse kaum über die begrenzte Dauer einer Modellprojektförderung realisiert werden. Das Modellprojekt profitiert wiewohl hier von Erfahrungen und Kontakten aus einem Vorgängerprojekt im Bundesprogramm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“. Die Zeitintensität wird aber dadurch aufgewogen, dass das Projekt sehr eng mit den Strukturen der OKJA kooperiert und über kommunale Steuerungsgremien und -instrumente tatsächlich ein Zielsystem fachlich anregen kann und nicht lediglich punktuell einzelne Kooperationspartner.

Neben diesen kontinuierlichen Projektsäulen realisiert das Projekt anlassbezogen bzw. auf Anfrage Beratungsprozesse für Träger und Strukturen der Jugendarbeit. Im Berichtszeitraum wurde im Kirchenkreis (umfasst über 18 Kirchgemeinden) einer Großstadt ein Arbeitskreis „rassismus- und antisemitismuskritische Arbeit“ in der Kirche gegründet, in dem Hauptamtliche der kirchlichen Jugendarbeit sich vernetzen, um das Thema innerhalb kirchlicher

Strukturen zu implementieren. Diese strukturbezogenen Aktivitäten werden ergänzt um regelmäßige, niedrigschwellige Kontakte zu (lokalen) Einrichtungen der Jugendarbeit.

„Ja, dann lade ich mich mal zu einer Teamsitzung ein, um wirklich komplett richtig runterreduziert deren Alltag anzuhören. (...) Und so was dann mal mit denen zu besprechen, dass die überhaupt darauf kommen, krass, ja, wir haben vielleicht ein kleines Problem, wir sollten darauf irgendwie mal reagieren – so was mache ich dann. Und dann gibt es dann, okay, wen kann man jetzt weitervermitteln, welche Ressourcen haben sie überhaupt, welche finanziellen und so weiter“ (Sevilla 2017 I: Z. 859–870).

Im Grunde handelt es sich dabei um eine Form der „aufsuchenden“ Multiplikatorenarbeit, die auf eine spannende Art und Weise klassische Fortbildungsinhalte und (kollegiale) Beratungsformate mit niedrigschwelligen Methoden der Gemeinwesenarbeit kombiniert. Punktuell bietet das Modellprojekt selbst eher nonformale Bildungsangebote an. Der Anspruch ist dabei, Erscheinungsformen von Antisemitismus und Rassismus im pädagogischen Alltag von Jugendeinrichtungen zu erkennen und niedrigschwellig zu bearbeiten. Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit wird hier mit einem stark lebensweltorientierten Ansatz kombiniert, der den Besonderheiten des eher freizeitpädagogischen Charakters der OKJA gerecht wird:

„Kleine, niedrigschwellige Angebote an den Themen, an denen die Jugendlichen gerade dran sind. Wenn es jetzt irgendwie das Thema Gentrifizierung in [Name des Stadtteils] ist, weil fünf Jungs aus dem Jugendklub keine Wohnung kriegen im Bereich ihrer Eltern, sondern weg müssen, und irgendwann anfangen, sich das antisemitisch zu erklären, nämlich zu sagen die Juden haben hier alles weggekauft – das ist das, wo wir eingreifen können, also den Faden aufnehmen bei Gentrifizierung“ (Sevilla 2017 I: Z. 538–543).

An anderer Stelle schildert das Projekt Schwierigkeiten und Hindernisse bei der antisemitismus- und rassismuskritischen Sensibilisierung von Fachkräften der OKJA. Das ist insofern interessant, da diese Konflikte aus Sicht des Projektes offenbar aus der Spannung zwischen den spezialisierten Fachstandards des Modellprojektes und allgemeinen, teilweise unspezifischen Standards der sozialen Arbeit (Subjektorientierung) herrühren.

„Also das, was ich oft erlebe, ist, dass, wenn sich zum Beispiel rassistisch geäußert wird, dann wird nichts dagegen gesagt, weil man versteht sich eben nicht als politisch oder so, man möchte nicht parteilich sein. Deswegen sagt man da gar nichts zu. Das ist zum Beispiel so ein normatives Verständnis in der Sozialpädagogik (...) ich glaube eher, dass sich die Sozialpädagogik einfach wirklich zu oft zu unpolitisch sieht und Schwierigkeiten damit hat. (...) Man ist parteilich den Jugendlichen gegenüber, das heißt, wenn die sich irgendwie pro Palästina und gegen Israel hetzen, dann muss man noch Verständnis dafür zeigen für deren Situation – so erlebe ich das“ (Sevilla 2017 I: Z. 712–731).

b) aktuelle Fachlichkeitsbedarfe

Wie schon im letzten Zwischenbericht erwähnt, wurde auch im aktuellen Berichtszeitraum der Zugang zu Fachkräften durch wahrgenommene Dringlichkeitskonkurrenzen innerhalb der Fachpraxis erschwert. Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus wurde damals überlagert von Anfragen aus der Fachpraxis rund um das Thema Flucht und Asyl. Aktuell stellt der Umgang mit Rechtspopulismus einen Schwerpunkt der Anfragen an die Praxisstelle dar.

„(...) über die Agenda muss man sich einfach immer wieder neu auch verständigen und die neu justieren, wenn andere Themen so da drüber lagern. Islamismus, Nahost-Konflikt, Geflüchtete, Rechtspopulismus – das sind so die Peaks, die ja immer aufploppen. Und dazu gibt es dann immer diese wahnsinnigen Workshop-Anfragen. Beziehungsweise, man will was oder man hat was vereinbart zu Antisemitismus, und dann rufen die an und sagen, dazu haben wir überhaupt gar keine Anmeldungen, und könnt ihr nicht was zu ... machen? Und da einfach zu gucken, wie bleibt man an seinen Themen dran und nimmt aber gleichzeitig auch die neuen Bedarfe, die es ja nun mal gibt, trotzdem ernst und auch wahr und bringt da seine Themen unter“ (Sevilla 2017 I: Z. 756–763).

Auch hier zeichnet das Projekt aus, dass es die eigenen Fachlichkeitsansprüche (Verknüpfung von antisemitismuskritischer und rassismuskritischer Bildungsarbeit) mit den Fachlichkeitsinteressen der Adressaten (etwa Handlungssicherheit in der Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus) verknüpft und aufgreift.

Gleichzeitig verändern die politischen Entwicklungen der letzten Jahre die Rahmenbedingungen des Modellprojekts. In einer Großstadt hat mittlerweile ein AfD-Abgeordneter den Vorsitz des Jugendhilfeausschusses übernommen und es gibt Anzeichen dafür, dass auf kommunaler Ebene eine populistische Delegitimierung von bestimmten Angeboten der Jugendarbeit an Bedeutung gewinnt (etwa in Form von Anträgen oder Forderungen nach der Kürzung von Fördermitteln). Es handelt sich also um Entwicklungen, die einerseits die inhaltliche Arbeit von Modellprojekten berühren, aber – dies zeigt das Beispiel – die Rahmenbedingungen dieser Arbeit selbst erschweren oder gar gefährden können.

Projekt Speyer¹⁹

Der Träger eines anderen Modellprojektes ist ein Dachverband der religiösen Bildungsarbeit, dessen Mitgliedsorganisationen bundesweite Angebote der Jugend- und Erwachsenenbildung realisieren. Im Kern handelt es sich um ein formatentwickelndes Projekt an der Schnittstelle eines selbstreflexiven Wissenschafts-Praxis-Transfers, das zweistufig angelegt ist. Zunächst wurde eine verbandsinterne Qualifizierungsstrategie entwickelt. Regelmäßige Arbeitstreffen einer kleineren Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dienen konzeptionellen Klärungen und der Weiterentwicklung des Projektes. In der ersten Projektphase fanden außerdem zwei mehrtägige Fortbildungen für

19 Die Beschreibung basiert auf zwei Interviews mit dem Projektteam, die etwa im Abstand von einem Jahr geführt wurden und der Analyse einer Veranstaltungsdokumentation des Projekts.

Fachkräfte und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der evangelischen Bildungsarbeit statt. Im Rahmen dieser Qualifizierung werden in einem zweiten Schritt durch die Fachkräfte die eigene Bildungspraxis reflektiert und schließlich neue Bildungsformate entwickelt und in verschiedenen Einrichtungen der evangelischen Bildungsarbeit erprobt. Im Berichtszeitraum lag der Schwerpunkt der Projektaktivitäten auf vertiefenden konzeptuellen Klärungen und der Durchführung mehrerer Fachtagungen. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Klärungen wurde im Vergleich zum Projektbeginn stärker fokussiert. Ging es zunächst darum die Bearbeitung aktueller Antisemitismustypen in einem evangelischen Bildungsmilieu und in der evangelischen Bildungsarbeit anzuregen, so wird nun auch dezidiert nach dem Verhältnis von Antisemitismus und Protestantismus gefragt. Im Vordergrund stehen daher nicht mehr allgemein aktuelle Formen des Antisemitismus, sondern speziell christlich gefärbte. Der angestrebte konzeptuelle Klärungsprozess nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Frage nach der Struktur und der Funktion des Antisemitismus. Das Projekt geht davon aus, dass Antisemitismus vor allem als ein Wechselverhältnis von Fremd- und Selbstbildern, von Prozessen der Selbstvergewisserung durch Fremdvergewisserung zu verstehen ist. Auf diesen Zusammenhang hin sollen pädagogische Ansätze der Auseinandersetzung mit Antisemitismus reflektiert und überarbeitet werden. Mit Blick auf spezifisch christliche Färbungen des Antisemitismus wird diese Verhältnisbestimmung in der Frage zugespitzt: „Wie ist christlicher Glaube oder christliches Selbstverständnis sozusagen möglich, ohne zugleich antijüdisch zu sein?“ (Z. 753-755). Solchen Klärungsprozessen dienten die *Expertisen, Tagungen und Fachveranstaltungen*, die im Berichtszeitraum durchgeführt und dokumentiert wurden. Themen waren dabei das christlich-jüdische Gespräch oder „Antisemitismus als politische Theologie“. Sie fragten nach den christlich-religiösen Wurzeln des modernen, „säkularen“ Antisemitismus oder nach der Funktion von Ab- und Ausgrenzungen für christliche Identitätsbildung.

Im Rahmen der verbandsinternen Arbeitstreffen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendbildung werden diese Reflexionsprozesse in Bildungsangebote übersetzt. So wurden gemeinsam Herausforderungen für die Bildungsarbeit formuliert und mithin Standards der pädagogischen Auseinandersetzung verhandelt. Als Herausforderungen wurden benannt:

- a) die Komplexität des Gegenstandes, die aufgrund unterschiedlicher Ausgangslagen der Adressat/Innen individuelle Bildungskonzepte und -zugänge erfordere,
- b) die moralische Aufladung des Gegenstandes, die Abwehrreflexe auslösen könne,
- c) die eigene Verfangenheit von Fachkräften in antisemitische Deutungsmuster,
- d) die Gefahr der Reproduktion stereotyper Bilder bei der Wissensvermittlung zu Antisemitismus,
- e) der Anspruch der Subjektorientierung, der ein Verstehen antisemitischer Äußerungen (etwa deren subjektive Funktion) zur Voraussetzung pädagogischer Interventionen macht.

Ausgehend von diesen Verständigungsprozessen wurden durch die vom Projekt begleiteten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für 2017 zwei Jugendbildungsseminare und eine Weiterbildungstagung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen Bildung konzipiert, die an den regionalen Standorten der beteiligten Fachkräfte durchgeführt werden sollen. Als eine weitere Herausforderung stellte sich (wie für andere Modellprojekte, die nicht zu islamischem Antisemitismus arbeiten) das Problem der Zielgruppengewinnung für die Auseinandersetzung mit einem Thema, das latent, aber gegenüber anderen gesellschaftlichen Themen nicht als „drängend“ wahrgenommen wird.

„Aber wo irgendwie die Frage ist ‚Wie gewinnen wir eigentlich Leute, die jetzt nicht‘, also ‚Wie gewinnen wir die eigentlich dafür, ein Bildungsangebot zum Thema ‚Antisemitismus‘ zu gewinnen?‘, wenn das für die vielleicht überhaupt keine relevante Größe in ihrem Alltag ist. Also ich finde, Antisemitismus ist ja was, das muss man sich erstmal bewusst machen, dass das ein Problem ist. Und es ist eben nicht so überdeutlich wie Rassismus, der sich sozusagen in jeder Ecke zeigt“ (Speyer 2017 I: Z. 468–473).

Dies wird verstärkt, da die mehrtägigen Jugendbildungsseminare frei ausgeschrieben in außerschulischen Settings stattfinden. Das Projekt versucht dies zu lösen, indem Antisemitismus im Kontext anderer Themen verhandelt wird. So wurden Seminare zu „Verschwörungstheorien unter der Lupe“ oder „Antisemitismus und Medien“ geplant. Inwiefern dieser Zielgruppenzugang erfolgreich ist und ob es gelingt, die Reflexion über Selbstbilder anzuregen, kann zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht gesagt werden.

Sollte beides gelingen – Jugendliche für das Thema interessieren und den Zusammenhang von Selbst- und Fremdbildern in pädagogische Formate übersetzen – dann hat das Projekt ein hohes Innovations- und Anregungspotenzial. Es thematisiert spezifisch religiöse Wurzeln des Antisemitismus und sensibilisiert für ausgrenzende Formen der Identitätsbildung. Zudem arbeitet es bei der Planung der Angebote der Jugendbildung eng mit einer kircheninternen Arbeitsgruppe zusammen, die als bundeszentraler Träger der gesellschaftspolitischen Jugendbildung über den KJP regelfinanziert wird. Die verbandsinterne Qualifizierungsstrategie des Modellprojektes zielt damit auf Regelstrukturen der Jugendbildung, die selbst wiederum eine bundesweite Anregungsfunktion haben. Um diese Qualifizierungsstrategie zu intensivieren und zu verstetigen sollten die mehrtägigen Arbeitstreffen der Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung auch nach der Durchführung der Jugendbildungsformate weiter fortgeführt werden. Bislang dienten diese intensiven Austauschrunden zur Entwicklung von Bildungsangeboten. Sie sollten aber noch stärker für den Erfahrungsaustausch und die kollegiale Beratung der stattgefundenen Angebote genutzt werden.

4.1.2.2 Projektcluster II: Bildungsangebote für Jugendliche

Ein erheblicher Teil der Modellprojekte entwickelt und realisiert Bildungsangebote mit Jugendlichen, wobei diese teilweise (auch) begleitet werden durch Fortbildungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Für die intensive Begleitung wurden in diesem Cluster Projekte ausgewählt, die Formate historischer Bildung erproben und israelbezogenen Antisemitismus in einem klassisch-wissensvermittelnden Format thematisieren. Ein Einblick in die pädagogische Praxis war bei den beiden untersuchten Projekten nur begrenzt möglich, da im Berichtszeitraum die Umsetzung pädagogischer Maßnahmen aus unterschiedlichen Gründen im Hintergrund stand. Nichtsdestotrotz: in dem Interview (und der Beobachtung) eines Projektes werden die pädagogischen Prinzipien des Modellprojekts sehr gut sichtbar.

Angebote historischer Bildung unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Erinnerungskulturen

Die Vermittlung historischen Wissens steht nicht selten unter dem Primat, „aus der Geschichte zu lernen“. Die Beschäftigung mit und das Kennen der Geschichte ist dadurch mit der hohen gesellschaftlichen Erwartung verbunden, dass sie demokratische Haltungen fördere und demokratie- oder menschenfeindliche Einstellungen reduziere. Historische Bildung, gerade zum Nationalsozialismus, steht zudem vor der Herausforderung, dass erinnerungskulturell verankerte, moralische Erwartungsstrukturen an Jugendliche bezüglich des *richtigen* Lernens und *angemessener* Urteile und Verurteilungen mit transportiert werden. Solche Erwartungen an moralisches Lernen und die Gefahr der Moralisierung von Pädagogik sind umso stärker, je dominanter und aufgeladener bestimmte Formen der Erinnerungskultur in der Gesellschaft sind.

Projekt Sofia²⁰

Insofern gehört das im Folgenden beschriebene Modellprojekt zu den spannendsten im Themenfeld. Der inhaltliche Ankerpunkt ist die historische Symbol- und Identifikationsfigur Anne Frank. Im Rahmen des Modellprojektes wird die bisherige Ausstellung des Trägers zu Anne Frank inhaltlich und methodisch komplett überarbeitet. Anne Frank wird dabei als symbolische Figur – angesichts vielfältiger Zielgruppen und unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten – von präventiven Ansprüchen befreit und dient im Wesentlichen als Anlass, um ins Gespräch zu kommen und für die Jugendlichen jeweils relevante Grundfragen zu thematisieren. Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit Anne Frank soll zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung von Jugendlichen mit aktuellen Formen von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung gemacht werden.

20 Folgende Beschreibung basiert auf zwei Interviews mit einer Projektumsetzenden, die 2016 und 2017 geführt wurden. Darüber hinaus floss eine teilnehmende Beobachtung eines Jugendbildungsangebots ein sowie ein pädagogisches Reflexionsgespräch mit den Umsetzenden.

Wie in vorhergehenden Projekten des Trägers ist die Arbeit von drei Grundprinzipien geleitet. Das Projekt möchte Jugendlichen a) eine Begegnung mit Geschichte auf Augenhöhe ermöglichen. Es möchte b) einen Lernraum gestalten, der es mittels lebensweltnaher Zugänge erlaubt und ermöglicht, sich interessengeleitet mit komplexen aktuellen Themen auseinanderzusetzen. Und c) ist eine Säule des Projektes die Ausstellungsbegleitung durch jugendliche bzw. jungerwachsene Peers, um so Abwehrmechanismen von Jugendlichen zu begegnen.

Die Ausstellung selbst ist grundlegend als ein Lernlabor angelegt. Sie bietet über thematische Stationen und unterschiedliche Methoden verschiedene Vertiefungsmöglichkeiten, die die Jugendlichen selbst wählen können. Diese „Anlaufstellen“ im Ausstellungsraum sind verschiedenen Themenkomplexen zugeordnet, die Anknüpfungspunkte für Aktualisierungen bieten. Im Berichtszeitraum wurden diese Themenschwerpunkte (unter Einbezug von Jugendlichen) festgelegt. Diese Themenfelder wurden wiederum unter dem Ausstellungstitel „Anne Frank – morgen mehr“ thematisch gruppiert: „Morgen mehr Mut“ (Themenfeld Zivilcourage, Helfen, Widerstand), „Morgen mehr Welt“ (Themenkomplex Migration, Flucht, Asyl), „Morgen mehr Respekt“ (Diskriminierung, Antisemitismus, Rassismus), sowie „Morgen mehr Vielfalt“ und „Morgen mehr Gerechtigkeit“.

Aktuell ist die Feinkonzeption (welche Inhalte werden mit welchen Medien in welchen Räumlichkeiten präsentiert) der Ausstellung abgeschlossen und es beginnt die eigentliche inhaltliche Erprobung von ersten Prototypen und einzelnen Methoden, wiederum partizipativ mit Jugendlichen. Die Eröffnung der neuen Ausstellung ist für 2018 geplant.

Dieses ambitionierte Projekt stellt sich der Aufgabe, bei Erfüllung seiner Leitprinzipien und unter Berücksichtigung allgemeiner pädagogischer Standards im erinnerungskulturellen Kontext eine aktualisierende Umgestaltung der Ausstellung zu Anne Frank vorzunehmen. Als besonders anspruchsvoll erweist sich dabei das Aktualisierungsziel des Projektes, also der Versuch, die historische Figur als Gesprächsanlass für aktuelle Themen zu nutzen. Damit steht das Projekt im Spannungsfeld der Gleichzeitigkeit von historischen und gegenwartsbezogenen Themen:

„Wie gehen wir damit um, dass es sozusagen sowohl eine Parallelität als auch eine Gleichzeitigkeit sein kann, ohne bestimmte Konklusionen zu bedienen? Also so dieses, heute haben wir Menschenrechte, weil damals waren wir böse, oder Anne Frank als mahnende Figur, die sagt, ihr dürft aber nicht antisemitisch sein heute oder so – all diese Dinge, die ja ganz schnell funktionieren, und das dann zu brechen“ (Sofia 2017 I: Z. 754–760).

„Brechen“ als methodisches Prinzip zielt dabei auf moralisierende Deutungsdominanzen der deutschen Erinnerungskultur und übersetzt sich methodisch in einen differenzierenden und durch Multiperspektivität zuweilen entzaubernden Zugang zu Anne Frank. So kommen etwa in der Ausstellung neben Anne Frank Personen selbst zu Wort, die als Bewohner/innen des Hinterhauses in ihrem Tagebuch auftauchen. Damit differenziert sich zum einen das Bild von Anne Frank und zum anderen wird methodisch ein Gegenwarts- und Lebensbezug hergestellt: Die Jugendlichen werden z. B. gefragt, „wenn dein Leben erzählt werden würde, wer soll befragt werden, wer soll nicht

befragt werden“. Damit soll aus der eigenen, gegenwärtigen Perspektive heraus ein quellenkritischer Zugang zur Kommunikation der und dem Wissen über die Menschen und Ereignisse im „Hinterhaus“ eröffnet werden. Die permanente Möglichkeit zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu tauschen, ist konstitutives Prinzip der Ausstellungsgestaltung. Die Strategie ist weder eine simplifizierende Universalisierung noch eine Partikularisierung der Erinnerung an Anne Frank. Es geht dem Projekt um einen bewussten Umgang mit diesen beiden „Polen“ der Erinnerung an Anne Frank, um Jugendliche für diese beiden Herangehensweisen zu sensibilisieren bzw. sie besprechbar zu machen. Sie wird eingeführt als eine Repräsentantin einer „jugendlichen Perspektive“ auf die Welt, auf Ungerechtigkeit, Diskriminierung und Verfolgung. Und die Jugendlichen werden eingeladen, ihre eigenen Perspektiven zu weiteren aktuellen Inhalten (z. B. Flucht, Diskriminierung) auszubilden und eine Haltung zu letztlich universellen Themen zu entwickeln.

Eine zweite Herausforderung ist aus Sicht des Projektes,

„dass wir Antisemitismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeiten sowohl implizit als auch explizit thematisieren und damit eine ziemlich große Themenvielfalt im Raum ist, und wie wir es damit hinkriegen, einerseits niedrigschwellige Angebote zu machen und nicht zu überwältigen und zu überfordern, und andererseits aber eine Komplexitätsreduktion ohne eine Simplifizierung, also ohne einfache Antworten auf komplexe Fragen scheinbar anzubieten“ (Sofia 2017 I: Z. 782–789).

Gerade für die pädagogische Auseinandersetzung mit GMF sind dies verallgemeinerbare Schwierigkeiten. Sie führen letztlich zu der Frage, wie ein Lernraum gestaltet sein muss, der sowohl verletzungsfrei ist und zugleich ein angstfreies Reden jenseits sozial erwünschter Antworten über moralisch aufgeladene Themen ermöglicht. Hier zeichnet das Projekt eine hohe Selbstreflexivität über die eigene Rolle als Pädagogin und über die eingesetzten Methoden aus. Als Grundspannung wird dabei beschrieben, das Prinzip der Allparteilichkeit (um angstfreies Reden und Suchbewegungen zu ermöglichen) mit normativen und politischen Grundhaltungen (rote Linien des Sagbaren) zu verbinden. Dies drückt sich ganz praktisch darin aus, dass vergleichsweise klassische Methoden, wie das Meinungsbarometer durch das Projekt daraufhin reflektiert werden, dass keine Thesen zur Auswahl gestellt werden, die menschenfeindliche Haltungen aufrufen, Abwehrreaktionen provozieren und die Umsetzenden zu moralisierenden Sanktionen „zwingen“. Derlei Reflexivität mag trivial erscheinen – sie ist aber im (teilweise normativ stark aufgeladenen) Feld der Prävention von GMF keineswegs selbstverständlich. Das Spannungsfeld zwischen pädagogischem Auftrag und den eigenen politischen „Missionen“ wird daher in der Ausbildung von freien Peer-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern intensiv reflektiert. Dem Projekt geht es dabei im Kern um die Gestaltung pädagogischer Settings, die Gesprächsanlässe bieten und Suchbewegungen anregen:

„(...) sich selber irgendwie immer wieder infrage zu stellen und dem Gegenüber irgendwie offen zu sein, also ich glaube, das ist das Wichtigste“ (Sofia 2017 I: Z. 345–347).

Das Zusammenspiel all dieser Ansprüche ist ambitioniert: die Perspektivierung und Aktualisierung von erinnerungskulturellen Symbolfiguren wie Anne Frank, die Einbeziehung von vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungshintergründen von Jugendlichen, die Thematisierungen von Formen des Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die spannungsreiche Gestaltung entsprechender Lernräume und die Entwicklung innovativer ausstellungsdidaktischer Methoden. Inwieweit diese Ansprüche in der konkreten Ausstellungsgestaltung und der begleitenden pädagogischen Arbeit eingelöst werden können, wird Aufgabe der weiteren wissenschaftlichen Begleitung sein. Aktuell läuft der Umbau der Ausstellung und die pädagogischen Begleitangebote ruhen. In anderen Themenfeldern des Trägers konnte die wissenschaftliche Begleitung aber punktuell an exemplarischen Peer-to-Peer-Workshops (die nicht Teil des Modellprojekts sind, aber typisch für dessen Vorgehen) beobachtend teilnehmen und feststellen, dass die freien Mitarbeiter/innen auf einem hohen und durch den Träger regelmäßig geschulten, pädagogischen und selbstreflexiven Niveau agieren.

4.1.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Der nur punktuelle Einblick in die pädagogische Praxis der intensiver begleiteten Modellprojekte ist gleichwohl interessant. Es zeigt sich, dass selbst in dem relativ etablierten Handlungsfeld, zudem auch das Themenfeld des Programmbereichs gehört, fachliche Standards der Antisemitismusprävention (noch) nicht als gemeinsam geteilt gelten können. Das verweist auch auf einen entsprechenden Bedarf in der Fachpraxis allgemein, da die Grenzen zwischen der Praxis der Modellprojekte innerhalb des Bundesprogramms und der Handlungspraxis außerhalb des Bundesprogramms fließend sind.

Es gibt auch bei den MP eine Diskrepanz zwischen gut gemeinter und (pädagogisch) gut gemachter Projektpraxis. Gerade eine nicht-stigmatisierende pädagogische Auseinandersetzung mit migrantischen Jugendlichen birgt im thematischen Handlungsfeld des Bundesprogrammes Fortentwicklungsbedarfe. Aber auch die Orientierung an themenfeldbezogenen Fachstandards (rassismuskritische Bildungsarbeit) kann mit ihrem Anspruch mit allgemeinen Grundsätzen der sozialen Arbeit (Subjektorientierung) in Spannung geraten. Anders gesagt: Der Anspruch auf ein sensibilisiertes, problembezogenes *Verstehen* kann auf ein professionell routiniertes Problem relativierendes *Verständnis* treffen, z. B. eine Relativierung von Antisemitismus bei Fachkräften durch den Verweis etwa auf schwierige soziale Herkunftsverhältnisse der Jugendlichen. Die Modellprojekte agieren insgesamt gegenüber den adressierten Fachkräften in einem Spannungsfeld zwischen (manchmal) forschenden Sensibilisierungszumutungen (die vor den Kopf stoßen können) auf der einen Seite. Auf der anderen Seite stehen unkritische Bedarfsdienstleistungen, die Zerrbilder gegenüber gerade migrantischen Jugendlichen bestärken können, wenn MP angefragt werden, weil etwa Schulen Probleme mit „schwierigen migrantischen“ Schülerinnen und Schülern haben. Gerade weil der Bereich der Antisemitismusprävention zu den vergleichsweise etablierten

und „reifen“ im Kontext von Bundesprogrammen zählt, ist eine Klärung von gemeinsam geteilten pädagogischen Fachstandards umso drängender.

4.2 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“

4.2.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

„Islam-/Muslimfeindlichkeit“²¹ ist speziell in Deutschland Teil von historisch weit zurückreichenden Wandlungsprozessen in der Wahrnehmung, Thematisierung und Konstruktion kultureller Differenz (zu den folgenden Ausführungen vgl. Schmidt-Lux/Wohlrab-Sahr/Leistner 2016, S. 177ff.). „Der“ Islam und mehr noch „der“ Orient als das exotisch Andere stellten im 18. Jahrhundert eine Projektionsfläche für den Reiz des Unbekannten und Exotischen dar. Dies veränderte sich in Deutschland spätestens mit der dauerhaften Präsenz von Eingewanderten und ihren Nachkommen aus islamisch geprägten Ländern im Zuge der Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren. Die Ausübung der Religion blieb lange Zeit peripher und unsichtbar in der Privatheit kleiner Moscheen. Die symbolische Präsenz muslimischer Religiosität blieb in der Öffentlichkeit zunächst auf das Tragen des Kopftuches beschränkt. Spätestens mit dem Bau repräsentativer Moscheen änderte sich dies und führte dazu, dass Menschen nun im Kontext von Religionsausübung öffentlich als muslimisch markiert wurden.

Auf einen weiteren Grund für den Wahrnehmungswandel bezüglich muslimisch geprägten Lebens weist Hüttermann 2011 hin, der den 11. September 2001 als „Kristallisationsereignis“ anführt und als Wendepunkt in der Entwicklung der deutschen Einwanderungsgesellschaft interpretiert. In der öffentlichen Wahrnehmung seien seitdem aus den ehemaligen türkischen Gastarbeitern potenziell als gefährlich wahrgenommene Anhänger einer „fremden“ Religion geworden. Seit einigen Jahren lässt sich beobachten, dass diese kulturalisierenden Fremdbilder gesellschaftliche Konflikt dynamiken befeuern und ein Spektrum übergreifendes Mobilisierungsthema rechtspopulistischer Parteien und Bewegungen wie eines sich (auch über dieses Thema) transformierenden Rechtsextremismus sind (vgl. Häusler 2008, Häusler 2013; Rehberg 2016).

Die wachsende Bedeutung kultureller, konflikthafter Differenzsetzungen wird in der Wissenschaft unterschiedlich gedeutet und erklärt. Islamfeindlichkeit kann als Facette von Gruppenbezogener Menschfeindlichkeit oder antimuslimischem Rassismus interpretiert werden. Dies hat dann jeweils Auswirkungen auf die Deutung, was sich in islamfeindlichen Äußerungen und

21 Begrifflich zeigen sich in der wissenschaftlichen Analyse von „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ einige Unschärfen (vgl. Logvinov 2017). Insbesondere herrscht Unsicherheit darüber, wie die beobachteten Phänomene adäquat bezeichnet werden sollen: Islamfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit, antimuslimischer Rassismus auch in Abgrenzung bspw. zu Islamkritik als Religionskritik oder Kritik an bestimmten, muslimisch geprägten Wertvorstellungen.

Einstellungen ausdrückt; sie sind Ausdruck von Angst, kultureller (und historisch tradierter) Abwertung oder von Ideologien der Ungleichwertigkeit. Die Vorbehalte und Vorurteile gegenüber muslimisch geprägten Lebensweisen und Menschen sind hier seit Jahren Gegenstand verschiedener Studien etwa zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (bspw. Heitmeyer 2009, S. 38; Kühnel/Leibold 2007; Leibold/Kühnel 2009) oder zur „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“ (vgl. Pollack 2014). Pollacks Studie zufolge haben in den alten Bundesländern nur 34 % eine positive Meinung von Muslimen, in Ostdeutschland mit 26 % noch weniger. Nur etwa 30 % der Westdeutschen und 20 % der Ostdeutschen befürworten den Bau von Moscheen, wobei der Bau repräsentativer Minarette noch weniger Zustimmung erfährt. Lediglich 20 % der Deutschen teilen die Meinung, dass der Islam in die westliche Welt passe. Alle diesbezüglichen Untersuchungen der letzten Jahre zeigen in irgendeiner Form entweder einen unsteten Trend oder sogar eine Zunahme von Muslim- und Islamfeindlichkeit. Decker/Kiess/Brähler 2014 kombinierten Heitmeyers Daten der Jahre 2009 bis 2011 mit vergleichbaren eigenen Daten aus dem Jahr 2014 und konnten so ebenfalls einen deutlichen Anstieg in den Jahren 2009 bis 2014 nachweisen.²² Für das Jahr 2016 ist zudem die Zahl der Angriffe auf Moscheen dokumentiert. Im ersten Quartal 2016 gab es fünf Angriffe, im zweiten Quartal 14, im dritten schon 26 Angriffe und im letzten Quartal 2016 25 Angriffe auf Moscheen (Friedrich Ebert Stiftung 2017, S. 30).

„Islam-/Muslimfeindlichkeit“ ist Teil einer komplexen gesellschaftlichen Problemstruktur, die zugleich die Bearbeitung des Phänomens rahmt:

- Sie gründet historisch tief in exotisierenden Vorstellungen des „Fremden“ und greift zurück auf historische Narrative und Angstkulissen wie etwa die Belagerung Wiens durch das Osmanische Reich (und der damit befürchteten „Islamisierung“), die von rechtsextremen oder rechts-populistischen Bewegungen instrumentalisiert werden.²³
- Zugleich ist sie eingelassen in einen konflikthaften Wandel der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft, der überlagert wird von einer zunehmenden Ethnisierung und Kulturalisierung sozialer Konflikte.
- Sie ist Teil einer latenten, Diskriminierung begünstigenden gesellschaftlichen Klassifikationsstruktur, die Menschen entlang ethnischer oder kulturalistischer Grenzziehungen bspw. als „muslimisch“ markiert.
- Nicht zuletzt findet sie einen lebensweltlichen Anker in terroristischen Gewalttaten islamistischer Gruppierungen, die Ängste nähren und für viele Menschen Vorbehalte gegenüber „dem Islam“ subjektiv plausibel machen.

Für die kontextualisierende Einordnung der pädagogischen Strategien ist

22 Abgefragt über die Items: „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“ (von 21,4 % auf 36,6 %) und: „Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (von 32,2 % auf 43 %).

23 So verwendet etwa die „Identitäre Bewegung“ die Jahreszahl 1683 als einen Szenecode. Das Jahr der Zerschlagung der türkischen Belagerung Wiens wird damit als „Abwehrkampf gegen den Islam“ stilisiert und der Kampf von Rechtsextremen gegen Zuwanderung mit Formeln wie „Islam oder Tod“ historisch parallelisiert.

zentral, dass die Modellprojekte sehr unterschiedlich auf diese Konflikthaf-
tigkeit und die Komplexität pluralisierter Einwanderungsgesellschaften ein-
gehen bzw. dass die eigene Arbeit konfrontiert ist mit einem öffentlichen
Diskurs, der stark verknüpft ist mit Fragen von Zuwanderung, Integration
und Gefahren durch islamistischen Terror. Ein dominantes Deutungsmuster
innerhalb der öffentlichen Debatte ist dabei, dass Konflikte in der Einwan-
derungsgesellschaft vor allem in der tief verwurzelten Differenz zwischen ei-
ner „westlichen Kultur“ und dem „Islam“ begründet seien. Eine solche dis-
kursive Polarisierung zwischen Mehrheit und Minderheit verkennt dabei ten-
denziell die sozialstrukturellen, milieubedingten oder lokalen Ursachen von
Konflikten, „produziert (...) ständig entgegengesetzte Identitäten“ (Wohl-
rab-Sahr/Tezcan 2007, S. 12) und wirkt somit selbst konfliktverschärfend.
Auch weil die Rede vom „Islam als ein Kollektivsubjekt“ verschleiert, dass
sich

„in der Situation türkischer Migranten (...) eine brisante Kombination sozialer
Deprivationserfahrungen auf der einen Seite und gesellschaftlicher Segregations-
prozesse entlang religiöser Differenzen auf der anderen Seite“ (ebd., S. 17)

artikuliert. Die Folge dieser Debatte ist eine Umdeutung von Migrantengrup-
pen unterschiedlichster Herkunft in Muslime, die „von den muslimischen
Gruppen beansprucht und wissenschaftlichen und politischen Diskurs zu-
nehmend unkritisch übernommen wird“ (Tezcan 2007, S. 57).

Aktuell werden im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslim-
feindlichkeit“ 15 Projekte gefördert. Die Projektpraxis zielt hier einerseits
überwiegend auf muslimisch sozialisierte Heranwachsende, die von Diskri-
minierung betroffen sind oder als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren
ausgebildet werden sollten sowie andererseits auf Jugendliche, die für das
Problem Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus sensibilisiert
werden sollten. Die Arbeit mit Jugendlichen, für die nach Ansicht der Pro-
jekte ein erhöhtes Risiko besteht, islamfeindliche Haltungen zu entwickeln,
wurde lediglich von vier Projekten realisiert. Als Hauptarbeitsfelder nennen
die Projekte am häufigsten „Interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“
(71,4 %) und „Antidiskriminierungsarbeit“ (57,1 %). Mit den favorisierten
Ansätzen verbinden sich gleichzeitig – teilweise verstreute – Fachdebatten
um pädagogische Standards und Herausforderungen. Verstreut, weil die pä-
dagogische Auseinandersetzung mit Islam-/Muslimfeindlichkeit kein eigen-
ständiges Handlungsfeld wie etwa die Antisemitismusprävention darstellt. Es
ist insgesamt aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ein Handlungsfeld
mit unscharfen Konturen (hinsichtlich von Bearbeitungsstrategien) und a)
mit Unschärfen der Problembestimmung und b) den Ebenen der Problemab-
leitung.

- a) Umstritten sind hier die Grenzen und Grauzonen zwischen „legitimer
Kritik“, Ressentiment, Feindschaft oder Rassismus.
- b) Es variieren die „Verortungen“ von Islam-/Muslimfeindlichkeit:
zeigt sich diese vor allem in medialen Bildern und Fremdheitskon-
struktionen, in deutungsmächtigen Diskursen oder individuellen Ein-
stellungen?

Je nach Problemkonstruktion können sich dann die pädagogischen Bearbeitungsstrategien unterscheiden: Sie reichen von einer differenzierenden, dekonstruktiven Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen des Islam, rassismuskritischen Thematisierungen gesellschaftlicher Machtverhältnisse, bis hin zu eher klassischen Ansätzen der Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Damit unterscheiden sich auch die Zielhorizonte pädagogischer Praxis. Die Auseinandersetzung mit Islam-/Muslimfeindlichkeit kann von Projekten verstanden werden als a) (auch) gesellschaftspolitisches Projekt zum Abbau diskriminierender Machtstrukturen, als b) pädagogische Arbeit mit von Diskriminierung Betroffenen, als c) Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit zur Stärkung eines gesellschaftlichen Problembewusstseins oder d) die Förderung des Verstehens des vermeintlich Fremden und generell der Anerkennung von Pluralität.

Aufgrund der Heterogenität des Handlungsfeldes ist es schwierig, allgemeine bzw. geteilte pädagogische Prinzipien abzuleiten. Die Fachdebatten innerhalb rassismuskritischer Ansätze, der interkulturellen Pädagogik, der Diversity-Pädagogik oder der Antidiskriminierungsarbeit geben aber Anhaltspunkte für einige zentrale Anforderungen und Sensibilitäten:

- a) *Machtsensibilität*: Sie verhindert naive Vorstellungen, dass Vorurteile über die Kenntnis und Begegnung des „Anderen“ abgebaut werden, sondern schärft den Blick auf ein sozial hergestelltes, machtförmiges „Othering“,
- b) *Selbstreflexivität*: in verschiedenen Bindestrich-„kritischen“ Ansätzen, wie den diskriminierungs- oder rassismuskritischen, geht es um die Anforderung an Fachkräfte, Rassismus oder Diskriminierung als soziales Phänomen zu begreifen und die eigene Involviertheit und Verstrickung in Strukturen der Diskriminierung in gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ungleichheiten mit zu reflektieren,
- c) *Kulturalisierungssensibilität*, die verhindert, dass ein Aufklären über „fremde Kulturen“ homogenisierende Stereotype reproduziert und damit Gefahr läuft, kulturelle Unterschiede überzubetonen und bei den Adressaten zu verfestigen und durch die Engführung auf individuelle Einstellungen die gesellschaftliche Verankerung von Ausgrenzungsprozessen und Machtverhältnissen auszublenden.

Von älteren Ansätzen der interkulturellen Pädagogik unterscheiden sich diese Prinzipien dahin gehend, dass sie homogenisierende und essenzialistische Vorstellungen von Kulturen (deren Repräsentanten begegnen können und sollen) ablehnen bzw. in der pädagogischen Praxis teilweise dekonstruieren und durch Begriffe wie Differenz oder Diversity ersetzen. Eine solche Pädagogik setzt die Anerkennung der Gleichheit von Menschen und Rechtsansprüchen voraus. Die moralisch-kognitive Urteilskompetenz, die dieser Anerkennungsakt verlangt, ist aber keineswegs selbstverständlich. Bleibt nicht aus diskriminierungstheoretischer Sicht immer auch das Problem zu bedenken, wie überhaupt die sozial kognitiven Kompetenzen zu entwickeln sind,

die die Kritik sozialer Ungleichheit zur Voraussetzung hat (vgl. auch Rosenstock 2015)?²⁴

4.2.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Für den Zwischenbericht wurden exemplarisch drei der vier intensiv begleiteten Modellprojekte ausgewählt. Durch den Fokus auf die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen wurde von einer Erhebung in einem Wissenschafts-Praxis-Projekt in diesem Jahr abgesehen. Die ausgewählten Projekte stehen entweder exemplarisch für interessante Zugänge (die Arbeit mit nichtmuslimischen Migrantengemeinschaften) oder für typische Angebotsformate (Multiplikator*innenfortbildung, Organisationsentwicklung), die auf strukturelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit bzw. antimuslimischem Rassismus zielen. Dabei wählen sie unterschiedliche Strategien. Deren Lernerfahrungen und die Einschätzungen der wB sollen Anhaltspunkte und Anregungen für fachliche Klärungen in einem recht unscharfen Themenfeld liefern.

Projekt Malmö²⁵

Das Projekt bietet Bildungsangebote für *nichtmuslimische* junge Menschen mit Migrationshintergrund an. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass auch polnischsprachige und spanischsprachige Jugendliche Vorurteile gegenüber Musliminnen und Muslimen haben, die teilweise in ihren Migrantengemeinschaften eigene, historisch geprägte Einfärbungen erhalten. Diese werden laut Projekt aber teilweise auch kultiviert, um sich entweder selbst in der Anerkennungskonkurrenz unter Migrantengemeinschaften aufzuwerten oder um sich in die teils auch islamfeindliche deutsche Mehrheitsgesellschaft zu integrieren.

Das Projekt leitet daraus zwei Angebotsformate ab und ergänzt diese durch wissenschaftliche Recherchen:

- 1) In Workshops, die politische und kulturelle Bildung kombinieren, sollen sich die jungen Teilnehmenden mit künstlerischen Mitteln an islambezogene Ressentiments in Deutschland und je unterschiedliche Narrative über den Islam ihrer Herkunftsländer annähern.
- 2) In Vortragsreihen werden stärker aufklärungsorientierte islambezogene Themen aufbereitet und diskutiert.
- 3) In einem wissenschaftlichen Modul trägt das Projekt Analysen zu aktuellen Ausprägungen von Islamfeindlichkeit in Deutschland und aktuell v. a. in Europa zusammen und will damit wissenschaftliche Debatten anregen.

Das Innovative an dem Projekt ist, dass hier Islam-/Muslimfeindlichkeit auch als ein Problem innerhalb pluraler Migrantengemeinschaften verortet wird. Basis der folgenden Beschreibung sind zwei Interviews mit dem Projektteam.

24 So zeigt Julika Rosenstock, dass die Kritik am Grundsatz bedingungsloser Menschengleichheit ein Kernelement aber auch ein Attraktivitätsmoment rechten Denkens ist (Rosenstock 2015).

25 Die Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung beruht auf zwei Projektinterviews mit dem Projektteam, die 2016 und 2017 geführt wurden.

In der Umsetzung realisiert das Projektteam konsequent seine Angebote der politischen (und künstlerischen) Bildung in pluralen Migrantengemeinschaften. Sowohl Themen als auch Methoden bleiben im Vergleich zu den Vorjahren unverändert. Das Projekt wendet sich an junge Menschen aus verschiedenen Gemeinschaften, die zwar Bilder über und Vorurteile zu Musliminnen und Muslimen mitbringen, aber keine stärkeren muslimfeindlichen Haltungen haben. Die Projektarbeit bewirke „dass es erst gar nicht so weit kommt“ (Malmö 2016 I: Z. 819), dass muslimfeindliche Ressentiments sich verfestigen.

Teil des Projektkonzepts ist es, die Zielgruppe mit jedem Jahr um neue Gemeinschaften zu erweitern: Während 2015 ausschließlich mit spanisch- und polnischsprachigen Heranwachsenden gearbeitet wurde, adressierte das Projekt seit 2016 auch russischsprachige junge Menschen. Mit der Zielgruppen-erweiterung geht einher, dass die Angebote nicht mehr in den Herkunftssprachen angeboten werden, sondern, dass die gemeinsame Sprache meist deutsch zuweilen auch englisch ist. Die Erfahrung zeigt, dass dies gut funktioniert, weil im Zweifelsfall unter den Teilnehmenden übersetzt werden kann. Zugleich versuchen die Projektmitarbeitenden „wenn es geht (...) Workshopleiter zu bekommen, die selbst Migrationshintergrund haben, weil das einfach noch mal. IP2: Ja. Nähe auch aufbaut“ (2017 I: Z. 1619–1622). Entsprechend werden jedes Jahr für den Zielgruppenzugang neue Kooperationen mit Organisationen aus den Gemeinschaften realisiert und aus den entstehenden Netzwerken geeignete „charismatische“ Teamende für die pädagogische Arbeit gesucht. Vielfach bringen diese künstlerische Kompetenzen und Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit zu Identität und Herkunft mit. Da der pädagogische Kern des Projekts aber gerade die Kombination aus politischer und kultureller Bildung ist, werden ein zusätzlicher Qualifizierungsworkshop für die Teamenden zu antimuslimischen Rassismus angeboten und enge Absprachen mit ihnen über pädagogische Ziele und Abläufe realisiert.²⁶ Inwiefern diese einmalige Sensibilisierung ausreicht, um im Bildungsprozess Stereotype nicht zu reproduzieren und unintendiert zu verfestigen, wird sich erst zukünftig in Interviews mit den Teamenden und teilnehmenden Beobachtungen von konkreten pädagogischen Situationen klären.

Das Verhältnis von politischer zu künstlerischer Bildung, von Wissensvermittlung und Diskussion zu künstlerischer Produktion „ist auch wirklich von Workshop zu Workshop unterschiedlich“ (2017 I: Z. 1270–1271). Die Grundidee lautet: In Workshops wie Theaterspiel, Filmproduktion und Modedesign dienen Kunst und Kultur nicht nur als Ausdrucksmittel, sondern auch als Medium für Auseinandersetzungen mit islambezogenen Stereotypen. Aber wie intensiv die inhaltliche Auseinandersetzung mit Vorurteilen über Musliminnen und Muslime realisiert wird, hängt vom künstlerischen Medium und den Teamenden ab. Das Projektteam selbst – unabhängig von den Teamenden – priorisiert in dem Spannungsverhältnis die Diskussionen zu politischen Themen, Vorurteilen und antimuslimischem Rassismus und stellt (im Zweifel) den künstlerischen Prozess und das Produkt hinten an. Wie das Mi-

26 Nach bisherigen Erfahrungen des Projekts ist für die Arbeit zu Muslimfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus nicht zwingend eine vertiefte Expertise zum Islam nötig.

schungsverhältnis unter der Einbindung von externen, v. a. künstlerisch orientierten Expertinnen und Experten tatsächlich realisiert wird, wie groß die Varianz real ist, bleibt eine wichtige (vom Projekt erkannte) Fragestellung. Das Projektteam nimmt vor dem Hintergrund an fast allen Workshops teil, um die pädagogischen Situationen zu erfassen und mit den Teamenden ausführlich die einzelnen Veranstaltungen angemessen reflektieren zu können.

Nach Ansicht der wB ist die Thematisierung von Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Ressentiments unter einer Perspektive von Außenseiter-Außenseiter-Konflikten und Ethnozentrismus ein innovativer Ausgangspunkt. Welche konkreten Konsequenzen diese Rahmung für die pädagogische Praxis und Thematisierung von Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus hat, ist zum aktuellen Zeitpunkt der Erprobung noch unklar. Dabei drängen sich zwei pädagogische Problematiken in den Vordergrund: Zum einen entscheidet sich das Projekt ja konsequent dafür, unterschiedliche Facetten „des“ Islam zu thematisieren und sich dadurch mit islambezogenen Vorurteilen auseinanderzusetzen, aber der Bildungsprozess wird wenig standardisiert. In dieser methodischen Offenheit liegt an sich zwar die Erprobungschance des Projekts, aber es müssen die (personen-)übergreifenden Lernerfahrungen gebündelt werden. Zum anderen zeigt die Praxis, dass die Angebote einen hohen Anspruch aufgrund der Verknüpfung von künstlerisch-kultureller mit politischer Bildung bei den jungen Menschen erhalten. Doch welches konkrete Mischungsverhältnis von politischer und künstlerischer Bildung bei dem Themenfeld und mit den unterschiedlichen Communities besonders gut funktioniert, muss weiterhin analysiert werden.

Um diese beiden Aspekte systematischer aufzuarbeiten, sollten hier innerhalb des Projekts mehr Ressourcen für fachliche Analysen genutzt werden. Denn hier geht es nicht nur um Aspekte der Projektsteuerung, sondern auch um das erprobende Generieren von übertragbaren Lernerfahrungen. Gegebenenfalls könnte hier aus Sicht der wB das wissenschaftliche Modul, das bisher weitgehend vom pädagogischen Strang des Projekts entkoppelt bleibt, diese praxisreflektierende Arbeit unterstützen.

Projekt Miyazaki²⁷

Das Modellprojekt hat einen inhaltlich engen und recht konkreten Fokus – den Zusammenhang von Geschlechter- und Islambildern. Vor allem Diskurse um „muslimische Männer“ seien zu einem aktuellen Kristallisationspunkt für Fremdheitswahrnehmungen und Vorurteilsstrukturen gegenüber dem Islam geworden. Nach anfänglichen Suchbewegungen des Projektes hat es nun mehr eine konsolidiertere Struktur der beiden Projektsäulen. Auch wenn es ein Projekt ist, das „aufs Ganze“ zielt – auf den strukturellen antimuslimischen Rassismus in der Gesellschaft – so versucht es nun nicht mehr, auch „alles“ (i. S. von möglichst viel) zu bearbeiten.

Die erste Säule ist die Entwicklung, Erprobung und Durchführung von Multiplikatorenfortbildungen für pädagogische Fachkräfte (Erzieher/innen

27 Die Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung beruht auf zwei Projektinterviews mit dem Projektteam, die 2016 und 2017 geführt wurden. Darüber hinaus flossen eine teilnehmende Beobachtung und ein Reflexionsgespräch mit den umsetzenden Fachkräften ein.

und Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen). Die Themen der Module sind Geschlechterverhältnisse, Islambilder in den Medien und antimuslimischer Rassismus. Sie werden vorwiegend in einem ostdeutschen Bundesland durchgeführt und mithin in einer Region, die hochkonfliktuell um die Selbstwahrnehmung der deutschen Gesellschaft als Einwanderungsgesellschaft ringt und wo interkulturelle Begegnungen im Alltag noch keineswegs selbstverständlich sind. Gerade für pädagogische Fachkräfte hat sich diese Konstellation spätestens durch die hohe Zahl geflüchteter Menschen stark gewandelt. Damit hat sich auch der Kontext des Projektes verändert bzw. die Zielgruppe konkretisiert, weil es große Bedarfe und Verunsicherungen bei Fachkräften gibt. Dies führte zu Veränderungen und Anpassungen der Workshopinhalte – mithin zu einem niedrigschwelligeren Aufgreifen der Fachlichkeitsbedarfe der Zielgruppe. Zu diesen Bedarfen gehört, dass viele Fachkräfte verunsichert seien, wenn sie ihr Gegenüber als „muslimisch“ wahrnehmen und versuchen, deren Verhalten durch den Rückgriff auf Stereotypes – aus Sicht des Projekts – rassistische Wissensbestände²⁸ zu „entschlüsseln“:

„Das eine war die Art und Weise, wie das Gegenüber entschlüsselt wurde, also sprich, ich würde jetzt fast behaupten, 85,90 % der Erzieherinnen, die bei uns anwesend waren, haben in so einer Einstiegsrunde, wenn wir versucht haben, sie abzuholen, ihre Themen aufzugreifen – haben mehr oder weniger sinngemäß etwas in der Richtung gesagt, dass sie von den muslimischen Männern nicht respektiert werden. Das war ein Aspekt, der schon mal sehr auffällig war. Und der andere war, dass die Menschen – und das ist dann mit der Zeit immer deutlicher geworden – dass die Menschen vor allen Dingen eine unglaubliche Unsicherheit hatten, was ihr Handeln angeht und dass wir da gemerkt haben, da müssen wir jetzt nicht mit Geschlechterkategorien oder mit irgendwelchen anderen Sachen als relativ spezialisiertes Thema an sie herantreten. Die können wir auch aufgreifen, die Themen, aber es geht vor allem darum, dass wir denen jetzt erst mal niedrigschwellig einen Raum anbieten“ (Miyazaki 2017 I: 'Z. 209–220).

Hier hat das Projekt umgesteuert und stellt in der Arbeit mit den Fachkräften die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in den Mittelpunkt. Idealtypisch beinhalten die Fortbildungen theoretische Inputs zu Geschlechter- und Islambildern (und deren Auswirkungen auf die Betroffenen), teilweise konfrontative Selbstreflexionsübungen zur Dekonstruktion eigener Wahrnehmungsroutinen sowie Fallbesprechungen und daran anknüpfend die Vermittlungen interkultureller Handlungskompetenzen. Das Projekt arbeitet dabei mit einem – aus Sicht der wB durchaus risikoreichen – Spannungsbogen. Die Spannung wird zunächst dadurch aufgebaut, dass viele Fachkräfte, ausgehend

28 „Rassistische Wissensbestände“ oder „Rassistisches Wissen“ sind Fachbezeichnungen und beziehen sich auf die Ebene des Wissens von Rassismus. In diesem Verständnis werden Rassismus oder andere problematische, abwertende, ausgrenzende, menschenverachtende Phänomene nicht als individuelles Problem oder Vorurteile von Einzelpersonen verstanden, sondern als gesellschaftlich geteiltes „Wissen“ und als Teil eines gesellschaftlichen Wertesystems. Rassistisches Wissen kann sich z.B. in Form von Stereotypen, Vorurteilen, Kategorisierungen über eine konstruierte Gruppe äußern.

von ihren eigenen Verunsicherungen, das Projekt als Experten für den Umgang mit muslimisch sozialisierten Menschen adressieren. Zu diesen Erwartungen gehört die Vermittlung spezifischen islambezogenen Wissens bzw. die Annahme, dass mehr Wissen über die vermeintliche Herkunftskultur ihrer Adressaten auch die eigene Handlungssicherheit erhöht.

„Manchmal ist es auch konkret eben, dass es um Musliminnen und Muslime geht, die Arbeit damit, mit dieser Gruppe und dass sie sich mehr Wissen wünschen. Das ist oftmals eine Frage, die wir dann so ein bisschen versuchen auch gleich nach dieser Erwartungsabfrage eben sozusagen ein bisschen geschickt zu entkräften, also dass wir halt keine Handlungsanleitung jetzt haben, weil Muslime leben überall, also das ist so eine Intervention von uns um praktisch dieses kognitive Interesse so ein bisschen zu dekonstruieren, ohne dass jetzt eine Enttäuschung – dass Leute sagen, oh nee, was mach ich jetzt hier? Sondern wir sagen natürlich, was wir anbieten zu den verschiedenen Themen und warum wir diese Handlungsanleitung nicht geben können“ (Miyazaki 2017 I: Z. 1036–1043).

Die Enttäuschung dieser Erwartungen in der Einstiegsrunde der Workshops ist selbst schon ein methodisches Instrument, das zu einem Perspektivwechsel überleitet: zur Selbstreflexion von eigenen (kulturalisierenden) Wahrnehmungsroutinen und der Dekonstruktion von Wissensbeständen. Zugespielt gesagt: Die verunsichernden Fachkräfte werden durch (teilweise konfrontative) Methoden noch einmal (produktiv) verunsichert bzw. wird ihnen aus Sicht des Projekts dargelegt, dass der imaginierte Weg zu mehr Handlungssicherheit ein Trugschluss ist. Eigene Haltungen zu Religion oder der Gleichberechtigung in Deutschland werden abgefragt, mit dem Ziel differenzierende Kontroversen über die eigenen kulturellen Prägungen anzuregen. Es werden stereotype Fremdwahrnehmungen gegenüber „den“ Deutschen eingeführt.

„Kultur ist ja immer etwas, was wir nur thematisieren in – das haben ja immer nur die anderen. Wir reden über deren Kultur, aber nie über unsere eigene“ (Miyazaki 2017 I: Z. 1331–1333).

Solche Übungen wechseln mit theoretischen Inputs zur Rolle von Kultur und kulturellen Prägungen, schließlich eine Übung, die den Teilnehmenden vor Augen führt, wie eigene moralische Urteile über Menschen mit deren kulturalisierender Wahrnehmung verknüpft sind. Durch dieses Verständnis wird aus Sicht des Projekts die Grundlage dafür gelegt, dass man sich Wissen über kulturelle Normen aneignen kann, zugleich aber in seiner Fachlichkeit auf das Individuum fokussieren muss. Im letzten Teil des Workshops werden in Fallbesprechungen Alltagssituationen der teilnehmenden Fachkräfte besprochen und gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt. Der Spannungsbogen ist also als eine Abfolge von Verunsicherung, Irritation und schließlich Stärkung von Fachkräften angelegt. Aus Sicht der wB birgt dieses durchaus konfrontative, auf Dekonstruktion angelegte Konzept die Gefahr, dass Fachkräfte nach Seminarende stärker verunsichert sind. Dem könnte vorgebeugt werden, indem den Fallbesprechungen und der Reflexion der konkreten pädagogischen Praxis mehr Platz eingeräumt wird. Eine abschließende Einordnung und Bewertung setzt aber weitere Erhebungen der wB voraus: die beobach-

tende Teilnahme der Multiplikatorenworkshops und eine Befragung der Adressaten (die in diesem Jahr kein Erhebungsschwerpunkt war).

Die zweite Säule der Projektarbeit zielt auf eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit. Hier entwickelt das Projekt Kurzfilme zur Diskriminierung von Muslimen und Experteninterviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Geplant ist zudem eine Fotoausstellung über muslimische Väter, die evtl. noch mit Audiointerviews kombiniert wird. Das Ausstellungsprojekt hat aus Sicht der wB das große Potenzial, stereotype Männerbilder zu differenzieren, lebensweltlich zu brechen und selbst Gesprächsanlässe für eine pädagogische Auseinandersetzung zu liefern. Daher sollte bei der Ausstellungsgestaltung ein pädagogisches Nutzungskonzept in der Realisierung mitgedacht werden sowie die Frage, was für ein „Lernraum“ sich in der Ausstellung materialisieren soll. Die Kurzfilme sind zwar technisch gut umgesetzt, sie wirken hingegen inhaltlich etwas bemüht und plakativ-belehrend, was nicht gegen das Projekt spricht, sondern Pädagoginnen bzw. Pädagogen generell mahnt, „bei ihren Leisten“ zu bleiben. Aus einer lebensweltorientierten Perspektive spricht aus Sicht der wB nichts dagegen, schon vorhandene Videos zu nutzen, wie z. B. die des YouTuber-Kollektivs „Datteltäter – das Satirekalifat“, das sich ironisch-aufklärend aus einer muslimischen Perspektive mit dem Islam, mit Islamismus und Islamfeindlichkeit auseinandersetzt.

Auf Anfrage führt das Projekt auch Workshops an Schulen durch:

„Das ist für uns jetzt auch was relativ Neues an der Schule. Und ich fand aber die Idee ganz gut, das mal zu machen. Und dann ist das ja für uns auch mal so ein Testfeld, wo wir genau so was austesten können, wo wir neue Übungen uns überlegen, wie die auch wirken können“ (Miyazaki 2017 I: Z. 1562–1565).

Solche Workshops gehören zwar nicht systematisch zum Erprobungsfeld des Projekts – da die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen aber diesjähriger Berichtsschwerpunkt war, wurde der Workshop durch die wB beobachtet und in einem anschließenden Interview mit den Umsetzenden reflektiert. Die dabei gewonnenen Beobachtungen werden hier dargestellt, auch wenn die Arbeit mit Jugendlichen kein Arbeitsschwerpunkt des Projekts ist.

Warum sind die Beobachtungen dennoch interessant? Weil sie exemplarische Spannungsfelder des Themenfeldes berühren. Im Feld der pädagogischen Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus gibt es – wie eingangs erwähnt – spezifische Reflexionsnormen. Dazu gehört die Sensibilität, dass naiv interkulturelle Ansätze – also etwa die Vermittlung von Wissen über den Islam – selbst Stereotype reproduzieren können und ein dekonstruktiver Zugang zu alltäglichen Herstellungspraxen kultureller Differenz geboten sei. Hier ist das Modellprojekt entschieden, wie schon in der Anlage der Multiplikatorenworkshops deutlich wurde: Erwartungen einer Vermittlung von Wissen über den Islam zur Erhöhung der Handlungssicherheit von Fachkräften werden nicht entsprochen und selbst durch das Projekt als methodisches Prinzip der Dekonstruktion hinterfragt. In der Arbeit mit professionellen pädagogischen Fachkräften ist diese Haltung durchaus legitim, weil sie an den Fachstandard einer konsequenten Subjektorientierung appelliert. Sie erinnert Fachkräfte daran, dass sie Adressaten nicht als Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten eines Kollektivsubjekts („der Islam“) behandeln

sollten, sondern als vielfältig geprägte Einzelne. Aber trägt diese Haltung auch in jedem Fall in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen?

Der beobachtete Workshop wurde an einer berufsbildenden Schule im Rahmen einer Projektwoche durchgeführt. Die Zusammensetzung der Schüler/innen war sowohl für die Umsetzenden wie für die wB für ostdeutsche Verhältnisse überraschend divers. Neben vietnam- und russlandstämmigen und mehrheitsdeutschen Jugendlichen nahm eine größere Gruppe kopftuchtragender Musliminnen teil. Die Umsetzende betonten zwar, dass es in diesem Workshop um Rassismus gehe und nicht um den Islam, aber es war in vielen Interaktionssequenzen sichtbar, dass die Jugendlichen neugierig auf die „muslimischen Perspektiven“ ihrer Mitschülerinnen waren und der Workshop ein unerwarteter, aber willkommener Anlass war, darüber ins Gespräch zu kommen. Diese Neugier hat für die pädagogische Situation systematisch Dilemmata produziert. Die „interkulturelle Neugier“ der mehrheitsdeutschen Jugendlichen traf auf das legitime „Schutzbedürfnis“ der Umsetzenden, die muslimischen Mädchen nicht als Repräsentantinnen „des Islams“ vorzuführen. Die Folge waren aber diverse Dissonanzerfahrungen. Die Umsetzenden de-thematisierten das Sprechen über den Islam. Einzelne Jugendliche wurden in ihrer Neugier enttäuscht. Während ein muslimisches Mädchen konstatierte, „dass der Koran 100 % gegen Homosexualität“ sei, relativierten die Umsetzenden nur kurz und wenig überzeugend (mit Blick auf die von einer anderen Jugendlichen erwähnten Todesurteile gegen Homosexuelle Saudi-Arabien) dieses Thema mit Bezug auf ebenfalls doch problematische Haltungen der katholischen Kirche. Als ließen sich religiös begründete Aversionen und institutionelle (zweifelloso diskriminierende und verletzende) Praktiken mit Todesurteilen vergleichen! Was zeigt sich in solchen exemplarischen Sequenzen? Rassismuskritische Reflexionstheorien können zwar eine Haltung, dass ein Reden über den Islam selbst Stereotype verstärkt und eine pädagogische Dekonstruktion von Islambildern daher geboten ist, abstrakt plausibel machen. Lebensweltlich gesehen kann eine solche De-Thematisierungsnorm aber starke Dissonanzen erzeugen. Im schlimmsten Fall bestärkt sie nicht-muslimische Jugendliche in der Wahrnehmung, dass der Islam etwas ist, über das man nicht reden darf, wie auch nicht mit den muslimischen Jugendlichen selbst, von denen wiederum Einzelne problematische Dinge sagen, die nicht oder ganz offensichtlich nur relativierend aufgegriffen werden. Solche Erfahrungen können im Zweifel Fremdwahrnehmungen verstärken und seitens der Umsetzenden eine gut gemeinte paternalistische Besonderung gegenüber den muslimischen Jugendlichen erzeugen.

Was zeigt sich daran? Eine Sensibilität für die Gestaltung von Lernräumen und für die Offenheit pädagogischer Prozesse darf gegenüber phänomenbezogenen Reflexionsnormen nicht zurücktreten. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Islam-/Muslimfeindlichkeit braucht immer auch eine Reflexion der Rolle und der „politischen Missionen“ der Umsetzenden im Verhältnis zu allgemeinen pädagogischen Standards (z. B. Subjektorientierung) sowie eine Reflexion, mit welcher Haltung man den Jugendlichen begegnet bzw. welche nicht intendierten Nebeneffekte die eingesetzten Methoden produzieren können. Zu den Grundsätzen u. a. rassismuskritischer Ansätze ge-

hört, Musliminnen und Muslime nicht als Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten „des Islam“ zu adressieren. Es ist mglw. durchaus aber auch damit zu rechnen, dass z. B. in bestimmten Regionen Ostdeutschlands die lebensweltlichen Erfahrungen in Bezug auf interkulturelle Begegnungen immer noch derart gering sind (und die politisch instrumentalisierten Abwehrreflexe derart groß), dass eine – vielleicht naive – Neugier auf „das Fremde“ schon eine wertvolle pädagogische Ressource darstellt, die nicht „verspielt“ werden sollte. Wie man diese Neugier ernst nimmt und rassismuskritisch aufgreift, ist eine bleibende Herausforderung des Handlungsfeldes im Allgemeinen.

Projekt Montreal²⁹

Das intensiv begleitete Modellprojekt arbeitet an und mit berufsbildenden Schulen in zwei Großstädten. In einer Stadt ist es ein langjährig erfahrener und etablierter Kooperationspartner von Berufsschulen. In der zweiten Stadt musste es mit Projektbeginn zunächst entsprechende Kooperationen aufbauen, was jedoch erst im aktuellen Berichtszeitraum gelungen ist – hier kooperiert es u. a. mit einer Schule für „Maschinenbau“ und „Bautechnik“.

Die Problemwahrnehmung ist hier (erfahrungsbasiert) zugeschnitten auf das konkrete Handlungsfeld beruflicher Bildung, das ausbildungsvorbereitende Übergangssystem und teilweise auch die Arbeitswelt. Zielgruppen sind gleichermaßen Lehrkräfte wie Schülervertreter/innen. Es gehört zu den wenigen Projekten, die im Bereich GMF-Prävention und Demokratieförderung mit Zielgruppen arbeiten, die häufig als „politik-“ bzw. „bildungsfern“ etikettiert werden (vgl. Besand 2014). Das Projekt verfolgt über einen längeren Zeitraum in den Schulen einen Organisationsentwicklungsansatz:

„Also unsere Idee ist ja, also wir fragen nach ‚Schulqualität‘ eben genau unter diesem Aspekt, ich sage mal so der Einstellung und Vorbehalte, und wie sie, sage ich mal, unser Miteinander, auch unser pädagogisches Miteinander irgendwie beeinflussen. Und dann (...) inwieweit gerade eben Themen, Vorbehalte gegenüber Islam und Muslimen das Miteinander beeinflussen und beeinträchtigen. Das ist mehr oder weniger in allen Schulen, das ist so ein Punkt, da sind die größten Unsicherheiten irgendwie“ (Montreal 2017 I: Z. 192–200).

Dem Projekt geht es somit auf einer strukturellen Ebene um die „Schulkultur“ (Helsper 2008). In den Schulen begegnen dem Projekt vorrangig – noch nicht manifest feindliche – Ressentiments, Vorurteile, Unwissen (gegen-)über dem/den Islam und polarisierende Wahrnehmungen von Lehrkräften gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Solche Wahrnehmungspolarisierungen führen dazu, dass sich die Kluft zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern vergrößert hat, was eine „Muslimifizierung“ von Alltagsproblemen befördere und von den Betroffenen als diskriminierend wahrgenommen wird. Die Verunsicherungen der Lehrkräfte im Umgang mit muslimisch markierten Jugendlichen sind teilweise zugleich Ausdruck von Ängsten vor islamistischer Radikalisierung.

29 Die Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung umfassen zwei Projektinterviews mit dem Projektteam, die im Abstand von einem Jahr geführt wurden und eine teilnehmende Beobachtung.

Das Projekt findet also eine Situation in den Schulen vor, die geprägt ist von tendenziell diskriminierenden Wahrnehmungen und den Verunsicherungen der Lehrkräfte. Die islambezogenen Verunsicherungen sind für die Projektarbeit zunächst ein Hindernis. Lehrkräfte fragen das Angebot v. a. im Kontext der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus an.

„Man kann das ablesen – wenn wir zu einer Fortbildung einladen zentral, sich eben mit ‚Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘ oder ‚Islamfeindlichkeit‘ auseinandersetzen, explizit, dann kommen sechs oder sieben. Bei Islamismus waren es einige mehr“ (Montreal 2017 I: Z. 225–230).

Wie andere Modellprojekte, steht das Projekt hier vor der Herausforderung, wie es mit der Spannung umgeht, dass Fachkräfte islambezogenes Wissen nachfragen und eine Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit als nicht drängend und geboten erachten. Nutzt man das Thema Islamismus gewissermaßen als „Trojanisches Pferd“, um Islamfeindlichkeit zu thematisieren? Hier präferiert das Projekt Klarheit und Transparenz in den Zielen:

„Wenn du Leuten eben mit bestimmten Erwartungen abholst, die sind dann auch oft nicht so bereit, dann so rum zu switchen. Oder manchmal, ich sage mal so, man fühlt sich dann möglicherweise auch getäuscht, wenn man merkt, man will hier eigentlich über ‚Radikalisierung‘ etwas erfahren und jetzt muss ich aber nur über meine eigenen Vorbehalte reden“ (Montreal 2017 I: Z. 244–249).

Als Argument für eine Klarheit in den Zielen führt das Projekt zudem an, dass eine thematische Vermischung etwa von Fortbildungen für Fachkräfte zu „muslimischen Jugendkulturen“ und „Islamistischer Radikalisierung“ zwar Wissensbedarfe aufgreift, dass an dieser Stelle aber Phänomene vermischt werden, die strikt inhaltlich voneinander zu trennen sind und diese Trennung auch offensiv begründet werden sollte. Zu groß sei die Gefahr einer Suggestion, dass das eine mit dem anderen etwas zu tun habe. Die Strategie des Projekts ist hier eine andere. In der Regel interessieren sie Schulen für eine Kooperation, indem sie etwa zunächst punktuell Workshops, Fortbildungen oder Klassentage anbieten:

„die konkreten Fälle waren jetzt eigentlich ‚Diskriminierung‘ von kopftuchtragenden Muslimas in ihren Ausbildungsbetrieben. Und auch Konflikte innerhalb der Klasse ‚Wo sind Themen, über die einfach nicht gesprochen wird?‘, oft ein paar, ja, latent rechte Einstellungen vereinzelt in der Klasse, die natürlich auch gegenprallen. Und das hat sich dann so eigentlich fortgetragen über ein paar ‚Klassentage‘, die wir da gemacht haben, wo wir das halt noch mal den Lehrern vorgestellt haben und Rückmeldungsgespräche haben, dass dann auch ganz klar kam, wo die Themen der Lehrer sind, auch in den Bereichen der Unsicherheit mit dem Umgang und genau, wo die uns angefragt haben, ob wir eine Lehrerfortbildung dazu machen können zum pädagogischen Umgang letztendlich mit einerseits ‚Islamfeindlichkeit‘, aber auch, auch da gab es wieder Fragen, bis hin zu ‚Da trägt jetzt plötzlich ein Mädchen neu ein Kopftuch‘ und ‚Wird die jetzt radikal?‘“ (Montreal 2017 I: Z. 290–304).

Sind die Schulen an einer Zusammenarbeit interessiert – was im Detail oft mühsam zu erreichen ist –, startet der einjährige Auditprozess unter Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Schülervertreterinnen und -vertretern und den Lehrkräften. Vor allem die Schüler/innen werden in Workshops dazu ermuntert, ihre Lebenswelt betreffende und im Schulalltag vernachlässigte oder auch vermiedene Themen zu besprechen. Anschließend werden die Ergebnisse den Lehrkräften vorgestellt und diskutiert, um deren Perspektiven zu erweitern und gemeinsam Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas zu erarbeiten und umzusetzen. Neben der Kompetenzstärkung der beteiligten Schüler/innen und der Stärkung von Schülerbeteiligung geht es dabei um die Sensibilisierung der Lehrkräfte. Die Frage ist hier:

„Mit welchen Haltungen, Erwartungen, Einstellungen, Bildern von Muslimen, Islam, islamischer Kultur, Politik gehe ich überhaupt an die Schüler ran, handle ich in meinem Kontext? Was hat das eigentlich mit meiner pädagogischen Rolle, also wie vereinbare ich das auch?“ (Montreal 2017 I: Z. 393–397).

Das Projekt agiert in diesem Prozess aus Sicht der wB vor allem mediativ und zielt auf eine Strukturentwicklung als zentralen Aspekt von Antidiskriminierungsarbeit. Und im Grunde geht es eigentlich um (gerade in hierarchischen Organisationen schulischen Institutionen fragile) Selbstverständlichkeiten: einen Austausch auf Augenhöhe zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern zu organisieren über gegenseitige Wahrnehmungen und Bedürfnisse. Im strengen Sinne innovativ ist das nicht, aber das Modellprojekt macht hier auf strukturelle Mängel innerhalb von Regelstrukturen aufmerksam.

Die wB konnte im Berichtszeitraum an einer Auditsitzung beobachtend teilnehmen. Sie fand in einer berufsbildenden Schule in einem migrantisch geprägten Stadtteil statt – die Schule ist innerhalb des Systems beruflicher Bildung repräsentativ für die strukturelle Diskriminierung migrantischer Jugendlicher im Ausbildungssystem und letztlich auf dem Arbeitsmarkt: Hier sind Ausbildungsgänge zur Berufsqualifizierung angesiedelt – die aus Sicht des Projekts häufig Warteschleifen und „Scheinparkplätze“ des Ausbildungssystems sind, was auch Jugendlichen durchaus bewusst ist:

„in denen Leute ... dann irgendwie immer noch glauben, sie sind irgendwie ja dran, und am Ende, irgendwann erkennen, das ist eben einfach eine Sackgasse“ (Montreal 2017 I: Z. 151–153).

Pädagogische Arbeit am Schulklima stößt hier schon auf baulich-organisatorische Hindernisse. Ab dem frühen Nachmittag lässt sich die Schultür nur noch von innen öffnen. Das ist nur eine organisatorisch schwierige Rahmenbedingung für die Arbeit des Modellprojekts und es beschreibt metaphorisch Hindernisse hinsichtlich der Offenheit der Schule gegenüber pädagogischen Interventionen von außen. Hinzu kommt, dass jedes Zusatzangebot an der Schule quasi als ehrenamtliches Engagement der Lehrkräfte angelegt ist.

Im Klassenzimmer versammeln sich – vor diesem Hintergrund – der engagierte Teil der Lehrkräfte einerseits und die größtenteils migrantischen Schülervertreter/innen andererseits. Hier prallen in mehrerer Hinsicht Welten aufeinander, die verschiedenen Lebenswelten der Schüler/innen und der Lehrkräfte und schließlich die Ausbildungsgänge selbst: Gartenbau, Holz-

und Metalltechnik, Ernährung- und Hauswirtschaft. Wenige Tage zuvor hatten die Jugendlichen in einem Wochenendseminar des Projekts Themen gesammelt, was sie sich für ihre Schule wünschen. Im Ergebnis zeigt sich ein breites, aber immer ernst gemeintes Spektrum an Ideen: eine „Shisha-Bar“ – als Chiffre für das Bedürfnis nach einem Aufenthalts- und Begegnungsraum an der Schule. Der Wunsch nach freundlicherer und respektvoller Kommunikation, nach Transparenz, nach weniger Rechtfertigungsdruck und Kollektivhaftung gegenüber den Jugendlichen für die Türkeipolitik etwa oder das Tragen von Kopftüchern. Diese Wünsche leiteten sich nach dem Eindruck der Projektmitarbeitenden aus Alltagserfahrungen ab.

„Der Lehrer, der will es jetzt einfach wissen ‚Ja, wo steht Ihr denn dann da?‘ so, ‚Rennt doch bloß nicht diesem Erdogan hinterher‘, und irgendwie so. Und dann – das spüren die Schüler. Dem Schüler fehlt jetzt das Argumentatorische, sich dagegen zu wehren. Er muss etwas erklären und rechtfertigen und wie auch immer. Gut gemeint, der will ja, dass der sich da emanzipiert.

IP2: Aber er schiebt ihn eigentlich mehr in die Ecke.

IP1: Genau. Nur, nachher der Rahmen ist nicht da, oder die Zeit ist dann ja nicht wirklich. Das wird zwar so angesprochen, das wird so signalisiert ‚Das ist nicht in Ordnung‘, aber das wird dann dem, wenn dem Ganzen dann, sage ich mal, ein Rahmen auf Augenhöhe stattfindet, also wo der Schüler tatsächlich auch eine Möglichkeit hat, sich da selber auch erstmal ein Bild zu machen“ (Montreal 2017 I: Z. 356–367).

In der beobachteten Auditsitzung trugen die Schüler/innen den Lehrkräften ihre auch aus solchen Erfahrungen gespeisten Wünsche und Verbesserungsvorschläge selbstbewusst vor. Dann wurden gemeinsame Arbeitsgruppen gebildet, die Wunschlisten und Wunschebenen verfeinert. Dabei ging es um den Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern, Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkräften, aber auch unter den Lehrkräften und um konkrete Umsetzungsideen. Die Aushandlungen wurden sehr ernsthaft geführt, auch zwischen den Schülerinnen bzw. Schülern, selbst wenn es um Klassenregeln und sexualisierte Kraftausdrücke geht. Den eigentlichen Aha-Effekt schienen dabei die Lehrkräfte zu haben. Sie wirkten ziemlich engagiert, zugleich äußerten sie, wie positiv überrascht sie über die Schüler/innen sind. In solchen kleinen Interaktionen verdichten sich exemplarisch die grundsätzlicheren Probleme: da treffen in berufsqualifizierenden Warteschleifen festhängende, hellwache Jugendliche mit gymnasialer Lebensreife und Hiphop-geschulter Redewandtheit auf Lehrer/innen, deren Wahrnehmung so geprägt (und abgeschliffen) ist, dass sie deren Potenziale im Schulalltag nicht zu erkennen scheinen – *doing sackgasse*, würde man in der neueren Kulturosoziologie sagen (Reckwitz 2003). Und auf den „Wunschkarten“ der Schüler/innen wird zudem noch einmal deutlich: die gesellschaftlichen Großdebatten etwa um das Kopftuchverbot werden auf dem Rücken der Jugendlichen ausgetragen.

Was bedeutet dies nun für den Auditprozess? Die moderierten Austauschrunden sind wichtig für eine Stärkung von Schülerbeteiligung und für eine Schärfung des professionellen Blicks der Fachkräfte auf ihre Schüler/innen und deren Lebenswelt. Und eine Verständigung in diesem Sinne kann auch Islamfeindlichkeit vorbeugen. Inwiefern die wechselseitigen Ambitionen und

die gemeinsam entwickelten Maßnahmen tatsächlich zu einer Organisationsentwicklung führen – das hängt letztlich auch an der Durchsetzungsmacht der „Steuerungsgruppe“ und damit am Wohlwollen und Mandat des Direktoriums.

Die Stärke des Projekts ist, dass es grundsätzliche und flächendeckende Bedarfe der Regelpraxis deutlich macht: die Gestaltung einer diskriminierungssensiblen, rassismuskritischen Schulkultur. Die Ansätze, mit denen das Projekt arbeitet, selbst sind bekannt und erprobt – sie sind allerdings im Schulalltag nur eben nicht selbstverständlich. Damit agiert das Projekt zwischen GMF-Prävention, Antidiskriminierungsarbeit und Demokratieförderung (Schülerbeteiligung) und ließe sich als ein konfliktmediativer Ansatz der De-Polarisierung deuten – wobei die konkreten Bezüge zu Islam-/Muslimfeindlichkeit im konkreten Auditprozess nur punktuell hergestellt werden.³⁰

4.2.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Im Themenfeld zeigt sich übergreifend ein Akzeptanzproblem von Angeboten, die genuin auf die Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus abzielen. Wahrnehmungsdominanzen und Sensibilitäten bezüglich demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus oder Unsicherheiten im Umgang mit muslimischen bzw. migrantischen Adressaten pädagogischer Praxis prägen die artikulierten Bedarfe von Fachkräften. Im Grunde sind das „klassische“ Herausforderungen von Modellprojekten. Sie sind hier gefordert, sensibilisierend Zugänge zu erschließen und Fachkräfte zu interessieren. In der pädagogischen Bearbeitung wird Islamfeindlichkeit daher häufig (erst) über den Umweg thematisierbar, eigene Ängste und Verunsicherung in Bezug auf den Islam abzubauen. Mit diesen Bedarfsasymmetrien sind Klärungsprozesse innerhalb des Handlungsfeldes verbunden: Muss rassismuskritische Bildungsarbeit gegen Islamfeindlichkeit und wenn ja, in welcher Form auch auskunfts- und sprechfähig über den Islam oder teilweise demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus sein? Viele Projekte agieren hier jeweils entschieden: sie bieten niedrigschwellige Angebote an (Diskriminierung, Schulkultur), sie favorisieren eine klare Trennung in der Thematisierung oder sie schließen die Anforderungen als (auch) Experten des Islam adressiert zu werden für sich aus. Solche Entscheidungen werden unterschiedlich begründet: teilweise in Referenz auf eigene professionelle Erfahrungen, teilweise unter Referenz auf Fachstandards, wie die Subjektorientierungen und teilweise mit Bezug auf Referenztheorien, die eine Dekonstruktion von Islambildern favorisieren. In der pädagogischen Praxis können solche normativen Selbstfestlegungen (wie die Nicht-Thematisierung des Islam) allerdings Dilemmata erzeugen und – wie gezeigt – dazu führen, dass Fremdwahrnehmungen von Jugendlichen gegenüber dem

30 Die dezidierte Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen, Feindlichkeit und Diskriminierung gegenüber muslimischen bzw. muslimisch-markierten Menschen ist vor allem in den Klassenprojekttagen bzw. in den Sensibilisierungsworkshops für die Auditgruppenmitglieder ein Referenzpunkt, wenn es darum geht, GMF zu thematisieren.

Islam eher verstärkt als abgebaut werden.

Zuletzt einige grundsätzlichere Beobachtungen und Überlegungen zur pädagogischen Auseinandersetzung im Themenfeld: Idealtypisch lassen sich in den begleitenden Projekten zwei pädagogische Strategien erkennen und zugespitzt unterscheiden. Es gibt eine eher dekonstruktive Strategie und eine eher konfliktmoderierende Strategie.

Die *dekonstruktive Strategie* ist stark verknüpft mit rassismuskritischen, diskriminierungskritischen oder Diversity-Ansätzen. Ihnen ist eine starke Kulturalisierungssensibilität eigen. In der Thematisierung des Islam und klassischen Begegnungsansätzen sehen sie die (berechtigte) Gefahr, dass Stereotype reproduziert und etwa muslimische Jugendliche als Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten eines Kollektivs markiert werden. Sie favorisieren eine Pädagogik der Differenz und der Menschengleichheit und regen diese an.

Die eher *konfliktmoderierenden Strategien* stehen dazu nicht im Gegensatz, sie unterscheiden eher die eigene Rolle der pädagogischen Fachkräfte im pädagogischen Prozess. Die Anerkennung von Status- oder Rechtsgleichheit wird nicht als vorausgesetzt angesehen oder über moralische/moralisierende Appelle hergestellt. Sie gehen davon aus, dass Anerkennung konflikthaft ausgehandelt werden muss bzw. dass ein Teil der Aversionen gegenüber dem Islam in einer Kulturalisierung von (Alltags-)Konflikten gründet. Die eigene Rolle wird hier eher als vermittelnd verstanden: Es geht (dezidiert machtkritisch) darum, einen Raum für eine Begegnung auf Augenhöhe zu gestalten. Eine leitende Prämisse ist – neben ebenfalls rassismuskritischen Prämissen – dass Begegnung und Verstehen der jeweiligen individuellen Perspektive (nicht einer „Kultur“) Voraussetzung für Anerkennung und ein konflikthaftes Vertrautwerden ist.

Warum ist diese Unterscheidung wichtig? Pädagogische Praxis, gerade im Themenfeld Islam-/Muslimfeindlichkeit, steht im Kontext größerer gesellschaftlicher Entwicklungen. Hier wird häufig von Prozessen einer zunehmenden Polarisierung gesprochen. Für diese Prozesse gibt es zeitdiagnostische Deutungsversuche, die aus Sicht der wB bedenkenswert für pädagogische Praxis sind. Der Soziologie Andreas Reckwitz beobachtet weltweit innerhalb nationaler Gesellschaften Konflikte, die weniger als soziale Konflikte (um soziale Ungleichheiten) und die auch nicht als Kulturkonflikte ausgetragen werden. Übersetzt für das Themenfeld: Mittlerweile ist die Konstruktion einer kulturellen Differenz zwischen „deutscher Gesellschaft“ und „dem Islam“ als Problem von einem polarisierenden und viel grundlegenderem Konflikt überlagert.

„Nicht Kulturen stehen einander gegenüber, sondern – noch elementarer – zwei konträre Auffassungen darüber, was Kultur überhaupt bedeutet, und dem entsprechend zwei konträre Formate, in denen die Kultursphäre organisiert ist“ (Reckwitz 2016).

Seine These ist – viele aktuelle Phänomene in Deutschland, wie in anderen westlichen Gesellschaften, die als „Rechtsruck“, „Aufstieg des Rechtspopulismus“ oder eben „Islamfeindlichkeit“ gedeutet werden, seien Ausdruck eines grundlegenden Konflikts zwischen einer „Kultur der Differenz“, die eine

Öffnung von Lebensformen, eine Pluralisierung von Lebensstilen, eine Öffnung und Pluralisierung von Geschlechternormen, Konsummustern und individuellen Identitäten favorisiert und einem essenzialistischen Verständnis von Kultur. Letzteres

„richtet sich auf Kollektive und baut sie als moralische Identitätsgemeinschaften auf. Sie arbeitet mit einem strikten Innen-Außen-Dualismus und gehorcht dem Modell homogener Gemeinschaften, die als *imagined Communities* kreiert werden“ (ebd.).

Auf ein solches Kulturverständnis haben sich viele pädagogische Ansätze – wie gezeigt – immer kritisch bezogen. Neu wäre aber eben, wenn sich Gesellschaften entlang von Konflikten um solche Kulturverständnisse polarisieren. Das würde in der Konsequenz bedeuten, dass die normativen Grundlagen, die eine kritische bzw. eine dekonstruktive Pädagogik voraussetzen, nicht als geteilt gelten können, sondern selbst zum Konfliktgegenstand werden. Hier wäre zukünftig stärker nach den Grenzen dekonstruktiver Strategien zu fragen und im Gegenzug nach den Potenzialen von konfliktmoderierenden Strategien, die genau solche starken und schwer hintergehbaren Differenzsetzungen für Aushandlungen wieder zugänglich machen könnten.

4.3 Modellprojekte im Themenfeld „Antiziganismus“

4.3.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

Antiziganismus gehört mit dem Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ zu denjenigen Themenfeldern, die das Bundesprogramm erstmalig fördert. Die Auseinandersetzung mit „Antiziganismus“³¹ wurde vor Beginn der Förderung durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ nicht nur, aber vor allem durch das (ehrenamtliche) Engagement von Selbstorganisationen geführt (vgl. End 2016, S. 60f.; Schulze 2016, S. 283). Im Folgenden wird das Phänomen „Antiziganismus“ begrifflich umrissen, da sich daraus Konsequenzen für die (pädagogische) Bearbeitung des Problems ergeben.

Der Begriff des Antiziganismus umfasst mehr als nur abwertende individuelle Vorurteile oder Einstellungen, die gegen Sinti und Roma gerichtet sind. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Ideologie bzw. eine Mentalität (vgl. Wippermann 2015, S. 4), ein historisch gewachsenes, tradiertes und gesamteuropäisches Ressentiment (Bogdal 2011, S. 12), das „eine spezielle

31 Die wissenschaftliche Begleitung greift bei der Phänomenbezeichnung auf die auch im Bundesprogramm verwendete Begrifflichkeit „Antiziganismus“ zurück. Dieser wird in Wissenschaft, Praxis, Selbstorganisationen und Bürgerrechtsbewegungen kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Randjelovic 2014; End 2015; Stender 2016). Kritik wird an dem Begriff geübt, da er rassistische Sprache reproduziert und nicht sensibel für die in ihm enthaltene und als verletzend empfundene Fremdbezeichnung sei (vgl. ausführlich hierzu Greuel et al. 2015 S. 73f.; Stender 2016).

Form des Rassismus [bezeichnet], die sich gegen Roma, Sinti, Fahrende, Jenische und andere Personen richtet, die von der Mehrheitsgesellschaft als ‚Zigeuner‘ stigmatisiert werden“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3). Um die Spannbreite des Phänomens darzulegen, wird im Folgenden auf die Arbeitsdefinition der *Alliance against antigypsyism* zurückgegriffen, die wiederum auf den Vorarbeiten von Markus End beruht (vgl. End 2013; End 2014; End 2015). Demnach ist Antiziganismus „ein historisch hergestellter stabiler Komplex eines gesellschaftlich etablierten Rassismus gegenüber sozialen Gruppen, die mit dem Stigma ‚Zigeuner‘ oder anderen verwandten Bezeichnungen identifiziert werden. Er umfasst

- 1) eine homogenisierende und essentialisierende Wahrnehmung und Darstellung dieser Gruppen;
- 2) die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften an diese;
- 3) vor diesem Hintergrund entstehende diskriminierende soziale Strukturen und gewalttätige Praxen, die herabsetzend und ausschließend wirken und strukturelle Ungleichheit reproduzieren“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 5).

Antiziganismus in diesem Sinn beschreibt eine *spezifische Form des Rassismus* und umfasst ein „System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2009, S. 29). Dem Begriff ist immanent ein *gesellschaftliches Verhältnis* zugeschrieben, da es sich „nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren“, handelt (ebd.). In diesem Sinne umfasst die Definition sowohl (gewaltförmige) Handlungen wie auch soziale Strukturen.

Die Definition verweist ebenfalls darauf, dass die diskriminierenden Praxen der *Konstruktion einer Gruppe* entspringen – einem „konstruierten bzw. imaginierten Charakter der Objekte“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 5). Das heißt, Antiziganismus bezieht sich nicht auf tatsächliche Charaktereigenschaften der als „Zigeuner“ Stigmatisierten, sondern auf *Projektionen* (Benz 2014, S. 14). Michael Bogdal arbeitet dies in seinem Buch „Europa erfindet die Zigeuner“ überzeugend heraus und hält fest:

„Sinti und Roma werden geboren, ‚Zigeuner‘ sind ein gesellschaftliches Konstrukt, dem ein Grundbestand an Wissen, Bildern, Motiven, Handlungsmustern und Legenden zugrunde liegt, durch die ihnen im Reden über sie kollektive Merkmale erst zugeschrieben werden“ (Bogdal 2011, S. 15).

Dies ist ein zentraler Aspekt, der darauf verweist, dass die Ursachen des Antiziganismus darin liegen, wie die „Angehörigen der Dominanzkultur jene wahrnehmen und behandeln, die sie als ‚Zigeuner‘ begreifen“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3).³² Zuletzt zeigt die Definition, dass es sich bei Antiziganismus um eine *essentialistische und homogenisierende Ideologie* handelt, die

32 Dies ist keine spezifische Eigenschaft des Antiziganismus, sondern trifft ebenso auf Antisemitismus oder Rassismus zu.

zwischen einem „Wir“ und „den Anderen“ unterscheidet (ebd., S. 8) und erkennt, dass es sich bei Sinti und Roma nicht um eine „homogene Bevölkerungseinheit“ oder ein „*homogenes Kollektiv*“ handelt, sondern vielmehr um heterogene Gruppen, deren Lebenssituationen, Kulturen, Religionszugehörigkeiten, Sprachen, Herkunft und Aufenthaltstitel etc. sich deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Jonuz 2014, S. 49; Brüggemann/Hornberg/Jonuz 2013; Scherr 2013a; Randjelovic 2010; für eine Zusammenfassung siehe Greuel et al. 2015). Ebenso schließt dieser Definitionsteil ein, dass Zuschreibungen nicht ausschließlich in negativer Form geäußert werden müssen. Sie können auch in einer romantisierenden, exotisierenden Weise als „wohlmeinende Kulturalisierungen“ auftreten oder als positives Vorurteil, wenn etwa von der „besonderen Musikalität der Roma“ die Rede ist (z. B. Schulze 2016, S. 284). „Aber auch dadurch werden die „Gemeinten (...) zu Objekten einer zu untersuchenden Andersartigkeit, die nicht zum „Wir“ gehört“ (Messerschmidt 2014b, S. 15). Sowohl den negativen als auch den positiven antiziganistischen Vorurteilen liegen dichotome Vorstellungen einer archaischen Kultur zugrunde, der eine fortschrittliche, moderne Dominanzkultur gegenübersteht (z. B. End 2012).

Eine weitere Form ist der sog. sekundäre Antiziganismus, der einige Parallelen zum sekundären Antisemitismus bzw. Schuldabwehr-Antisemitismus aufweist. Diesen kennzeichnet die Missachtung der NS-Verfolgungsgeschichte bzw. die Leugnung der Tatsache, dass es sich dabei um ein Verbrechen handelte (Stender 2016, S. 8) und des Völkermords an den Sinti und Roma – dem Porajmos³³ – sowie eine Nicht-Anerkennung der Auswirkungen davon. Im Unterschied zum Antisemitismus habe sich im kollektiven deutschen Gedächtnis aber nie ein Schuldbewusstsein entwickelt (Eitel 2016, S. 190). Im Fokus der nachfolgenden Ausführungen steht die Bildungsarbeit gegen Antiziganismus und eine Übersicht der fachlichen Debatten darum.

Bildungsarbeit gegen Antiziganismus

Eine zentrale Rahmenbedingung für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antiziganismus ist, dass es eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz von Antiziganismus gibt bei gleichzeitig geringer Problemsensibilität dafür (vgl. Messerschmidt 2016). Das heißt, dass er „zur Norm gehört, nicht auffällt und selten angesprochen wird“ (Messerschmidt 2014b, S. 12). Wie zu Beginn bereits erwähnt, ist das Handlungsfeld Antiziganismus sowohl in seiner wissenschaftlichen als auch in seiner pädagogischen Bearbeitung noch vergleichsweise jung. So ist es nicht verwunderlich, dass die fachlichen Debatten zur Gestaltung der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antiziganismus noch am Anfang stehen. Nach Scherr (Scherr 2013b, S. 29) braucht es in jedem Fall eine eigenständige Fachdiskussion und damit auch eine eigenständige Praxis, da Konzepte der interkulturellen, antirassistischen oder anti-antisemitischen nicht ohne Weiteres übertragbar seien. Er verweist darauf, dass die Dekonstruktion antiziganistischer Vorurteile nicht genau den rassistischen

33 Porajmos, Porrajmos oder auch Pharrajimos ist ein Romanes-Wort und bezeichnet den NS-Völkermord an den europäischen Roma und Sinti.

Vorurteilen folgen könne, da

„kulturelle Differenzen nicht umfassend bedeutungslos und nicht als bloße ideologische Konstrukte zu begreifen [sind], da sie ein relevanter Bezugspunkt des Selbstverständnisses und der ethnisierenden Identitätskonstruktionen sozialer Gruppen und als solche folgenreich sind“ (Scherr 2013b, S. 29).

Damit liegt ein Dilemma der Differenz vor, das für pädagogische Praxis bedeutet, über Differenzen zu sprechen, ohne Personen darauf zu reduzieren.

Antiziganismuskritische Bildungsarbeit

Die Auseinandersetzung mit Antiziganismus und dessen Dekonstruktion findet in der Bildungsarbeit zu Antiziganismus bzw. der antiziganismuskritischen (z. B. End 2017; Messerschmidt 2016) Bildungsarbeit statt. Markus End (End 2017) fasst diese bisher „sehr begrenzte Fachdebatte“ zur Gestaltung pädagogischer Arbeit sowie deren Möglichkeiten und Grenzen zusammen und leitet daraus Anforderungen einer *antiziganismuskritischen Bildungsarbeit* ab. Dabei zeichnen sich einige Überschneidungen bzw. Parallelen zu einer rassismuskritischen Bildungsarbeit ab, jedoch auch Unterschiede, die deutlich machen, dass Antiziganismus ein eigenständiges Phänomen ist und eine eigenständige Bearbeitung nahe legt.³⁴

Eine antiziganismuskritische Bildung habe ihren Fokus auf die *Rassismus produzierende Gesellschaft* zu richten (End 2017, S. 86f.). Das heißt, die Ursachen für Antiziganismus sind in der Mehrheitsgesellschaft zu suchen und nicht bei den von Antiziganismus Betroffenen. Deshalb sei der Fokus einer antiziganismuskritischen Bildung

„nicht die Minderheit der Sinti und Roma, sondern die Vorurteilsstrukturen und daraus resultierende vielfältige Diskriminierungspraktiken seitens der Mehrheitsbevölkerung“ (Alte Feuerwache 2014, S. 33 zitiert nach End 2017, S. 87)

und die Sensibilisierung für letzteres. Damit rückt die Vermittlung von Wissen über Mechanismen „wie Gesellschaften mit Minderheiten umgehen“ in den Fokus (Hamburger 1999, S. 10 zitiert nach End 2017, S. 87).

Zudem solle eine antiziganismuskritische Bildung „nicht lediglich den Rassismus Dritter thematisieren“, sondern muss „Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis begreifen (...), das Lehrende, Lernende und die organisierenden Institutionen und Strukturen durchzieht“ (End 2017, S. 88). Daraus folgt, dass sowohl *Institutionen und deren Vertreter/innen als Teil des Problems* verstanden und mit einbezogen werden müssen, als auch Vorurteile nicht als „individuelle Einstellungen und Fehler betrachtet werden, sondern (...) in ihrem gesellschaftlichen Kontext reflektierbar und dekonstruierbar gemacht werden“ müssen (End 2017, S. 88). Demnach spielt *Selbstreflexion* als Haltung

34 Im Unterschied zu anderen Formen der Menschenfeindlichkeit handelt es sich bei Antiziganismus um ein historisch gewachsenes und tradiertes Phänomen, das in seiner Vorurteilsstruktur eher phantasmatisch und nicht erfahrungsgesättigt ist.

eine zentrale Rolle in der Auseinandersetzung, z. B. mit *Macht- und Herrschaftsverhältnissen*, die Antiziganismus hervorbringen (End 2017, S. 89). Moralisierende Bewertungen von Vorurteilen seien zu vermeiden.

Antiziganismuskritische Bildung birgt jedoch die Gefahr, aufgrund „verallgemeinernder Aussagen über kollektive Diskriminierungserfahrungen (...) Vorurteile zu festigen“ (Scherr, 2013, S. 28 zitiert nach End 2017, S. 90) und so Sinti und Roma eine *gesellschaftliche Sonderstellung* als Gruppe zuzuschreiben.

„Um dennoch die reale Diskriminierungsgefahr für Angehörige dieser Gruppen kommunizierbar zu machen und diese nicht auszublenden, ist es angebracht, Kämpfe gegen Ausgrenzung und Diskriminierung zu thematisieren (Luttmer 2011, S. 321) und Erfahrungen von Betroffenen zu einem ‚Ausgangspunkt der Bildungsarbeit‘ zu machen“ (Barz 2016 zitiert nach End 2017, S. 98).

Neben dieser Herausforderung tritt in der Bildungsarbeit zur Bearbeitung von Vorurteilen auch immer das Dilemma auf, wie man *Vorurteile der Bearbeitung zugänglich machen kann, ohne diese zu reproduzieren, zu festigen oder neue zu vermitteln* (End 2017, S. 92ff.). Dieser Aspekt wird besonders kontrovers diskutiert. Eine Strategie des Umgangs ist, an den Vorurteilen von Teilnehmenden anzusetzen, um das Erlernen neuer Stereotype zu vermeiden (End 2017, S. 93f.). So legitim dieses Vorgehen ist, so kann es doch auch an Grenzen stoßen, nämlich wenn es darum geht, bestimmte Stereotype und Bilder bspw. in den Medien überhaupt als antiziganistisch zu erkennen.

Historische Bildung

Neben der antiziganismuskritischen Bildungsarbeit fokussieren bestehende Bildungsmaterialien häufig aus historischer Perspektive auf die Verfolgung im Nationalsozialismus oder wurden für den Schulunterricht entwickelt (End 2017, S. 85). Die historische Auseinandersetzung mit Antiziganismus ist Bestandteil der pädagogischen Arbeit, die vor dem Hintergrund der späten Anerkennung der Verfolgung im Nationalsozialismus und der damit einhergegangen mangelnden Aufarbeitung auch noch ausbaufähig ist, bspw. im Bereich der Gedenkstättenarbeit oder der Arbeit mit Zeitzeugen. Genau hier besteht eine zentrale Herausforderung der historischen Bildung, nämlich mit dem mangelnden Wissen von Teilnehmenden und deren Bedürfnis nach Wissen „über Sinti und Roma“ umzugehen. Eine historische Bildung die lediglich auf Wissensvermittlung setzt, birgt das Risiko der (Re-)Ethnisierung und läuft, durch den Fokus auf Verfolgungsgeschichte, ebenso Gefahr, Sinti und Roma v. a. als fremdbestimmte Subjekte oder Opfer darzustellen und weniger als handelnde Akteurinnen/Akteure mit eigenen Geschichten (Jost 2014). Jost 2014 schlägt hierzu vor, auf die Teilnehmenden einzugehen, an deren Vorwissen anzuknüpfen und dabei die Grenzen des Angebotes klar zu benennen. Aus seiner Sicht sind Grenzen eindeutige Aussagen über Sinti und Roma sowie die Erfahrung, wie es sich anfühlt, von Antiziganismus betroffen zu sein. Ein weiterer zentraler Grundsatz der Arbeit ist die Multiperspektivität, der die Perspektiven der Betroffenen mit einbezieht. Dadurch werden Sinti und Roma zu handelnden Individuen mit eigenen Biografien. Das bedeutet konkret bspw. die Widerstandskämpfe und Bürgerrechtsbewegung

während und nach der NS-Zeit als selbstverständlichen Teil mit in die historische Auseinandersetzung einzubeziehen.

Ein Argument, das historische Bildung als Format kritisiert, ist, dass sie nicht geeignet sei, die Positionen der Mehrheitsgesellschaft kritisch zu reflektieren, um so Vorurteile etc. zu dekonstruieren (Scherr 2013b, S. 31). Dem Anspruch der Dekonstruktion stimmt Jost 2014 grundsätzlich zu, weist aber auch darauf hin, dass die pädagogische Arbeit unter zeitlich eingeschränktem Rahmen stattfindet und der Teilnehmendenorientierung verpflichtet ist. Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass bei einem „ausschließlichen Fokus auf die nationalsozialistische Verfolgung“ der Eindruck entstehen könne, dass die Verantwortung bei wenigen Tätern liege und es sich um ein Phänomen der Vergangenheit handle, dass mit der Gegenwart nichts zu tun hätte (z. B. End 2017, S. 89). Ein Blick in die Nachbardisziplinen der historischen Bildung zu Antisemitismus und der Gedenkstättenpädagogik und die Frage ob und wie Erfahrungen, Methoden etc. übertragbar sind, könnte sich lohnen.

Leerstellen und Herausforderungen

Ein Aspekt, der in der von End (End 2017, S. 95) zusammengefassten Fachdebatte nur angedeutet wird, betrifft die Frage, wie mit *heterogenen Gruppen* (Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus in einer Lerngruppe) umzugehen ist. Dabei bestehe die Anforderung an die „pädagogisch Arbeitenden sensibel [zu sein] für die Möglichkeit von *Verletzungen* oder gar *Retraumatisierungen von Betroffenen* und entsprechend zu handeln“. Die Thematik der heterogenen Gruppenzusammensetzung berührt auch die Frage, wie das Thema Antiziganismus im Kontext anderer Rassismuserfahrungen aufgegriffen und bearbeitet wird, um *Opferkonkurrenzen* zu vermeiden. Auch *eine intersektionale Perspektive* und die Verschränkung verschiedener Diskriminierungsformen haben bisher nur wenig Platz in der pädagogischen Auseinandersetzung eingenommen.

Eine weitere offene Frage der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antiziganismus ist, welche Rolle *Menschenrechtspädagogik* spielen kann. Scherr 2013a; Scherr 2013b; Scherr/Sachs 2017 wirbt für den Einbezug einer menschenrechtsorientierten Perspektive in die Kritik des Antiziganismus. Dies ermögliche von

„BürgerInnen und Menschen zu sprechen, denen gleiche Rechte und Chancen zustehen, wie allen anderen. Und dies ganz unabhängig davon, ob sie eine ethnische Selbstdefinition für sich in Anspruch nehmen oder nicht, ob sie sich als Minderheitenangehörige politisch organisieren oder eine solche Form der Repräsentation ablehnen, ob sie an der Fortschreibung kultureller Traditionen interessiert sind oder sich lieber am popkulturellen Mainstream orientieren“ (Scherr 2013b, S. 31).

Auffällig ist mit Blick auf die bestehenden Bildungsmaterialien gegen Antiziganismus, dass oft als einzige von Antiziganismus betroffene Personen Roma und Sinti benannt werden. Andere Gruppen wie Jenische, Fahrende werden selten oder gar nicht thematisiert. Hier bestehen Weiterentwicklungsbedarfe.

Aus fachlicher Sicht besteht eine generelle Herausforderung antiziganismuskritischer Arbeit, die auf Selbstreflexion setzt, darin, dass sie besondere Rahmenbedingungen erfordert. Da die Auseinandersetzung vergleichsweise intensiv geführt werden muss, ist ein umfassender zeitlicher Rahmen ebenso erforderlich wie eine hohe Reflexionsbereitschaft und Reflexionsfähigkeit der Zielgruppen.

4.3.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Im Themenfeld werden seit 2015 neun Modellprojekte gefördert. Den Modellprojekten obliegt die Aufgabe, dieses bislang randständige und vernachlässigte Problemfeld in Form von präventiven oder fördern-den/empowern-den Angeboten zu bearbeiten.

Wird das Themenfeld Antiziganismus verstanden als Antidiskriminierungsarbeit, die sich den Zielen verschrieben hat, Diskriminierung abzubauen und Gleichbehandlung durchzusetzen (Scherr 2016, S. 4), ergeben sich daraus mindestens drei unterschiedliche Bearbeitungsstrategien (vgl. z. B. Scherr 2016), S. 4):

- a) Aufklärung und Sensibilisierung zur Stärkung gesellschaftlichen Problembewusstseins (Bearbeitung von Ursachen der Diskriminierung): Zielgruppen dieser Strategie sind Einzelpersonen (Individualebene) sowie Institutionen. Angesprochen werden z. B. Jugendliche, junge Erwachsene, aber auch pädagogische Fachkräfte und Vertreterinnen von Institutionen etc. Auch öffentliche Kampagnen zählen nach Scherr dazu.
- b) Arbeit mit von Diskriminierung Betroffenen (Bearbeitung von Folgen): Dies umfasst Ansätze des Empowerments, also die Ermächtigung von sowie Beratungsangebote für von Diskriminierung betroffene Personen.
- c) Entwicklung von Antidiskriminierungskonzepten zur strukturellen Verankerung in Organisationen, Institutionen etc. (Bearbeitung von Ursachen der Diskriminierung), z. B. Einrichtung von Beschwerdestellen, anonymisierte Verfahren der Bewerberauswahl, Formen des Monitorings von Gleichstellungsmaßnahmen sowie die Implementierung von Diversity-Konzepten.

Das heißt, Arbeit gegen Antiziganismus legt eine Ansatzvielfalt nahe, die sich sowohl an Nicht-Betroffene als auch an von Antiziganismus Betroffene richtet. Die Bearbeitung von Antiziganismus ist eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Antidiskriminierungspolitik, da sie die Mehrheitsgesellschaft (Einzelpersonen und Strukturen) ursächlich als Problemträger in die Verantwortung nimmt. Maßnahmen einer „Roma-Inklusion“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3), die ausschließlich Betroffene von Antiziganismus als Zielgruppen adressieren, bspw. um eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, bleiben ohne Veränderungen der Mehrheitsgesellschaft wirkungslos (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3; Rose 2012, S. 2). Dabei sollte Empowerment nicht missverstanden werden als Strategie zur Bekämpfung von Antiziganismus in der Gesellschaft. Antidiskriminierungsarbeit hat beide Seiten im Blick: einerseits die Auseinandersetzung mit

dem gesellschaftlichen Antiziganismus auf der Individual- und Strukturebene, andererseits die Auseinandersetzung mit den Folgen davon und die Stärkung der Betroffenen. Das bedeutet aber nicht, dass jedes Modellprojekt alle Strategien realisieren muss oder sollte, da dies mit einer Überforderung einhergehen würde.

Überwiegend arbeiten die Modellprojekte in homogenen Settings, um zum einen Nicht-Betroffene von Antiziganismus über das Phänomen aufzuklären sowie diese für antiziganistische Vorurteile und Diskriminierungsstrukturen zu sensibilisieren. Dabei werden Heranwachsende und Erwachsene adressiert. Nicht-Betroffene sollen für eigene Vorurteile sensibilisiert und die Auseinandersetzung mit Antiziganismus angeregt werden. In geschützten Räumen³⁵ werden zum anderen gezielt Betroffene angesprochen, um sich über Diskriminierungserfahrungen auszutauschen sowie das Selbstbewusstsein und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu stärken. In heterogenen Settings werden verschiedene Gruppen zusammengebracht, um in Form von Begegnungen ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen und/oder den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen zu forcieren. Insgesamt und abschließend ist für das Themenfeld prägend, dass die Auseinandersetzung mit Antiziganismus idealtypisch durch zwei Pole bestimmt ist. Auf der einen Seite eine „klassisch“ pädagogische Auseinandersetzung mit Vorurteilsstrukturen (Bildungsarbeit gegen Antiziganismus) und auf der anderen Seite ein durch Emanzipationsbewegungen charakterisierter „aktivistischer“ Pol, der stärker Empowerment und Herrschaftskritik fokussiert. Nicht wenige Projekte sind von dieser Spannung geprägt, die sich teilweise darin ausdrückt, dass sie sich in ihren Zielen und Aktivitäten überfordern könnten. Es sind Projekte, die aufs „Ganze“ zielen – auch weil die Arbeit noch so wenig anerkannt wird und die Vorurteilsstrukturen tief in der Gesellschaft wurzeln.

Die nachfolgende Beschreibung der Modellprojekte erfolgt anhand der intensiv begleiteten Projekte. Diese wurden auf der Basis der Interessenbekundungen zu drei vorläufigen Clustern gebündelt. Aufgrund von Umsteuerungen und einer Fokusverschiebung innerhalb des Modellprojektes Exeter spielt der Begegnungsansatz keine zentrale Rolle mehr, weshalb das Projekt dem Cluster Empowerment und Aufklärung zugeordnet wird. Die neue Verteilung der Modellprojekte sieht wie folgt aus:

- Modellprojekte, die sich an Personen richten, die nicht von Antiziganismus betroffen sind (n=3),
- Modellprojekte, die sich in vorwiegend getrennten Angeboten an Betroffene (Empowerment) und mit Nicht-Betroffene (Aufklärung/Sensibilisierung) richten (n=6).

35 Geschützte Räume bieten Betroffenen von Diskriminierung etc. die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch und werden u. a. als Strategie des Empowerments eingesetzt. Zentral ist dabei, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft bzw. Nicht-Betroffene nicht Teil des Austausches sind.

4.3.2.1 Projektcluster: Angebote für Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung und Aufklärung als Hauptstrategie

Dieses Projektcluster umfasst Projekte, die sich ausschließlich an Personen richten, die nicht von Antiziganismus betroffen sind (Nicht-Betroffene) und partiell auch als Teil des Problems adressiert werden. Diese Ansätze sollen für (eigene) antiziganistische Vorurteile und Diskriminierungsstrukturen sensibilisieren und über die Bevölkerungsgruppen, die als „Sinti und Roma“ bezeichnet werden, aufklären. Adressiert werden in Formaten der Bildungsarbeit Jugendliche und junge Erwachsene sowie Erwachsene, die als Vertreter/innen von staatlichen, öffentlichen Einrichtungen, Bildungsinstitutionen adressiert werden und zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus- und fortgebildet werden.

Projektporträt Eilat³⁶

Anliegen des Projektes ist es, Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft über Diskriminierung von und die „Feindlichkeit gegen Sinti und Roma“ aufzuklären und dafür zu sensibilisieren (Eilat 2016 I: Z. 568-572). Das Projekt nimmt eine antiziganismuskritische, dekonstruierende Perspektive ein und arbeitet überwiegend mit jungen Menschen, bietet aber auch Multiplikatorenschulungen für pädagogische Fachkräfte und interessierte (junge) Erwachsene an, die in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit tätig sind.

Die zentrale Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene, die das Freiwillige Soziale Jahr absolvieren und die im Rahmen des obligatorischen Fortbildungsprogramms an einem mehrtägigen Seminar teilnehmen. Das pädagogische Konzept zeichnet sich durch ein umfangreiches, abwechslungsreiches methodisches Repertoire aus, das viele praktische Übungen enthält, an den Lebenswelten junger Menschen anknüpft und diese einbezieht. Im ersten Teil der Veranstaltungen liegt der Schwerpunkt in der Wissensvermittlung zu Entstehung und Funktionen von Vorurteilen, zu antiziganistischen Phänomenen – auch in historischer Perspektive, gesellschaftlichen Machtstrukturen und der eigenen Rolle dabei sowie der Sensibilisierung für eigene antiziganistische Vorurteile und Folgen von Diskriminierung für davon Betroffene. In der zweiten Projektphase entwickeln die Teilnehmenden „Miniaktionen“, in denen mittels kreativer Ideen und Aktivitäten die Öffentlichkeit, der soziale Nahraum, auf das Phänomen Antiziganismus aufmerksam gemacht werden sollen. Die Miniaktionen sind Teil eines weiteren Projektziels, nämlich der Aktivierung zu Engagement gegen Antiziganismus (Eilat 2016 I: Z. 57) und sollen Möglichkeiten aufzeigen, wie sich junge Menschen engagieren können.

Neben der Durchführung der Seminare gehörte zu den Projektaktivitäten des vergangenen Jahres, die Methoden der Bildungsarbeit zu erweitern bzw. zu modifizieren. Das betraf erstens eine Anpassung des Konzeptes an den

36 Die Erhebungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung umfassen zwei Interviews mit dem Projektteam, die etwa im Abstand von einem Jahr geführt wurden. Zusätzlich konnte ein Tag des fünftägigen Seminars besucht werden, an dem Einblicke in die pädagogische Arbeit gewonnen werden konnten sowie Gespräche mit den Teamenden geführt wurden.

schulischen Gebrauch und eine jüngere Zielgruppe (14- bis 16-Jährige). Die Erweiterung der Zielgruppe strebte das Projekt an, da es davon ausgeht, dass die „Konstruktion, die Schaffung von diesen Bildern und Gruppen (...) schon viel früher passiert“ (Eilat 2017 I: Z. 477–478). Konkret umfasste die Anpassung an eine jüngere Zielgruppe „noch weniger Sprache, noch mehr Spiel“ (Eilat 2017 I: Z. 448–449) einzubauen, und mit den Miniaktionen Mitschüler/innen anderer Klassen oder Jahrgangsstufen und nicht mehr Öffentlichkeit zu adressieren. Zweitens wurden als Reaktion auf Rückmeldungen von Teilnehmenden verstärkt kreative, aktivierende Methoden in das pädagogische Portfolio aufgenommen. So wurde der Kreis der Teamenden, um Theaterpädagogen als fester Bestandteil des Teams ergänzt, sowie partiell z. B. Musiker/innen, Hiphoper/innen bspw. bei der Betreuung von Miniaktionen hinzugezogen. Dies entspricht einer starken lebenswelt- und subjektorientiert geleiteten Erweiterung der Methoden, um verschiedenen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden und eine umfassende pädagogische Begleitung der Miniaktionen zu gewährleisten.

Das Modellprojekt schult außerdem Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Diese werden, u. a. im Rahmen der Ausbildung zum/zur Jugendleiter/in oder als pädagogische Fachkräfte, für das Thema sensibilisiert und qualifiziert und teilweise als Teamer/in im Modellprojekt eingesetzt. Zudem wird ein Dokumentarfilm gedreht werden, der Nicht-Betroffene über die Lebenssituationen von Sinti und Roma aufklärt und der perspektivisch in die Projektarbeit integriert werden soll. Zur pädagogischen Arbeit: Eine zentrale Setzung des Projektes ist es, mittlerweile auf den Begriff „Antiziganismus“ vollständig zu verzichten und stattdessen Alternativen wie „Gadje-Rassismus“ oder „Rassismus gegen Roma und Sinti“ zu verwenden. Die begriffliche Debatte ist auch Teil der pädagogischen Arbeit:

„Wir bieten viele Sachen an, und wenn dann Rückfragen kommen ‚Wieso nennt Ihr das mal so und mal so?‘, dass wir das einfach dann erklären. Genau, einfach diesen Diskurs oder diese Ambivalenz, was es bedeutet, und warum wir es schwierig sehen, nur einen Begriff zu verwenden“ (Eilat 2016 I: Z. 453–460).

Für die pädagogische Auseinandersetzung mit antiziganistischen Vorurteilen ist außerdem charakteristisch, dass das Projekt ausschließlich mit den antiziganistischen Wissensbeständen, z. B. Vorurteile, der Teilnehmenden arbeitet. Dadurch will es vermeiden, dass gänzlich neue Vorurteile, die noch keinem Teilnehmenden bekannt waren, vermittelt werden. Der erste Seminartag klärt zunächst ausschließlich allgemein über die Funktion, Nutzen von Vorurteilen, Bildern und Stereotypen auf, um sich dann am zweiten Tag langsam dem spezifischen Rassismus gegen Roma und Sinti anzunähern. Dieses Vorgehen ist einerseits wichtig. Andererseits kann es auch dazu führen, dass das Reden über das Phänomen stellenweise abstrakt bleibt. So äußerte eine Teilnehmende in einer von der wB beobachteten Sequenz, dass sie immer noch nicht so genau wisse, worum es im Seminar eigentlich gehe.

Einer der wichtigsten Punkte, den es aus Projektsicht in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen gilt, ist die Vermeidung des Redens über Sinti und Roma, um z. B. der Homogenisierung zu einer Gruppe vorzubeugen:

„Um nicht wieder, wie bei so vielem, über irgendjemanden zu sprechen, weil auch das ist ja Teil von Gruppenkonstruktionen. Also das ist mit der wichtigste Punkt, ja“ (Eilat 2017 I: Z. 669–670).

Hierzu wählt das Modellprojekt unterschiedliche Strategien: Es strebt eine paritätische Besetzung der Teamenden an, sodass „idealerweise auch in „Kleingruppensituationen die Perspektive [der Sinti und Roma] da“ sein kann“ (Eilat 2017 I: Z. 666) und erweitert die Zielgruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren um Betroffene. Dafür spricht das Modellprojekt über Selbstorganisationen gezielt junge Rom_nja und Sinti_ze³⁷ als Zielgruppen an, bspw. im Rahmen einer eigens dafür stattfindenden Ausbildung zum Erhalt der Jugendleitercard. Rom_nja und Sinti_ze sind Mitglieder des Beirates, um die Methodenentwicklung fachlich zu beraten. Im Seminar sind Rom_nja und Sinti_ze bzw. deren Perspektiven selbstverständlicher Teil der pädagogischen Auseinandersetzung: als Teamende oder in Form von Kurzfilmen zur Vorstellung von Rom_nja und Sinti_ze, Besuchen von Denkmälern und den Austausch mit Selbstorganisationen, die ihre politische Arbeit vorstellen. Dadurch werden unterschiedliche Perspektiven integriert, Rom_nja und Sinti_ze als handelnde Individuen mit einer Vielzahl von Zugehörigkeiten wahrnehmbar und eine Reduzierung auf einen „Opferstatus“ vermieden. Dabei ist es wichtig für einen geschützten Rahmen zu sorgen, aus dem alle „unverletzt und zufrieden rausgehen“ (Eilat 2017 I: Z. 672–673).

Eine zentrale Herausforderung mit der das Projekt konfrontiert ist, sind die Zugänge zu den Zielgruppen. Beim Zugang zu Schulen zeichneten sich bereits zum ersten Interviewzeitraum Probleme ab, die trotz umfangreicher Akquisestrategien weiterhin bestehen. So konnte bislang nur mit einer Schulklasse gearbeitet werden. Gründe hierfür sind Dringlichkeitskonkurrenzen und mangelndes Interesse von Schulen am Thema. Das Projekt begegnet dem, indem es versucht, „allgemeiner ranzugehen und dann den Rassismus gegen Roma und Sinti als Beispiel [für Rassismus] zu nehmen“ (Eilat 2017 I: Z. 813–814). Bei der Akquise der FSJ-Gruppen helfen langjährige Kooperationen zu den Trägern, die sich offen auch für die Auseinandersetzung mit Antiziganismus zeigen. Bei der konkreten pädagogischen Arbeit zeichnen sich diese Zugangsprobleme nicht mehr ab: Trotz mangelndem Vorwissen und der eingeschränkten freiwilligen Teilnahme am Seminar (Teil der verpflichtenden Fortbildungen) gelingt es dem Modellprojekt – nach eigenen Aussagen – bei den meisten Jugendlichen Interesse am Thema zu wecken und eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung damit zu erzeugen. Das Zugangsproblem scheint hier folglich eher auf einer institutionellen Ebene als auf der Ebene der Jugendlichen zu verorten. Letztere zeigen sich, wenn sie erreicht werden offen und äußern sich sogar

„entrüstet, dass sie jetzt in dem Alter sind und kurz vor dem Studium stehen und noch nie was weder über Sinti, Roma noch über deren Verfolgung mitbekommen haben in der Schule“ (Eilat 2017 I: Z. 156–158).

37 Die Schreibweise Rom_nja und Sinti_ze umfasst sowohl den männlichen Plural der Selbstbezeichnungen Roma und Sinti als auch den weiblichen Plural.

Abwehrmechanismen und Opferkonkurrenzen begegneten dem Projekt bislang nur in einem Fall, als eine Teilnehmerin die Relevanz des Themas hinterfragte, weil es sich doch nur um eine sehr kleine gesellschaftliche Gruppe handle. Ansonsten beschreibt das Projekt, dass in der Regel etwa ein Drittel der Teilnehmenden vertieftes Interesse am Thema entwickle und dieser Teil auch bei den Miniaktionen intensiver mitmache. Die Differenz bestehe insbesondere darin, dass diejenigen,

„deren Interesse jetzt mehr geweckt wurde als bei den anderen auch Lust haben, Selbstorganisationen zu besuchen, Lust haben, Gedenkstätten zu besuchen, sich auch mit der Geschichte zu beschäftigen, und die anderen eben gucken, muss ich dann bei dem Vertiefungsworkshop ... muss ich da raus oder kann ich im Haus bleiben, wie sehr muss ich mich da noch mit dem Thema beschäftigen? Und durch die Mischung, die wir da haben, ist das ... fühlen sich dann alle wohl, und das ist ganz gut“ (Eilat 2017 I: Z. 67–72).

Das Projekt nimmt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden wahr und begegnet diesen mit einem breiten Spektrum an Methoden und Ausweichoptionen, die Raum für Rückzug, Widerstände etc. bieten. Das unterschiedliche Interesse der Teilnehmenden führt mitunter zu Konflikten, bei denen das Projekt interveniert und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Einzelnen verweist. Teil der Konfliktodynamiken sind die Miniaktionen, da diese unterschiedlich stark von den Teilnehmenden mitgestaltet und besucht werden, bspw. die Veranstaltung eines *Flashmobs*. Angesichts dessen reflektiert das Projekt kritisch über die eigene ambitionierte Zielstellung, Teilnehmende auch zu Engagement zu motivieren:

„da müssen wir so unsere Zielformulierung auch noch mal überdenken. Es geht nicht darum, alle gleich sehr zu motivieren, zu erreichen. Also natürlich geht es darum, aber die ... die Aktion, Reaktion, die Reaktion muss nicht bei allen gleich sein“ (Eilat 2017 I: Z. 917–920).

Das Nachdenken über die eigene Sprecherposition im Feld ist ein wichtiger Aspekt aus Projektsicht, z. B. welche Rolle es als Anbieter von Angeboten zum Abbau des Rassismus gegen Roma und Sinti einnimmt. Vorwürfen, z. B. von Betroffenen oder Selbstorganisationen, dass „sich irgendwelche Leute [Träger] auf Kosten von Betroffenenengruppen auch profilieren [wollen] und (...) Maßstäbe und Werte und Regeln [setzen],“ stimmt das Projekt prinzipiell zu, betont aber auch bezüglich der eigenen Arbeit, „dass wir aber dennoch das tun müssen, was wir tun und das auch gerne tun, und da aber doch sehr gerne die Perspektive [der Betroffenen] mit reinbringen“ (Eilat 2017 I: Z. 683–689). Die gewählten Strategien des Projekts zur Beteiligung von Sinti_ze und Rom_nja, z. B. in den Schulungen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, der angestrebten paritätischen Teambesetzung etc., erinnern an das Konzept des „*Powersharing*“. Damit bezeichnet Rosenstreich eine Machtverteilung im „Sinne von die Macht-zusammen-mit-anderen-teilen“ anstatt Macht ausüben, (...) was die Umverteilung von Ressourcen und somit die Abgabe eines Teils der Macht durch die Machtbesitzenden mit ein[bezieht] (Rosenstreich 2009, S. 199). Dem Verständigungsprozess um legitime Sprecherpositionen und wer in welcher Form Arbeit gegen Antiziganismus anbieten kann, widmet das Projekt im Herbst 2017 zudem eine Tagung.

Eine weiterhin offene Frage bleibt – aufgrund der Zugangsprobleme – inwiefern und wie es gelingt, Zielgruppen für das Thema zu interessieren, die jünger sind, (noch) kein Abitur haben und damit andere Bildungsvoraussetzungen mitbringen sowie ggf. über stärkere Vorurteile verfügen als die Zielgruppen, die am FSJ teilnehmen.

4.3.2.2 Projektcluster: Getrennte Angebote für Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung oder Empowerment

Zum Repertoire der Modellprojekte, die diesem Cluster zugeordnet wurden, gehören sowohl Empowerment- als auch Aufklärungsstrategien, die sich somit an Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus wenden. Dies geschieht häufig in getrennten Angeboten für die Zielgruppen. Charakteristisch für dieses Cluster ist, dass die Modellprojekte hinsichtlich der Zielstellungen, Zielgruppen und Strategien ein breites Spektrum abdecken.

Projektporträt Exeter³⁸

Das Modellprojekt geht von verbreiteten antiziganistischen Einstellungen und Stereotypen in der Bevölkerung aus und verweist auf konkrete lokale Kristallisationsereignisse, die Anlass waren, in der Öffentlichkeit und den Medien offen Ressentiments gegen Sinti und Roma sowie kulturalisierende Zuschreibungen zu äußern. Daneben verweist es auf konkrete lokale (sozialräumliche) Konfliktkonstellationen zwischen verschiedenen (jugendlichen) Bevölkerungsgruppen in zwei Ballungsgebieten sowie prekäre Lebensbedingungen junger Roma. Das Modellprojekt wählt hinsichtlich der geschilderten Ausgangssituation keinen sozialräumlichen Ansatz zur Bearbeitung des Konfliktes oder sieht sich in der Rolle einer konfliktmoderierenden Instanz, es konzentriert sich auf Jugendarbeit mit Roma und – aufgrund negativer Zuschreibungspraxen in öffentlichen (Bildungs-)Einrichtungen – auf die Aufklärung von pädagogischen Fachkräften.

Für das Modellprojekt ist eine Arbeitsteilung zwischen dem Träger und Kooperationspartnern charakteristisch. Dabei übernimmt der Träger, wie im vergangenen Berichtszeitraum, v. a. organisatorische und koordinierende Aufgaben, z. B. die Planung von kulturellen Veranstaltungen, die Auswahl geeigneter Institutionen und Personen zur Umsetzung der praktischen Arbeit, die Öffentlichkeitsarbeit sowie Vernetzung. Die praktische, pädagogische Arbeit – v. a. Jugendarbeit – wird von den verschiedenen Kooperationspartnern, überwiegend Träger der Kinder- und Jugendhilfe, umgesetzt, da sie z. B. über Zugänge zu jugendlichen Roma verfügen. Daneben war eine weitere wichtige Aufgabe des vergangenen Jahres die Erstellung eines Sammelbandes, der sich theoretisch mit dem Phänomen Antiziganismus auseinandersetzt sowie Praxisbeiträge und Erfahrungsberichte zu Empowerment von

38 Datengrundlage für die vorgestellte Auswertung sind zwei Interviews mit dem Projektteam im Zeitraum April 2016 bis April 2017. Bei diesem war auch ein Kooperationspartner der Jugendarbeit mit anwesend, um die pädagogische Arbeit des Trägers zu beschreiben. Zusätzlich fließt ein Gespräch mit einem weiteren Kooperationspartner aus der Jugendarbeit in die Auswertung ein.

Roma und Sinti oder der Jugendarbeit enthält. Begleitend zum Buch ist im Herbst 2017 eine Tagung mit theoretischer und praktischer Ausrichtung geplant, in der das Buch vorgestellt wird. Fokus soll ein Austausch über die Arbeit mit Sinti und Roma sein und den damit verbundenen Herausforderungen, wie der Vermeidung der Reproduktion von Vorurteilen. Zwei wichtige Anmerkungen sind zur Entwicklung des Projektkonzeptes zu machen: Aufgrund der anhaltenden Zugangsprobleme zu pädagogischen Fachkräften, (öffentlichen) Institutionen, Bildungseinrichtungen, nahm das Modellprojekt eine Verlagerung der Schwerpunktsetzung in Richtung Jugendarbeit vor, die mittlerweile der Kern der Projektarbeit ist. Zum Zweiten hat die Bedeutung von Dialog und Begegnung als wichtiges Instrument des Vorurteilsabbaus abgenommen, u. a. weil die Durchführung von Bildungsreisen nicht möglich war (v. a. wegen fehlender Kofinanzierung und fehlender Erlaubnis der Eltern). Hier unternimmt das Modellprojekt für das kommende Projektjahr nochmals den Versuch, einen Jugendaustausch mit einer spanischen Organisation, die ebenfalls mit jugendlichen Roma arbeitet, durchzuführen. Aus Sicht der wB ist diese Schwerpunktverschiebung unproblematisch, da Bildungsreisen nicht unbedingt zum Vorurteilsabbau beitragen müssen und das Format nicht zentral für die formulierten Zielstellungen ist.

Zum Stand der Umsetzung bei den Kooperationspartnern: Die Kooperationspartner des Projektes behielten nach Einschätzung des Trägers ihre Arbeitsschwerpunkte bei. Ein muslimischer Träger bietet v. a. kulturelle Veranstaltungen für ein breites Publikum an, z. B. Lesungen, Konzerte, Kulturabende, die nach eigenen Aussagen einen „ganz guten Zulauf“ hätten (Exeter 2017 I: Z. 432) sowie eine Bildungsfahrt ins Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma.

Ein zweiter Kooperationspartner adressiert v. a. jugendliche Roma der Westbalkanstaaten, deren Familien entweder als Gastarbeiter oder nach den Jugoslawienkriegen in den 1990er Jahren nach Deutschland kamen. Dieses Projekt bietet offene Jugendarbeit an, organisiert musikalische Veranstaltungen und arbeitet zudem theaterpädagogisch. Der Zugang zu den Zielgruppen besteht schon seit Jahren.

Ein dritter zentraler Kooperationspartner ist Träger der Kinder- und Jugendhilfe und arbeitet überwiegend mit jugendlichen Roma aus Rumänien und Bulgarien. Zu den zentralen Formaten des Projektes gehören freizeit- und erlebnispädagogische Angebote, die sich durch eine starke jugendkulturelle Ausrichtung auszeichnen. So werden Workshops mit bekannten Personen aus den jeweiligen (Jugend-) Szenen ausgerichtet, z. B. Comic, Graffiti, Musik, Tanz sowie diverse Freizeit- und Sportaktivitäten und Ausflüge angeboten. Dadurch soll ein Begegnungsraum für verschiedene Gruppen, z. B. türkischstämmige Jugendliche und junge Roma, geschaffen werden, der vermittelt über gemeinsame Aktivitäten auch einen Beitrag zum Vorurteilsabbau leisten soll. Daneben ist es dem Projekt ein Anliegen, für jugendliche Roma in prekären Lebenssituationen den Zugang zu Dingen (Internet) und Freizeitmöglichkeiten zu ermöglichen, die ihnen im Alltag verwehrt bleiben.

Eine neuere Entwicklung ist die Erweiterung des Konzeptes, das primär eine freizeit- und erlebnispädagogisch geprägte offene Jugendarbeit umsetzt,

um Inhalte. So wurden die Workshops durch die Hinzuziehung externer Expertinnen/Experten der antirassistischen bzw. rassismuskritischen Bildungsarbeit, um den Austausch über Rassismus-, Diskriminierungs- und Gewalterfahrung ergänzt. Aufgrund der sich in der offenen Jugendarbeit häufig ändernden Gruppenzusammensetzung ist eine kontinuierliche Arbeit zu einem Thema jedoch nur schwer möglich. Auch inhaltliche Auseinandersetzungen, z. B. mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, sind schlecht planbar, da unklar ist, wer an Veranstaltungen/Workshops teilnehmen wird, was wiederum erhöhte Ansprüche an die Bildungsarbeit stellt, da sie flexibel auf die Gruppenzusammensetzung und die Bedürfnisse der Jugendlichen reagieren muss (Exeter 2017 I: Z. 304–310). Die Angebote werden gut wahrgenommen und müssen kaum beworben werden, da der Träger im Stadtteil bekannt und anerkannt ist. Aus Sicht des Projektes sind niedrigschwellige Angebote sowie die akzeptierende Haltung des Trägers notwendige Bedingungen, die zum Gelingen der Maßnahmen beitragen.

Bezüglich der Jugendarbeit mit Roma ist festzuhalten, dass der Zugang aus Sicht der Kooperationspartner ausgesprochen gut gelingt. Die zentrale Voraussetzung dafür ist die „jahrelange Tätigkeit“ der Träger und ein damit verbundener langsamer Vertrauensaufbau sowie Bekanntwerden im Stadtteil. So berichtet einer der befragten Kooperationspartner:

„Wir haben auch einen großen Zulauf, also wir sind sehr akzeptiert bei den Roma, was uns gar nicht mehr auffällt, weil das bei uns Alltag ist. Aber wenn wir von anderen Einrichtungen hören, es ist schon schwierig, die Leute zu erreichen“ (Exeter 2017 I: Z. 40–43).

Schwierigkeiten zeichnen sich allerdings bei den Zugängen von Fachkräften und Institutionen ab. Hinsichtlich der Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurden die Zugangsprobleme bereits erwähnt. Sowohl der Träger des Modellprojekts als auch Kooperationspartner beschreiben hier einen lokalen Bedarf, da Vorurteile und Wissenslücken z. B. in pädagogischen Einrichtungen, der Verwaltung etc. bestehen. Dieser wird von verschiedenen Einrichtungen auch dem Modellprojekt gegenüber artikuliert, wobei hier anscheinend v. a. ein Interesse besteht, mehr zum handlungsorientierten Umgang mit den „Sinti und Roma“ zu erfahren als sich mit den (eigenen) Bildern über Sinti und Roma auseinanderzusetzen (Kulturalisierung) (Exeter 2017 I: Z. 452–455).

Der kommunizierten Aufgeschlossenheit steht gegenüber, dass Fortbildungen faktisch nicht nachgefragt werden: „wenn es dann konkret wird, dann passiert doch wieder erst mal nichts“ (Exeter 2017 I: Z. 1244–1245). Hier möchte die wB auf zwei Sachen hinweisen: Zum einen könnte das Modellprojekt die prinzipielle Offenheit nutzen, um stärker proaktiv Fortbildungen mit einem festen inhaltlichen Zuschnitt zu Thema, Zielstellungen etc. anzubieten, da die Praxis offensichtlich von sich aus – trotz Bekanntheit des Angebots – keine Fortbildungen anfragt.

Dabei wäre zweitens zu beachten, das Angebot so zuzuschneiden, dass nicht die Wissensvermittlung über Sinti und Roma im Mittelpunkt steht, um Fachkräften die „Kultur der Roma“ näherzubringen, sondern die Auseinandersetzung mit dem Rassismus gegen Sinti und Roma. Dasselbe ist auch bei

anderen Angeboten zu berücksichtigen, bspw. bei kulturellen Veranstaltungen. Dies könnte bspw. durch die Berücksichtigung antiziganismuskritischer Perspektiven erreicht werden. Dazu zählt z. B. eine Ausrichtung auf Aufklärung über Antiziganismus in seiner historischen Gewachsenheit, die auch jene Exotisierung des Fremden einschließt; die Aufklärung über die Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma, die Sensibilisierung für eigene Vorurteile durch Selbstreflexion sowie die Rolle institutioneller Diskriminierung und ihrer Folgen für die Lebensbedingungen der Betroffenen. Das Modellprojekt erprobt im Rahmen der oben genannten Tagung genau das. Eine Fragestellung wird hierbei unter anderem sein, wie mit und von Roma gesprochen, wie mit ihnen gearbeitet werden kann, ohne bestehende Vorurteile zu festigen oder zu reproduzieren. Dabei bleibt die Frage bestehen, ob und wie lokale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Vertreter/innen von Institutionen und Bildungseinrichtungen das Angebot wahrnehmen. Hier könnte das Modellprojekt einen Beitrag leisten zur Wissensgenerierung, wie öffentliche Einrichtungen und Fachkräfte für eine Sensibilisierung erreicht werden können. Eine wichtige Voraussetzung nämlich die gute Vernetzung und die Bekanntheit des Modellprojektes ist bereits erfüllt, aber dies scheint noch nicht ausreichend zu sein.

Ein weiteres damit zusammenhängendes Problem des Modellprojektes, auf das bereits im letzten Zwischenbericht verwiesen wurde, bleibt bestehen. Von außen werden hohe Erwartungshaltungen an das Projekt herangetragen, zur Lösung eines sozialen Problems verbunden mit einer mangelnden Sensibilität für die herrschenden spezifischen Ausgrenzungs- und Abwertungsmechanismen:

„Und es gibt ja auch eine Öffentlichkeit, die sagt, da müssen Probleme gelöst werden, mit den Leuten muss man umgehen, und das ist ein Teil der Arbeit, die wir machen. Also es gibt ein großes öffentliches Interesse oder eine hohe öffentliche Anforderung an die Arbeit, die wir machen, nämlich mit den Zuwanderern umzugehen, und zwar mit denen, die als sehr schwierig gelten“ (Exeter 2017 I.: Z. 1271–1275).

Einmal mehr ist an dieser Stelle zu betonen, dass genuine Sozialarbeit nicht zu den originären Aufgaben eines Modellprojektes gehört. Jedoch werden durch die konkrete Projektumsetzung und Schwerpunktsetzung eklatante Zuständigkeitslücken der Regelstrukturen offenbart. Der Ansatz des Projektes Strukturen und deren Vertreter/innen zu sensibilisieren, setzt also auch an der richtigen Stelle an, steht aber vor der Herausforderung der erläuterten Zugangsprobleme. Über die gut vernetzten Kooperationspartner gelingt der Zugang zu jugendlichen Roma. In der Ausrichtung der Projekte könnte das genutzt werden, um im nächsten Schritt die Angebote, z. B. durch Zusammenarbeit mit erfahrenen Selbstorganisationen, den Empowermentfokus stärker auszubauen, und die Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen noch zu intensivieren.

Projektporträt El Paso³⁹

Das hier dargestellte Projekt hat eine komplexe Problembeschreibung zum Ausgangspunkt seiner Aktivitäten. Dazu gehören weitverbreitete und wirkmächtige Vorurteile, Stereotype und negative Bilder über Roma und Sinti, die wiederum ursächlich für diskriminierende Verhaltensweisen sowie ausschließende Praktiken in gesellschaftlichen Institutionen sind. Zudem wird eine mangelnde Teilhabe von Roma und Sinti sowie deren Selbstorganisationen ausgemacht. In der Konsequenz bietet das Projekt eine Vielzahl von Angeboten an, die sich empowernden, aufklärenden und strukturfördernden Strategien zuordnen lassen. Typisch für den Projektansatz ist eine feministische, rassismuskritische, ressourcenorientierte und intersektionale Perspektive.

Im Berichtszeitraum bezog das Projekt neue Räumlichkeiten, was sich aus Projektsicht sehr positiv auswirkte, da sie neue Optionen für die Arbeit eröffneten. Beispielsweise können nun vermehrt Workshops angeboten werden, weshalb die pädagogische Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen an Bedeutung gewonnen hat. Im vergangenen Jahr wurden zahlreiche überwiegend kurzzeitige Veranstaltungen und Workshops durchgeführt, die sowohl aufklärenden als auch empowernden Charakter hatten. Inhaltlich decken diese ein breites Spektrum von kulturellen, aber auch (politisch) aktuellen Themen ab. Zentraler Ausgangspunkt für alle Angebote ist, dass es dezidiert nicht um Wissensvermittlung über Sinti und Roma geht:

„Also wir beschäftigen uns mit den Perspektiven von Romnja, aber wir sprechen nicht über Roma, wir sprechen hier über unsere Gesellschaft“ (El Paso 2017 I: Z. 704–706).

Angeboten wurden bspw. ein Romanes-Sprachkurs, Workshops zu Rassismus gegen Rom_nja für interessierte Gruppen und verschiedene Institutionen, z. B. Hochschule, Migrantinnen-Verbände und Frauenorganisationen, Workshops für Romnja, z. B. zur Aufklärung über Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie entsprechenden Beratungsstrukturen, Empowerment-Workshops für Romnja, Vorträge, Lesungen von Aktivistinnen, z. B. zur familiären Verfolgungsgeschichte in der NS-Zeit. Neben diesen Informations- und Workshopformaten fand ein bundesweites Netzwerktreffen für politisch aktive Rom_nja und Sinti_ze statt, um diese „zu stärken und nach vorne zu bringen“ und bei ihrer Arbeit zu unterstützen (El Paso 2017 I: Z. 165–166).

Ein weiteres Kernelement der Arbeit ist die Erprobung und Erarbeitung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von Bildungsmaterialien im Handlungsfeld Rassismus gegen Roma und Sinti, das als Kurzversion bereits zur Verfügung steht. Dieses richtet sich vornehmlich an pädagogische Fachkräfte und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Ziel ist es, diesen zum einen eine Entscheidungshilfe zur Auswahl von geeigneten Bildungsmaterialien an die Hand zu geben und zum anderen die fachliche Debatte um pädagogische Standards in der Bildungsarbeit bzw. auch innerhalb des Bundesprogramms anzustoßen:

39 Die Grundlage der folgenden Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung sind zwei Interviews mit dem Projektteam, die 2016 und 2017 geführt wurden.

„Also der Ursprung war, dass es einige Materialien zu Rassismus gegen Roma gibt. Dann gibt es jetzt das Programm ‚Demokratie leben!‘, wo in der Konsequenz auch Materialien entstehen, weil es einen Schwerpunkt auf pädagogische Praxis und Bildung legt. Und dann ist es so, dass wir (...) über 70 Materialien ausgewertet und (...) festgestellt [haben], dass, (...) vier weiterempfohlen werden können für die Arbeit“ (El Paso 2017 I: Z. 417–423).

Ein Großteil der pädagogischen Materialien wies – aus Projektsicht – zumeist das Problem auf, dass sie bestimmte Bilder und Rassismus reproduzierten, Differenzlinien zogen, „dass zum Beispiel so ein ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ konstruiert wird“ oder Normalitätsvorstellungen festigten (El Paso 2016 I: Z. 20–21). Die Erarbeitung des Leitfadens erfolgt in Kooperation mit verschiedenen pädagogischen Institutionen, z. B. einer regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Demokratie und Integration, Lehrkräften sowie einer Expertin aus dem Bereich Antisemitismus und wurde bereits in der Anwendbarkeit sowie Verständlichkeit erprobt. Aus einer rassismuskritischen Perspektive werden zu vier übergreifenden Themen (Sensibilisierung gegen Rassismus, demokratisches, antirassistisches Handeln ermöglichen, die Darstellung von Rrom_nja, Sprache) zehn Kriterien formuliert, die Bildungsmaterialien erfüllen sollten. Zu den wichtigsten Aspekten gehört, ob die Materialien

- Dominanz und Macht sichtbar machen,
- Rrom_nja als handelnde Subjekte präsentieren,
- Rrom_nja im kollektiven Wir des Textes mitbedenken,
- Objektifizierung von Rrom_nja durch Kulturalisierung, Ethnisierung, Exotisierung und Sexualisierung vermeiden,
- prekäre Lebensbedingungen von Rrom_nja ohne Voyeurismus vermeiden,
- Sprache als Träger von rassistischen Konzepten hinterfragen,
- Selbstbezeichnungen verwenden.

Das Projekt arbeitet derzeit noch an der ausführlichen Version und plant die Erstellung einer Handreichung mit praktischem Fokus für pädagogische Fachkräfte sowie einen begleitenden Sammelband mit theoretischem Fokus. Damit könnte es einen wichtigen Beitrag zur Anregung der Fachdebatte um pädagogische Standards im Handlungsfeld leisten.

Ergänzend zu den hier vorgestellten Kriterien macht das Projekt im Gespräch auf weitere wichtige Punkte, Herausforderungen und Leerstellen aufmerksam, die in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen sind. Eine Herausforderung, die bislang in der Fachdebatte der Bildungsarbeit einen geringen Raum einnimmt, sei der Umgang mit heterogenen Gruppen, bei dem immer auch die Möglichkeit besteht, dass vom Rassismus betroffene Personen Teil der Gruppe sind. Die Projektleitung verweist auf die Bedeutung von antiromaistischen Diskriminierungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte, die wiederum zur Professionalität der Fachkraft beitragen können, da sie ein sensibleres, subjektorientierteres pädagogisches Handeln ermöglichen:

„Und da musst du nicht fragen, bist du Roma oder nicht, sondern du gehst davon aus, dass, egal welche Gruppe vorhanden ist, wir für alle, die da sind, möglichst sensibel und gut sprechen. Und das ist der Unterschied, das ist die Öffnung. Und wenn du Personen hast, die sich damit beschäftigen, aber die es auch betrifft,

dann sind sie ganz anders sensibilisiert. Das kann jemand nicht lernen einfach nur, (...) diese Sensibilität, die eine reflektierte Romni hat. Und das ist der Punkt, das ist ein Stück Professionalität, die dann in das Projekt einfließt“ (El Paso 2017 I.: Z. 524–532).

Das bedeutet, dass für das Projekt die Heterogenität der Zielgruppe (in jeglicher Hinsicht), ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Bedürfnisse als Selbstverständlichkeit in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen sind, um einen geschützten Lernraum zu garantieren:

„du möchtest, dass die Jugendlichen lernen, mit allen Sinnen und alle möglichst frei im Lernprozess sind und geschützt. Und das meine ich mit öffnen. Und öffnen würde bedeuten, dass verschiedenste Personen ganz selbstverständlich z. B. auch Themen – ja, also da gar nicht betont wird, das ist eine Romni, oder der ist queer oder was weiß ich, sondern diese Selbstverständlichkeit herzustellen“ (El Paso 2017 I.: Z. 563–567).

Für pädagogische Fachkräfte geht das mit verschiedenen Anforderungen einher. Dazu gehöre sprachsensibel zu agieren, z. B. auf die Fremdbezeichnung oder den Begriff Antiziganismus zu verzichten, sich umfangreiches theoretisches Wissen anzueignen sowie „praktisch zu wissen, wie es ist, unter Normalitätskonstruktionen zu leiden“. Ein weiterer wichtiger Aspekt sei die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die Bereitschaft der Arbeit an sich selbst.

Das Projekt kann mittlerweile auf ein breites Spektrum an Methoden sowohl für Empowerment als auch für Aufklärung über den Rassismus blicken, die es aus der politischen Bildung für die eigenen Zwecke angepasst und erprobt hat:

„[wir] haben viele Methoden einfach umgewandelt für unseren Bedarf (...). Und das heißt, (...) es geht ja gar nicht so um die Methode an sich, (...) aber es geht darum, welche Fragen du stellst, (...) die Qualität machen eigentlich die inhaltlichen Fragen, die du dann den Teilnehmerinnen stellst. Und die kommen aus unserer Arbeit“ (El Paso 2017 I.: Z. 190–199).

Allerdings mangle es an zeitlichen und finanziellen Ressourcen, diese umfangreich aufzubereiten und nutzbar zu machen, etwa für die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Aus Sicht des Projektes ist die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte verschiedener Bildungsinstitutionen eine wichtige, aber auch anspruchsvolle Aufgabe. Ziel ist es, Institutionen perspektivisch zu öffnen, inklusiver zu gestalten und Diversity zu erreichen.

Das Projekt leistet mit der Erstellung eines Kriterienrasters einen wichtigen Beitrag zur Anregung einer fachlichen Debatte um pädagogische Standards im Handlungsfeld. Obwohl die primäre Aufgabe des Modellprojektes nicht die Erprobung von Bildungsmaterialien ist, hat es bis jetzt schon einige Methoden der politischen Bildung für die eigenen Zwecke angepasst, z. B. für Empowerment, aber auch für die Auseinandersetzung mit Rassismus gegen Sinti und Roma. Dies sei umso wichtiger, da es sich um die Betroffenenperspektive handelt, die bei der Entwicklung von Bildungsmaterialien berücksichtigt werden sollte.

Mit Blick auf die Frage nach Zugängen zu Zielgruppen berichtet das Projekt, keine Probleme zu haben und kann im Gegenteil nicht alle Workshop-

Anfragen, die es bekommt, bedienen. Hilfreich ist dabei das umfangreiche Netzwerk aus verschiedenen Organisationen, Gruppen, Aktivistinnen, auf die das Projekt zurückgreifen kann. Das heißt aber auch, dass die Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Rassismus gegen Roma und Sinti über die gewählten Zugänge, wahrscheinlich vorwiegend (politisch) interessierte, bereits aufgeschlossene Personen erreichen, die mit der kritischen Selbstreflexion eigener Vorurteile bereits vertraut sein dürften.

Bei einem Projektziel, der Übertragung des Modellprojektes auf eine Selbstorganisation, zeichnen sich allerdings Probleme ab:

„diese selbst organisierte Struktur zu schaffen, die das tragen kann, das ist schwierig. Also das heißt, wir können jetzt schon sagen, dass also diese Verwaltung des Geldes nicht in der kleinen Organisation, wenn es denn so sein sollte ab nächstes Jahr, übergehen kann“ (El Paso 2017 I: Z. 635–638).

Da bürokratische, organisatorische Aufgaben des Modellprojektes derzeit durch die Verwaltung des Trägers mit abgedeckt sind, befürchtet das Team zudem, dass eine Überleitung des Projektes in eine selbst organisierte Struktur zulasten der inhaltlichen Arbeit gehen könnte. In Anbetracht der Aufgaben, die sich dieses ambitionierte Projekt vorgenommen hat und tatsächlich leistet, sind diese Bedenken durchaus nachvollziehbar.

Abschließend ist festzuhalten, dass durch die Förderung des Bundesprogramms und die damit einhergehenden Ressourcen eine Professionalisierung von Ehrenamt sowie selbst organisierten Strukturen angeregt wird und durch den Zugang zu Ressourcen gesellschaftliche und politische Teilhabe gestärkt wird:

„Es können sich regelmäßig Gruppentreffen, du kannst Kontakte kontinuierlicher halten. Du hast ein Telefon, ein Faxgerät, einen Drucker, also all das, das sind ja unheimlich gute Ressourcen und ist wundervoll. Also das muss ich wirklich sagen, das ist einfach – das ist super. Und das andere ist, dass auch jede Professionalität, egal – und das zeichnet ja Migrantinnen-Organisationen insgesamt aus, Migrantinnen-Organisationen ja nicht nur, weil sie aus dem Ehrenamt kommen, aber tatsächlich ja auch ein Sendungsbewusstsein haben, das noch mal anders ist“ (El Paso 2017 I: Z. 782–800).

4.3.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Die Projektporträts geben, wenn auch nur punktuell, einen Einblick in die pädagogische Praxis des Themenfeldes. Den jeweiligen Schwerpunktsetzungen der intensiv begleiteten Modellprojekte sowie den Fokuse aus den zur Verfügung stehenden Gesprächen folgend konnten v. a. Strategien der Aufklärung und Sensibilisierung von Jugendlichen bzw. Erwachsenen (z. B. Bildungsarbeit gegen Antiziganismus), Jugendarbeit mit Roma sowie Empowerment mit Betroffenen beschrieben werden.

Alles in allem ist festzuhalten, dass es sich bei der Arbeit gegen Antiziganismus, um ein junges Arbeitsfeld handelt, dass bezüglich der Fachdiskussion um Standards und pädagogische Prinzipien noch am Anfang steht. Auch die

Übertragung von Erfahrungen aus anderen Themenfeldern, z. B. in der historischen Bildung zu Antisemitismus, könnte weitere Impulse geben. Historische Bildung und die Wissensvermittlung über die Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma sowie den Porajmos ist häufig, so auch im Projekt Eilat, wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung mit Antiziganismus und fließt mit anderen Ansätzen in die pädagogische Arbeit ein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht vornehmlich ein Bild der Sinti und Roma als Opfergruppen vermittelt wird, sondern diese auch als handelnde Akteure mit eigenen Geschichten dargestellt werden.

Die vorgestellten Modellprojekte können wichtige Beiträge zur Anregung der Fachdebatte leisten, indem sie ihr Wissen sichern und zur Verfügung stellen. Es ist zu beobachten, dass sich eine antiziganismuskritische Bildungsarbeit (in Anlehnung an rassismuskritische oder diskriminierungskritische) zu etablieren beginnt. Eine antiziganismuskritische Bildung stellt sowohl an pädagogische Fachkräfte als auch an Teilnehmende, z. B. bezüglich Selbstreflexion, hohe Anforderungen, die in Spannung geraten können mit Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe, v. a. der Subjektorientierung. Eine Klärung von gemeinsam geteilten pädagogischen Fachstandards ist ausstehend und könnte z. B. im Rahmen einer Programmveranstaltung stattfinden.

Eine sozialarbeiterisch geprägte Jugendarbeit, deren Hauptzielgruppe (schwer erreichbare) junge Roma in prekären Lebenslagen sind, ist mit mehreren Anforderungen konfrontiert: Die Grenzen der Aufgaben von Modellprojekten schwimmen mit Aufgaben der Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Jugendarbeit steht – wie Bildungsangebote zur Auseinandersetzung mit Antiziganismus – vor der Herausforderung ihre Angebote so zu gestalten, dass sie die Kulturalisierungen sowie die Reproduktion von Bildern, Vorurteilen etc. vermeiden. Zusätzlich besteht die Gefahr, die Zielgruppe zu viktimisieren, also „Opferrollen“ festzuschreiben oder Personen darauf zu reduzieren. Eine enge Verzahnung mit (empowermenterfahrenen) Selbstorganisationen und die Integration antiziganismus-/rassismuskritischer Perspektiven könnten hierbei hilfreich sein.

Charakteristisch für das Feld scheint eine Auseinandersetzung um die Frage der Repräsentation zu sein. So ist umstritten, wer in der Bearbeitung des Phänomens legitim spricht und wie Betroffene beteiligt werden und/oder zu Wort kommen und wer die Auseinandersetzung mit Antiziganismus führt.

Was sich im Themenfeld als besonders herausforderungsvoll herausstellt, ist der Zugang zu Institutionen. Das ist im doppelten Sinn problematisch, da erstens die Sensibilisierung von Vertreterinnen und Vertretern öffentlicher Einrichtungen, pädagogischer Fachkräfte etc. erschwert wird, und da sie zweitens als *Gatekeeper* fungieren und den Zugang zu jungen Menschen erschweren. Dies hängt mit Dringlichkeitskonkurrenzen zusammen, da die Bearbeitung anderer Probleme wichtiger erscheint, verweist aber auch auf eine mangelnde Sensibilität und oder Bereitschaft, sich als Institution mit eigenen Bildern und Praxen, die zu Diskriminierung führen, auseinanderzusetzen. Institutionen erschienen hier als Teil des Problems. Insgesamt zeigte sich, dass diese Zugänge v. a. dann gelingen, wenn Projektträger auf ein Netzwerk und

Kooperationen zurückgreifen können und sie als Träger etabliert und anerkannt sind.

Die Verwendung des Begriffs Antiziganismus wird in der Projektpraxis seit Programmbeginn als Phänomen- und Themenfeldbezeichnung kritisch hinterfragt oder abgelehnt. Über die Programmlaufzeit hinweg ist bei den Projekten ein zunehmend sensiblerer Umgang damit zu beobachten: Wurde in den Interessensbekundungen noch mehrheitlich von Antiziganismus gesprochen, hat sich die begriffliche Verwendung mittlerweile vervielfältigt. Projekte meiden oder ergänzen ihn um Alternativen. Damit einhergehend artikulierten Modellprojekte den Wunsch nach einer Umbenennung des Themenfeldes. Die (kritische) Auseinandersetzung mit dem Begriff „Antiziganismus“ kann ein Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit sein, da über den sensiblen und bewussten Umgang mit Begriffen gewünschte Reflexionsprozesse angestoßen werden können.

Ein weiteres Problem, das z. T. bei Modellprojekten auftritt, ist, dass Personen ihrer Zielgruppe von Abschiebungen betroffen sind und sie so einer kontinuierlichen, empowermentgeleiteten Arbeit nicht nachkommen können. Diese Modellprojekte finden sich in einer Dilemmasituation wieder, da sie einerseits im Rahmen der Programmförderung einen Bildungsauftrag – etwa zum Empowerment Betroffener – zu erfüllen haben, andererseits dabei auf Widersprüchlichkeiten stoßen, da unklare Aufenthaltstitel bei den Zielgruppen mit Unsicherheiten einhergehen und mit Abschiebungen verbunden sein können.

4.4 Modellprojekte im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“

4.4.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

Der Programmgeber reagiert mit der Förderung von Modellprojekten im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“⁴⁰ auf eine Facette Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, von der Personen betroffen sind, die augenscheinlich oder tatsächlich heteronormativen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität nicht entsprechen. Zwar zeichnet sich auf der Ebene der Politik parteiübergreifend eine Normalisierung, insbesondere von Homosexualität ab (Beispiele sind u. a. die Gewissensentscheidung der Mehrheit der Mitglieder des Deutschen Bundestages für die „Ehe für alle“ und der Beschluss zur Entschädigung von verurteilten Homosexuellen nach § 175 StGB). Zugleich konstatieren Einstellungsforschung und Stellen zur Erfassung von Übergriffsfällen weiterhin problematische Haltungen und Verhaltensweisen aus Teilen der Bevölkerung gegenüber LSBTIQ⁴¹-Personen – insbesondere gegenüber Trans*-Menschen (vgl. Zick/Küpper/Krause 2016,

40 Bis 2016 wurde Themenfeld vom Programmgeber mit „Homo-/Transphobie“ bezeichnet.

41 Lesbisch, schwul, bisexuell, trans-, inter-, queer.

S. 46/47; Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) 2017). Vor diesem Hintergrund unterstützt das Programm Vorhaben, die innovative Möglichkeiten zur Schwächung weiterhin verbreiteter Vorurteile konzipieren und erproben sollen.

Im dritten Jahr der aktuellen Förderperiode findet im Zuge dessen pädagogische Arbeit zur Prävention von „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ nicht nur im Kontext von beratenden und empowernden Praxen statt, sondern auch als Sensibilisierungs-/Antidiskriminierungsarbeit zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Greuel et al. 2015 für Genauerer zu den Strategien gegen Homosexuellen- und Transfeindlichkeit). Die wissenschaftliche Begleitung fokussiert 2017 im Themenfeld des Bundesprogrammes „Demokratie leben!“ genau solche Projekte bzw. Projektmodule, die in erster Linie mit bildnerischen Absichten mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, ohne diese explizit als Diskriminierende oder Diskriminierte anzusprechen. Im Folgenden werden diese Praxen als Pädagogik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt bzw. als „Queere Bildung“ bezeichnet. Hinführend wird ein knapper Abriss des aktuellen Standes dieser jungen Fachpädagogik gegeben sowie die akademischen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen skizziert, unter denen sie sich in den letzten Jahren herausbildete. Vor dem Hintergrund damit verbundener zentraler Herausforderungen werden anschließend Aktivitäten zweier Projekte analysiert, und – soweit es die begrenzte Datenlage zulässt – Lernerfahrungen und Weiterentwicklungsbedarfe im Rahmen des Programmes festgehalten.

„Eine Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs ...“⁴² – Judith Butler verweist mit dieser Umschreibung eigentlich auf Menschen und ihre Lebensweisen, deren Alltag jenseits der heterosexuellen und binär-geschlechtlichen Mehrheit verläuft. Sie lässt sich – sinnbildlich – auf die Umstände beziehen, unter denen die noch junge Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt arbeitet und sich entwickelt. Einerseits verbessern sich seit einiger Zeit die *politischen Rahmenbedingungen* für die Etablierung „queerer Bildung“.⁴³ Andererseits werden aber Diskurse lauter, die generell in Abrede stellen, dass die Akzeptanzförderung von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt als solche oder Lehrinhalt werden kann oder zumindest jenseits familiärer Erziehung stattfinden darf. Hier liegen populistische und stark reaktionär eingefärbte Stim-

42 Butler (2009), so zitiert in Hartmann (2015), S. 29.

43 Dies zeichnet sich u. a. an der expliziten Aufnahme der Problematik im „Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus“ ab oder durch die Beauftragung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, sich mit diesen Phänomenen auseinanderzusetzen. Auf Landesebene liefen bzw. laufen in mehreren Bundesländern Debatten über die Berücksichtigung der Thematik in Bildungsplänen und führten bspw. in Baden-Württemberg zu ihrer festen Verankerung. Zugleich existieren in vielen Bundesländern Aktionspläne zur Erhöhung der Anerkennung von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt, die Mittel u. a. für sensibilisierende pädagogische Aktivitäten bereitstellen (bspw. NRW, Schleswig-Holstein, Hamburg u. a.). Auch Kommunen schaffen zunehmend Strukturen und Angebote (Koordinierungsstellen für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, bspw. in München, Mainz und Essen; in vielen anderen Städten auch als Bereich, der den Gleichstellungsreferaten angegliedert ist).

men aus dem rechten bis rechtsextremen Spektrum sehr nah bei zivilgesellschaftlichen Positionierungen, bspw. Initiativen wie „Besorgte Eltern“ („Demo für alle“). Deren Kritik reicht von der Inanspruchnahme allein elterlicher Erziehung zu Sexualität über Vorwürfe von ideologischer Indoktrinierung von Kindern bis hin zu Bezeichnungen der Frühsexualisierung und Pädophilie. Fachkräfte und Wissenschaftler_innen⁴⁴, die sich für Akzeptanz und Vielfalt einsetzen, sehen sich im Zuge dessen mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass ihrer Arbeit die Legitimität abgesprochen wird.

Zwei zentrale *problemorientierte Argumentationslinien* stützen dagegen die Notwendigkeit der Herausbildung einer Fachpädagogik zu den Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Die Erste, der Verweis auf Diskriminierungsphänomene und ihre Auswirkungen für Betroffene. Qualitative und/oder quantitative Studien zur Situation von LSBTIQ*-Personen in Deutschland heben immer wieder deren schwierige Lebenslagen hervor.⁴⁵ Insbesondere für Jugendliche sind die Prozesse von geschlechtlicher und sexueller Identitätssuche, bspw. im Umfeld Schule, außerordentlich herausfordernd.⁴⁶ Hierauf müssten Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen stärker achten – und zwar nicht nur durch Unterstützung von Betroffenen, sondern auch sensibilisierend-universalpräventiv, um diskriminierende Verhaltensweisen zu vermeiden.

Die zweite Argumentationslinie für eine Professionalisierung Queerer Bildung rekurriert auf den *kritischen Blick von Sozialer Arbeit und pädagogischer Praxis auf sich selbst*. Die Erfüllung ihrer Orientierung an Menschenrechten, an der daran anknüpfenden, internationalen Definition von Sozialer Arbeit (vgl. International Federation of Social Workers 2014) sowie an subjektorientierten Bildungsstandards (vgl. Scherr 1997) weise bei einem Blick auf die tatsächliche Praxis Defizite auf. So wird konstatiert, dass dort die Berücksichtigung von vielfältigen sexuellen Orientierungen und Geschlechteridentitäten hinter den Gegebenheiten und Erfordernissen gesellschaftlicher Wirklichkeit zurückbleibt.⁴⁷ Unter diesem Vorzeichen etablierte sich in Deutschland in den letzten Jahren eine überschaubare aber sehr zielgerichtet arbeitende Fachpädagogik, die es sich – bspw. mit Modellvorhaben und Praxisforschung

44 Dieses Kapitel weicht in der Genderschreibweise von der sonst im vorliegenden Bericht verwendeten ab. Um Gender-/Sex-Identitäten jenseits von „Mann“ und „Frau“ zu repräsentieren, wird hier das Gender_gap verwendet. Das Akronym LSBTIQ* wird als feststehende Abkürzung mit weitestmöglicher Gender-/Sex-Nennung verwendet.

45 Neben wissenschaftlichen Befunden stützen sich Träger „Queerer Bildung“ auch auf juristische Dokumente und Erklärungen, die vor Diskriminierung schützen sollen. So die „Charta der sexuellen und reproduktiven Rechte“ der International Planned Parenthood Federation (vgl. International Planned Parenthood Federation 2009) und für Deutschland insbesondere das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG).

46 Vergleiche für einen Überblick: Greuel et al. 2015; Greuel et al. 2016.

47 Vergleiche bspw. Debus 2017, die einen kritischen Blick spezifisch auf die in Deutschland verbreitete sexualpädagogische Praxis wirft und im Kontext der Bildung über Sexualität(en) Lücken bei der Aufarbeitung und der Reduzierung von Diskriminierung nicht heteronormativ liebender und binär/cis-geschlechtlich lebender Menschen konstatiert (als cis-geschlechtlich/sexuell werden Menschen bezeichnet, deren eigene psychische Geschlechtsverortung mit gesellschaftlich an sie herangetragenen übereinstimmt – Selbst- und Fremdbild sind identisch).

– zur Aufgabe gemacht hat, in der Breite Reflexions- und Professionalisierungsprozesse in Gang zu setzen.

Neben politisch-gesellschaftlichen Debatten und Problem Diagnosen ist schließlich der *Fachdiskurs zur Bildungs- und Sozialen Arbeit der Vielfalt* für die Entwicklung fachpädagogischer Praxis und Standards ausschlaggebend. Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen sind bestrebt, Zielstellungen, Herausforderungen und Handlungsoptionen zu schärfen – und zwar in einem Erkenntnisumfeld, in dem zwar zahlreiche individuelle Umsetzungserfahrungen vorliegen, bisher aber nur wenige wissenschaftliche Studien, die pädagogische Praxissituationen analysieren und daraus Handlungsempfehlungen ableiten.⁴⁸ Die Fachdebatte ist darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass an ihr in großem Umfang sowohl Akteure aus dem eher aktivistischen Umfeld von Selbst-(hilfe-)organisationen beteiligt sind und zugleich Erziehungs- und Sexualwissenschaftler_innen sowie staatliche Vertreter_innen von Kommunen oder bspw. Bildungsagenturen. Insbesondere durch erstere berühren immer wieder auch spannungsgeladene normativ-intellektuelle Debatten das pädagogische Praxisfeld. Vor diesem Hintergrund kann eher von der Herausbildung pluraler Pädagogiken sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gesprochen werden. Zwar zeichnen sich in diversen Handreichungen konsensuale Aspekte ab, die künftig ggf. einen Korpus von Standards ausmachen könnten.⁴⁹ So kann die Zielstellung, Vielfalt nicht nur sichtbar zu machen, sondern die Herstellung eines „nachhaltigen Klimas der Wertschätzung gegenüber vielfältigen, geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen“ sowie die Auseinandersetzung mit der „normativen Struktur und des ambivalenten Charakters von Geschlecht und Sexualität“ (Hartmann 2015, S. 36) voranzutreiben als allgemein akzeptierte Handlungsorientierung für die entsprechende Fachpädagogik angenommen werden. Es deutet aber Vieles darauf hin, dass u. a. zu ethisch und/oder politisch schwerwiegenden Punkten weiterhin unterschiedliche Auffassungen dazu bestehen, wie sie als pädagogische Herausforderung bearbeitet werden können. Einige dieser Schlüsselfragen sind:

- Wie ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass *Lerngruppen hinsichtlich ihres Wissens und ihrer Einstellungen sowie bezüglich ihrer Gefühle zu Geschlecht und Sexualität außerordentlich heterogen und zugleich in besonderem Maße intransparent* sind? Wie können Sensibilisierungs- und Empowermentbedarfe zugleich abgedeckt werden?

48 Inzwischen deutschlandweit bekannte Akteure in diesem Feld sind bspw. die „Bildungsinitiative Queerformat“, „Come in – Schule der Vielfalt“, Pro Familia und das „SCHLAU“-Netzwerk. Seit 2014 haben sich viele der Initiativen und Vereine im Bundesverband Queere Bildung zusammengetan (mehrheitlich in urbanen Regionen und in Westdeutschland: <http://queere-bildung.de/vor-ort.php>).

49 Beispielsweise hat das Bildungsnetzwerk SCHLAU NRW 2015 einen elaborierten Katalog von Standards ihrer Projektarbeit zusammengestellt, der Kriterien anführt, die erfüllt sein müssen, um als SCHLAU-Projekt arbeiten zu dürfen. Diese erstrecken sich von Standards zum formalen Ablauf über inhaltliche Standards und Didaktisches/Methodisches bis hin zu Festlegungen über die Gestaltung der Teamstruktur auf Seiten der Umsetzenden (www.schlau.nrw/wp-content/uploads/2016/11/SCHLAU-Qualitätsstandards-2016-inkl-NRW-Web.pdf, abgerufen am 06.07.2017)

- Beschränkt sich die *Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt darauf, über die Existenz pluraler Orientierungen und Identitäten sowie über Probleme mit darauf gerichteter Diskriminierung zu informieren und Vorurteile gegenüber anderen zu irritieren?* Oder schließt sie auch mit ein, bei den adressierten Kindern und Jugendlichen *Reflexions- und (Um-) Gestaltungsprozesse in Bezug auf ihre eigenen Vorlieben und ihre eigene Geschlechtsidentität* anzustoßen, indem sie lernen, ihre bisherige Selbsteinschätzung als ggf. stark von gesellschaftlichen Zwängen vorbestimmte zu verstehen?
- *Welches Identitätsverständnis liegt zugrunde, wenn von (sozialen) Geschlechtern bzw. von sexuellen Orientierungen gesprochen wird?* Werden den Adressierten plurale und zugleich feste Identitäten nahegelegt oder die fluide Auflösung jeglicher Fremd- und Selbstzuschreibungen?
- *Wie können die Intimität und das Private der Adressierten gewahrt bleiben und zugleich in Gruppensettings Reflexionsprozesse über das subjektive Verständnis von Sexualität und Geschlecht angestoßen werden?* Inwieweit ist das unmittelbare soziale Umfeld der adressierten Kinder und Jugendlichen (Eltern, Lehrer_innen) in die Umsetzung von Aktivitäten mit einzubinden oder schützend fernzuhalten?
- *Welchem Emanzipationsverständnis unterliegt die normative Zielstellung pädagogischer Arbeit?* Besteht das Ziel in der Erlangung von Gleichberechtigung und/oder in der Anerkennung der Betroffenen und ihren Lebensweisen? (Toleranz oder Akzeptanz?)
- *Wie ist damit umzugehen, dass Homosexuellen- und Transfeindlichkeit vermehrt spezifischen kulturellen und religiösen Gruppen zugeschrieben wird* (sog. „Homonationalismus“)? Welche Rolle muss eine intersektionale Perspektive auf Diskriminierung in einer zeitgemäßen Pädagogik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt spielen?
- *Wie breit sollte eine Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt inhaltlich aufgestellt sein?* Umfasst sie die Diversität von Familien- und Partnerschaftsmodellen? Schließt sie die Vermittlung von sexuellen Praktiken jenseits heterosexueller Normvorstellungen ein?

Diese Spannungsfelder prägen als Frage- und Problemstellungen nicht nur die theoretischen Reflexionen im Fachdiskurs. Sie spiegeln sich auf je unterschiedliche Weise auch in methodischen Ansätzen und ihren Umsetzungen wider. Häufig sehen Projekte mit der Zielstellung Sensibilisierung und Diskriminierungsabbau zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt Identifikations-/Übertragungsangebote für die Adressierten vor: Die Thematisierung popkultureller Idole und ihrer Identität, die Beteiligung an Rollenspielen oder die Besprechung von Beispielbiografien von Jugendlichen im gleichen Alter erleichtern es den Adressierten, sich in die Lage von LSBTIQ*-Personen zu versetzen und Emotionen sowie Schwierigkeiten bei der Alltagsbewältigung nachzuempfinden.

Ähnlich gelagert ist das begegnungspädagogische Arbeiten im Kontext von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt. Mit ihm wird angestrebt, Vorurteile zu konterkarieren und zugleich die (biografische) Belastung durch Diskriminierung aber auch Toleranz und/oder Akzeptanz erlebbar zu machen.

Größere Teile von Aktivitäten, insbesondere in schulischen Settings, haben darüber hinaus in erster Linie wissensvermittelnden Charakter und stehen tendenziell in der Tradition der Sexualaufklärung. Weitere methodische Rahmungen, die im Bereich Queerer Bildung bisher eher vereinzelt und mit Erprobungscharakter angewendet werden, sind Museumspädagogik und ästhetisch-künstlerisches Arbeiten. Genau diese Instrumente nutzen einige der im Themenfeld geförderten Projekte besonders stark.

Je nach inhaltlicher Breite und Detailliertheit der Praxisangebote, bestehen – angesichts verbreiteter hoher emotionaler Sensibilität von Jugendlichen – zu Themen wie Familie, Identität und Sexualität gewisse Überforderungsrisiken (bspw. im Rahmen von Rollenspielen). Für konkrete Praxissituationen ist es daher besonders wichtig, die Lerngruppe möglichst gut zu kennen, um abwägen zu können, welche Inhalte ggf. zu Schamgefühlen, Abwehrreaktionen oder zu Rückzug aus der Aktivität führen können.

Demgegenüber sind Ansätze, die mit Begegnungen oder Idol-/Identifikationsfiguren arbeiten anspruchsvoll, weil sie bei den Adressierten nicht den Eindruck hinterlassen sollten, die porträtierte LSBTIQ*-Person (häufig geben sich die Umsetzenden selbst auch als LSBTIQ* zu erkennen) stehe im Allgemeinen für geschlechtliche/sexuelle Vielfalt. Dem Anliegen, eine große Bandbreite von sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten begreifbar zu machen, wäre eine solche pädagogische Wirkung eher abträglich.

4.4.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ werden auch 2017 neun Projekte im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung hat in deren Konzeptionen bereits 2015 drei grobe Handlungsstrategien identifiziert, mit denen sie gesamtgesellschaftlich verbreiteten, ablehnenden Haltungen, ausgrenzenden Verhaltensweisen und Benachteiligungen gegenüber LSBTIQ*-Personen kritisch-konstruktiv begegnen wollen: I) über die (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Institutionen, II) durch den Abbau diskriminierender Einstellungen und III) durch Empowerment von Betroffenen. Zugleich konnte festgehalten werden, dass Projekte diesen Strategien nicht einzeln und eindeutig zugeordnet werden können. Diese strategische Mehrgleisigkeit schlägt sich bei den meisten Projekten auch noch in den Umsetzungsschritten des diesjährigen Berichtszeitraums nieder. So sind die zwei in diesem Jahr intensiv begleiteten Projekte⁵⁰ nicht ausschließlich auf Antidiskriminierungsarbeit ausgerichtet, sondern

50 Im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ wurde das ausgewählte Sample intensivbegleiteter Projekte 2017 modifiziert, um stärker Einblicke in pädagogische Umsetzungsprozesse und -erfahrungen in dem jungen Handlungsfeld zu gewinnen. Die ausgewählten Projekte des Jahres 2016 waren geeignet einen Überblick über Implementierungsprozesse zu geben. Sie führten im Erhebungszeitraum 2017 jedoch größtenteils keine pädagogischen Aktivitäten durch. Stattdessen konnten die Projekte zweier Bildungsträger für teilnehmende Beobachtungen gewonnen werden (im Folgenden „Riad“ und „Rouen“).

verfolgen teilweise auch die Weiterentwicklung von institutionellen Strukturen. Sie weisen dennoch eine Gemeinsamkeit auf: Sie arbeiten mit Jugendlichen, deren (ggf. verfestigte) Sichtweisen auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – angestoßen von pädagogischen Situationen – in einen Wandlungsprozess gebracht werden sollen. Dahinter verbergen sich vor allem sensibilisierende, bildnerische Aktivitäten. Im Folgenden werden exemplarisch Umsetzungserfahrungen der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen zweier Projekte (Riad und Rouen) beschrieben und analysiert. Beide Vorhaben verfolgen in erster Linie sensibilisierende und aufklärende Ziele, haben für erreichte queere Jugendliche aber zugleich auch empowernde Absichten.

Hintergrundfolie der Analyse sind die o. g. Schlüsselfragen der Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Im Fokus stehen zwei zentrale, daran anschließende Herausforderungen: a) „*Subjektorientierung*“: die Berücksichtigung von Heterogenität und Chancenungleichheit innerhalb der Adressierengruppe im pädagogischen Umsetzungsprozess (Umgang mit Intransparenz, Intimität, Unterschieden im Resonanzverhalten) und b) „*Professionalisierung*“: Übersetzung von z. T. akademisch umkämpften normativen Haltungen seitens der Umsetzenden in reflektierte und praxisbezogene pädagogische Zielstellungen.

Die Beobachtungen und Befunde zu diesen zwei Dimensionen beziehen sich dabei auf den stark eingegrenzten empirischen Bezugsrahmen zweier pädagogischer Aktivitäten. Sie stellen daher keine verallgemeinerbaren Aussagen über die gesamten Projektverläufe dar. Vielmehr handelt es sich um exemplarische Einblicke in die Wahrnehmung und Reflexion konkreter Praxis-situationen durch die Umsetzenden.

Projekt Riad⁵¹

Das Modellprojekt „Riad“ wird umgesetzt von einem anerkannten Träger der Kinder- und Jugendhilfe einer Großstadt, der zugleich als Bildungs-, Beratungs- und Forschungseinrichtung arbeitet. Typisch für seine Arbeitsweise ist eine enge Verschränkung von begleiteter oder selbst ausgeführter pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Reflexion. Der thematische Bezug zu Themen um Gender und Geschlecht und die Problematisierung damit verbundener Ungleichbehandlung ist langjährig verankert. „Riad“ nimmt unter diesem Vorzeichen Geschlechterverhältnisse und heteronormative Wahrnehmungsmuster in den Blick, von denen sowohl schulische Einrichtungen als auch Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe geprägt seien. Aus damit einhergehenden Einschränkungen bei der Gewährleistung pädagogischer Ziele und Standards, wie der Verwirklichung gleicher Bildungschancen, Inklusion und Partizipation sowie Subjektorientierung, aber auch aus der zuweilen schwierigen Lage für LSBTIQ*-Pädagog_innen bzw. für Menschen, die sich im Sinne der Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt engagieren, leitet das Projekt Handlungsbedarfe ab. Es möchte an entsprechenden Verhältnissen durch Begleitung von Interventionsprozessen in professionellen

51 Datengrundlage für die vorgestellte Auswertung sind die Interessenbekundung, Projekthomepage, eine teilnehmende Beobachtung und ein Reflexionsgespräch mit einer pädagogischen Fachkraft.

Arbeitsfeldern und durch das Angebot von Fortbildungsmöglichkeiten für Multiplikator_innen aus diesen Strukturfeldern Änderungen anschieben. Zudem werden Online-Materialien zu Methoden der Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie Fachliteratur frei zur Verfügung gestellt. Zugleich finden Workshops mit Jugendlichen statt, die u. a. dazu dienen, aus konkreten pädagogischen Umsetzungserfahrungen Empfehlungen für die Fachpraxis zu formulieren. Dreh- und Angelpunkt der jugendbildnerischen Arbeit von „Riad“ ist die Annahme, dass ablehnende Haltungen und Verhaltensweisen gegenüber LSBTIQ*-Personen aufseiten der Diskriminierenden Funktionen in Bezug auf die eigene sexuelle und geschlechtliche Identität erfüllen. Diese Funktionen im pädagogischen Prozess zum Zweck der Akzeptanzförderung aufzudecken und in der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung zu berücksichtigen, kennzeichnet das pädagogische Kernanliegen des Projektes. Ausgehend vom Ansatz der Diversity-Pädagogik variieren, abhängig auch von den äußeren Bedingungen der Workshops (Dauer, Altersstufe, Veranstaltungsort), das genutzte Methodenrepertoire und die Breite der eingebrachten Inhalte. Als kurzzeitpädagogische Maßnahmen enthalten sie biografische, (rollen-)spielerische, multimediale, dialogische und andere Elemente. Von Bedeutung ist, dass ein möglichst breites Spektrum von Themen rund um den Komplex sexueller und geschlechtlicher Vielfalt angesprochen wird, was bspw. auch Familienmodelle, Diskriminierung und Begehrensformen mit einschließt.

Bei einem dieser Workshops, der im Rahmen schulischer Projektstage einer integrierten Sekundarschule mit Schüler_innen der neunten Klassenstufe stattfand, konnte die wissenschaftliche Begleitung teilnehmend beobachten. Die Maßnahme war zweitägig angelegt und fand in Arbeitsgruppen zu je etwa elf Schüler_innen mit jeweils zwei Teamer_innen in den gewohnten Klassenräumen statt. Die Umsetzenden weisen darauf hin, dass die Durchführung dieses Workshops im Vergleich zu mehreren Vorerfahrungen – bedingt insbesondere durch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und mit geringen Fähigkeiten ihrer Emotionskontrolle – die mit Abstand schwierigste war.

Folgende für den pädagogischen Prozess besonders relevante Differenzen traten in der begleiteten Gruppe hervor: Immer wieder stark abwertende Äußerungen und Gewaltandrohungen gegen LSBTIQ*-Personen von mehreren und besonders ausgeprägt von einem Teilnehmenden (zuweilen auch auf die Umsetzenden selbst gerichtet); zugleich aktive Mitarbeit reflexionsoffen und akzeptierend dem Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt eingestellter Jugendlicher (die meisten Mädchen aber auch einzelne Jungen). Einzelne Redner_innen dominierten die Gruppenkommunikation stark; etwa die Hälfte schwieg häufiger oder beteiligte sich nicht (Mädchen und Jungen etwa gleich, mit insgesamt mehr Redeanteilen bei Jungen). Religiös-traditionale Hintergründe, Frömmigkeit und familiär-erzieherische Aufwuchsbedingungen reichten von liberalen Elternhäusern bis hin zu wahrscheinlich stark autoritär und patriarchal geprägten. Zudem sprachen diverse Indizien dafür, dass sich einzelne Teilnehmende in Pubertätsphasen befanden, in denen Orientierungen und Identitäten eine Rolle spielen, die als ‚queer‘ bezeichnet werden kön-

nen. Insbesondere hinsichtlich der letzten vier Aspekte bestand trotz verschiedener Anzeichen größtenteils Intransparenz über die konkrete Gestalt und Relevanz für die einzelnen Jugendlichen.

Mit dieser Heterogenität innerhalb der Zielgruppe ging eine Bedarfsdiversität einher, der in kurzzeitpädagogischen Settings besonders schwer nachzukommen ist. So können Diskriminierungsschutz, die Problematisierung und Bearbeitung von akut auftretender Diskriminierung in der Adressiertengruppe und das Empowerment situativ Betroffener nur in begrenztem Umfang zeitgleich stattfinden. Darüber hinaus bleiben die individuellen Grenzen intimer Schutzräume größtenteils im Dunkeln, während ein langsames Dosieren von Inhalten, um die individuellen Schamswellen der Teilnehmenden kennenzulernen und zu berücksichtigen, durch die zeitliche Verdichtung kaum möglich ist. Beispielsweise war das Aufgreifen anonymer inhaltlicher Vorschläge aus der Klasse für Einzelne in der Arbeitsgruppe unangenehm, wenn es etwa um die Themen Familie oder sexuelle Praktiken ging.

Eine wesentliche Möglichkeit individuelle Bedarfe zumindest punktuell zu berücksichtigen, nutzten die Teamer_innen, indem sie ohne große Verzögerungen auf erkennbares *Resonanzverhalten* reagierten. Dieses stand als subjektive Erwidern und als gruppensdynamische Reaktion auf eingebrachte Inhalte teils mittelbar, teils unmittelbar in Zusammenhang mit Haltungen und Bedürfnissen der Adressat_innen. Die zeitliche Verdichtung von inhaltlichen Impulsen und Antwortverhalten der Jugendlichen durch den kurzzeitpädagogischen Rahmen erweist sich allerdings auch hier als herausfordernd. So kommt es in kurzen Abständen zu Situationen, in denen zeitgleich ablehnend, solidarisiertend bzw. aus nicht offen ablesbaren Gründen überhaupt nicht auf besprochene Inhalte reagiert wird. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung sind Erkenntnisse über die jeweiligen Hintergründe dieser Haltungen wichtig, um als Teamer_innen subjektorientiert handeln zu können. Sie blieben in der beobachteten Praxissituation jedoch größtenteils intransparent. Zuweilen brachten die Teilnehmenden zwar religiös oder ethnisch-kulturell unterlegte Argumente offen hervor. Hier jedoch stellen sich für die Praxis die Hürden, einerseits nicht vorschnell auf die Haltungen weiterer Teilnehmender muslimischen Glaubens zu schließen und zugleich theologisches „Know How“ bereitliegen zu haben, um entsprechende Abwehrreaktionen Einzelner zu hinterfragen. Erfolgreicher war dagegen das Aufgreifen von persönlichen, familiären Hintergründen für Unsicherheit und Ablehnung gegenüber sexueller/geschlechtlicher Vielfalt. Insbesondere mit einem Teilnehmenden gelang es dadurch, beachtliche Perspektivwechsel einzuleiten und mit ihm Solidarisierungspraxen zu üben, die dieser unmittelbar während der Maßnahme gegen diskriminierende Äußerungen einsetzte. Auch im Rahmen eines Umsetzungssegments mit Rollenspielen fiel es leichter, individuelle Reaktionen zum Gegenstand von Gruppenreflexionsprozessen zu machen und zumindest situativ Einfluss auf ablehnende affekthafte Haltungen und Handlungen zu erlangen.

Unabhängig von den Gründen für skeptisches, ablehnendes oder offen feindliches Resonanzverhalten, stellt sich im pädagogischen Prozess situativ immer wieder die Aufgabe, das allgemeine Ziel (alle Teilnehmenden sollen

mindestens einen entdramatisierenden Blick auf LSBTIQ*-Vielfalt einnehmen) mit eigenen *Inklusionskriterien und -grenzen* in Einklang zu bringen: Was können Maßstäbe sein, um Einzelne in besonders schweren Fällen ggf. von der Maßnahme auszuschließen? Im konkreten Fall wurde ein Schüler, trotz zeitweise massiver Anfeindungen und trotz offensichtlicher Verbesserung der Arbeitsatmosphäre ohne seine Anwesenheit, nach diversen Verweisen im Raum behalten. Schwerer wog für die Umsetzenden die Überlegung, ihn gerade wegen seiner bekannten Lernschwächen nicht auszuschließen und durch seine Sensibilisierung im betreffenden Klassenverband insgesamt eine offener Haltung gegenüber LSBTIQ* zu erlangen. Rückblickend entstand durch seine Anwesenheit umso mehr ein Raum, in dem potenziell präsente queere Jugendliche verletzt wurden und in dem sich ihre Angst vorm Coming-out verstärken konnte. Die Umsetzenden sehen aus dieser Erfahrung heraus künftig die Notwendigkeit, bereits frühzeitig stark diskriminierende Situationen im pädagogischen Prozess zu unterbinden.

Mit Blick auf querliegende unterschiedliche Redeanteile und Reaktionsweisen bei Jungen und Mädchen ist es den Umsetzenden ebenfalls ein Anliegen, Schwerpunktverlagerungen aufseiten der männlichen Teilnehmenden entgegenzuwirken. Im konkreten Fall konstatieren sie nachträglich das Fehlen eines männlichen Teamers als Hindernis.

Angesichts des hohen Maßes von Zufälligkeit der konkreten Konfiguration der pädagogischen Situation haben sich die Umsetzenden einen Umgangsmodus mit *normativen und Handlungszielen* zu eigen gemacht, der als Amalgam aus grundsätzlichem Inklusionsanspruch sowie Pragmatismus und Flexibilität in der Zielgestaltung beschrieben werden kann. Sie gehen davon aus, dass unterschiedliche Zielebenen jeweils nur mit Teilen der Adressiertengruppe verfolgt werden können, je nach Bereitschaft/Offenheit sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Folgende Zielhierarchie stand im Hintergrund: Alle Teilnehmenden haben in nicht dramatisierender, sondern in normalisierender Weise von unterschiedlichen Aspekten geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gehört; aufbauend darauf wurden je nach Möglichkeiten in der Gruppe Teilnehmende zu positiven Aufladungen des Themas und der Menschen angeregt, weitergehend wurde bei Einzelnen die Auseinandersetzung mit eigenen Geschlechtsbildern angestoßen und schließlich wurden im Sinne einer Empowerment- bzw. Peer-Logik Impulse für ein Handeln gegen Diskriminierung gesetzt (bspw. über Rollenspiele). In der Praxis zeichnen sich allerdings noch Schwierigkeiten ab, passgenau einzuschätzen, wann Teile dieser Zielstellungen besser zurückgestellt werden sollten bzw. wann Unterteilungen der Adressiertengruppe nach Zielstellungen angebracht sind.

Für die Umsetzenden kristallisiert sich vor diesem Hintergrund ein Grundkonflikt heraus, den sie als eine der größten Hürden bei der Entwicklung ihres Handlungskonzeptes ansehen: Die Normalitätsvorstellungen und Identitäten der Teilnehmenden sollen einerseits während der Umsetzung gemäß partizipativer Ausrichtung ihres Ansatzes Platz und Anerkennung finden (Adressat_innen dürfen nicht den Eindruck gewinnen, nicht mehr das sein zu dürfen, als was sie sich wahrnehmen). Zugleich geht es aber darum, binären Geschlechterbildern und heteronormativen Vorstellungen von Sexualität und Beziehung stärkere Bilder von Vielfalt entgegenzusetzen (Aufzeigen von

Optionen, sich und andere neu zu verorten). Beispielsweise wurden durch die Thematisierung von Trans*-Lebensweisen aufseiten der Adressat_innen die Annahme der Natürlichkeit von allein zwei Geschlechtern und die eindeutige identitäre Verortung vom (Mit-)Menschen gestört, was in zuweilen heftige oder schambehaftete Abwehrreaktionen mündete. Die Umsetzenden sind unterdessen darum bemüht, Situationen zu vermeiden, in denen Teilnehmende eine tief gehende Verunsicherung ihrer eigenen geschlechtlichen/sexuellen Identität erleiden. Dabei ist für sie zentral, dass sie ihre eigenen normativen Horizonte nicht als Überwältigung an die Adressat_innen herantragen. Vielmehr werden unterschiedliche Einstellungs- und Selbstwahrnehmungsangebote vorgestellt und versucht, Räume zu schaffen, in denen Wandel leichter fällt als möglicherweise im Alltag. Ausgeschlossen werden dagegen unmittelbare Zugriffe auf Einstellungen und Selbstbilder der Teilnehmenden – außer es treten offen gewaltsame Äußerungen zutage. Auch offener Widerspruch auf angebotene Haltungen der Umsetzenden wird gewährt, solange die Adressat_innen die Möglichkeit anderer Positionen nicht gänzlich in Abrede stellen.

Zugespitzt formuliert, vertreten die Teamer_innen eine pädagogische Grundhaltung, die sich dauerhaft im Spagat zwischen Dekonstruktion von heteronormativen Geschlechterbildern und Affirmation von vielfältigen Identitäten bis „bis ins Unendliche“ (Riad 2017 I: Z. 1166) befindet. Zugleich zeichnet sie eine sehr hohe Sensibilität für die Besonderheiten eines pädagogischen Prozesses zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Allgemeinen und für die spezifischen Herausforderungen mit einer heterogenen und intransparenten Lerngruppe aus. Schwierigkeiten, wie sie hier beschrieben wurden, begegnet das Team mit einem hohen Maß an Reflexivität und dem klaren Bewusstsein für den erprobenden Charakter der Maßnahmen. Die Umsetzung ist getragen von der Einstellung, auch über die Erfahrung und Reaktion auf unerwünschte Effekte Verbesserungen zu erreichen.

Projekt Rouen⁵²

Der in einer Großstadt angesiedelte Träger des Projektes „Rouen“ ist mit dem Fokus auf Jugendkulturen langjährig jugendbildnerisch tätig. Die Bearbeitung von Diskriminierungsphänomenen, u. a. von Rassismus, Sexismus, Homophobie etc., in Jugendkulturen fand bereits in unterschiedlichen Projektkontexten statt. Die explizite Konzentration auf Homosexuellen- und Transfeindlichkeit ist mit Blick auf die Trägergeschichte dagegen ein Novum. Konzeptioneller Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass u. a. im Rahmen von Jugendkulturen LSBTIQ*-Personen Diskriminierung erfahren – bspw. im Kontext von homofeindlichen Rap-Texten oder Sexismus und Machokultur. Diese Phänomene schlagen sich auch im Schulalltag und im Freizeitverhalten von Jugendlichen nieder. Zugleich wiesen viele Jugendkulturen Bezüge zu queerem Leben auf und schafften durch ihre Kreativität emanzipatorische Freiräume auch für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Diese konstruktiv-

52 Grundlage der Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung sind die Interessenbekundung, Projekthomepage, eine teilnehmende Beobachtung und ein Reflexionsgespräch mit den pädagogischen Fachkräften.

schöpferischen Elemente von Jugendkulturen möchte das Projekt in der Sensibilisierungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen starkmachen. Stereotype sollen dank eines zu Diversity- und Anti-Bias-Ansätzen geschulten Teams „irritiert“ und wenn möglich „abgebaut werden. Zielstellung ist es außerdem, den Adressat_innen einen „positiven und anerkennenden Umgang mit der Vielfalt sexueller Orientierungen und Lebensformen“ (vgl. Rouen 2014 IBK: S. 6) nahezubringen – und zwar sowohl als Empowerment für junge LSBTIQ*-Personen, die sich in Findungsprozessen befinden, als auch als Sensibilisierung für Jugendliche, die (potenziell) homo- und transfeindliche Einstellungen ausbilden. Zur Anwendung kommen zu diesem Zweck in erster Linie medienpädagogische und künstlerisch-kreative Methoden. Aktivitäten sind in drei weit auseinanderliegenden Sozialräumen vorgesehen (sowohl großstädtische als auch ländliche). In einem weiteren Modul bietet „Rouen“ Weiterbildungen zu queeren jugendlichen Lebenswelten und zu Methoden der Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit Multiplikator_innen aus Schul- und Jugendsozialarbeit an.

Im Beobachtungszeitraum führten die Umsetzenden eine einwöchige Maßnahme mit einem gymnasialen Klassenverband von 15- bis 16-Jährigen durch. Sie umfasste sowohl wissensvermittelnde Inputformate als auch kreativ und partizipativ ausgerichtete Arbeitsschritte, die es den Jugendlichen ermöglichten, z. B. in filmischen Rollen mit dem eigenen Geschlechtsausdruck, bzw. der eigenen sexuellen Orientierung, spielerisch zu experimentieren. Thematisch standen Transgeschlechtlichkeit und Travestie sowie queere Subkultur in Deutschland der 1920er Jahre im Mittelpunkt. Die wissenschaftliche Begleitung konnte bei den Aktivitäten über zwei Tage teilnehmend beobachten und führte anschließend ein Reflexionsgespräch mit den Umsetzenden. Beobachtet wurde eine Arbeitsgruppe, deren Teilnehmende sich entschieden hatten, unterschiedliche Filme zu erstellen: die Nachstellung einer Szenenfolge in einem schwul-lesbischen Nachtclub der 1920er Jahre, in der die Möglichkeit bestand, sich zeitgenössisch aber auch kontrageschlechtlich zu kleiden sowie Aufnahmen von Interviews mit gegenwärtigen Repräsentant_innen der urbanen queeren Community.

Hinsichtlich ihrer Haltungen und ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt war die beobachtete Arbeitsgruppe *vergleichsweise homogen*. Vereinzelt wurde deutlich, dass Jugendliche dem Thema mit einer gewissen Skepsis oder Unsicherheit begegneten. Die überwiegende Mehrheit reagierte jedoch mit Zuspruch und Interesse. Mit diskriminierenden Aussagen waren die Teamer_innen unterdessen nur selten konfrontiert. Von Bedeutung waren unterschiedliche Grade von Gläubigkeit/Frömmigkeit. In vertraulichen Gesprächen wurde die Unverträglichkeit des muslimischen Glaubens mit dem Sehen bspw. von sich Küssenden unterstrichen. Parallel zeigte sich jedoch, dass auch in Bezug auf die gläubigen Muslim_innen in der Klasse keine Homogenität und kein Dogmatismus in den Haltungen bspw. zu Homosexualität bestand: Ein Hijab-tragendes Mädchen erklärte mit als erste, sich gern für den Filmdreh als androgyn gekleidete Frau der 20er Jahre anzuziehen und mit ihrer Schulfreundin eine Szene mit lesbischer Annäherung zu spielen. Für die Teamer_innen war dieser Zuspruch überraschend. Das gleiche Mädchen hatte noch zuvor geäußert, sie

würde ihren Vater verlassen, wenn sich herausstellte, dass er schwul ist. Die Bereitschaft zur Übernahme der Rolle einer queeren Persönlichkeit in den Filmsequenzen schätzten die Umsetzenden von daher gering ein. Ihre Einordnung des Mädchens als umfassend dogmatisch traf aber faktisch nicht zu.

Zwischen Jungen und Mädchen waren unterschiedliche Reaktionsweisen auf die eingebrachten Inhalte und die zum Teil die eigene Geschlechtsidentität betreffenden Arbeitsaufträge erkennbar. Sie lagen jedoch nicht sehr weit auseinander. Teilnehmende beider Geschlechter traten kreativ und experimentierfreudig auf und zeigten sich größtenteils wankelmütig bei der Entscheidung, queere Figuren zu spielen (sich zu verkleiden, zu schminken etc.).

Unabhängig von situativen Dynamiken bestand Intransparenz darüber, ob die unterschiedliche Partizipationsbereitschaft für bspw. filmisches Auftreten und Interviewführung mit dem Thema als solchem zu tun hatte, oder ob einzelne Teilnehmende themenunabhängig in unterschiedlichem Maße bereit waren, erhöhte Aufmerksamkeit (durch ihr Erscheinen in Videos) auf sich zu ziehen. Dies erschwerte es den Umsetzenden, jeweils adäquat auf Rückzüge und plötzliche Verschlossenheit Einzelner zu reagieren, wenngleich es ihnen immer wieder gelang, solche Situationen rasch aufzulösen.

Hilfreich dafür und für das Erreichen der Jugendlichen, nicht nur auf einer wissensvermittelnden, sondern auch auf einer emotionalen Ebene war, die Vertrauen schaffende, universelle und altersgerechte Ansprache der Teilnehmenden durch die Teamer_innen. Die Einblicke in die persönlichen Biografien der Umsetzenden, der Rückgriff auf spielerische Formate (Verkleiden), der Besuch und inhaltliche Einbezug von jugendkulturell ansprechenden Orten (Klubräume) und die Verwendung von mobilen Internetgeräten für Rechercheaufträge sind Beispiele dafür, wie es gelingen konnte – möglicherweise auch unabhängig von Inhalten und damit verbundenen individuellen Befindlichkeiten – im pädagogischen Prozess immer wieder Spannung zu erzeugen und dadurch die Aufmerksamkeit der Jugendlichen zu behalten. Viele der Arbeitsschritte und der gesamte Kommunikationsstil waren zudem stark partizipativ ausgerichtet. Das Einbringen von Aufgaben erfolgte in einer Weise, in der die Teilnehmenden nicht so sehr in die Rolle von ausführenden Lernenden kamen, sondern sich als ebenbürtige Teammitglieder erlebten, die gemeinsam mit den erwachsenen Teamer_innen ein Produkt erstellten. Erleichtert wurde diese Arbeitsweise zweifelsohne auch durch einen außergewöhnlich hohen Betreuungsschlüssel (drei Teamer_innen für ca. 17 Adressierte, zusätzlich zeitweise anwesende Aufsichtslehrer_innen).

Neben der universellen Ansprache bot die Umsetzung zugleich diverse Optionen subjektorientierter Inklusion. Durch die Gewährung verschiedener Möglichkeiten, sich bei der Erstellung von Produkten einzubringen, wurde auf unterschiedliches Resonanzverhalten eingegangen. Jugendliche, denen ein öffentliches Sichtbarwerden in einem Video zu queerem Leben in Geschichte und Gegenwart unangenehm war, erhielten – bei gleichwertiger Anerkennung – die Gelegenheit, hinter der Kamera Aufgaben zu übernehmen bzw. in eine andere Arbeitsgruppe zu gehen, in der an der Erstellung eines thematischen Comics gearbeitet wurde. Auf diese Weise war gewährleistet, dass alle Teilnehmenden selbst wirksam werden konnten und zugleich aber

nicht in die angstbeladene Situation gerieten, möglicherweise von Bekannten/Verwandten im Kontext der entstehenden Filme gesehen und zugeordnet zu werden.

Der Zusammenfall von Universellem und Flexibel-Bedarfsorientiertem spiegelt sich in den begleiteten Aktivitäten des Projektes Rouen nicht nur auf der Ebene von pädagogischer Strategie und didaktischem Handwerkszeug wider. Auch auf der Ebene normativer Orientierung greifen allgemein und verbindlich gesetzte Zielstellungen mit flexibel an Zielgruppe und an konkreter Situation ausgerichteten Absichten ineinander. Grundsätzlich bei allen Teilnehmenden strebt die Projektpraxis die Irritation normierter Vorstellungen „männlich/weiblich“ und „schwul/lesbisch/trans“ durch das Einbringen „anderer Bilder“ (Rouen 2017 I: Z. 244–248) an. Umgesetzt wird das bspw. durch einen Blick auf bekannte Sozialräume, bei dem die Jugendlichen Strukturen queerer Selbstorganisationen in ihrem Kiez kennenlernen, die ihnen zuvor ggf. unbekannt waren. Zugleich streben die Teamer_innen die positive Aufladung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an. Sie möchten empowernde und widerständige Impulse verankern, indem sie bspw. anhand popkultureller Idole zeigen, wie kämpferisch und anerkannt LSBTIQ*-Menschen sein können.

Diese Allgemeinziele operationalisieren die Teamer_innen schließlich flexibel und praxisorientiert. Das betrifft zum einen den Umgang mit abwertenden, diskriminierenden Aussagen seitens der Adressierten: Die Umsetzenden reagieren hier nicht mit moralisierenden Entgegnungen, sondern greifen entsprechende Aussagen auf und verknüpfen sie bspw. mit Nachfragen an die Jugendlichen, was Auswirkungen eines solchen Handelns auf das eigene soziale Umfeld sein können. Zweitens setzt die Praxis – wo möglich – auf intersektionalen „Empathietransfer“ (Rouen 2017 I: Z. 268–276). Das heißt, nicht nur Diskriminierungserfahrungen aufgrund von sexueller Orientierung und Geschlecht werden zum Thema gemacht, sondern auch bspw. aufgrund der Hautfarbe. Den somit als Betroffene Angesprochenen soll es dadurch leichter fallen, nachzufühlen, wie es diskriminierten LSBTIQ*-Personen ergeht. Die Umsetzenden rechnen dadurch mit sensibilisierenden und Akzeptanz fördernden Effekten, wenngleich offenbleibt, ob sie auf diese Weise unterschiedliche Gewichtungen von Ausschlussmerkmalen in Jugendgruppen außer Kraft setzen können.

Auf der Zielebene der positiven Aufladung queerer Identitäten bleiben trotz Hervorhebung der Attraktivitätsmomente solcher Lebensweisen Ambivalenzen nicht verdeckt. So wurde deutlich, dass bspw. Trans*-Sein zugleich dramatische und verunsichernde Elemente ins Leben der Betroffenen bringt, aber auch Zuversicht, Gestaltungsfreiraum und Souveränität über sich selbst.

Übergreifend lässt sich der Eindruck festhalten, dass die Umsetzenden es erfolgreich leisten, ihre Verbundenheit mit normativen Debatten aus dem LSBTIQ*-Bewegungsumfeld praxistauglich an die Erfordernisse pädagogischer Umsetzung anzupassen. Ihnen sind radikale normative Optionen bekannt – etwa die Ablehnung jeglicher Identitätszuschreibung. Diese Inhalte sind für sie allerdings nicht 1:1 in eine pädagogische Logik übersetzbar und werden entsprechend aus den Inhalten der Workshops rausgehalten. Um den

jugendlichen Adressat_innen Phänomene besser greifbar vor Augen zu führen, betrachten es die Teamer_innen stattdessen für angemessen, zuweilen Teilmengen im Bereich queerer Lebensstile homogenisierend und verallgemeinernd zu beschreiben. Ihrem Anliegen, deutlich zu machen, dass Heterosexualität und binäre Gender-/Geschlechterkonstruktionen nicht das einzige mögliche sind und weit mehr legitim und anererkennungswürdig sind, räumen sie dadurch bessere Erfolgchancen ein. Diese Grundhaltung im Team, eine ausgeprägte Sensibilität für jugendgerechte Arbeitsformate und die Bereitschaft zu Anpassungen am Umsetzungskonzept, zeichnen Rouen als gelingendes Modellprojekt aus.

4.4.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Vor dem Hintergrund der einleitend umrissenen Bedingungen und Herausforderungen bei der Ausarbeitung einer Pädagogik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zeichnen sich – vorbehaltlich der beschränkten Verallgemeinerbarkeit durch die Datenbasis von zwei Einzelbeobachtungen – folgende Tendenzen für ihren weiteren Entwicklungsverlauf ab.

Der Professionalisierungsprozess, insbesondere auf den Ebenen der pädagogischen Praxisorientierung, der Jugendbezogenheit, der Entdogmatisierung von normativen Inhalten und der Selbstreflexivität über das eigene Wirken, schreitet voran. Die teilweise Rückbindung von Teamer_innen an akademische/politische Debatten des LSBTIQ*-Bewegungsumfeldes stellt kein Hindernis für eine zielgruppengerechte und an die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasste pädagogische Umsetzung dar. Vielmehr hilft sie als Hintergrundfolie, die teilweise sehr weitgehenden Forderungen aus dem aktivistischen Umfeld bewusst mit realen Situationen zu konfrontieren und entsprechend realistischere Ziele zu setzen und zu verfolgen. Diese Grundhaltung zu Normativität ist verknüpft mit der Auffassung, dass ein gewisses Maß an manipulativen Situationen in thematisch zugespitzten pädagogischen Prozessen unvermeidbar ist. So brauchte es im Fall von Rouen in kreativen Arbeitsschritten häufiger implizite und explizite Impulse seitens der Teamer_innen, um den Prozess am Laufen zu halten. Damit ging zuweilen unweigerlich auch eine normative Einflussnahme einher, wenn es beispielsweise um Vorschläge zur Verkleidung von Jungen als Frauen der 20er Jahre ging. Bei Riad wurden zum Teil lenkende Rückfragen eingebracht und über Punktevergabe/Bewertung in Spielen mit Problemlösungsauftrag der Teamer_innen für einzelne Teilnehmende mehr oder weniger Anerkennung spürbar. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist es ein weiteres Indiz für professionelle Arbeitsweisen in den Projektkontexten, wenn sich die Umsetzenden auch ihrer indirekten Möglichkeiten zur Vermittlung normativer Inhalte bewusst sind und diese reflektiert und eher spärlich einsetzen wollen. Da nicht gänzlich auf sie verzichtet wird, besteht auch für weitere Erprobungsmaßnahmen die Notwendigkeit besonderer Achtsamkeit beim Einsatz von Rhetorik, Emotionalität und Bewertungsinstrumenten.

Bedarfe einer Weiterentwicklung kristallisieren sich stärker auf der Ebene des pädagogischen Prozesses als solchem heraus. Die ohnehin herausfordernde kommunikative und Beziehungsarbeit mit Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren bekommt durch die thematische Setzung zusätzliche spezifische Hürden. Hinzu kommt der kurzzeitpädagogische Rahmen der beiden begleiteten Maßnahmen. Er lässt vertrauensbildende und subjektbezogene Arbeit mit den Adressat_innen generell nur in sehr begrenztem Maße zu. Aus dieser Konstellation heraus scheinen folgende Schwierigkeiten beim Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppe und dem Anspruch der Subjektorientierung auf: Wenngleich seitens der Umsetzenden Sensibilität für Privatheit und Intimität zum Thema, insbesondere für Zielgruppen im Pubertätsalter, vorhanden ist, fällt es dennoch nicht leicht, im individuellen Fall die Bedürfnisse der Teilnehmenden schnell genug zu durchschauen und entsprechend passgenau darauf einzugehen. In Verbindung mit dem verbreiteten Ziel, Irritationen in Bezug auf binäre Geschlechtsidentitäten und Sexualität zu erzielen, ist es auf dem gegenwärtigen Erfahrungsstand der Praxis nicht auszuschließen, dass unintendiert persönliches Unbehagen, Unsicherheiten oder sonstige unangenehme Gefühle bei den Adressat_innen hervorgerufen werden. Die Expertise wie – insbesondere im kurzzeitpädagogischen Rahmen – solche Effekte antizipiert, aufgefangen oder ausgeglichen werden können, muss weiter ausgebaut werden. Eine Hilfestellung sind bisher – zumindest bei der Arbeit mit Klassenverbänden – Hinweise der Schullehrkräfte, die einen Einblick in tradierte Gruppendynamiken und besondere individuelle emotionale Lagen geben können. Situative Gruppendynamiken und spontane subjektive Reaktionen im Verlauf der Umsetzung sind nicht nur auf emotionaler Ebene pädagogisch anspruchsvoll. Auch überraschende Kehrtwendungen etwa in den Haltungen der Teilnehmenden führen den Umsetzenden vor Augen, dass ihre eigenen a priori-Annahmen über vermeintlich intolerante, heteronormative cis⁵³-Jugendliche schon vor ihren Interventionen unzutreffend waren. Entsprechend sind zuweilen sehr kurzfristige Umsteuerungen und Anpassungen in der Ansprache Einzelner oder ggf. der jeweiligen Arbeitsgruppe gefragt.

Zugespitzt formuliert, bewegt sich die pädagogische Praxis der beiden begleiteten Projekte entlang eines Balanceaktes: Der Versuch, komplexe und emotional aufgeladene Inhalte in kurzer Zeit Jugendlichen näher zu bringen, auf der einen Seite, der Anspruch, sich am adressierten Individuum zu orientieren, ohne die jeweilige Lerngruppe in der Tiefe zu kennen, auf der anderen Seite. Trotz gelegentlicher Abstriche aufseiten der Erfüllung von Subjektorientierung können die begleiteten Aktivitäten im Zusammenhang der auf Vorläufigkeit, Innovation und Entwicklung pädagogischer Instrumente ausgerichteten Logik von Modellprojekten als gelingend eingestuft werden. Garant dafür ist die Bereitschaft der Umsetzenden, Anpassungen an ihren Konzepten vorzunehmen sowie das weitergehende Ziel, eigene Lernerfahrungen ins Praxisfeld jenseits des Bundesprogrammes weiterzugeben.

53 Zur Erläuterung von Cis-Sexualität/-Geschlechtlichkeit siehe Fußnote 47.

4.5 Modellprojekte im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“

4.5.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Handlungsfeld

Der Themenbereich visiert die multiplen Problemstrukturen des ländlichen Raums an, die im wB-Bericht des Jahres 2015 ausführlich beschrieben worden sind:

„Zum einen sind menschenfeindliche Einstellungen hier in signifikant höherem Maß verbreitet (Petzke/Endrikat/Kühnel 2007, S. 58ff.; für Brandenburg: Stöss/Niedermayer 2007, S. 48f.; in einer baden-württembergischen Regionalstudie: Held et al. 2008, S. 106f.), zum anderen sind hier die sozialen Strukturen, die die Auseinandersetzung mit der Problematik benötigt, weniger entwickelt als in städtischen Räumen. Die Trägerschichten zivilgesellschaftlich-demokratischen Engagements sind schwächer ausgebildet und werden durch Abwanderungsprozesse, insbesondere gut qualifizierter junger Menschen, noch weiter ausgedünnt. Die Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere die Jugendarbeit, können oft nur noch mit Einschränkungen aufrechterhalten werden. Lokalistische Weltansichten und die alltägliche Face-to-Face-Konfrontation in ländlichen Nachbarschaftsgemeinschaften erschweren politische Positionierungen und Distanzierungen (ebd., S. 167; Palloks/Steil 2008, S. 36ff.) insbesondere dort, wo rechtsextreme Akteure in der Rolle lokal verwurzelter „Kümmerer“ auftreten (Borstel/Heinrich 2014, S. 510). Generell ist das Maß soziokultureller Pluralität in ländlichen Räumen – zumal den von demografischen Ungleichgewichten betroffenen – begrenzt. Demografisch bedingte Homogenisierungstendenzen können daher die in ländlichen Räumen dominierende Sozialstruktur „mechanischer Solidarität“, eine Kultur der Ähnlichkeit und Konformität (Eckert 1999) noch verstärken und verfestigen“ (Greuel et al. 2015, S. 115ff.).

Das heißt, eine vielschichtige Gemengelage von Problemen soll bearbeitet werden; Probleme, die sich verschränken und intersektional verstärken.

Mit dem Programmauftrag der Demokratieförderung ist ein Zielhorizont umrissen, der mehrere Dimensionen umgreift:

- Strukturentwicklung durch Förderung der institutionell-organisatorischen Bedingungen demokratischer Partizipation,
- Empowerment schwacher und ausgegrenzter Gruppen im Sinne der Entwicklung von Partizipationskompetenzen,
- Lernangebote zur Entwicklung sozialer, moralischer und politischer Basiskompetenzen.

Angesichts der vielfältigen Problemlagen, von denen der ländliche Raum, insbesondere in Ostdeutschland betroffen ist, trifft das Förderziel in all diesen Dimensionen auf erheblichen Bedarf. Für die Arbeit der Projekte bedeutet das, dass sie diese konzeptionell aufgreifen und miteinander verknüpfen müssen – oder anders: dass sie mehrdimensional arbeiten müssen. Pädagogische

Lernangebote sind gezwungen, auch institutionell-organisatorische Bedingungen ihrer Arbeitsfelder ins Auge fassen. Sie müssen eine Balance zwischen gegenläufigen Anforderungen herstellen und in der Lage sein, einerseits an die gegebenen Institutionen anzudocken und sich auf die dort gegebenen Bedingungen einzustellen und andererseits deren Abläufe, Routinen, blinde Flecken ein Stück weit infrage zu stellen. Formate, die strukturelle Bedingungen von Partizipation angehen, müssen zugleich die Partizipationskompetenzen ihrer Adressaten fördern. Und Projekte jedes Formats sehen sich mit der Aufgabe konfrontiert, auch Lernprozesse moralisch-kognitiver Art – vor allem die Auseinandersetzung mit fremden- und demokratiefeindlichen Einstellungen – mitzuführen. Und nicht selten gilt es, angesichts rechtsextremer Dominanzen, schlicht die Möglichkeit demokratischer Partizipation zu gewährleisten.

Gleichzeitig stellt sich ihnen in den meisten Fällen noch eine weitere Schwierigkeit: Die Träger und Akteure der Projektarbeit sind häufig, wenn nicht gar meistens, aus der Perspektive ländlicher Milieus gesehen, Außenstehende, Gemeindefremde, habituell Differenten oder gar Deviante. Will man kooperieren, muss man zunächst eine gemeinsame Sprache finden, Problemverständnisse und Weltansichten klären, Relevanzen aufeinander abstimmen, bevor gemeinsame Ziele zu entwickeln oder Arbeitsschritte zu gehen sind. Nicht selten scheitern Projekte bereits an diesen Anfangsproblemen, insbesondere dann, wenn sie ihren Adressaten in der Pose der Aufklärer oder in der Haltung des kämpferischen Engagements gegenüberreten.

Solche Differenzen, die durch die Besonderheiten ländlicher Räume bedingt sind, werden noch verstärkt durch unterschiedliche Arbeitsweisen, institutionell-organisatorische Rahmen und Selbstverständnisse verschiedener Professionen und Einrichtungen – hier freie Träger, die projektförmig arbeiten, dort die geregelten Abläufe, organisatorischen Zwänge und Routinen von Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Behörden, politischen Körperschaften.

4.5.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Unter den vielen Anforderungen, vor die sich die Projekte im ländlichen Raum gestellt sehen, leiten sich zentrale Beurteilungskriterien der Projektarbeit ab: Gelingt es ihnen, überhaupt in den ländlichen Gemeinwesen, ihren Institutionen und möglichen Adressaten Fuß zu fassen? Daran schließt eine weitere Frage an: Trifft ihr Angebot auf nicht nur objektive, sondern auch subjektive Bedarfe? Und als Drittes: Inwieweit sind die Projektergebnisse für ihre Adressaten von Relevanz und Nutzen? Sind sie der Lebenswirklichkeit der ländlichen Gemeinwesen gewachsen? Und bieten sie insofern die Chance nachhaltiger Veränderungen im Sinne einer demokratischen Partizipationskultur?

Mit diesen Fragen sind die abschließenden Ziele der laufenden Erhebung umrissen. In der Erhebungsphase, die diesem Bericht zugrunde liegt, wurde der Schwerpunkt jedoch auf einen Teilbereich des Förderspektrums in diesem Themenfeld gelegt – die Arbeit pädagogisch konzipierter Projekte. Da-

runter fällt nur eines der drei ausgewählten Projekte, das für das Projektcluster der Jugendpartizipation steht. Die beiden weiteren Projekte des Samples gehören in die Cluster der Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote und der konfliktmoderierenden Gemeinwesenarbeit (zur Typologie vgl. Greuel et al. 2015).

Der Schwerpunkt der Erhebung lag daher auf dem pädagogisch ausgerichteten Projekt aus dem Cluster Jugendpartizipation. Hier konnten erste Schritte zur Evaluation der pädagogischen Angebote und ihrer Umsetzung durchgeführt werden, auf deren Grundlage vorsichtige und vorläufige Einschätzungen ihrer Leitungen und Schwierigkeiten möglich sind.

Projekt Ankara⁵⁴

Das Projekt, das in drei Gemeinden der Großregion von einem deutsch-polnischen Team durchgeführt wird, arbeitet in einer strukturschwachen Region im deutsch-polnischen Verflechtungsraum mit rechtsextremer Dominanz in einzelnen Kommunen und einer konfliktträchtigen Etablierte-/Außenseiter-Konstellation von Alteingesessenen und polnischen Zuwanderern, die sich in den „leeren“ Räumen des ländlichen Umlands anzusiedeln begonnen haben. Sein übergreifendes Ziel ist die Entwicklung demokratiefördernder Gemeinwesenarbeit, die Partizipations- und Wirksamkeitserfahrungen ermöglicht. So sollen Einstellungsmuster von Fremdenfeindlichkeit und Etablierendominanz zurückgedrängt werden. Alteingesessene und Neulinge, Etablierte und Außenseiter sollen in gemeinwesenorientierte Kooperation eingebunden werden, sodass die Zugehörigkeitsgrenzen durchlässiger werden.

Im Laufe des Projekts wurden verschiedene Angebotsformate entwickelt:

- ein Elterncafé an einer Schule mit deutschen und polnischen Kindern,
- ein deutsch-polnischer Bürgertreff, wo Fragen des Gemeindelebens besprochen werden,
- ein Präventionsrat, dessen Ziel es ist, „die Frage von Kriminalität im Grenzraum zu entnationalisieren“ (Ankara 2016 I: Z. 893),
- ein deutsch-polnisches Erntefest,
- ein „Bürgerdialog“ zwischen Politik/Verwaltung und den Bürgern.

Projekte dieses Formats, und zumal solche, die von außen in ländliche Räume implementiert werden, sehen sich mit einem Problem konfrontiert, an dem sie leicht scheitern können. Sie sind nirgendwo – oder allenfalls in Politik und Verwaltung – angedockt und müssen sich in die ländlichen Gesellschaften hineinarbeiten, die zu lokalistischer Abschließung neigen. Das war auch die Ausgangssituation dieses Projekts; noch am Ende der Implementierungsphase konstatierte die wB erhebliche Zugangsschwierigkeiten. Zu diesem Zeitpunkt hatte man über den Kreis der Kooperationspartner und zivilgesellschaftlich engagierten Akteure der Region hinaus zwar bereits Zugang zu den polnischen Familien gewonnen, doch war es noch nicht gelungen, die schwierigen Kernmilieus der Alteingesessenen in das Projekt einzubinden. Und das methodische Instrument der Zukunftskonferenz, dem man im Konzept eine

54 Datengrundlage für die vorgestellte Auswertung sind die zwei Projektinterviews, die 2016 und 2017 geführt wurden.

tragende Rolle zugesprochen hatte, traf auf unüberwindbare Widerstände. Es war daher absehbar, dass das Projekt umsteuern und nach neuen Partizipationsformen suchen musste. Am Ende der Implementierungsphase war das Projekt noch ein Experiment mit offenem Ausgang.

Aufgrund der Schwerpunkte in der laufenden Erhebungsphase beschränkte sich die wissenschaftliche Begleitung des Projekts auf ein Interview mit dem Projektteam. Die hier vorgelegte Zwischenbilanz verbleibt im Rahmen seiner Selbsteinschätzung. Dabei wurden drei Fragen untersucht:

- a) Welche konzeptionellen Umsteuerungen/Weiterentwicklungen hat das Projekt vollzogen?
- b) In welchem Maß erreicht es die ländlichen Gemeinwesen, in denen es arbeitet?
- c) Welche Ergebnisse konnten in den Augen des Projektteams erreicht werden?

Zu a) Methodisch hat das Projekt sein Angebotsspektrum deutlich erweitert. Vom Modell Zukunftswerkstatt hat man sich weitgehend verabschiedet. An seiner Stelle erprobte man das Format eines Bürgerdialogs, eines partizipationsorientierten Gesprächs zwischen Bürgern und Politik/Verwaltung, das versucht, „den Bürgern Raum zu geben und nicht den Politikern“ (Ankara 2017 I: Z. 212). Ein Format, das im ländlichen Raum seine Adressaten mit ungewohnten Herausforderungen konfrontierte:

„Die Leute erwarteten (...) eine Frontaldiskussion. Wir haben versucht, die Leute thematisch zu sortieren, sodass die Bürger selbst Vorschläge entwickeln. (...) Es war ein gewisses Experiment, (...) die Leute bei der Stange zu halten, sodass sie nicht zwischendurch rebellieren. (...) Aber sie waren auch zufrieden, dass sie mal anders ins Gespräch gekommen sind“ (Ankara 2017 I: Z. 116–119).

Zu b) Während das Projekt in der Implementierungsphase nur in den Engagiertenmilieus und unter den polnischen Zuwanderern Fuß fassen konnte, hat es nun teilweise auch Bevölkerungsteile erreicht, die zivilgesellschaftlichem Engagement in Distanz gegenüberstehen. Mit dem Format des „Bürgerdialogs“, so das Projektteam, sei es schließlich auch gelungen, den Kreis der nicht engagierten Milieus und Personen mit menschenverachtenden, rechtspopulistischen und demokratiefeindlichen Orientierungen zu erreichen und in das Veranstaltungsformat einzubinden. Dabei folgte das Projektteam seinem weitgehend inklusiven Grundverständnis von Gemeinwesenarbeit, wonach ausschließlich rechtsextreme Aktivistinnen und Aktivisten von der Teilnahme ausgeschlossen waren.

Zu c) Die Wirkungserwartungen des Projektteams lassen sich in einem dreistufigen Modell abbilden: Im ersten Schritt gehe es – vor allem im Kontext rechtsextremer Dominanzkonstellationen – darum, „Normalität herzustellen“. Das bedeutet die Erfahrbarkeit politischer Pluralität, die Möglichkeit, „dass überhaupt alle Positionen sich artikulieren können“ (Ankara 2017 I: Z. 257). Im zweiten Schritt sei die Entwicklung von „Wirksamkeitserfahrungen“ (ebd., Z. 273), von Ideen und Zukunftsentwürfen anzustreben. Im drit-

ten Schritt sollen sich ethnisch-nationale Grenzen übergreifende Kooperationen und Kooperationsnetzwerke herausbilden.

Die Projekterfahrungen bestätigen, dass die Realisierbarkeit solch anspruchsvoller Lernschritte von den Ausgangsbedingungen in den Kommunen abhängt. Im Kontext rechtsextremer Dominanz konnte, nach Einschätzung des Projektteams, der erste Lernschritt, die Normalisierung politischer Pluralität realisiert werden. An einem zweiten Durchführungsort gelangen bereits Schritte zu einer ethnisch-nationale Grenzen übergreifenden Kooperation, aus der sich bereits Netzwerke zu entwickeln beginnen. An einem dritten Standort sind solche Angebote in der Planung und Vorbereitung.

Zusammenfassend ist festzustellen: Nach dem schwierigen Einstieg ist es dem Projekt nunmehr gelungen, sich in die Gemeinden hineinzuarbeiten. Es stärkt die bestehenden Engagementstrukturen und unterstützt bei ihrer Weiterentwicklung. Teilweise werden nun auch Teilnehmer/innen aus dem Kreis nicht-engagierter Milieus gewonnen, wobei als besondere Leistung zu werten ist, dass hier auch demokratiedistante Teilnehmerkreise erreicht werden konnten.

Dabei trifft das Projekt auf eine interessante Schwierigkeit: das Bildungsgefälle zwischen polnischen Zuwanderern und Alteingesessenen. Erstere bestehen zu einem Großteil aus Akademikerfamilien, während unter den Alteingesessenen bildungsärmere Schichten dominieren. So wird die Etablierte-Außenseiter-Hierarchie durch die Statushierarchie konterkariert. Eine spannende Konstellation, die aber Schwierigkeiten bei der Etablierung von Kooperationsbeziehungen aufwirft, so etwa beim Elterncafé in einer Schule:

„Die polnischen (Eltern) bringen sich stärker in Schul- und Beteiligungsstrukturen ein. Da zeigt es sich, dass dies dann ethnisch aufgeladen wird. (...) Diese Tendenz wird weiter anhalten und sich auch noch verschärfen, dadurch dass qualifizierte Berufe immer häufiger mit Polnischkenntnissen ausgeschrieben sind“ (Ankara 2017 I: Z. 468–477).

Man darf auf den Fortgang des Projekts gespannt sein.

Projekt Alabama⁵⁵

Das Projekt bietet Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung im ländlichen Raum eine „langfristige Begleitung“ an, deren Leitziel die Förderung demokratischer Beteiligung und wertschätzenden Zusammenlebens in Bildungseinrichtungen der Elementarbildung ist. Man zielt dabei auf die Stärkung der Reflexions- und Handlungskompetenzen der Fachkräfte sowie die Entwicklung einer demokratischen Organisationskultur. Im Prozess der Begleitung werden eingespielte, tradierte, pädagogische Konzepte, Organisationsabläufe, Berufsroutrinen und professionelle Rollenverständnisse reflektiert und geprüft. Die Einrichtungen werden auch bei der Bildung von Selbstverwaltungsinstitutionen beraten und unterstützt, wo Kinder schon früh eigene

55 Die Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung basiert auf dem Interview mit dem Projektteam 2016, zwei teilnehmenden Beobachtungen von Projektveranstaltungen 2017, einem Reflexionsgespräch mit dem Projektteam, sowie zwei Interviews mit den Projektsprechern (Leitung und Mitarbeiterinnen aus einer pädagogischen Einrichtung).

Ideen entwickeln, Verantwortung übernehmen und in Entscheidungen eingebunden werden. In einem Arbeitsfeld, das immer stärker von sozio- und interkulturellen Differenzierungen gekennzeichnet ist, soll die Berufspraxis der Fachkräfte an den Maßstäben von Diversität und Partizipation reflektiert und überdacht werden.

Von den Zielen des Projekts her ist naheliegend, die wissenschaftliche Begleitung auf die Frage hin zu konzentrieren, ob und inwieweit das Projektangebot in die Regelpraxis der Einrichtungen transferierbar ist und dort auch eine Funktion erhält. Es stellen sich also solche Fragen: Welche objektiven Problemkonstellationen sind im Handlungsfeld zu beobachten? Trifft das Projektangebot den Bedarf der Einrichtungen und ihrer Teams? Ist das Projektangebot treffgenau auf die subjektiven Bedarfe zugeschnitten? Gelingt der fachliche Austausch zwischen Projektteam und den Adressaten? Gelingt es dann auch in der Praxis, die Ergebnisse umzusetzen?

Die wissenschaftliche Begleitung ging diesen Fragen mit einem breit gefächerten Erhebungsinstrumentarium nach: teilnehmende Beobachtungen von Projektveranstaltungen, Teilnahmen an kollegialen Fallberatungen von Projektteams, Interviews/Reflexionsgespräche mit dem Projektteam, Fallrekonstruktion eines Begleitungsprozesses durch Interviews mit Leitung und Mitarbeiterinnen aus pädagogischen Einrichtungen. Die Auswertung konzentriert sich auf die Fallrekonstruktion eines Begleitungsprozesses, ihr liegen Interviews mit zwei Mitarbeiterinnen der Einrichtung und der Leiterin zugrunde.

Der Begleitungsprozess fand statt in einem Hort für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren, in einem sozialen Brennpunkt (Alabama 2017 I: L. Z. 11) mit vielen verhaltensauffälligen Kindern gelegen. Das Angebot wurde zu einem sehr günstigen Zeitpunkt an die Einrichtung herangetragen, als eine neue pädagogische Leitung damit begonnen hatte, neue konzeptionelle Wege zu erproben. Die wichtigste Neuerung war der Übergang zur „teiloffenen“ Arbeit, was bedeutet, dass die Kinder nicht mehr in geschlossenen Gruppen von einer einzelnen Erzieherin betreut wurden, sondern sich weitgehend frei und eigenen Wünschen/Interessen entsprechend in der Einrichtung bewegen können. Diese konzeptionelle Neuausrichtung war für das pädagogische Team mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Zum einen Herausforderungen organisationstechnischer Art: So waren Bewegungsfreiheit und Entscheidungsautonomie für die Kinder mit der Wahrung der Aufsichtsverpflichtung in Einklang zu bringen. Vor allem aber stellten sich Herausforderungen pädagogischer Art: Man musste Arbeitsroutinen infrage stellen, die eigene Rolle und den Blick auf die Kinder neu definieren. Die Mitarbeiterinnen sahen sich vor die Aufgabe gestellt, Kinder als entscheidungsfähige und entscheidungskompetente Partner begreifen zu lernen. Mit der Bewegungsfreiheit war die Einrichtung daher auch bestrebt, das Verhältnis zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern zu demokratisieren; vor allem die Einrichtung einer selbst gewählten Interessenvertretung (Hortrat) war dafür von Bedeutung.

In diesem Prozess der konzeptionellen und professionellen Neuorientierung hat das Projekt nach übereinstimmenden Aussagen der Leiterin und der befragten Teammitglieder eine wichtige Funktion übernehmen können: Der

„autoritäre Stil“ wurde aufgegeben (Alabama 2017 I: L Z. 120). Das wurde dadurch erreicht, dass zunächst einmal überhaupt Freiräume für professionelle Selbstreflexion organisatorisch freigeräumt wurden (Alabama 2017 I: MA Z. 670f.), Methoden wie kollegialer Austausch und Fallberatung institutionalisiert wurden, eingeschliffene Abläufe und Routinen geprüft und revidiert wurden, einrichtungsübergreifender Konzepttransfer organisiert wurde (ebd., Z. 725ff.), Beobachtungsvermögen geschult und ein neuer Blick auf die Kinder erarbeitet wurde (ebd., Z. 758-761), die Regeln und Regelverständnis der Einrichtung kritisch geprüft und verändert wurden (ebd., Z. 29, 798–807; Alabama 2017 I: L Z. 119–126), Sensibilität und Bereitschaft entwickelt wurde, Verantwortung abzugeben (Alabama 2017 I: L Z. 430–434). Kurz: Es wurde erreicht, „dass die Kollegen auch freier sind“ (ebd., Z. 433). Auf Grenzen sei man aber in der Arbeit mit den Eltern gestoßen.

Weitere Bedarfe wurden angemeldet: Hilfe bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (Alabama 2017 I: MA Z. 1106–1112). In diese Richtung soll der Begleitungsprozess weitergeführt werden.

Resümierend ist festzustellen, dass das Projekt mit seinem Begleitungsangebot an den subjektiven Bedarfen der Einrichtung erfolgreich ansetzen konnte; wie die starke Nachfrage bei anderen Einrichtungen zeigt (von der schon im Vorjahresbericht die Rede war), gilt dies wohl auch über den einzelnen Fall hinaus. Es ist ferner gelungen, die Projektziele verstehbar zu machen und das pädagogische Team der Einrichtung in einen Reflexionsprozess einzubinden, der teilnehmerorientiert, prozessorientiert offen für die Interessen der Adressaten und partizipatorisch umgesetzt wurde. Die Projektangebote wurden von den Mitarbeiterinnen und der Leitung als wirksame Hilfe bei der Weiterentwicklung pädagogischer Kompetenz wahrgenommen. Sie benennen auch sehr konkret, in welcher Weise die Projektergebnisse im Arbeitsalltag umgesetzt werden.

Diese rundum positiven Ergebnisse müssen jedoch mit einer Einschränkung verbunden werden. Die Projektleiterin weist selber darauf hin, dass die Ausgangsbedingungen in dieser Einrichtung für die Projektziele sehr günstig waren. An anderen Orten trifft man, wie die Projektleiterin erklärt, auf weit- aus schwierigere Umsetzungsbedingungen. Es wird noch zu untersuchen sein, wie sich das Projekt in schwierigeren Kontexten bewährt und welche Ergebnisse es dort erzielen kann.

Projekt Arizona⁵⁶

Das Projekt orientiert sich an zwei Leitzielen: Förderung der Partizipationschancen von Jugendlichen und interkulturelle Begegnungen zwischen Jugendlichen der Region und Flüchtlingen. Es kombiniert verschiedene Ansätze: *Demokratieförderung* durch Entwicklung zivilgesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen; *diskriminierungskritische Diversity-Pädagogik* mit dem

56 Die Datengrundlage der Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung umfasst zwei Interviews mit der Projektleitung 2016 und 2017, zwei teilnehmende Beobachtungen, ein darauf bezogenes Reflexionsgespräch mit den Umsetzenden und ein Interview mit einem Kooperationspartner.

Ziel der Reflexion von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit; *Empowerment* von schwachen und ausgegrenzten Gruppen (insbesondere jugendlichen Flüchtlingen); *Konfliktmoderation* in Schulen. Das Konzept ist umso ambitionierter, als dabei auch explizit „bildungsarme“ Jugendliche und „rechtsafine“ Teilnehmer mit starker Vorurteilsbelastung einbezogen werden sollen.

Einer der Arbeitsschwerpunkte des Projekts ist die Arbeit in Schulen – teils Regelschulen, teils freie Schulen. Hier werden langfristig angelegte (über ein ganzes Schuljahr reichende) Projekte durchgeführt. Dabei wird versucht, autochthone Jugendliche und Gleichaltrige mit Fluchthintergrund zu annähernd gleichen Teilen in die Projektarbeit einzubinden. Damit greift das Projekt ein strukturelles Problem von Schulen des Bundeslandes auf, wo Schüler/innen mit Fluchthintergrund zum Zweck der Sprachförderung in gesonderten Klassen beschult werden. Diese schulorganisatorische Entscheidung führt aufgrund nicht-intendierter Effekte zu einer innerschulischen Segregation, die den Nährboden für Vorteilsbildung und Ausgrenzung bildet. Mit dem Versuch, dieser Segregation entgegenzuwirken, setzt das Projekt an strukturellen Bedingungen von Diskriminierung an.

Den weit gefächerten Aktivitätsrahmen des Projekts kann die wissenschaftliche Begleitung nur partiell abbilden. Zudem war im Erhebungszeitraum 2017 keine Gesamtrekonstruktion der verschiedenen Projektverzweigungen möglich. Der Bericht konzentriert sich auf die Bildungsarbeit an Schulen. Es wurden teilnehmende Beobachtungen an zwei der beteiligten Schulen, Interviews mit den jeweiligen Projektteams und der Projektleitung sowie mit jeweils einer Kooperationspartnerin (Lehrerin und Schulleiterin) durchgeführt.

Die beiden Schulen, die für die Beobachtungen ausgewählt wurden, unterscheiden sich in den jeweiligen Kontextbedingungen und den Zielgruppen, sodass der pädagogische Ansatz in kontrastierenden Settings beobachtet werden kann:

Die Erste ist eine „freie“ Schule, die seit Jahren bereits den Titel „Schule ohne Rassismus“ trägt. Das ist auch der Titel des Projektkurses, zu dem sich die Schüler/innen freiwillig gemeldet haben. Die pädagogische Sequenz, die beobachtet wurde, führte die Jugendlichen mit gleichaltrigen Flüchtlingen (aus einer anderen Schule) zusammen: auf Wunsch der Schüler/innen, die nicht mehr nur „etwas für Flüchtlinge“, sondern auch „mit ihnen“ tun wollten. Die pädagogische Sequenz führt also zwei Projektziele zusammen: Engagementförderung und interkulturelle Begegnung, wobei beide organisch miteinander verbunden sind. Die Begegnung wächst aus dem Engagement und den selbstbestimmten Interessen der Jugendlichen heraus. Sie verläuft – nach Beobachtung der wB und Einschätzung des pädagogischen Teams und der begleitenden Lehrerin – grundsätzlich erfolgreich: Anfangs noch beobachtbare Befangenheiten und Gruppengrenzen lösen sich schon im Verlauf dieser kurzen Sequenz weitgehend auf.

Die Zweite ist eine Regelschule mit einer teilweise „schwierigen“ Schülerschaft: Die Projektgruppe setzt sich hier aus Untergruppen dreier Schulklassen zusammen, darunter auch eine speziell für Flüchtlingskinder eingerichtete Klasse für „Deutsch als Zweitsprache“. Auch hier wurde die freiwillige Teilnahme angestrebt, ist aus schulorganisatorischen Bedingungen aber nur

bedingt zu gewährleisten. Obwohl die beobachtete pädagogische Sequenz durchaus erfolgreich verläuft und darauf schließen lässt, dass es gelungen ist, die beiden Teile der Gruppe ein Stück weit zusammenzuführen, sind Team und Projektleitung mit dem Verlauf des Kurses eher unzufrieden. Man beklagt die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die „Halb-Freiwilligkeit“ (Arizona 2017 I: Z. 32) der Teilnahmeentscheidung, erhebliche Motivationsschwierigkeiten und eine hohe Teilnehmerfluktuation. Aber auch des eigenen Konzepts ist man sich im Team nicht mehr sicher. Man hat die Erfahrung gemacht, dass „das Thema ‚Migration‘ und ‚Diskriminierung‘ für die (Jugendlichen) weit weg ist bzw. auch Widerstände hervorruft“ (ebd., Z. 130f.). Andererseits war man durchaus erfolgreich, wenn man den Weg über thematische Umwegkommunikation gegangen war: „Ich hatte immer das Gefühl, man müsste sie heimlich mit dem Thema in Berührung bringen. Immer genau dann, wenn es unterschwellig war, hat es funktioniert“ (ebd., Z. 133ff.).

Die Leiterin der Schule äußert sich kritisch zur Arbeit des Projekts. Mehr noch: Sie (und ihr Kollegium) haben sich trotz grundsätzlicher Sympathie mit dem Projekt entschieden, die Zusammenarbeit mit dem Projekt auszusetzen. Man sei „ein bisschen an gemeinsame Grenzen“ (Arizona 2017 I: KO Z. 49) gestoßen. Dass das Projektteam die Arbeit mit einer zweiten Gruppe an der Schule mitten im Schuljahr abbrach, habe die Schule „vor einige Probleme gestellt“ (ebd., Z. 125). Zugleich übt sie erhebliche Kritik an der Methodik und pädagogischen Umsetzung des Projekts. Zu „starr“ (ebd., Z. 151) sei das Projekt umgesetzt worden, zu wenig teilnehmerorientiert und vor allem zu wenig partizipatorisch. Damit sei das von der Schule angestrebte Lernziel partizipativer Demokratieerziehung letztlich konterkariert worden:

„Unsere Klassenleiterinnen (...) haben mir dann geschildert: ‚Mensch, die Kinder sind so unzufrieden.‘ (...) Sie würden gerne mehr mitbestimmen wollen, wie die Inhalte jetzt sind. (...) Jetzt kam dieser relativ enge Rahmen, der Herr [Name des Projektleiters] sagte: ‚Wir müssen jetzt aber genau diese Inhalte bearbeiten.‘ Das stieß bei unseren Schülern nicht an jeder Stelle auf Gegenliebe“ (Arizona 2017 I: KO Z. 75-86, 214–217).

Die Bilanz dieses Arbeitsschwerpunktes fällt also widersprüchlich aus: auf der einen Seite eine erfolgreiche Arbeit mit der „freien Schule“, auf der anderen Seite das – zumindest einstweilige – Scheitern der Arbeit mit der Regelschule, mit der ein wichtiger Kooperationspartner verloren geht, der gerade für das selbst gesetzte Ziel der Arbeit mit „schwierigeren“ Jugendlichen von erheblicher Bedeutung ist.

Die Sichtweise der Schulleiterin steht im Widerspruch zu dem erklärten Selbstverständnis des Projekts, dem, wie der Projektleiter erklärt, „es um Beteiligung letztendlich geht“ (Arizona 2017 I: Z. 119f.) und darum Jugendlichen „aufzuzeigen, wie sie sich dann selber eine Stimme verschaffen können.“ (ebd., Z. 121f.) Ein Widerspruch, der nach dem bisher erreichten Stand der Begleitung nicht aufgelöst werden kann. Doch lassen sich daraus Fragen und Hypothesen ableiten, die im Fortgang der Evaluation wieder aufgegriffen werden.

Was auch aus Sicht von Projektleitung und Team deutlich wird, ist eine gewisse (Selbst-)Überforderung des Projekts in der Arbeit mit schwierigeren

Jugendlichen. Man setzt mit den thematischen Vorgaben „Flucht/Migration“ und „Diskriminierung“ sehr hoch an. Das Setting kombiniert Begegnungspädagogik und diskriminierungskritische Diversity-Pädagogik, wobei die diskriminierungskritische Perspektive nicht situativ zum Tragen kommt – bei der Bearbeitung von akuten Diskriminierungsakten –, also nicht einfach als „Querschnittsperspektive“ (Hormel/Scherr 2005, S. 232) ergänzend mitläuft, sondern den pädagogischen Prozess auch thematisch tragen soll. Mit anderen Worten: Die Pädagoginnen bzw. Pädagogen erwarten, dass ihre Teilnehmer/innen ein generalisiertes Interesse an Diskriminierungsproblematiken quasi als Vorleistung mitbringen. Sie scheinen sich dabei am Ideal des moralisch engagierten Jugendlichen zu orientieren bzw. glauben, mit einzelnen pädagogischen Schritten die beteiligten Jugendlichen bereits auf ein solches Ausgangsniveau heben zu können. Damit überfordern sie die Teilnehmer/innen und sich selbst. Andererseits scheinen sie die Lernschritte zu unterschätzen, die die Jugendlichen trotz der Motivationsblockaden stillschweigend vollziehen. Denn es scheint ja durchaus gelungen, die beteiligten Jugendlichen über Gruppengrenzen und Vorbehalte hinweg in eine Kooperation unter „Statusgleichen“⁵⁷ einzubinden. Auch hat sich das Projekt ja durchaus thematische (z. B. „Vielfalt“, „Heimat“) Zugangswege erschlossen, die konzeptionell konsistenter aufzugreifen und weiterzuentwickeln wären.

Grundsätzlich bedenkenswert ist die Kritik der Schulleiterin, die eine stärker partizipative Ausrichtung des Projekts einklagt. Trifft dies zu, dann stünde das Projekt vor einem gewichtigen konzeptionellen Widerspruch. Zwar kann auf dem Stand der Begleitung nicht beurteilt werden, ob und in welchem Maße diese Kritik zutrifft. Projektteam und Leitung sollten sich aber selbstkritisch darauf prüfen, ob ihre starke Gewichtung der Vorurteilsprävention nicht ihren partizipativen Anspruch gefährdet. Positiv zu werten ist jedoch, dass die Projektleitung weiterhin an der Kooperation mit der Schule festhält und einen neuen Anlauf zu ihrer Wiederaufnahme nehmen will.

4.5.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

In der Einleitung waren strukturfeldübergreifende Beurteilungskriterien der Projektarbeit im Themenfeld benannt worden:

- kommunikative Anschlussfähigkeit: Gelingt es den Projekten, im Kreis möglicher Adressaten Fuß zu fassen?
- Bedarfsangemessenheit: Treffen die Projektangebote nicht nur objektive, sondern auch die subjektiven Bedarfe ihrer Adressaten?
- Relevanz/Brauchbarkeit: Sind die Projektergebnisse von Bedeutung und Nutzen für die Adressaten in ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit?

Unsere – noch heterogenen und begrenzten – Erhebungsschritte lassen erste

57 Statusgleichheit und „eine nicht kompetitive Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe“ sind nach Hormel und Scherr unabdingbare Voraussetzungen einer diskriminierungskritischen Diversity-Pädagogik (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 221).

Antworten auf diese Fragen zu. Dabei ist zu beachten, dass die Arbeit der Projekte selbst noch sehr „im Fluss“ ist, dass sich die Bedingungen sehr rapide verändern können, dass Erfolge oft fragil sind und Blockaden plötzlich überwunden sein können. Kurz: dass die Befunde nur als Momentaufnahme zu verstehen sind. Gleichwohl zeichnen sich bereits Entwicklungslinien ab, die Rückschlüsse auf symptomatische Schwierigkeiten und exemplarische Leitungen der Projektarbeit im Feld des ländlichen Raums zulassen.

Zunächst ist festzustellen, dass es allen drei Projekten, wenn auch in unterschiedlichem Tempo und ungleichen Barrieren, gelungen ist, Zugang ins Arbeitsfeld zu gewinnen. Sie zeigten sich grundsätzlich der Aufgabe gewachsen, Kooperationen mit tragenden Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe – Schulen, Kindertagesstätten/Horte, Jugendarbeit – bzw. im Fall des gemeinwesenorientierten Projekts, mit Behörden, Politik/Verwaltung, zivilgesellschaftlichen Assoziationen oder Schlüsselpersonen aufzubauen, meist auch zu stabilisieren.

Daran wird bereits deutlich, dass die begleiteten Projekte nicht nur objektiv gegebene Problemstrukturen aufgreifen, sondern auch subjektive Bedarfe dieser Adressatenkreise ansprechen und ihre Projektangebote in dieser Hinsicht glaubhaft zu machen vermochten. Die Angebote treffen auf Nachfrage, die im Fall des Multiplikatoren-Projekts („Alabama“) sogar die gegebenen Ressourcen überfordert. Dass dies sich keineswegs von selbst versteht, wird schon daran deutlich, dass zwei der Projekte („Arizona“ und „Ankara“) sich zu konzeptionellen Umsteuerungen veranlasst sahen. In beiden Fällen waren das Umsteuerungen, die deutlich machten, dass in anderen Kontexten bewährte Formate – Zukunftskonferenzen in der Gemeinwesenarbeit, diversityorientierte Ansätze in der Bildungsarbeit – nicht ohne Weiteres in ländliche Milieus übertragbar sind. Das bedeutet: Die Projekte sehen sich bei Versuchen des Konzepttransfers zu Weiterentwicklungen oder partiellen Revisionen veranlasst. Mit anderen Worten: Die strukturellen Besonderheiten ländlicher Räume zwingen geradezu zu konzeptioneller Innovation.

Während dieser Umsteuerungsprozess in dem gemeinwesenorientierten Projekt weitgehend gelungen scheint, trifft das pädagogisch ausgerichtete Projekt der Jugendpartizipation dabei teilweise auf Schwierigkeiten so gravierender Art, dass in einem Fall die Kooperation mit einem strategisch relevanten Träger zu scheitern droht. An diesem Fall zeigen sich exemplarisch die eingangs benannten Schwierigkeiten demokratiefördernder Bildungsarbeit im Arbeitsfeld des ländlichen Raums (und dies sogar in der Arbeit mit einem Kooperationspartner, der dem Projektangebot grundsätzlich ungewöhnlich aufgeschlossen begegnet): habituelle, professions- und institutionenspezifische Differenzen zwischen zivilgesellschaftlich engagierter Projektarbeit und der Organisationswelt Schule einerseits, zwischen diversity-orientierter, am Ideal antirassistisch engagierter Jugendlicher modellierte Bildungsangebote und einem eher „schwierigen“ Adressatenkreis andererseits. Hier hat dieses Projekt noch keinen konsistenten methodischen Ansatz gefunden. Mehr noch: Die Befunde deuten darauf hin, dass es in einen konzeptionellen Widerspruch zwischen Partizipationsanspruch und moralischem Aufklärungsinteresse geraten sein könnte.

Die Schwierigkeiten, die an diesem Projekt deutlich werden, sind über den Einzelfall hinaus auch von allgemeinerer Bedeutung. Daran zeigt sich nämlich ein Spannungsverhältnis zwischen den Fachlichkeitsprinzipien der Subjektorientierung, wie sie in der Demokratiepädagogik eingefordert wird, und einer diskriminierungskritischen Aufklärungspädagogik, die den pädagogischen Prozess stark an normativen Zielvorgaben orientiert. Gerade deshalb wird für die Fachdiskussion spannend sein, ob und auf welchen Wegen das Projekt mit diesem Spannungsfeld umzugehen lernt.

4.6 Modellprojekte im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“

4.6.1 Ausgangsbedingungen und Herausforderungen im Themenfeld

Das Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ ergänzt seit Mitte 2016 den Modellprojektförderbereich des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Es handelt sich daher um eines der sogenannten „neuen“ Themenfelder. Die vom Bund gesetzten Schwerpunkte liegen auf dem „Ausbau von Angeboten der Frühprävention und Diversity-Bildung“ sowie auf Empowerment-Angeboten „für Kinder, die im Alltag Diskriminierung und Ausgrenzung erfahren“ (Deutscher Bundestag 2016, S. 17). Mit der Verankerung der Themen Antidiskriminierung (AD) und Frühprävention (FP) im Vorschulbereich soll möglichst frühzeitig damit begonnen werden, der Entstehung von Vorurteilen sowie von diskriminierendem und menschenfeindlichem Verhalten entgegenzuwirken. Gleichzeitig sollen Kinder und insbesondere (potenziell) von Diskriminierung betroffene Kinder lernen, diskriminierende Verhaltensweisen zu erkennen und dagegen vorzugehen. Dies knüpft an Forschungsarbeiten an, die zeigen, dass schon im Kleinkindalter (Vor-)Vorurteile ausprägt werden und ausgrenzende Verhaltensweisen auftreten können (vgl. Sulzer/Wagner 2011). Daher erscheinen insbesondere in dieser sensiblen Lebensphase demokratiefördernde sowie präventive Maßnahmen sinnvoll.

Den beiden Themen *Antidiskriminierung* und *Frühprävention* gemeinsam ist die (präventive) Bearbeitung von Vorurteilen und Diskriminierung. Auch wenn dafür mitunter ähnliche pädagogische Ansätze gewählt werden, unterscheiden sich die Arbeitsfelder dennoch weitgehend in ihren Schwerpunkten, Zielen und Ansätzen für die Arbeit im Elementarbereich und reagieren dort

auf anders gelagerte Bedarfe.⁵⁸

Rahmenbedingungen der Arbeit in den KiTa-Einrichtungen

Vor allem KiTa-Einrichtungen sind Orte, an denen Kinder in der Regel zum ersten Mal Differenzerfahrungen aufgrund unterschiedlicher Familienkonstellationen, Bildungs- und Schichtzugehörigkeiten sowie religiöser, ethnisch-kultureller Vielfalt machen. Als gesellschaftliche Instanz der Wertevermittlung stehen sie in der Pflicht, diskriminierungskritisch und differenzsensibel gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und die Grundprinzipien eines demokratischen Miteinanders zu vermitteln (vgl. Rieker 2004a).

Gesetzliche Grundlagen bilden zum einen § 2, 3 und 12 der UN-KRK zum Schutz des Kindes vor Diskriminierung, im Sinne des Kindeswohls zu handeln sowie das Kindesinteresse adäquat über Berücksichtigung des Kindeswillens einzubeziehen. Dementsprechend sind KiTa-Träger gemäß BKiSchG zur Einrichtung eines Beschwerdeverfahrens angewiesen, welches Kinder zur Wahrnehmung ihrer Rechte anregt, ihre Mitsprache fördert sowie ihnen ein aktives Vorgehen gegen Diskriminierung ermöglicht. Zum anderen sind pädagogische Fachkräfte dem gesetzlich verankerten Auftrag zur Inklusion und dem staatlich garantierten Gleichstellungsgrundsatz des § 3 des GG in Kitas verpflichtet. Daran geknüpft sind sowohl die Etablierung entsprechender Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als auch bestimmte Werthaltungen des Personals (Ruppin 2017, S. 8). Nicht zuletzt § 1 des SGB VIII hält Kita-Fachkräfte dazu an, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“. Dem Anspruch Nachdruck verleihen bisweilen zusätzlich die Landesprogramme, wie jenes von Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar“, das zum professionellen Umgang mit Diversität in KiTa-Einrichtungen auffordert (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2013). Neben einer entsprechenden Sensibilisierung und Qualifizierung des Fachpersonals bedarf es folglich erprobter Strukturen, die Antidiskriminierung in den KiTa-Einrichtungen gewährleisten.

Jenseits des Umsetzungsgebotes gesetzlicher Vorgaben existieren in Bezug auf Antidiskriminierungsarbeit gegenläufige gesellschaftliche Bestrebungen. Angesichts sozialer, ethnisch-kultureller und religiöser Vielfalt in

58 Die im Themenfeld angelegte Verknüpfung von Antidiskriminierungsarbeit und Frühprävention ist neu und erklärt sich nicht von selbst. Die wB versteht die Handlungsfelder vorerst als voneinander getrennte „Säulen“ mit je spezifischer Ausrichtung. Während der Fokus der Frühprävention auf bereits im Kindesalter ansetzenden Maßnahmen zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit, Gewaltbereitschaft und rechtsextremen Tendenzen im späteren Lebensverlauf liegt (Rieker 2009), beruft sich Antidiskriminierungsarbeit auf den Gleichbehandlungsgrundsatz und das Verbot von Diskriminierung, welche auf allen gesellschaftlichen Ebenen umzusetzen sind. Frühpräventive pädagogische Konzepte setzen überwiegend auf individueller Ebene an und konzentrieren sich in der Regel auf die Bearbeitung nur einer Dimension von Diskriminierung. Von der AD-Pädagogik wird hingegen eine merkmalsübergreifende Perspektive gewählt sowie Aspekte von Mehrfachdiskriminierung in den Blick genommen. Dennoch lassen sich Ansätze finden, die in beiden Feldern mit etwas anderer Akzentuierung zu finden sind, wie der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der aus dem Anti-Bias-Ansatz hervorgegangen ist, sowie Ansätze der Partizipation und Menschenrechtspädagogik.

Deutschland wächst einerseits die Sensibilität für Antidiskriminierungspädagogik und Vorurteilsprävention im Kindesalter. Andererseits gibt es *vereinzelt* parteipolitisches Bestreben und Infragestellen gesetzlicher Maßnahmen zur Gleichbehandlung von Menschen ungeachtet ihrer Herkunft, ihres Geschlechts und ihrer Religion. Fallberichte aus der Praxis deuten darauf hin, dass sich dies mitunter auch in den Haltungen der Fachkräfte und der Elternschaft in KiTa-Einrichtungen ausdrückt (vgl. Kulturbüro Sachsen e. V. 2017, S. 16). Fachkräfte äußern vor allem Unsicherheit, aber auch Befürchtungen und Ängste im Umgang mit geflüchteten Familien (z. B. in Bezug auf asylrechtliches Grundwissen, interkulturelle Verständigung) (vgl. Kulturbüro Sachsen e. V. 2017, S. 21).

Mitunter stehen Fachkräfte auch vor der Herausforderung in ihren Arbeitskontexten, bspw. im Kinder- und Jugendhilfebereich, auf aktive, rechtsextreme Erziehungsberechtigte zu treffen und einen Umgang damit zu finden. Hier äußern Fachkräfte eine große Unsicherheit, z. B. angemessen auf offensichtliche rechtsextreme Orientierungen von Eltern zu reagieren, weshalb Fachkräfte anlassbezogen Unterstützung in Form von Handlungswissen, -kompetenzen und Materialien benötigen (vgl. Kulturbüro Sachsen e. V. 2017, S. 16).

Pädagogische Arbeit in KiTa-Einrichtungen erfolgt indes häufig unter erschwerten Rahmenbedingungen, wie unzureichenden Qualifikations- und Fortbildungsangeboten, befristeten Beschäftigungsverhältnissen, Zeit- und Mittelknappheit und hoher Arbeitsbelastung aufgrund ungünstiger Betreuungsschlüssel (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Nicht selten problematisiert werden darüber hinaus einseitige KiTa-Teamkonstellationen (z. B. weibliches Personal ohne Migrationshintergrund), die die lokal vorhandene soziale Diversität nicht repräsentieren (vgl. Rieker 2004b, S. 108; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Im Arbeitsalltag braucht es Raum und Zeit für Supervisionen zur Reflexion des eigenen (professionellen) Wissens, Denkens und Handelns. Schlechte Betreuungsschlüssel, fehlendes Personal und mangelnde Qualifizierung lassen eine fortwährende, systematische Praxisreflexion kaum zu (Rieker 2009, S. 41).

Aufholbedarfe in der Qualifizierung von Fachkräften betreffen gemäß einer Pretest-Bedarfsanalyse ihre politische und interkulturelle Bildung (vgl. Kulturbüro Sachsen e. V. 2017) sowie geschlechtersensible Kompetenzen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) 2013, S. 38). Diesbezügliche Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Antidiskriminierungsarbeit und Frühprävention im Elementarbereich finden sich bereits in Ansätzen, wie u. a. in der Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 2006) und im Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (vgl. Wagner 2008), sind aber für den frühkindlichen Bereich nur bedingt entwickelt (vgl. Sulzer/Wagner 2011). Insgesamt steckt die Professionalisierung frühpädagogischer Praxis jedoch noch in den Kinderschuhen. Das Feld gilt als „unterakademisiert“; Hochschullehrstühle der Frühpädagogik bestehen hier erst seit wenigen Jahren (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) 2013). Gefordert wird deshalb *Diversity-Mainstreaming* als verpflichtendes Ausbildungsfach in Studium und Ausbildung einerseits sowie ein Kompetenzprofil zum Umgang mit Differenz und

Diskriminierung andererseits (Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) 2013, S. 38).

Angeichts einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft und zugleich sich aktuell vollziehenden sozialen Polarisierungstendenzen stehen pädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen vor einer beachtlichen Herausforderung, insofern es ihnen neben Zeit für Reflexion der pädagogischen Arbeit an diversitätssensiblen und diskriminierungsbewussten Kompetenzen auch weitgehend an institutionellem Rückhalt fehlt, d. h. an einer an Diversität orientierten Ausrichtung des (KiTa-)Alltags und an einer sowohl alltagspraktischen als auch systematischen Verankerung des gesetzlichen Gleichstellungsgebots und Diskriminierungsverbotes (z. B. Beschwerdeverfahren) in den Einrichtungen.

Grundlagen, Ansätze und Bedarfe im Bereich Antidiskriminierung

Als gesellschaftliche Programmatik und Strategie gegen Diskriminierung beruht Antidiskriminierungsarbeit (ADA) auf der zentralen Forderung, den Gleichbehandlungsgrundsatz in § 2 und 7 der UN-MRK bzw. in § 3 Abs. 1 GG konsequent durchzusetzen und über verschiedene Maßnahmen auf drei unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlich zu verankern (Scherr 2016, S. 10). Wesentlich ist hierbei das Verständnis von Diskriminierung als soziales Phänomen, welches nicht auf ausgrenzendes individuelles Verhalten aufgrund von Vorurteilen beschränkt ist, sondern Diskriminierung vor allem als strukturell verankerte Praktiken begreift, die gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen beinhalten und mit Machtverhältnissen zusammenhängen (vgl. Scherr 2011).

Für die Umsetzung von ADA im Bildungsbereich empfehlen Pates und andere (2010) einen übergreifenden Zielgruppenansatz, der verschiedene Maßnahmen auf den genannten Ebenen miteinander verschränkt, sodass individuelle Lernprozesse Rückhalt durch institutionelle Veränderungen erfahren (vgl. Pates et al. 2010). Erstens sollen potenziell von Diskriminierung betroffene Kinder darin unterstützt werden, Diskriminierung zu erkennen und ein positives Selbstbild zu entwickeln (Empowerment). Zweitens sollten (Früh-)Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Kritik- und Handlungsfähigkeit gestärkt und dazu befähigt werden, ihr eigenes Eingebundensein in Machtverhältnisse zu erkennen, einen authentischen Umgang mit den Werten der AD zu finden und zu leben. Drittens sind Organisationen als Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie Vielfalt, Chancengerechtigkeit und Nichtdiskriminierung vertreten (ebd.). Von der Projektarbeit wären aus Sicht der wB vor allem folgende Teilaspekte in den Blick zu nehmen (ebd., S. 111):

- die Aus- und Weiterbildung des Personals,
- die Entwicklung von Curricula sowie Lehr- und Lernmaterialien,
- die Team- und Organisationsentwicklung,
- die Erarbeitung von Schul- und Einrichtungsprogrammen und
- die Entwicklung eines Grundverständnisses der Pädagoginnen.

Als Grundlage für die pädagogische Antidiskriminierungsarbeit mit Fachkräften entwickelten sich u. a. die Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik (ebd.) und der Ansatz Inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen (vgl. Sulzer/Wagner 2011). Die pädagogische Antidiskriminierungsarbeit mit

sehr jungen Kindern hingegen ist in Deutschland bisher nur in Ansätzen vorhanden. *Pädagogische Konzepte gegen Diskriminierung aus der Bildungsarbeit* mit Jugendlichen, die sowohl soziale Heterogenität in der pädagogischen Praxis zum Ausgangspunkt wählen als auch eine diskriminierungskritische Perspektive einnehmen, berücksichtigen bisher kaum den Vorschulbereich, weshalb sie sich nur bedingt zur Anwendung mit (Klein-)Kindern eignen (ebd.). Im Hinblick auf vorhandene Leerstellen und Handlungsbedarfe fordern die Autorinnen (ebd., S. 12ff.) deshalb u. a. eine systematische pädagogische Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Benachteiligung bei Kindern, die mögliche Unsicherheiten, Vermeidungs- und Abwehrverhalten konzeptionell einbezieht. Pädagogische Ansätze im Elementarbereich, die Religion bzw. interreligiöse Bildung, vor allem religiöse Vielfalt thematisieren, sind selten (ebd.). Bislang fehlen scheinbar auch Ansätze, die auch Inter- und Transsexualität offen ansprechen und für Kleinkinder thematisieren und bearbeiten. Noch immer zu wenig Aufmerksamkeit in pädagogischen Konzepten erhalte die Mehrfachzugehörigkeit von Kindern und deren Familien zu sozialen Bezugsgruppen. Verwiesen wird auch auf die Notwendigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse als didaktisch-methodisches Praxiswissen für pädagogische Fachkräfte aufzubereiten, oft bleibe es bei programmatischen Aussagen ohne deren Übersetzung in konkretes Handlungswissen. Nicht zuletzt brauche es einen stärkeren Praxis-Wissenschafts-Transfer, um den Praxisbezug der Konzepte zu diskutieren (ebd.).

Grundlagen und pädagogische Ansätze zur Frühprävention von Rechtsextremismus

„Frühprävention“ bzw. „Frühe Prävention“ war in bisherigen Bundesprogrammen an die Zielstellung geknüpft, bereits im Kindesalter Maßnahmen zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit, Gewaltbereitschaft und rechtsextremen Tendenzen im späteren Lebensverlauf zu ergreifen (vgl. Rieker 2009). Mit dem Präventionsgegenstand verbunden ist die Problematik, dass Kinder weder politische Motivationen noch rechtsextreme Orientierungen aufweisen, sodass nicht ersichtlich ist, worauf sich frühpräventive Maßnahmen beziehen könnten und dürfen.

Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wird in der Literatur mit frühen Deprivationserfahrungen, emotionalen Erfahrungen in sozialen Beziehungen und mit bestimmten Verhaltensmodellen und Vorbildern verknüpft (z. B. Gewalt und Alkoholmissbrauch im Elternhaus, geringes Interesse der Eltern an Sorgen und Nöten, Ängsten sowie Zurückweisung, elterliche Praxen der Konfliktregulation und deren Umgang mit Verschiedenheit) (weiterführend hierzu Rieker 2009, S. 33f.). In der einschlägigen Literatur, die ein erweitertes sozialwissenschaftliches Verständnis von Rechtsextremismus zugrunde legt, wird fremdenfeindlich motivierte Gewalt im Erwachsenenalter neben Fremdenfurcht mit Autoritarismus, aggressivem Verhalten und ADHS bei Kindern in Verbindung gebracht (vgl. Wahl 2004).

Aus Sicht der wB bestehen jedoch keine zuverlässigen Indikatoren, die im Kindesalter spätere rechtsextreme Orientierungen und Fremdenfeindlichkeit gesichert anzeigen. Ferner bringen sowohl universalpräventiv als auch selek-

tivpräventiv ausgerichtete Maßnahmen Kinder auf unangemessene, stigmatisierende Weise mit dem Präventionsgegenstand in Zusammenhang (vgl. Rieker 2009, S. 31f.). Tatsächlich beziehen sich nur wenige pädagogische Ansätze, die bisher dem Feld der „Frühprävention“ zugeordnet wurden (Rieker 2004b; Univation 2011) explizit auf die Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit im Kindesalter, vielmehr finden sich auf Kompetenzförderung orientierte Ansätze sozialen und politischen Lernens (vgl. Rieker 2009, S. 31f.)⁵⁹. Aus Sicht der wB erscheint es deshalb weder geboten noch ethisch vertretbar, die Bezeichnung „Frühprävention“ fortzuführen, sondern das pädagogische Angebot eher beim Namen zu nennen, d. h. den (Präventions-)Gegenstand und den bearbeiteten, zugrunde liegenden (Präventions-)Mechanismus zu identifizieren.

Sollten „frühpräventive“ Angebote für Kinder erarbeitet werden, wären diese nicht auf allgemeine Gruppen- bzw. Milieuzugehörigkeiten zu begründen, sondern – auf den Einzelfall bezogen – geeignete Verfahren zur Prognose individueller Belastungen als Entscheidungsgrundlage zu Einzel- oder Gruppenarbeit zu verwenden (Rieker 2004b). Dabei ist die Offenheit kindlicher Entwicklungsprozesse zu bedenken, die ein komplexes Bedingungsgefüge bilden, sodass kaum Prognosen späterer Verhaltensauffälligkeiten und Orientierungen möglich sind und kontraproduktive Begleiterscheinungen von präventiven Angeboten im Blick behalten werden sollten (ebd.). Deshalb bleibt die Bezeichnung als „Frühprävention“ in Verbindung mit Extremismus problematisch, die sowohl für Kinder als auch für ihre Angehörigen ein Stigma bedeutet, welches als Nebeneffekt gut gemeinter Präventionsarbeit selbst zu Ausgrenzung und Benachteiligung führen kann.

4.6.1.1 Zuschnitt des Themenfelds durch die Programmleitlinie

Die Leitlinie zum Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ formuliert an die Modellprojekte den Auftrag, Angebote zu entwickeln, die „[r]assistischer Diskriminierung und Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit, der geschlechtlichen und sexuellen Identität [bereits im Vorschulalter] entgegenwirken“ (BMFSFJ 2016, S. 7). Drei inhaltliche Schwerpunkte gibt die Leitlinie dazu vor: Zum einen förderfähig sind Angebote für relevante Zielgruppen im Vorschulbereich, vor allem pädagogische Fachkräfte und Elternvertreter/innen, die Letztere „zum Umgang mit Vorurteilen, Diskriminierung und Vielfalt befähigen“ sollen (ebd.). Zum anderen werden Empowerment-Angebote „für (potenziell) von Diskriminierung betroffene Kinder und die Unterstützung betroffener Eltern“ gefördert (ebd.). Weiterhin können Modellprojekte das nicht näher definierte Ziel verfolgen, „dem Einfluss rechtextremer Akteure (...) im frühkindlichen Bereich vor[zul]beugen“.

Aus bundesprogrammhistorischer Sicht werden Modellprojekte im Themenfeld Frühprävention mit jeweils programmspezifischen Zuschnitten seit

59 Kennzeichnend für die bisherige Projektlandschaft im Themenfeld sind sowohl (universal) präventiv ausgerichtete Angebote, um Gewalt(-bereitschaft) und Vorurteilen entgegenzuwirken, als auch demokratiefördernde Angebote, die Teilhabe und Mitbestimmung fördern.

2003 gefördert (z. B. CIVITAS, „VIELFALT TUT GUT“, „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“).⁶⁰ Neu hingegen im aktuellen Bundesprogramm ist das Handlungsfeld der Antidiskriminierung im Vorschulalter. Besonders über die Bezeichnung des Themenfeldes setzt das hiesige Bundesprogramm im Vergleich zu früheren einen deutlichen Schwerpunkt auf die Förderung ganzheitlich angelegter Antidiskriminierungsarbeit/-strategien in der Frühen Bildung, die neben Qualifizierungsangeboten zur Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals und der Anregung diversitäts- und diskriminierungssensibler Organisationsentwicklungsprozesse vor allem die Stärkung von Diskriminierung betroffener Kinder und ihren Angehörigen vorsieht (Empowerment).

Demgegenüber erhalten der Ausbau und die Weiterentwicklung der Frühprävention im hiesigen Bundesprogramm einen vergleichsweise engen Zuschnitt auf die Einflussminimierung rechtsextremer Akteure im Vorschulbereich, jedoch ohne Bezugnahme auf einen konkreten Präventionsgegenstand auf der Ebene der Kinder (vermittelte Frühprävention).

Als Präventionsgegenstand, auf welchen pädagogische Angebote ausgerichtet werden sollen, benannt werden die rassistische Dimension von Diskriminierung sowie die Dimensionen der Religion, des Geschlechts und der sexuellen Identität. Damit adressiert die Leitlinie u. a. bestehende Leerstellen zu interreligiöser Bildung und sexueller Identität im pädagogischen Angebotsspektrum für den Vorschulbereich.

Kennzeichnend für diese Bundesprogrammförderung ist ferner die Engführung auf die Altersgruppe der Kinder unter sieben Jahren. Zuvor haben sich Bundesprogramme nur randständig mit jungen Kindern, hier vor allem mit Grundschulkindern befasst, was im hiesigen Programm auf eine alters- sowie institutionenspezifische Ausdifferenzierung des Themenfeldes hindeutet. Im Fokus (als Zielsystem) stehen nun vornehmlich die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Weiterhin knüpft die Leitlinie an Forschungserkenntnisse zu sensiblen Entwicklungsphasen von Vorurteilen im Vorschulalter (vgl. Raabe/Beelmann 2011). Darüber hinaus lenkt sie das Augenmerk auf den Bedarf zur Qualifizierung von Fachkräften im Frühkindlichen Bereich in Bezug auf Antidiskriminierungsarbeit.

Geboten für die Angebote ist zudem eine zielgruppenübergreifende Herangehensweise, die den erweiterten Kontext der Einrichtungen einbezieht und neben pädagogischem Personal und Kindern besonders die Elternarbeit in den Blick nimmt. Hier vor allem Elternvertretungen zu adressieren, knüpft

60 Die Förderung auf Bundesebene war nicht von Kontinuität geprägt. So wurde die Förderung im Bundesprogramm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (2011–2014) ausgesetzt und in „Demokratie leben!“ begann sie um ein Jahr verzögert. Der Vorschulbereich als Handlungsfeld scheint unterdessen weiter an Bedeutung zu gewinnen mit der Erweiterung des Bundesprogramms 2017 um den Förderbereich „Demokratieförderung im Bildungsbereich“. Gefördert werden dort u. a. Modellprojekte zur „Demokratiebildung und Extremismusprävention in der Kindertagesbetreuung“, die im Rahmen der Kooperationsvereinbarung zwischen dem BMFSFJ, der BAGFW und der AGJ im Juli 2017 initiiert wurden. Wie sich beide (Teil-)Förderbereiche zueinander verhalten und welche inhaltlichen Schnittstellen bestehen, ist bisher nicht abzuschätzen (vgl. www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/kooperationsvereinbarung-zu-demokratie-und-vielfalt-in-der-kindertagesbetreuung-unterzeichnet/117278).

an den in Vorgängerprojekten ausgemachten Bedarf systematischer Elternarbeit an.

4.6.1.2 Implikationen für das Handlungsfeld

Die Implementierung eines umfassenden Diskriminierungsschutzes im Vorschulbereich reagiert auf unterschiedliche Leerstellen. Zusammengefasst betreffen Bedarfe zur AD im Bereich der Frühen Bildung vor allem die curriculare Verankerung von Antidiskriminierungsarbeit und Diversity-Bildung in der Fachkräfteausbildung, den Mangel an diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Kompetenzen der KiTa-Fachkräfte sowie an spezifischen, altersgerechten Materialien und frühpädagogischen Ansätzen zur Umsetzung von Antidiskriminierungsarbeit mit jungen Kindern. Neben Strategien zur erfolgreichen Einbindung von Eltern fehlen bislang Vernetzungsstrukturen für einen konstruktiven Erfahrungsaustausch im Feld.

An die Themen- und Handlungsfelder Antidiskriminierung und Frühprävention sind zudem verschiedene Anforderungen geknüpft. Diese gehen nicht zuletzt aus den Erkenntnissen und Praxiserfahrungen bisheriger Projekte hervor, die bei Neukonzeptionen von den Trägern reflektiert werden sollten.

Eine Anforderung an Bestrebungen, Kinder zu empower und sie dazu zu befähigen, gegen Diskriminierung und für ihre Rechte einzutreten, besteht darin, sie im jeweiligen Handlungsfeld als auch in allen anderen Lebensbereichen *als Subjekte*, also eigenständige Akteure, die ihre Umwelt (mit-)gestalten, zu verstehen. Dafür müssen mitunter erst die Bedingungen in den Einrichtungen hergestellt werden, z. B. über eine Organisationsentwicklung neue Beteiligungsverfahren mit „kindgerechten“ Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden, die eine Teilhabe von Kindern an Entscheidungsprozessen, die sie selbst betreffen, gewährleisten.

Ferner besteht eine weitere Herausforderung darin, an Alter und Entwicklungsstand angepasste pädagogische Angebote, Methoden und Materialien der Antidiskriminierungsarbeit zu entwickeln und zu erproben und zugleich Kinder vor Überforderung zu schützen (vgl. Rieker 2009). Für die Projektarbeit bedeutet das einerseits, die Sicht der Kinder über „kindgerechte“ Projektformate konzeptionell einzubeziehen. In Bezug auf Praxisforschungsanliegen von Projekten bzw. Evaluationsmaßnahmen ihrer pädagogischen Arbeit wird empfohlen, die Meinungen der Kinder als Bewertungsgrundlage mit zu erheben (vgl. Parschau 2004).⁶¹

Antidiskriminierung und „frühpräventive“ Angebote sind in der Regel *prozessorientiert* aufzustellen. Bei langfristig angelegten Konzeptionen und der evaluativen Begleitung von Maßnahmen finden immer auch Veränderungen

61 In Abhängigkeit von den Inhalten des Projekts und dem Alter des Kindes sind von Projektbeginn an geeignete Methoden auszuwählen, um die Sicht und das Urteil der Kinder einzufangen. Dazu sollten Kinder das Beurteilen üben und verschiedene Methoden kennenlernen. Im Projektplan zur Evaluation ist ein geeignetes Design festzulegen und Mehrfachbefragungen einzuplanen, um zu einer aussagekräftigen inhaltsreiche Datenbasis zu gelangen (weiterführend hierzu Parschau 2004).

statt, die mit altersbedingten Entwicklungen oder Veränderungen im sozialen Umfeld zusammenhängen können. Diese gilt es, als Maßnahmeneffekte beeinflussende Ko-Faktoren mit zu bedenken.

Des Weiteren ist *Alltagsorientierung* für die Projektarbeit geboten, die kontextbezogene, an lokalen Bedarfs- und Problemlagen orientierte Konzepte erstellt und hierbei die Möglichkeiten, Grenzen sowie Ressourcen der Beteiligten angemessen berücksichtigt (vgl. Rieker 2009, S. 47).

Gleichwohl die Bedeutung von *Elterarbeit* in der Regel von früheren frühpräventiven Projekten erkannt wurde, ist sie dennoch kaum entwickelt. Nur wenige Projekte verzeichneten systematische Bemühungen, die über Info-/Elternabende hinausgehen (vgl. Rieker 2004b; Univation 2011). Die Beteiligung von Eltern sollte zudem anlassbezogen konfliktorientiert betrieben werden (Konzept zur Konfliktaustragung) (hierzu vgl. Wagner 2004).

Neben Familienangehörigen und pädagogischem Personal sind in der Konzeption pädagogischer Angebote für Kinder weiterhin Erwachsene und *Organisationen im Umfeld* als weitere Rahmenfaktoren von Veränderungsprozessen zu berücksichtigen, z. B. in Form von regelmäßigen Austauschmöglichkeiten, Koordination von Aktivitäten und durch Kooperationen im sozialen Nahraum (vgl. Rieker 2009, S. 47).

Weitere *Gelingensbedingungen* für nachhaltige Projektarbeit gründen auf der Akzeptanz des Angebots durch die Beteiligten, der Eröffnung neuer Perspektiven durch das Angebot und der Anwendung des Gelernten bei den Beteiligten (vgl. Univation 2011, S. 42f.).

4.6.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Im Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ werden derzeit acht Modellprojekte gefördert. Die meisten Projekte haben im September bzw. Oktober 2016 ihre Arbeit aufgenommen (sieben von acht), ein Projekt startete erst Anfang Januar 2017.

Von den Trägern sind vier in Ostdeutschland (zwei in Sachsen, zwei in Sachsen-Anhalt), zwei sind in Westdeutschland (Niedersachsen und Saarland), ein Träger ist in Berlin und einer auf der Bundesebene angesiedelt. Die Hälfte der Träger wählt einen regionalen bzw. landesweiten Aktionsrahmen des Modellprojekts, die andere Hälfte richtet indes die Projektarbeit länderübergreifend (auf drei bis sechs Bundesländer) aus.⁶² Eine auf konzeptioneller Ebene berücksichtigte, vergleichende Perspektive der Bedingungen und Erfordernissen im urbanen und ländlichen Raum wählen drei Träger.

Auf Grundlage der quantitativen Befragung lässt sich das Trägerfeld übergreifend wie folgt beschreiben: Das Themenfeld wird von überwiegend erfahrenen Trägern bearbeitet. Drei Viertel der Projektträger sind bereits mit dem Themenfeld AD und FP vertraut (sechs von acht). Ebenso viele Träger bringen Erfahrungen im Rahmen von Bundes-, Landes- oder vergleichbaren

62 Ein bundesweiter Aktionsradius wird von der Mehrheit der Träger angestrebt in Bezug auf Kooperationspartner und insbesondere mit Blick auf die Verbreitungsstrategien von Erfahrungen und Erkenntnissen.

Programmen mit. Fördererfahrungen aus früheren Bundesprogrammen des BMFSFJ bringt die Hälfte der Träger mit.

Charakteristisch für das Themenfeld und erforderlich bei der Arbeit mit jungen Kindern ist ein übergreifender Zielgruppenansatz (vgl. 4.6.1). Jeweils sieben von acht Trägern adressieren im Projekt junge Kinder, die Eltern, Erziehungsberechtigte und Familienmitglieder bzw. pädagogische Fachkräfte. Während fünf Träger mit allen drei Zielgruppen arbeiten, adressieren drei Träger nur zwei Zielgruppen. Begründet wird die Arbeit mit Kindern von der Hälfte der Modellprojekte damit, dass diese (potenziell) problematische Haltungen bzw. Verhaltensweisen aufweisen.⁶³ Drei Träger geben an, Kinder für das Thema sensibilisieren zu wollen. Sechs von acht Trägern beabsichtigen, von Diskriminierung betroffene Kinder zu empowern. Die Arbeit mit pädagogischen Fachkräften wird von drei Trägern ebenfalls mit dem Bedarf der Sensibilisierung begründet, wobei die Mehrheit der Träger pädagogische Fachkräfte zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausbilden bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung befähigen möchte. Im Hinblick auf problematische Haltungen stuft die Mehrheit der Träger diese Zielgruppe als unauffällig ein (n=6). Unterstützungsangebote für Eltern erproben sieben Träger mit der Begründung, dass diese sich im Umfeld von diskriminierten und ausgegrenzten Kindern bewegen.

Die abgefragten Hauptaktivitäten der Träger deuten auf ein hohes Innovationspotenzial im Themenfeld hin. Mit der Beratung bzw. Unterstützung und der Qualifizierung von Akteuren im Arbeits- und Handlungsfeld adressieren fast alle Träger eine zentrale Leerstelle im Themenfeld. Fünf Träger geben an, neue Handlungsansätze, Bildungsprojekte bzw. Angebote zu entwickeln bzw. zu erproben. Die Hälfte der Träger entwickelt pädagogische bzw. thematische Materialien im Handlungsfeld.

Im Themenfeld relevante Arbeitsfelder bilden neben der Antidiskriminierungsarbeit (sieben von acht) die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften (sechs von acht). Weitere Anknüpfungspunkte für die Hälfte der Träger stellen „interkulturelle bzw. interreligiöse Bildungs- und Diversity-Ansätze“ dar (vier von acht). Drei Träger wählen Politische Bildungsarbeit als pädagogischen Ausgangspunkt. Einen zentralen Zugang zum Themenfeld für jeweils ein Modellprojekt stellt die offene sowie mobile, die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit bzw. der erzieherische Kinder- und Jugendschutz dar.

Eine wichtige Aufgabe für alle Träger in der Implementierungsphase der Projekte besteht im Kooperationsaufbau. Die Mehrheit nannte zudem die Konzeption von Bildungs- und Beratungsangeboten, den Zugang zu Zielgruppen herzustellen und Öffentlichkeitsarbeit (je sieben von acht). Sechs von acht Trägern stellten Personal ein, während vier Träger ihr Personal zunächst weiterqualifizierten. Bemerkenswert erscheint, dass sich im ersten Jahr bereits sechs Träger in der Erprobungs- bzw. Durchführungsphase befinden. In dieser Phase fanden kaum nennenswerte Anpassungen an der Projektkonzeption statt.

63 Die Formulierung ist an eine Antwortkategorie im Monitoring-Fragebogen 2017 auf die Frage „Warum arbeiten sie mit dieser Zielgruppe?“ angelehnt (vgl. auch Kapitel 3, Abbildung 7).

Im Übrigen widmet sich keines der Modellprojekte ersichtlich der Bearbeitung des Themenkomplexes (trans-)sexuelle Identität für den Elementarbereich, sehr wahrscheinlich bleibt es eine Leerstelle.

Gemeinsam ist allen Projekten der Antidiskriminierungsansatz, der von einigen Projekten systematisch über die Zielsetzung und Konzeptfeinplanung verankert ist, für andere Projekte scheint er eher als (zumindest in den Anträgen) nicht näher bestimmte Sammelkategorie zu fungieren. Unterschiede zeigen sich, bezogen auf die Perspektiven bzw. konzeptionellen Zugänge, aus denen die ausgemachten Bedarfe bearbeitet werden (sollen). Vorläufig lassen sich die Modellprojekte entlang ihrer ansatz- bzw. problembezogenen Schwerpunktsetzung ihrer Angebote und Zielsysteme (vorläufig) den folgenden Projektclustern zuteilen.

4.6.2.1 Projektcluster I: Organisationsentwicklung für Antidiskriminierungsarbeit und demokratische Beteiligung in KiTas

Ausgangspunkt der Projekte in diesem Cluster bilden die bislang unzureichende Umsetzung und praktische Ausgestaltung gesetzlicher Vorgaben in den Einrichtungen der Frühen Bildung. Zentral verknüpft sind damit ferner die Fragen, wie Antidiskriminierungsarbeit in KiTas konkret gestaltet werden kann, wie sie sich in methodischen Kompetenzen und Handlungswissen übersetzen und in altersgerechte Materialien umsetzen lässt. Allgemein verbindende Zielstellung in diesem Cluster bildet deshalb die *Anregung von Organisationsentwicklungsprozessen* zur Verankerung von Antidiskriminierungsarbeit, zur Etablierung von demokratischen Beteiligungsformaten für Kinder und Eltern sowie zur Erprobung von Beschwerdeverfahren in den Einrichtungen.

Analog zur umfassenden, merkmalsübergreifenden Ausrichtung der Antidiskriminierungsarbeit beziehen sich die Projekte auf mehrere Dimensionen der Diskriminierung. Sie wählen einen zielgruppenübergreifenden Ansatz und formulieren Zielsetzungen in Bezug auf Kinder, deren Familien sowie auf pädagogische Fachkräfte. Diese werden dabei als Expertinnen bzw. Experten ihrer eigenen Belange in ihren Einrichtungen verstanden und prozessorientiert von den Projektträgern begleitet. Als weiteres Kennzeichen für Projekte dieses Clusters ist die deutlich stärkere Sicht auf Kinder als Subjekte und Gestalter ihrer Umwelt anzuführen.

Die Fokusse der Modellprojekte sind hier unterschiedlich breit gewählt. Das im Vergleich zu anderen Projekten im Cluster gut abgegrenzte Ziel eines Trägers liegt auf der Befähigung des pädagogischen Personals zur Entwicklung und Erprobung eines diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahrens gemeinsam mit allen Beteiligten in den Referenz-KiTas. Für das methodische Vorgehen hierbei kennzeichnend ist, dass der Projektträger keine vorgefertigten Beschwerdekonzpte vermitteln will, sondern durch die dialogorientierte und partizipative Arbeit mit allen Beteiligten individuelle Bedarfslagen ermittelt und darauf aufbauend beratend bei der Entwicklung und Erprobung des Beschwerdekonzptes zur Seite steht. Herausforderungen stellen aus Sicht der wB das Ermitteln von Diskriminierungsvorfällen bei Kleinkindern dar und die Entwicklung eines „kindgerechten“ Zugangs und ebensolcher Anwendung des Beschwerdeverfahrens.

Ein weiteres Projekt entwickelt Fachcurricula und Umsetzungskonzepte zur Verbindung von Antidiskriminierungs- und Beteiligungsarbeit in KiTas für pädagogische Fachkräfte. Letzteren sollen Strukturen und Kompetenzen für die ADA vermittelt werden, für Kinder altersgemäße Beteiligungsverfahren in den Einrichtungen installiert, spielerische und fachliche Materialien entwickelt und eine zielgruppen- und beteiligungsorientierte Elternarbeit verfolgt werden, um ein wertschätzendes Miteinander und Anerkennung von Vielfalt im gesamten Umfeld der Kinder zu etablieren. Innovativ erscheint hier die Verknüpfung von Kinderpartizipation und ADA, „dadurch gewinnt der oftmals als moralisierend empfundene Antidiskriminierungsansatz eine neue Qualität“, Bedürfnislagen der Beteiligten werden erfahrbar und mit lebensweltlichem Bezug in den Entwicklungsprozess eingebracht (Paris 2016 A: S. 8).

Das dritte Projekt beabsichtigt die Entwicklung eines umfassenden differenzsensiblen pädagogischen Konzeptes für KiTas. Aufbauend auf Erkenntnissen, wie Kinder Diskriminierung wahrnehmen, auf Basis von Kinder- und Elternbefragungen, und durch eine Verknüpfung verschiedener Ansätze (Anti-Bias-Ansatz, Social-Justice-Ansatz, Kinderstube der Demokratie) soll ein Gesamtkonzept entstehen.⁶⁴ Nach Einschätzung der wB – auf Basis der Antragsunterlagen – handelt es sich soweit ersichtlich um ein sehr komplexes, umfängliches, wenig fokussiertes, zeitlich nicht durchgängig realistisch geplantes Vorhaben (z. B. mehrjährige Prozessbegleitung ab 2018), was ggf. zu Überforderung und Überlastung des Projektträgers führen könnte.

Die pädagogischen Konzepte erscheinen in Bezug auf die Zielerreichung konsistent und in ihren Einzelschritten nachvollziehbar, wobei sich die Projektanträge in ihrer konzeptionellen Feinplanung und im Konkretisierungsgrad unterscheiden. Die Projekte leisten einerseits einen Beitrag zur Demokratieförderung im Themenfeld, indem sie Kindern Demokratiekompetenz vermitteln, wie etwa Ambiguitätstoleranz, das Formulieren eigener Positionen und Interessen und im Umgang mit anderen Gestalten lernen. Andererseits werden Kinder über die Etablierung von Beschwerdestrukturen zum Beschweren ebenso ermutigt wie zur Wahrnehmung ihrer Rechte und zur Anregung von Veränderungen.

Für die Erprobungsphase wählen die Projekte teilweise „motiviert“ KiTas, zu denen einerseits bereits Kontakte bestehen und die andererseits bestimmte Kriterien erfüllen, wie u. a. die Nähe zu Geflüchtetenunterkünften, in Regionen liegen, die eine kulturell homogene Bevölkerungsstruktur und reduzierte Mobilität aufweisen, sodass das Vorgehen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen erprobt wird und Vergleiche zwischen den Kon-

64 Im Rahmen dessen werden auf unterschiedlichen Ebenen (individuell, strukturell) auf mehrere Zielgruppen ausgerichtete Teilziele verfolgt: 1) für die Kernzielgruppe Kita-Personal ein Fortbildungskonzept zu entwickeln, 2) die Eltern für Diskriminierung zu sensibilisieren, 3) die Kinder im Umgang mit Vielfalt zu stärken, 4) von Diskriminierung betroffene Kinder zu empowern, 5) über mehrjährige Prozessbegleitungen Kita-Einrichtungen anzuleiten, Kinder in Entscheidungsprozesse der Kita einzubeziehen und differenzsensibel zu machen (vgl. Peking 2016 A: S. 11).

texten möglich werden. Ein Projekt wählt bewusst bereits in der Antidiskriminierungsarbeit geschulte KiTa-Träger, sehr wahrscheinlich deshalb, um sich dem tatsächlichen Feinziel widmen zu können. Hier wäre die Erprobung unter erschwerten Bedingungen, ohne Vorkenntnisse des pädagogischen Personals insbesondere vor dem Hintergrund des Transferauftrags bzw. des Übertragbarkeitsgebotes, ebenfalls von Bedeutung. Zwei der drei Projektträger verfügen bereits über umfangreiche Erfahrungen in der projektbasierten Anti-Diskriminierungsarbeit in KiTas, ein Träger hat im Rahmen von Praxisforschungsprojekten Expertise erlangt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die nötige Expertise zur Zielerreichung auf Grundlage von projektbezogenen Reflexionen und der Erfahrung aus früherer Projektarbeit hergestellt wird bzw. vorhanden ist.

4.6.2.2 Projektcluster II: Beratung und Qualifizierung pädagogischen Personals mit dem Schwerpunkt problematische Einstellungen im Umfeld der Kinder

Die Projekte im Cluster eint die Zielstellung, neben *Qualifizierungsansätzen insbesondere Beratungsangebote* für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. für das pädagogische Fachpersonal in Einrichtungen der Frühen Bildung zu entwickeln. Auch wenn *alle* Projektdarstellungen in den Anträgen die Antidiskriminierungsarbeit als Handlungsfeld berücksichtigen, so wird im hiesigen Cluster stärker als in den anderen auf die Eindämmung von Einflüssen vorurteilsbasierter und rechtsextremer Orientierungen im Umfeld der Kinder fokussiert. Als Gegenstand der Projektarbeit formuliert ein Träger die Intervention und Prävention der Übertragung (un-)bewusst demokratieskeptischer, fremdenfeindlicher, abwertender, aggressiver Haltungen, Vorurteile und Einstellungen der Eltern und Fachkräfte auf Kinder (vgl. Persepolis 2016, A: S. 7). Weiterhin thematisieren Träger im Cluster u. a. die Vermeidung von Übertragungen geschlechtsstereotyper Interaktions- und Erziehungsmuster sowie mangelndes Diversitäts- und Vorurteilsbewusstsein unter Fachkräften als Problem- bzw. Präventionsgegenstand. Nicht zuletzt die Problematisierung teils polarisierender Haltungen unter pädagogischen Fachkräften gegenüber zugewanderten Menschen verweisen auf frühpräventive Maßnahmen im oben genannten Sinne, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass auch Modellprojekte mit anderer Clusterzuordnung ähnliche Ausgangslagen beschreiben.

Ein Projektträger beabsichtigt die Konzeption und Erprobung eines interdisziplinär ausgerichteten, praxisorientierten, metapädagogischen, universellen „Systemisch-Interkulturellen Präventionsansatzes“ für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Beratung, Unterstützung von Kita-Einrichtungen und für die tägliche Arbeit mit Kindergartenkindern. Die etwas exzentrisch anmutende Ansatzverknüpfung vereine *die Leitprinzipien* Interkultureller Arbeit, wie Interkulturalität und Diversität, mit der Methodik der Systemischen

Beratung (u. a. gewaltfreie Kommunikation) und der Hypnosystemik⁶⁵, um Fachkräften Handlungsmöglichkeiten zu Diskriminierung, Rassismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit jeder Art (bei Kindergartenkindern) zu vermitteln und um „die Entwicklung menschenfreundlicher Lebenseinstellungen“ bei Kindern zu fördern (Pisa 2016 A: S. 8). Die Darstellung des Trägers ist aus Sicht der wB sehr allgemein gehalten mit wenig konkreter Beschreibung der pädagogischen Grundlagen, lückenhaft in Bezug auf die entwicklungspsychologische Erkenntnislage sowie einseitig in der Verortung von Vorurteilen und Diskriminierung ausschließlich auf Individualebene.

Ein weiterer Modellprojektträger kombiniert ein bedarfs- und prozessorientiertes Beratungskonzept für Einrichtungen der Frühen Bildung im Fall von Wertkonflikten mit Eltern und/oder im Team mit der bedarfsbezogenen Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Kindern in der Einrichtung. Das Angebot reagiert insbesondere auf Unterstützungsbedarfe bei KiTa-Fachkräften, welche sich zunehmend konfrontiert und verunsichert durch teils demokratieskeptische und fremdenfeindliche Einstellungen im Team und/oder unter der Elternschaft sähen. Über Mentorinnen- bzw. Mentoren-Qualifizierungen beabsichtigt das Projekt die Fachkräfte anlassbezogen zu sensibilisieren und mit Wissen über FP und AD zu stärken. Anders als bei bestehenden punktuellen Workshop-Angeboten für die Einrichtungen geht es dabei um langfristige Angebote (ähnlich den Prozessberatungen in der Mobilen Beratungsarbeit), die sowohl als methodischen Zugang Situationsanalysen, Kriseninterventionen als auch Fallberatungen, Supervisionen und spezifisch zugeschnittene Workshops im Themenfeld umfassen können. Einen Schwerpunkt und zugleich eine Herausforderung stellt hierbei die angestrebte „wertschätzend konfliktorientierte“ Elternarbeit dar, zu welcher die Einrichtung angeleitet und Fachkräfte im konstruktiven Dialog unterstützt werden. Zur frühpräventiven Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen der Kinder wird zunächst der individuelle Förderbedarf mit Hilfe eines differenzialdiagnostischen Verfahrens erhoben, anschließend erfolgt unter Einbeziehung aller Beteiligten ein manualisiertes, wissenschaftlich begleitetes Trainingsprogramm, für das im Rahmen einer Langzeitstudie positive Wirk-Effekte nachgewiesen werden konnten.

Das dritte Projekt im Cluster entwickelt ein Qualifizierungs- und Methodenkonzept für pädagogische Fachkräfte, um sie für Vorurteile und Diskriminierung in ihrer professionellen Arbeit mit Kindern, mit Eltern und im Team zu sensibilisieren. Durch engen Austausch und Fortbildungen mit den Teams sowie den Leitungen der Projekt-KiTa's soll Methoden- und Handlungswissen partizipativ erarbeitet, erprobt und reflektiert werden, welches das pädagogische Personal zu einem professionellen Umgang mit den sozialen Differenzkategorien Herkunft, Religion, Geschlecht und sexueller Identität und deren intersektionaler Verknüpfung befähigt (vgl. Perth 2016 A:

65 Ansatz der Psychotherapie mit systemischen Elementen, wie der Problemtrance, wobei die Hypnosystemische Therapie als psychotherapeutische Modell Methoden ericksonscher Hypnotherapie systemischer Therapieansätze integriert (vgl. www.carl-auer.de/fileadmin/carl-auer/materialien/leseprobe/978-3-89670-470-2.pdf).

S. 7). Dazu fragt das Projekt zunächst nach den Bedingungen und Begründungszusammenhängen wann, wie und warum Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren in unterschiedlichen Situationen andere Kinder ein- oder auch ausschließen. Der Fokus liegt sowohl auf der Interaktion der Kinder untereinander als auch auf der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Darauf aufbauend werden Konzepte und Methoden entwickelt, die die pädagogischen Fachkräfte befähigen, der Entwicklung von Vorurteilen und Diskriminierung vorzubeugen und solidarisch-inklusives Denken und Handeln zu fördern.

Nach Einschätzung der wB bedeutet Vorurteilsbewusstsein zu entwickeln einen langwierigen Prozess bei Erwachsenen. Hierbei werden in den Anträgen nur sehr selten die Möglichkeiten und Grenzen der Modellprojektarbeit diskutiert, nachhaltige Verhaltensänderungen bei KiTa-Fachkräften und Eltern mit vorurteilsvoller, ausgrenzender Haltung zu erreichen. Entsprechend fehlen bei allen, bis auf einem Träger, konkrete Aussagen zum Konzept, wie demokratiskeptische, menschenfeindliche Gesinnung unter Fachkräften begegnet werden sollen. Nur ein Träger benennt dafür Elterntypen: a) Minderheitenangehörige, b) solidarische Eltern, c) vorteilsbehaftete diskussionsbereite Eltern. Angesichts des Freiwilligkeitsgrundsatzes für Eltern ist das eine realistische Grundlage. Problematisch aus Sicht der wB ist dennoch, dass „verlorene“ Eltern erst gar nicht adressiert werden.

4.6.2.3 Projektcluster III: Orte außerhalb der KiTa-Einrichtungen

Kennzeichnend für Modellprojekte in diesem Cluster sind Begegnungsorte für Kinder außerhalb von Einrichtungen der Frühen Bildung, wie städtische Bibliotheken und betreute Kinderspielflächen. Sie bieten Gelegenheit zur Begegnung und sind zugleich Orte, an denen gesellschaftliche Teilhabe (In- und Exklusion) ausgehandelt und durch das Vorhandensein diversitätssensibler sowie diskriminierungskritischer Angebote wesentlich mit bestimmt werden sollen (z. B. über mehrsprachige Bücherbestände und Workshops sowie kompetentes (Betreuungs-)Personal).

Eine weitere Gemeinsamkeit der Projekte in diesem Cluster betrifft den Präventionsgegenstand, die rassistische Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund der Herkunft. Ausgangspunkte für die Modellprojekte bilden die Entwicklung bzw. die Verfestigung von Vorurteilen und Fremdenangst bei Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sowie ein Mangel an sozialer Teilhabe bei Kindern und Familien mit Migrationshintergrund. Durch die Angebote der inter- bzw. transkulturellen Begegnung und des (un-)strukturierten Austauschs sollen gegenseitige Vorbehalte und Berührungsängste abgebaut werden. Insbesondere für Kinder wird die Chance betont, sich schon früh mit Menschen anderer Herkunft auseinanderzusetzen und darüber weniger Gefühle von Fremdheit und Angst ihnen gegenüber zu entwickeln.

Beide Angebote im Cluster adressieren Kinder im Vorschulalter mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen sowie Kinder aus bildungsfernen Familien, wobei das eine Projekt Bildungsferne mit Migration in Verbindung bringt

und das andere Projekt mutmaßlich bildungsfernen Kindern eher Diskriminierung unterstellt. In Ausrichtung und Formaten unterscheiden sich die Projekte jedoch grundlegend.

Ein Projekt wählt ein unstrukturiertes interkulturelles Begegnungsformat und bietet Gelegenheit zum Kontakt über das freie Spiel auf einem Indoor-Spielplatz in Verbindung mit freiwilligen Workshop-Angeboten kultureller Bildung. Da sonst kaum Spielgelegenheiten und Begegnungsoptionen von Kindern mit und ohne Fluchterfahrung (außerhalb der KiTas) vorhanden sind, bedient das Projekt eine Leerstelle.

Auch wenn hier der Gedanke, Kinder möglichst unbeschwert miteinander spielen zu lassen und dabei Begegnungen zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft zuzulassen, einen guten Weg zur Prävention von Diskriminierung und dahinterliegenden Einstellungen darstellt, muss dennoch beachtet werden, dass Kinder bereits früh als Teil ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung Vorurteile aufbauen und die eigene soziale Gruppe gegenüber anderen bevorzugt. Entsprechend können Kinder auf einem interkulturellen Spielplatz nicht sich selbst überlassen werden. Vielmehr müssen ihre Äußerungen und ihr Spielverhalten von geschulten Pädagoginnen und Pädagogen beobachtet und mögliche Diskriminierungen mit den Kindern thematisiert werden. Pädagogische und mitunter psychologische Begleitung ist dabei außerdem vor dem Hintergrund relevant, dass Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Eltern zum Teil traumatische Erfahrungen gemacht haben, die ihren gegenwärtigen Einstellungen und Handlungen zugrunde liegen und auch den Umgang mit den Spielpartnerinnen und -partnern beeinflussen. So beansprucht der Projektträger von den Mitarbeitenden zwar Erfahrungen in der interkulturellen Arbeit, geht aber kaum auf die speziellen pädagogischen und psychologischen Erfordernisse ein, die die Arbeit mit Kindern (und deren Eltern) aus sehr verschiedenen Erfahrungshintergründen mit sich bringt (angefangen z. B. mit der Sprachbarriere). Auch wird nicht darauf eingegangen, dass die Mitarbeitenden evtl. besseren Zugang zu den Kindern erhalten, wenn sie selbst Migrations- und Fluchterfahrung haben und neben Deutsch auch die Sprache der geflüchteten Kinder (und deren Eltern) sprechen. Im Antrag heißt es zwar, dass die Mitarbeitenden geschult werden sollen; welche Inhalte dabei im Vordergrund stehen, wird aber nicht erwähnt.

Darüber hinaus ist eine antidiskriminierende Wirkung eher durch langfristige Arbeit im Prozess zu erreichen: Gerade Kinder aus ärmeren Familien mit weiteren Anreisewegen werden kaum regelmäßig kommen. Auch Kinder, die nur einmalig kommen, können kaum richtig eingebunden werden.

Das zweite Projekt beabsichtigt Partnerschaften zwischen KiTas, Bibliotheken und Migrantenorganisationen zu initiieren, mit der Zielsetzung zu einer interkulturellen Öffnung und Zusammenarbeit der Einrichtungen beizutragen und darüber die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern aus strukturschwachen Regionen und aus bildungsfernen Milieus zu befördern. Für die Beteiligten hält das Projekt strukturierte Begegnungsangebote zum Kennenlernen und zum inter- bzw. transkulturellen Austausch vor, einerseits mit dem Ziel, Vorurteile und Berührungsängste seitens der Mehrheits- und der Minderheitenangehörigen abzubauen und andererseits, um gemeinsam eine

„Diversity“-Strategie für Bibliotheken zu erarbeiten (z. B. mehrsprachige und Vielfalt repräsentierende Angebote, in Diversity geschultes Personal). In den Partnerschaften gelten die KiTa-Einrichtungen vor allem als bindendes Glied, über welches Kinder aus lesefernen Familien mit und ohne Migrationserfahrung an die Bibliothek herangeführt werden. Im Antrag wird vorrangig die Zielstellung des Diversity-Managements von Bibliotheken beschrieben, die Bedeutung einer interkulturellen Öffnung der Kitas als Ziel-Orte für Antidiskriminierungsstrategien wird dabei nur gestreift; der Bücherbestand in Kitas sowie Austauschformate mit den Bibliotheken werden bisher kaum konzeptionell berücksichtigt.

4.6.3 Einordnung und Reflexion im Hinblick auf das Themenfeld

Im Projektfeld finden sich sowohl bereits ausgereifte Konzepte, als auch eher vorläufige überblicksartig angelegte Rahmenwerke für die Konzeptentwicklung. Es ist davon auszugehen, dass die Konzeptionen im ersten Förderzeitraum eine Fokussierung der Projektarbeit, eine weitere Plausibilisierung des Förder- bzw. Präventionsgegenstandes sowie eine Schärfung des Innovationsanliegen erfahren haben durch sowohl stärkere wissenschaftliche Fundierung als auch über die Reflexion von Erfahrungen und Empfehlungen früherer Projektarbeiten.

Das multiperspektivische sowie partizipative Erarbeiten von Handlungswissen und Methoden (unter Einbezug von Eltern, Kindern und pädagogischem Personal) können als etablierte Standards gelten, wenngleich nicht alle Projekte in der Antragsschilderung unmittelbar darauf Bezug nehmen.

Bisher verwendete Ansätze im Themenfeld betreffen vor allem die Qualifizierung und Fortbildung pädagogischen Fachpersonals. Auch wenn der Blick auf Kinder, ihre Beteiligung und Stärkung nicht ganz neu ist, so erhalten Kinder als Akteure im hiesigen Projektfeld deutlich mehr Gewicht.

In Bezug auf die frühpräventiven Ansätze ist aus Sicht der wB die Gefahr der Stigmatisierung von Kindern verbunden. Erweitert wird diese Problematik hier auch auf die (früh-)präventive Arbeit mit Fachkräften und den Familienangehörigen, welchen unterstellt wird, nicht für die angemessene Förderung und Entwicklung der Kinder Sorge tragen zu können (Rieker 2009, S. 31). Über welche Strategien die Angebote damit umgehen und wie sie eigene Werthaltungen einbringen, wird noch nicht ausreichend reflektiert und bleibt eine spannende Frage.

Die Entwicklung von Vorurteilsbewusstsein bei Erwachsenen gestaltet sich als langwieriger Prozess und ist sowohl im Bereich Antidiskriminierung als auch in der Frühprävention ein zentrales Moment. Die Möglichkeiten und Grenzen von Modellprojekten, nachhaltige Verhaltensänderungen bei KiTa-Personal und Eltern mit vorurteilsvoller, ausgrenzender Haltung zu initiieren bzw. zu bewirken, werden (in den Anträgen noch) sehr selten reflektiert. Es mangelt bei fast allen Trägern an konkreten Aussagen dazu, wie demokratieskeptische, menschenfeindliche Gesinnungen unter Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Familienangehörigen begegnet werden wird. Der Zugang zu und die Mitarbeit von Eltern bleibt angesichts des Freiwilligkeitsgrundsatzes eine Herausforderung, die die Mehrheit der Träger auch wahrnimmt. Als

problematisch stuft die wB die Sicht der Träger auf „verlorene“ Eltern ein, einige Projekte schließen die Zusammenarbeit mit ihnen scheinbar gänzlich aus.

Einige Projektträger nehmen eine Vorselektion motivierter, bereits in der Antidiskriminierungsarbeit geschulter KiTas als Kooperations- bzw. Referenz-KiTas vor, zu denen Kontakte etabliert sind. Diese unterstützen verständlicherweise zielführender das Projektanliegen. Das Transferpotenzial in die Regelstrukturen könnte in diesen Fällen von vornherein begrenzter sein. Aus Sicht der wB bedarf es insbesondere für Einrichtungen der Frühen Bildung ohne vorurteilskritisch und diversitätssensibel geschultes Personal und mit geringerer Kooperationsbereitschaft einer gesonderten Strategie. Diese Einrichtungen bedienen nämlich wichtige, realistische Anknüpfungspunkte für die Erprobung der Konzepte unter erschwerten Bedingungen, z. B. im Erst-Kontakt, und sind den KiTas in der Fläche, in den Regelstrukturen, vermutlich ähnlicher.

Konzepte und Materialien für Kinder, die sowohl das Alter als auch den Entwicklungsstand adäquat berücksichtigen, werden von der wB als anspruchsvolles und voraussetzungsreiches Vorhaben mit hohem Innovationspotenzial eingestuft.

4.7 Modellprojekte im Themenfeld „Rassismus und rassistische Diskriminierung„

4.7.1 Ausgangsbedingungen und Herausforderungen im Themenfeld

Die Förderung von Modellprojekten mit expliziter Zuwendung zum Phänomenbereich „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ ist ein Novum in der Förderhistorie der Bundesprogramme. Zwar war die „Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit“ bereits Anspruch der Vorgängerprogramme und punktuell wurden auch Ansätze antirassistischer Bildung gefördert. Ein eigenständiges Handlungsfeld aber, das ausdrücklich Rassismus zum Thema macht, ist nun erstmalig und das laufende Programm seit 2016 nachträglich erweiternd, integriert worden. Damit handelt es sich um das zweite sogenannte „neue“ Themenfeld. Die Einführung ist eine erste Annäherung an die vielschichtigen Fachdebatten, folgt u. a. einer Empfehlung des Anti-Rassismus-Ausschusses der Vereinten Nationen und verknüpft diese systematisch mit dem Zuschnitt des Themenfelds innerhalb des Programms.

Der Themenbereich wird im Gesamtprogramm als ein weiteres Phänomen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit eingeführt. Als solches wird Rassismus vom Bielefelder Forschungsteam zuletzt als

„eine besonders harte Form der Abwertung [verstanden]. Er gruppiert Menschen nach vermeintlich natürlichen und unveränderlichen Merkmalen, wie zum Beispiel ihrer Hautfarbe oder ethnischen Abstammung, und markiert sie als minderwertig“ (Zick/Hövermann/Krause 2012, S. 75).

In der Themenfeldbeschreibung des Bundesprogramms ist das Phänomen dann allerdings deutlich weiter gefasst als allein als Einstellung oder Ideologie. Benannt ist es dort als gesellschaftliches Machtverhältnis, dessen Bearbeitung letztlich auf die Gesamtgesellschaft zielt.

Im Gegensatz hierzu lässt sich beobachten, dass die postnationalsozialistische Auseinandersetzung mit Rassismen im deutschsprachigen Raum stark von Mustern der Distanzierung und Entnennung gezeichnet ist. Insofern kontrastiert dieser Schritt zunächst Praktiken der Zurückweisung, die Rassismus als „Kategorie der Beschreibung deutscher Realität“ (Broden/Mecheril 2010, S. 12) ablehnen.

Die widersprüchlichen Bezugspunkte im Programm – einerseits reduziert auf eine Einstellungsebene im Rahmen des GMF-Konzepts und andererseits verstanden als gesellschaftliches Machtverhältnis, das sich auch in individuellen Einstellungen abbildet – verweisen auf ambivalente Perspektiven auf Rassismus. Diese haben ihre Entsprechung auch in der Wissenschaft, wo sie auf unterschiedliche Traditionslinien zurückgehen. Seit der Einführung des Begriffs Rassismus – dezidiert motiviert, den wissenschaftlich-ideologischen Kern nationalsozialistischer Praxis zu widerlegen – wird um dessen Dehnbarkeit und Engführung diskutiert. Entsprechend existiert eine Vielzahl von Ansätzen, Rassismus zu definieren, mit dem Resultat, dass der Begriff allgemein unscharf bleibt und häufig Abgrenzungsfragen zu anderen Phänomenen, wie Nationalismus, Sexismus, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus ungelöst bleiben (vgl. Miles 1991, S. 57ff.; Terkessidis 1998, S. 67ff.). Im Grunde geht es einerseits um Fragen der Form: Ist der Gegenstand als Ideologie zu begreifen? Beschreibt er darüber hinaus auch intendierte und nicht intendierte individuelle und institutionalisierte Praktiken? Ist Rassismus als Vorurteil oder Einstellung zu verstehen? Andererseits spielen Fragen des Inhalts eine zentrale Rolle: Welche historischen, regionalen und aktuellen differenzierenden sozialen Verhältnisse sollen mit dem Begriff beschrieben werden, welche sollen mit anderen Bezeichnungen begriffen werden?

Im GMF-Konzept werden unter Rassismus Einstellungen und Verhaltensweisen gefasst, die zur Absicherung von Dominanz der „Eigengruppe“ gegenüber Gruppen „fremder Herkunft“ eingesetzt werden⁶⁶ (vgl. Heitmeyer 2002, S. 20). Die Gruppen scheinen bereits zu bestehen, werden aber nicht nur entlang biologischer Unterschiede erkannt. In der Umschreibung, die zehn Jahre später angeboten wird (siehe oben), wird v. a. auf den Prozess der Rassifizierung – des Differentmachens im Verbund mit einer Hierarchisierung – abgestellt. Auch 2012 deuten die Forscher/innen an, dass die Merkmale zur Markierung von Differenz nicht ausschließlich biologisch sein müssen. Mit ihrer Operationalisierung verweisen sie dann aber recht deutlich auf einen engen ideologischen Bezugsrahmen⁶⁷. Einen grundlegenden Bezugsrahmen bietet ihnen außerdem die Vorurteils- und Einstellungsforschung, die

66 Dass nicht jede „Eigengruppe“ die Chance darauf hat, eine dominante Position abzusichern, bleibt in dieser Umschreibung unbenannt.

67 Rassismus wird mit zwei Fragen gemessen: „Aussiedler sollten besser gestellt werden als Ausländer, da sie deutscher Abstammung sind.“ – „Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt“ (Zick/Hövermann/Krause 2012, S. 83).

anknüpfend an sozialpsychologische Konzepte von Individuen und Vorurteilen versucht, Erklärungsmuster für individuelle Feindseligkeiten gegenüber Anderen zu bieten. Ähnlich wie der Rassismusbegriff ist auch der des Vorurteils kein rein analytischer, sondern ein moralisch wertender. Allport bspw., der als ein Begründer der Vorurteilsforschung gilt und auf den auch Heitmeyer Bezug nimmt, versteht unter einem Vorurteil „eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet“ (Allport 1971, zit. nach Terkessidis 1998, S. 18).

Eine Gegenposition zu dieser Lesart formulieren Vertreter/innen einer anderen sehr präsenten – und in sich sehr differenten – Auffassung der deutschsprachigen Rassismusforschung. Sie begreifen Rassismus als „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Leiprecht et al. 2011², S. 9) und rücken ihn als Macht- und Dominanzverhältnis in den Blick, das auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene wirkt. Ihr Zugang ist damit nicht in erster Linie ein individueller. Zum anderen denkt er Rassismus nicht allein von der Intention, sondern auch von den Effekten her. Eine Handlung ist also nicht nur dann als rassistisch zu betrachten, wenn ihr ein entsprechendes Denken vorangeht, sondern dann, wenn ihr Effekt ein rassistischer ist, bspw. ein „Othering“. Die Perspektive schließt das zur Verfügungstehen einer rassistischen Ideologie mit ein, rückt aber darüber hinaus ein Sichtbarmachen institutionalisierter Formen rassistischer Äußerungen in den Blick. Dabei geht es insbesondere um jene Formen, deren Referenzpunkt nicht mehr (allein) biologistisch legitimierte Differenz ist. Rassismus wird hier als praktische Einheit von Wissen und Handeln verstanden.

Beide sehr präsenten Perspektiven auf Rassismus in Deutschland prägen nicht nur die Forschung, sie schlagen sich auch in der pädagogischen Praxis nieder. Die verschiedenen Konzeptionalisierungen zeichnen sowohl die Interventionspunkte als auch die Zielgruppen stark vor. Beim Vorurteilsansatz stehen als primäre Zielgruppe die Träger/innen der Vorurteile im Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit. Wird Rassismus hingegen als auf einer Ideologie der Ungleichwertigkeit fußendes gesellschaftliches Problem verstanden, und dies ist in den Leitlinien zum Themenbereich expliziert, dann ist damit nahegelegt, neben unmittelbarer auch Formen mittelbarer und intersektionaler Diskriminierung zu adressieren und Rassismus nicht ausschließlich als Ideologie zu lesen. Die Leitlinie verortet Rassismuseffekte nicht zuletzt strukturell: in der Verwehrung der Inanspruchnahme gleicher Rechte und in der Beeinträchtigung des Zugangs zu Ressourcen. In der Konsequenz liegen die Interventionsansprüche ebenfalls teils auf struktureller Ebene. In einem ersten von drei Handlungsfeldern, die die Leitlinie angibt, nämlich auf der Stärkung von Handlungskompetenz von Institutionen und Bildungseinrichtungen – also genau dort, wo Zugänge zu Ressourcen (Bildung, Erwerbsarbeit, Wohnraum, Gesundheit) und Rechte ver- oder gewährt werden. Ein zweites Handlungsfeld bildet die Stärkung von Handlungskompetenz individuell Betroffener im Umgang mit rassistischer Diskriminierung. Als drittes Handlungsfeld wird daneben die Bewusstseinsbildung für Rassismus als gesellschaftliches Problem und für dessen Auswirkungen auf die Betroffenen genannt.

Als ein Themenkomplex von besonderer Relevanz werden schließlich noch die aktuellen Herausforderungen im Zuge der Flüchtlingsthematik aufgeführt. Die Projekte sind also eingeladen und darauf hingewiesen, diesem Thema besonders Beachtung einzuräumen oder aber Projekte, die sich schwerpunktmäßig mit Flucht, den gesellschaftlichen Reaktionen darauf oder der Situation geflüchteter Minderjähriger und junger Erwachsener auseinanderzusetzen, in diesem Themenfeld zu verorten.

Die drei Handlungsfelder eröffnen die Chance, Rassismus in einer Breite im Bundesprogramm zu bearbeiten, die in den Vorgängerprogrammen so bisher nicht formuliert war. Besonders hervorzuheben sind dabei erstens: Rassismusbetroffene werden als Akteure wahr- und deren Ringen mit den alltäglichen Zumutungen als Aufgabe ernst genommen, die in gesamtgesellschaftlicher Unterstützungsverantwortung liegt. Neben der Anregung von Ermächtigungsprozessen derjenigen, die Rassismen in vielen alltäglichen Situationen⁶⁸ erfahren, steht zweitens die Sensibilisierung für das Phänomen. Hier sollen Reflexionsprozesse angeregt werden und sich mit rassistischen Einschreibungen in kulturelle Erzeugnisse, in Institutionen oder Sozialisationsprozesse und -erfahrungen auseinandergesetzt werden.

Zu beobachten wird sein, ob darüber hinaus die Interventionen auf verändertes Denken und Handeln in individueller und struktureller Hinsicht zielen, sodass die Reproduktion rassistischer oder rassistisch geprägter Muster zunehmend nachlässt. Zu erwarten wäre von einem entsprechenden pädagogischen Handeln, dass es, neben einer Sensibilisierung für das Phänomen, Reflexionsprozesse und Ermächtigungsprozesse anregt und unterstützt. Von Relevanz wird zudem sein, ob die Projekte mit einem klaren Begriff von Rassismus arbeiten, oder ob dieser diffus gleichgesetzt wird mit jeglichen Diskriminierungsformen.

Im Themenfeld kann auf Konzepte der Antirassismusbildung bzw. der rassismuskritischen Bildungsarbeit zurückgegriffen werden. Neuentwicklungen können, müssen aber entsprechend nicht Anspruch der Projekte sein. Spannender wäre gegebenenfalls eine (weitere) kritische Revision der eigenen Konzepte und Haltungen auf Rassismus reproduzierende Effekte hin und bei Bedarf die Übertragung gegensteuernder Ansätze. Herausfordernd kann darüber hinaus die Gestaltung der Zielgruppenzugänge sein. Vor allem überall dort, wo mit nicht-freiwilligen Zielgruppen gearbeitet werden soll, wo die Selbstreflexion der Teilnehmenden und die Reflexion institutioneller Strukturen Projektanspruch ist, wird die Gestaltung des Zielgruppenzugangs eine entscheidende Gelingenskomponente sein. Auf welche Weise wird bei den Teilnehmenden Bereitschaft zur Selbstreflexion oder zum kritischen Blick

68 Birgit Rommelspacher spricht von Alltagsrassismus und weist darauf hin, dass es sich nicht um versprengte Akte rassistischer Diskriminierung handelt, sondern dass Erfahrungen von Rassismus alltäglich, normal, beiläufig sind, dass Rassismus Bestandteil von Alltagskultur ist. Dessen Äußerungen müssen keineswegs mit willentlicher Diskriminierung verbunden sein, sie werden bspw. in Form übergriffiger Neugierde oder als vermeintliches Lob transportiert (vgl. Broden/Mecheril 2010, S. 13). Othering ist eine wesentliche Praxis des Alltagsrassismus. Astride Velho beschreibt Rassismus entsprechend als Trauma, als Belastung für die psychische und physische Gesundheit (Velho 2010, S. 122). Die Erholungsphasen der von Rassismus Betroffenen werden immer von neuem unterbrochen.

auf die eigene Institution hergestellt? Gerade diese Prozesse sind (mögliche) Voraussetzung für die fruchtbare Bearbeitung eben der nicht so leicht sichtbaren alltäglichen rassistischen Akte und für nachhaltige Veränderungen statt plakativer Bekenntnisse. Die Leitlinie und das zugrundeliegende Konzept von Rassismus stellen mithin hohe Anforderungen an die Projekte: Auf individueller Ebene sollen die Teilnehmenden dazu motiviert werden, sich selbst zu reflektieren, ihre eigene Involviertheit zu erkennen und gegenzusteuern. Als noch schwieriger dürfte sich das Ziel erweisen, Institutionen zu verändern.

Möglicherweise schon Resultat dieser Schwierigkeiten ist ein erster Befund in Bezug auf das Themenfeld: Nur wenige Modellprojekte widmen sich explizit Rassismus abbauenden Maßnahmen in Institutionen.

4.7.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Mit Stand September 2017 befinden sich 25 Projekte im Förderpool des Themenfelds „Rassismus und rassistische Diskriminierung“, davon haben 13 bereits 2016 ihre Arbeit aufnehmen können, 12 sind nachbewilligt worden und starteten erst im Laufe des Jahres 2017. Unter ihnen⁶⁹ sind nur sehr wenige, für die die Initiierung von Modellprojekten oder die Arbeit zu den Themen Demokratieförderung, GMF oder Radikalisierungsprävention Neuland ist. Die meisten knüpfen also an Erfahrungen mit der Umsetzung von Modellprojekten und mit den Themen an, wobei sie in der Vergangenheit teils gänzlich auf eine Spezifizierung auf Rassismus verzichteten.

Über die Hälfte der Projekte arbeitet mit drei oder mehr Zielgruppen, knapp ein Drittel will zwei Zielgruppen erreichen, drei Projekte konzentrieren sich auf eine Zielgruppe. Hauptzielgruppen sind Jugendliche und pädagogische Fachkräfte. Fast alle Projekte gaben an, bzgl. der (familialen) Migrationsbiografien diverse Zielgruppen erreichen zu wollen. Da in mehreren Interessenbekundungen (IBK) sichtbar wird, dass die Antragstellenden unspezifiziert offenbar eine Zielgruppe vor Augen haben, die außer innerdeutsche Migrationsbiografien keinen vermeintlich sichtbaren und rassismusbezogenen Hintergrund hat, überrascht dieser Befund. Gleichwohl wird auch als Hauptmotiv zur Arbeit mit den genannten Gruppen zuallererst deren Betroffenheit von Diskriminierung und Ausgrenzung genannt. Ein zweites Hauptmotiv ist die Sensibilisierung für und die Befähigung zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Rassismus. Auch dass sich die zu Erreichenden in einem sozialräumlichen oder familialen Umfeld bewegen, dass, diskriminiert und ausgrenzt, ist ein Grund. Schließlich ist für fast die Hälfte der Projekte die Annahme leitend, dass deren Zielgruppe gefährdet sei, problematische Haltungen anzunehmen oder bereits entsprechend affin ist. Bei den Jugendlichen zielen die Projekte in gleichem Maße auf eine Sensibilisierung und

69 Die folgenden Angaben beruhen auf den Ergebnissen des ersten Monitorings im Handlungsfeld, das bis Anfang Juni 2017 erhoben wurde. Es liegen die Ergebnisse von 22 aus 23 Projekten vor, die bis dahin ihre Arbeit aufgenommen hatten.

Befähigung zur eigenständigen Auseinandersetzung. Mit Blick auf die Gruppe der Fachkräfte nehmen die Projekte bemerkenswerterweise an, dass hier weniger stark Sensibilisierung notwendig ist, die Befähigungsbedarfe dafür umso höher sind.

Als Hauptaktivität wird die Entwicklung und Erprobung neuer Bildungsprojekte/Angebote/Handlungsansätze genannt. Diese Einschätzung ist beachtlich, weil nach Ansicht der wB im Themenfeld wirklich innovative Projektansätze selten sind. Unklar bleibt, ob hier lediglich für die Träger neue Angebote, oder auch bezogen auf das bestehende Handlungsfeld innovative Ansätze, erprobt werden. Das zweithäufigste Anliegen der Projekte ist die Beratung/Unterstützung und Qualifizierung von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld. Die Interessenvertretung und/oder das Empowerment von Betroffenen wird als weiteres wichtiges Anliegen benannt – aus dem am häufigsten genannten Motiv für die Wahl der Zielgruppe(n) folgt also nicht für alle Projekte, dass deren Empowerment im Vordergrund steht.

Bereits nach der erst kurzen Laufzeit haben erste Projekte Anpassungen des Projektvorhabens vorgenommen und entweder den methodischen Zugang oder die geplante Zielgruppe verändert. Sonst waren die während der Startphase der Projekte besonders häufig gegangenen Schritte zunächst der Aufbau von Kooperationen, die Herstellung von Zugängen zu den Zielgruppen sowie die Herstellung von Öffentlichkeit für das Projekt.

Im Folgenden werden die Projekte des Themenfeldes Rassismus und rassistische Diskriminierung entlang ihrer primären Zielgruppe bzw. Zielsetzung geclustert betrachtet. Das heißt, arbeiten sie primär empowernd mit von Rassismus Betroffenen und bewegen sich damit stärker in der Bearbeitung von Folgen? Oder besteht ein wesentlicher Teil ihres Zugangs in der Sensibilisierung für Rassismus, dessen Ursachen und dessen Folgen? Gleichfalls bleibt als themenfeldübergreifende Beobachtung zu betonen, dass das Gros der Projekte wie beschrieben mit mehreren Zielgruppen, mehreren Anliegen und unterschiedlichen, teils verzahnten, teils für sich stehenden methodischen Zugängen arbeitet.

4.7.2.1 Projektstrategie I: Sensibilisierung

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf die Interessenbekundungen von 18 Modellprojekten. Die vorgenommene Aufteilung ist nicht trennscharf und kann sich mit Beobachtungen aus der Umsetzungsphase und nach etwaigen Konzeptverschiebungen ändern.

Bedeutsam für diese Projekte ist, dass sie alle die Handlungsrelevanz unter Bezug auf die gesamtgesellschaftliche Verbreitung von GMF, auf die Stärke und die Wirkung diverser menschenverachtender, rechtspopulistischer, demokratiefeindlicher Bewegungen und teilweise auf erstarkende und gefestigte Neonazi-Strukturen im Stadtteil, der Gemeinde oder im Bundesland herstellen. Nicht alle haben dabei die Wirkung auf die direkt Betroffenen im Blick, nennen mithin außerdem eklatant gestiegene Übergriffszahlen – auf Geflüchtetenunterkünften und Einzelpersonen. Auffallend häufig ist mit dieser als alarmierend dargestellten Situationsbeschreibung die Diagnose verbunden,

dass das demokratische Gemeinwesen gefährdet oder dass diese Realität mit dem Selbstverständnis einer Institution nicht vereinbar sei.

Hier erscheint dann also das Eintreten für die Demokratie, zu der Rassismus nicht gehören darf, als Grundmotiv, nicht aber das Eintreten gegen Rassismus und rassistische Strukturen für gleiche Teilhabechancen und angstfreie Räume als grundsätzlich notwendig. Einzelne Projekte leiten den Handlungsbedarf Bezug nehmend auf Kenntnis über konkrete Trägerbedarfe her: aus Handlungsschwierigkeiten von Trägern in der Jugendhilfe, die konkreten Unterstützungswunsch in der Thematik angezeigt haben. Zwei der Projekte nennen auch das staatlich-institutionelle Handeln in der Aufklärung des NSU-Komplexes und die Asylpolitik als einen Ausgangspunkt.

Ganz dieser Herleitung von Handlungsrelevanz entsprechend zielt ein Großteil der Projekte im Kern darauf ab, die demokratische Kultur zu stärken, Demokratieentwicklung und das zivilgesellschaftliche Engagement zu fördern, Demokratie als Lebensform durch das Erleben und Gestalten demokratischer Prozesse erfahrbar und achtbar zu machen. Dabei spielt die Aktivierung junger Demokratinnen und Demokraten eine entscheidende Rolle, wozu auch das Empowerment von Akteuren zählt. Hier stehen im Wesentlichen Ideen dahinter, die eine Kultur des Reagierens, der Widerrede und der demokratischen Haltung etablieren und stärken wollen. Mancherorts sollen Sozialraum und Diskursmacht zurückerobert werden.

Auf institutioneller Ebene ist v. a. die interkulturelle Öffnung ein Leitziel. Ein Projekt formuliert, die anvisierten Institutionen und Behörden in ihrer Verantwortung adressieren zu wollen, als Akteure der Transformation zu fungieren und zu demokratischen und pluralen Vorbildern zu werden. Anderen geht es zunächst um die Stärkung von Handlungskompetenz der Institutionen an sich und der jeweiligen Angestellten im Umgang mit und zum Abbau von Rassismen, um klare Haltungen pädagogischer Fachkräfte und um explizite Schritte zu einem diverseren Team oder integrativen Räumen.

Ein weiteres größeres Ziel, das mehrere Projekte benennen, ist, zu einem gesellschaftlichen Umdenken beitragen zu wollen. Rassismus solle als gesellschaftliches Problem anerkannt, Konzepte von Zugehörigkeit und Ausgrenzung öffentlichkeitswirksam reflektiert und rassistische Diskriminierung nachhaltig abgebaut werden.

Weitere Ansätze und Ziele in der Bearbeitung von Rassismus sind auch hier das Empowerment von Betroffenen rassistischer Handlungen, welche in der Gewinnung von Handlungsfähigkeit und dem Ausbau von Bewältigungsstrategien gestärkt werden sollen. Und mit ihnen, durch und für sie Zugang zu Netzwerken und Gremien herstellen und nachhaltige Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen für Menschen mit Rassismuserfahrungen schaffen wollen. Ein anderer Ansatz hier ist, Fachkräfte zum Empowerment von betroffenen Jugendlichen zu befähigen.

Schließlich sind auch Monitoring und die Förderung von Medienkompetenz Anliegen einiger Projekte. Über Monitoring und Recherchearbeit – online wie offline – sollen rassistische Vorfälle sichtbar(-er) gemacht werden. Die Monitoringdaten sollen außerdem Informationsdefiziten entgegenwirken. Ein Projekt möchte zur Etablierung langfristiger Strukturen der rassismuskritischen Medienkompetenz in verschiedenen lokalen Medien arbeiten

und dort eine rassismuskritische Selbstverpflichtung schaffen. Für andere Projekte steht als ein Prozessschritt der Bewusstseinsbildung für Rassismen und demokratische Gestaltungsmöglichkeiten Medienkompetenz als ‚auch relevant‘ mit auf dem Tableau.

Sehr wesentlich dominieren als pädagogische Ansätze dazu die Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für Rassismen und rassistische Strukturen sowohl bei den adressierten Jugendlichen als auch bei den zu erreichenden Fachkräften und Vertreterinnen bzw. Vertretern aus Institutionen oder Behörden. In Fortbildungen, Multiplikatorenschulungen, Workshops oder Projekttagen wird dafür zum einen auf Wissensvermittlung und den Aufbau von (Selbst-)Reflexionskompetenzen zur Identifizierung von Rassismen gesetzt, zum anderen auf die Entwicklung oder den Transfer pädagogischen Materials bzw. von Methodenangeboten zum flexiblen und selbstständigen Agieren im (Berufs-)Alltag. Teilweise sollen Begegnungen von Geflüchteten und nicht von Rassismus betroffenen Jugendlichen als Mittel zum Abbau von Rassismen oder als Präventionsannahme initiiert werden. Den Projekten, die explizit Veränderungen in Institutionen – Behörden, Träger der Jugendhilfe, Betriebe – erwirken wollen, geht es schließlich neben der Reflexion rassistischer Wissensbestände vor allem darum, Routinen, Vorschriften und Richtlinien zu verändern und gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln. Das Erproben demokratischer Mitwirkungswege, das Formulieren eigener Interessen und das Erleben von Selbstwirksamkeit stehen zudem im Mittelpunkt der Projekte, die vorhaben, junge Demokratinnen bzw. Demokraten zu aktivieren.

Hinsichtlich der Zielgruppenzugänge ist dreierlei zu beobachten: Mehr als ein Drittel der Projekte hat vor, mit Zielgruppen zu arbeiten, die sie leicht erreichen können – weil sie sowieso bereits mit ihnen arbeiten oder auf bestehende Kontakte zurückgreifen können. Hier werden zu allererst bereits engagierte Jugendliche, Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Akteure aus der Zivilgesellschaft adressiert, um deren Handlungskompetenzen zu stärken oder sie als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren auszubilden. Einige Projekte haben für ihre unterschiedlichen Zielgruppen zwar einen Mix aus unterschiedlichen und sicheren Zugängen, dafür aber die Anforderung, für ihre unfreiwilligen Teilnehmenden Zugänge so zu gestalten, dass diese sich auf eine Auseinandersetzung, die sie ggf. selbst nicht wollen und die sie im Zweifelsfall selbst infrage stellt, einlassen. Für ein Projekt lässt sich hier zudem die Herausforderung nennen, die vielversprechende Methodenerprobung so zu gestalten, dass Retraumatisierungen oder die Verstärkung von Ängsten vermieden werden. Schließlich gibt es eine Gruppe von Projekten, für die die Gestaltung der Zielgruppenzugänge vermutlich fordernd sein wird, da sie entweder mit unfreiwilligen Teilnehmenden arbeiten, mit denen sie neben der Anregung von Selbstreflexionsprozessen auch die Entwicklung von Schritten zur institutionellen Umgestaltung planen oder aber über die Gestaltung von Medieninhalten neben der Förderung demokratischer und Medienkompetenzen auch die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus im Auge haben. Wie werden sie ihre Angebote konkret gestalten, um Verweigerung und Abbrüche zu verhindern oder sie aufzulösen? Gelingende Wege der Zugangsgestaltung werden hier wertvoll sein für den Transfer in andere Projekte.

Der Phänomenzugang der Projekte ist divers und unter der Fragestellung nach Reproduktionspotenzialen von Rassismen über die Arbeit des jeweiligen Projektes teils problematisch. Ein Projekt definiert Rassismus als Affekt und Impuls und naturalisiert diesen damit. Es arbeitet zudem mit Bildern über Geflüchtete, die diese problematisieren, indem es sie für die „Zuspitzung der Lage“ verantwortlich macht, oder viktimisiert, weil es mit dem Bild der durch sexualisierte Übergriffe bedrohten und sexistisch unterdrückten geflüchteten Frau arbeitet.

Viele Projekte stellen eine Verknüpfung des Phänomens Rassismus mit anderen Themenfeldern her und leiten über diese Themenfelder ihre Expertise für Rassismus her. Ihre bisherige Arbeit bspw. zu Rechtsextremismus, Nationalsozialismus, Vielfalt, Respekt, religiösem oder politischem Extremismus, Rechtspopulismus führen sie als Erfahrung im Themenfeld auf. Die Anträge dieser Projekte lassen teils einen weiteren Bezug auf oder einen klaren Begriff von Rassismus missen. Für die Projektlaufzeit wäre daher zu wünschen, dass diese Lücke geschlossen wird und die Auseinandersetzung mit Rassismus nicht in einer allgemeinen Bearbeitung von Diskriminierung und Demokratieförderung untergeht.

Für andere Projekte bildet ein Rassismusverständnis einen Bezugspunkt, das Rassismus als eigenständigen Phänomenbereich in den Blick nimmt, diesen gesamtgesellschaftlich verortet und seine Wirkweise und seinen Niederschlag auch in staatlichem Handeln benennt.

4.7.2.2 Projektstrategie II: Empowerment von rassistischer Diskriminierung Betroffener

Eine Vielzahl von Projekten hat es sich auch bzw. zentral zur Strategie gemacht, (potenziell) von Abwertung, Ausschlüssen etc. Betroffene durch beratende bzw. empowernde Angebote in verschiedenen Alltagssituationen zu unterstützen. Insbesondere migrantische Selbstorganisationen und Antidiskriminierungsstellen zeigen sich auf dieser Ebene aktiv. Die folgenden Beschreibungen beziehen sich v. a. auf die acht Modellprojekte, die als zentrale Projektstrategie empowernd mit von rassistischer Diskriminierung Betroffenen arbeiten.

Diese Projekte leiten den *Handlungsbedarf* v. a. aus der Wirkung von Rassismus auf die direkt Betroffenen her. Erstens müssen diese erschwerten Lebensbedingungen bewältigen (bspw. beim Übergang von Ausbildung ins Berufsleben). Die Nicht- und/oder Negativwahrnehmung von Benachteiligten durch die Mehrheitsgesellschaft sowie ein mangelndes Bewusstsein für Diskriminierung, u. a. in arbeitsweltlichen institutionellen Strukturen, bringe Repräsentationsdefizite mit sich, die ihre Marginalisierung fortschreibe. Verschärft werde diese Lage durch ein gesellschaftliches Stimmungsbild, in dem Rassismus – ohne benannt und offen vertreten zu werden – zunehmend Platz einnimmt. So dokumentieren Selbstorganisationen beispielsweise (zunehmende) Übergriffe auf ihre eigenen Vereinsstrukturen.

Zweitens beobachten die Antragsteller/innen, dass Betroffene ihren von Chancenungleichheit und Ungleichbehandlung geprägten Alltag als Normalität wahr- und hinnehmen. Die Furcht davor, durch Abwehrreaktionen ihre

Situation noch zu verschlechtern oder bei Erfolglosigkeit umso hilfloser dazustehen, halte sie von aktivem Handeln ab. Insbesondere Frauen fiele der Zugang zu Unterstützungsangeboten besonders schwer.

Drittens erwächst Handlungsbedarf aber auch daraus, dass bestehende Unterstützungsstrukturen bisher nicht in angemessener Weise auf die wachsende Problemlage reagieren. Defizite, die die Modellprojekte versuchen wollen zu füllen, sind etwa lückenhafte Angebote in ländlichen Gebieten, der personelle Mangel an Empowermenttrainerinnen und -trainern oder zu geringe Kapazitäten in vorhandenen Antidiskriminierungsstrukturen, um aufsuchende Arbeit („aktive Zielgruppen-Ansprache“) zu intensivieren, mit der besonders marginalisierte Gruppen erreicht werden könnten. Die vorhandene Struktur der Opferberatungen stehe dagegen nur für Fälle oberhalb der physischen Gewalterfahrung zur Verfügung. Diskriminierung als Alltagsrassismus und Mikroaggressionen finde zu wenig Beachtung in der Beratung. Zudem werden zunehmende Bedarfe an betroffenenengruppenspezifischen Unterstützungsangeboten gesehen.

Ausgehend von diesen Problemaufrissen fokussieren Projekte entsprechend zwei *Kernzielgruppen*: Betroffene, wie beispielsweise Schwarze Jugendliche, Geflüchtete, Frauen/Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ sowie muslimische Frauen. Zuweilen sind die Zielgruppen aber auch über rassistische Diskriminierung hinaus ausgeweitet auf marginalisierte junge Menschen oder auf „Jugendliche, die von anderen Diskriminierungsformen betroffen sind“. Projekte, die sich den Infrastrukturlücken in der Unterstützungslandschaft zuwenden, fokussieren entsprechend Fachkräfte/Ehrenamtliche, die Kontakte zur Erstzielgruppe der Betroffenen haben/herstellen sollen (bspw. aus der Flüchtlingsarbeit) oder Trainer/innen der Antidiskriminierungsarbeit.

Spiegelbildlich zu den Kernzielgruppen sehen die Projektkonzepte unterschiedliche *Ziele* und Angebotsformate zu deren Erreichung vor. Auf der Ebene des Engagements für Betroffene zeichnen sich dabei am stärksten Innovationspotenziale etwa in den Methoden der Zielgruppenerreichung ab. So sollen z. B. auch projektseitig Diskriminierungsfälle recherchiert und Betroffene direkt mit Unterstützungsangeboten angesprochen oder digitale Zugangswege genutzt werden. Projekte, die einen besonderen Schwerpunkt auf die Aktivierung von Betroffenen legen, die sich zurückgezogen haben und keine nach außen gerichteten Abwehrreaktionen zeigen, möchten die Menschen durch eine Kombination von Empowerment und Antidiskriminierungsberatung in die Lage versetzen, sich wehren zu können. Etwa im Rahmen von Empowerment-Workshops sollen sie für „Begegnungen auf Augenhöhe“ vorbereitet werden. Dazu stehen Methoden zur Verfügung wie künstlerisch-kreative Ausdrucks- und Dokumentationsformen von Diskriminierungserfahrungen und das anschließende Einbringen entsprechender Arbeitsergebnisse in die Mehrheitsgesellschaft; systemische Beratung, die eine Selbstwahrnehmung als Opfer aufbricht sowie der Rückgriff auf das Konzept der „Geschützten Räume“, durch das besonders vulnerable Betroffenenengruppen Gelegenheit zu angstfreiem Sprechen bekommen sollen.

Neben den Chancen, teilweise neue Wege in der Unterstützung Betroffener zu gehen, treten hier auch altbekannte Schwierigkeiten und Ambivalenzen empowernder Ansätze in den Vordergrund. Im Bereich Self-Empowerment könnte ein Spannungsfeld bestehen, zwischen dem Beschreiben spezifischer Bedürfnisse, z. B. Schwarzer Kinder und Jugendlicher und der Reproduktion von Fremdheitskonstruktionen. Daneben sind Projekte, die sich zentral an Menschen wenden möchten, die von selbst keine Hilfe (mehr) aufsuchen, mit dem Risiko konfrontiert, selbst zu stigmatisieren und Betroffene zu viktimisieren. Hier und umso mehr bei solidarisch und unterstützend arbeitenden Initiativen aus der Mehrheitsgesellschaft bleibt zudem konzeptionell größtenteils offen, wie sie ihr Handeln im Hinblick auf paternalistische Hilfelogiken reflektieren, um nicht innerhalb des Angebots einfach gesellschaftliche Machtstrukturen zu erneuern. Viele dieser Herausforderungen greifen die Projekte in ihren Anträgen auf.

Auf der Ebene struktureller Maßnahmen und der Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sehen die Projektkonzepte eine Vielzahl von Handlungsansätzen vor, von denen hier nur einige exemplarisch genannt werden. Für den großen Bereich der Diskriminierung beim Zugang zum Arbeitsmarkt sollen bspw. Personen, die in der Flüchtlingshilfe aktiv sind, als Erst- und Verweisberatungsträger/in geschult werden. Auch darüber hinaus sollen, ausgehend von unterschiedlichen Bereichen der Sozialarbeit, Verweisberatungsstrukturen verbessert werden. Ein besonderes Augenmerk legen einige Projekte auf die Berücksichtigung von migrantischen Selbstorganisationen sowie auf den Einbezug von bereits Betroffenen, die selbst aktiv werden. Die Schulung von Empowerment-Multiplikatorinnen bzw. -Multiplikatoren, die selbst rassistische Diskriminierung erfahren haben und unmittelbar mit weiteren Betroffenen in Kontakt stehen, soll Impulse für mehr Self-Empowerment in der Community geben.

4.7.3 Einordnung und Reflexion im Hinblick auf das Themenfeld

Die drei Kernhandlungsfelder – Stärkung von Handlungskompetenz von Institutionen und Bildungseinrichtungen, Stärkung von Handlungskompetenz individuell Betroffener und Bewusstseinsbildung für Rassismus als gesellschaftliches Problem und für die Auswirkungen auf Betroffene – die die Leitlinie beschreibt, werden von den Modellprojekten in unterschiedlicher Intensität abgedeckt. Bewusstseinsbildung ist Grundbestandteil der Konzepte nahezu aller Projekte im Feld. Um in Institutionen und Bildungseinrichtungen zu wirken, müssen Akteure aus den Einrichtungen angesprochen werden. Ein großer Teil der Projekte arbeitet denn auch mit entsprechenden Akteuren – mit Pädagoginnen bzw. Pädagogen, Fachkräften, Personaler/innen, Interessenvertretungen, Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren – und bleibt genau hier stehen. Nur ein sehr kleiner Teil der Projekte, die die Handlungskompetenz von Institutionen und Bildungseinrichtungen stärken wollen, hat explizit vor, mit diesen Personengruppen Konzepte zur nachhaltigen Veränderung von Strukturen in diesen Einrichtungen zu erarbeiten. Alle anderen scheinen zunächst auf einen quasi beiläufigen Effekt zu bauen, der sich durch verändertes Handeln von Individuen in den Institutionen einstellt. Etwa die Hälfte

der Projekte hat Wege des Empowerments als zentrales oder anteiliges Handlungsfeld beschrieben. Auch das konzeptuell mit dem Anliegen, die Empowermentkompetenzen von Einrichtungen auf- oder auszubauen.

Zu den charakteristischen Merkmalen des Themenfeldes gehört die Beobachtung, dass bei einer nennenswerten Anzahl an Projekten das Thema des Handlungsfeldes – Rassismusbekämpfung – hinter den Anspruch der Demokratie- und Partizipationsförderung zurücktritt oder ganz verschwindet.

Wird Rassismus auch als interaktiver Herstellungsprozess (*doing racism*) betrachtet, kann auch die Projektarbeit auf mögliche Reproduktion von Rassismen hin untersucht werden. In manchen Konzepten von Projekten, die sich nicht als Migrantenselbstorganisationen bezeichnen, liegen Gefahren dort, wo mit Menschen mit Rassismus- und/oder Fluchterfahrungen zusammengearbeitet werden soll und diese Personen lediglich als Mittel eines Lernprojektes für Menschen ohne Rassismuserfahrungen dienen sollen. Bedenklich sind ebenso Zielgruppenkonstruktionen, die diversitätsvergessen erscheinen, weil sie Menschen adressieren, die für Diskriminierung allgemein oder für Rassismus im Besonderen sensibilisiert werden sollen.

Empowermentverständnisse und damit einhergehende Herausforderungen

Auf konzeptioneller Ebene lassen sich vorbehaltlich etwaiger Anpassungen bereits unterschiedliche Blickwinkel in der Arbeit mit Betroffenen erkennen. Sie werden teilweise als passive, aktivierungs- und aufklärungsbedürftige Gruppe angesehen, die durch Hilfe von außen Bewusstsein über ihr Benachteiligtsein erlangen soll. Umgekehrt stehen insbesondere Selbstorganisationen, die ihren Adressierten vor allem vor Augen führen möchten, dass sie bereits aktive Akteure im sozialen Miteinander sind und in „Eigenregie“ für Rechte eintreten können.

Für beide Ansätze gilt gleichermaßen die Adressierung besonders vulnerabler Personengruppen (bspw. abgegrenzt lebender muslimischer Frauen) als zentrale Herausforderung. Prinzipien wie „Niedrigschwelligkeit“ oder der Ansatz der aufsuchenden Antidiskriminierungsarbeit sollen hier Abhilfe schaffen. Auf konzeptioneller Ebene wird jedoch schnell deutlich, dass trotz dieser selbst gesetzten Vorgaben bspw. in erster Linie bereits souverän auftretende Menschen muslimischen Glaubens, in ihrer Rolle als Empowerer geschult werden. Wie sie hingegen subalterne Gruppen in der eigenen Community erreichen sollen, bleibt konzeptionell unscharf. Umgekehrt geht mit der direkten Ansprache bestimmter migrantischer Gruppen als Schwache und Ausgeschlossene eine ggf. unzutreffende Markierung einher, mit der sich die Adressierten unnötig konfrontiert sähen.

Mit Blick auf die Spezifika des Bundesprogrammes zeichnen sich zusätzlich drei Herausforderungen ab, die erst im Laufe der Implementierung der Projekte genauer eingeschätzt werden können. Erstens werden Jugendlichen nicht spezifisch adressiert und es muss sich zeigen, inwiefern diese Zielgruppe in der Umsetzung von Empowermentmaßnahmen erreicht werden kann. Zweitens bleibt zunächst offen, welche Bedeutung Intersektionalität bei der Unterstützung von rassistisch Diskriminierten einnehmen wird. Drit-

tens führen Empowerment und Antidiskriminierungsberatung, die ausschließlich auf die Erfahrungen der Betroffenen eingehen und zugrundeliegende Differenzkategorien zum Gegenstand haben, nicht unbedingt auch dazu, dass die Adressierten selbst über eigene Ausschlusspraxen reflektieren und ihre Akzeptanz für Vielfalt (bspw. gegenüber konfessionslosen Menschen) erhöhen.

Konzeptionelle Stimmigkeit und Plausibilität

Die Projektkonzeptionen weisen teilweise Unstimmigkeiten auf, etwa was die Darlegung von Problemlagen und Annahmen zu Wirkungszusammenhängen anbelangt. Nicht uneingeschränkt nachvollziehbar sind Problemkonstruktionen, die nahelegen, migrantische Organisationen müssten selbst erst dafür sensibilisiert werden, dass rassistische Diskriminierung ein Problem in Deutschland darstellt. Daneben häufen sich verkürzende Problemsichten auf Rassismus, wenn etwa das Erstarken rechtspopulistischer Parteien dafür allein verantwortlich gezeichnet wird.

Kommen die Projektkonzepte auf ihr Vorhaben und die damit angestrebten Ziele zu sprechen, zeigen sich verschiedentlich lückenhafte Wirkungsannahmen. Teilweise finden sich monokausale Erklärungen, wonach Jugendlichen bewusst gemacht werden muss, dass sie benachteiligt sind, um ihre Abwehr dagegen zu stärken. Mit Blick auf die notwendige Zweigleisigkeit von Unterstützung Betroffener und der Problematisierung rassistischer Strukturen sehen die Projektkonzepte Probleme entstehen, wenn Empowerment nur einseitig stattfindet. Dies könne Ausgrenzung eher noch verschärfen. So nachvollziehbar dieses Argument ist, so verkürzend ist anderswo die Annahme, Antidiskriminierungsberatung Betroffener münde jenseits von Einzelfallarbeit in Präventionsarbeit für die lokale Gesellschaft.

5 Beschreibung der Modellprojekte zu Radikalisierungsprävention (Programmbereich E)

Im Folgenden werden die zentralen Weiterentwicklungen der Modellprojektpraxen in dem Bereich der Radikalisierungsprävention vorgestellt. Aufgrund der präventiven Rahmung des Programmbereichs⁷⁰ werden im Folgenden neben den pädagogischen Entwicklungen auch die zugrunde liegenden Präventionsannahmen beschrieben. Das empirische Herzstück des folgenden Kapitels sind die exemplarischen Projektbeschreibungen.

Auch hier gilt, dass die vorgenommene Clusterung der Projekte einen heuristischen Wert besitzt. Sie ist ein Sortierungsversuch, der auf den präventiven Kern der Projekte fokussiert, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede

70 Im Unterschied zum Programmbereich D wird in den Programmbereich E in den Leitlinien durchgängig auf Radikalisierungsprozesse Bezug genommen und der Erprobungskorridor v. a. an phänomenspezifische Inhalte und Zielgruppen gebunden (Greuel et al. 2015, S. 111–113).

für die pädagogische Praxis sichtbar zu machen. Diese Vereinfachung wird jedoch der Komplexität vieler Projekte notwendigerweise kaum gerecht.

5.1 Modellprojekte im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“

5.1.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

In der Bundesrepublik gibt es umfangreiche Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen, die erste Radikalisierungstendenzen zeigen bzw. sich im Radikalisierungsprozess befinden. Pädagogische Ansätze einer gezielten Arbeit mit Jugendlichen, die zwar erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt, jedoch keine umfassenden rechtsextremen Weltbilder verinnerlicht haben (indizierte Prävention) bzw. spezifische Risikokonstellationen aufweisen (selektive Prävention), wurden bereits seit Ende der 1980er Jahre und verstärkt in den 1990er Jahren – u. a. gefördert durch das damalige Bundesprogramm AgAG – entwickelt und umgesetzt (vgl. Rieker 2009). Neben Angeboten der Bildungsarbeit handelte es sich hierbei v. a. um aufsuchende Jugendsozialarbeit/Streetwork, die sich grundsätzlich als geeignet erwies, um rechtsextrem orientierten Jugendcliquen im öffentlichen Raum zu begegnen.

Mittlerweile hat das Arbeitsformat aufsuchende Jugendsozialarbeit/Streetwork als Ansatz der Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen allerdings an Bedeutung verloren (siehe hierzu auch Möller/Schuhmacher 2014, S. 46). Zurückzuführen ist dies auch auf Veränderungen bei den Zielgruppen (v. a. seltener werdende homogene rechtsextrem orientierte Jugendcliquen und neue jugendkulturelle Erscheinungsformen des Rechtsextremismus, die weniger auffällig sind als das „klassische“ Erscheinungsbild eines rechten Skinheads). Für die Angebote geht damit die Herausforderung einher, ihre Zielgruppe im öffentlichen Raum zu identifizieren und hierauf aufbauend gelingende Zugänge zu schaffen (vgl. Glaser/Greuel 2012).

Neben der aufsuchenden Jugendsozialarbeit haben sich vor allem in den letzten Jahren – auch weil das Arbeitsfeld durch diverse Bundesprogramme finanziell gefördert wurde⁷¹ – andere Formate entwickelt. Zu nennen sind zunächst Angebote der Einzelfallberatung, die als Zugangsweg weniger auf eine eigene Ansprache der Zielgruppe setzen. Vielmehr gewinnen sie ihre Klientel hauptsächlich über Kooperationspartner aus anderen Handlungsfeldern (bspw. Schulen, Einrichtungen der Jugend- und Familienhilfe, aber auch Institutionen des Strafverfolgungssystems wie Polizei, Staatsanwaltschaften,

71 Zu nennen sind hier v. a. die Programme des BMFSFJ, in denen seit dem Programm „VIELFALT TUT GUT“ (2007 bis 2010) kontinuierlich die Möglichkeit gegeben ist, Modellprojekte im Themenfeld umzusetzen. Abseits der Modellprojektförderung werden im Rahmen des Programmbereichs Beratungsnetzwerke seit dem Programm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ weitere Maßnahmen im Themenfeld gefördert.

Gerichte oder die Sozialen Dienste der Justiz), die in ihrer Arbeit mit rechts-extrem affinen Jugendlichen konfrontiert sind. Damit reagieren diese Angebote der Einzelfallberatung auch auf die schwierigere Erreichbarkeit dieser Jugendlichen durch aufsuchende Jugendsozialarbeit/Streetwork.

Vereinzelte finden sich im Arbeitsfeld auch Angebote zeitlich begrenzter Trainingskurse, die sich an rechtsextrem orientierte jugendliche Straf- und Gewalttäter/innen wenden. Sie verfolgen das Ziel, die Teilnehmenden beim Abbau aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen sowie von Vorurteilen und rechtsextremen Orientierungen zu unterstützen und damit einer erneuten Straffälligkeit der Jugendlichen entgegenzuwirken. Die Trainingsangebote gewinnen ihre Teilnehmer/innen v. a. über Kooperationen mit Arrest- und Haftanstalten sowie durch richterliche Weisungen.

Für das Feld der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen lassen sich aktuell einige Weiterentwicklungsbedarfe beschreiben. Diese Bedarfe bilden einen Hintergrund für die Betrachtung der Projekte des qualitativen Samples in diesem Bericht.

Zum Ersten bestehen Herausforderungen hinsichtlich der Erreichung der *Zielgruppen*. Generelle Zugangsschwierigkeiten sind dabei z. T. schon im Umstand selbst begründet, dass sich diese Jugendlichen (gerade) im Einstiegsprozess befinden und von der Szene und/oder Ideologie fasziniert sind. Bei ihnen findet sich noch keine Distanzierungsmotivation und entsprechend gering ist die Bereitschaft, die Projektangebote wahrzunehmen. Darüber hinaus ist übergreifend festzuhalten, dass sich in den bestehenden Angeboten die Modernisierung des jugendlichen Rechtsextremismus hin zu heterogenen jugendkulturellen Szenen eher selten abbildet. Mit Angehörigen neuerer Szenen wie den „Identitären“ oder „Autonomen Nationalisten“ wird in den vorhandenen Angeboten nur selten gearbeitet. Insofern stellt sich die Aufgabe, Zugänge auch zu solchen Zielgruppen herzustellen und pädagogische Ansätze weiterzuentwickeln. Entsprechende Entwicklungsbedarfe waren bereits Ausgangspunkt der Modellprojektförderung im Themencluster „Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen“ im Programm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (2011 bis 2014) (BMFSFJ 2010, S. 8). Substanzielle Weiterentwicklungen konnten jedoch nicht erzielt werden, nicht zuletzt deshalb, weil der größte Teil der geförderten Projekte generell Probleme hatte, die Zielgruppe „rechtsextrem orientierte Jugendliche“ zu erreichen, und zwar unabhängig von deren Szenezugehörigkeiten (Beierle et al. 2014, S. 39).

Zum Zweiten werden in der Fachdiskussion häufig Weiterentwicklungen spezifischer *Ansätze* angemahnt, nämlich geschlechterreflektierende und geschlechtsspezifische Ansätze. Auch dieser bestehende Bedarf der Weiterentwicklung wurde bereits in der Leitlinie im Bundesprogramm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ identifiziert und (einige wenige) Projekte mit dieser Fokussierung gefördert. Impulsgebende Wirkungen auf die Akteure im Themenfeld konnten jedoch nicht erzielt werden.

Drittens wird häufig die Entwicklung der Online-Arbeit als neues *Format* gefordert. Diese soll darauf reagieren, dass das Internet – und in den vergangenen Jahren vor allem soziale Netzwerkdienste wie *Facebook*, *YouTube* oder

Twitter – eine bedeutsame Funktion für rechtsextreme Werbe- und Rekrutierungspraxen übernimmt.

5.1.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Charakteristisch für die zwölf begleiteten Modellprojekte im Themenbereich ist eine große Heterogenität hinsichtlich der Ansätze, Zielgruppen und Zugänge. Um das Themenfeld angemessen zu beschreiben, wird daher auf eine Systematisierung zurückgegriffen, die im ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung gegenstandsbezogen entwickelt wurde (vgl. Greuel et al. 2015) und der Auswahl intensiv begleiteter Projekte zugrunde lag. Grundlage für die Systematisierung der Projekte waren deren *Hauptzielgruppen bzw. die Zielstellungen der präventiven Arbeit*.⁷² Differenzieren lassen sich Projekte, die

- sich auf junge Menschen beziehen, die spezifischen Risiken ausgesetzt sind und daher als rechtsextrem gefährdet gelten (fünf Modellprojekte),
- v. a. mit jungen Menschen arbeiten wollen, die rechtsextreme Orientierungen aufweisen, d. h., die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht sind (vier Modellprojekte),
- integrierte Strategien der Auseinandersetzung umsetzen wollen und mehrere Hauptzielgruppen haben (drei Modellprojekte).

5.1.2.1 Projektcluster I: (In-)direkte Zielgruppe rechtsextrem gefährdete Jugendliche

Dieser Gruppe von Projekten ist gemeinsam, dass ihre Angebote (mehr oder weniger direkt) auf junge Menschen abzielen, die zwar selbst nicht rechtsextrem sind, aber in Hinblick auf die Ausprägung rechtsextremer Haltungen oder die Zugehörigkeit zu rechtsextremen Gruppen ein erhöhtes Risiko aufweisen und daher als rechtsextrem gefährdet gelten (selektive Prävention). Drei Modellprojekte beabsichtigen, direkt mit diesen Kindern bzw. Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten. Zwei andere zielen eher auf die Risikolagen als solche und wollen diese vermindern, ohne direkt mit den Jugendlichen zu arbeiten.

Den Projekten gemeinsam ist, dass ihrer Arbeit eine Risikokonstruktion zugrunde liegt. Differenzen werden wiederum sichtbar, wenn die konkret benannten Risiken bzw. spezifischen Gefährdungslagen betrachtet werden. Die Mehrheit der Projekte (drei MP) betont v. a. sozialräumliche Gefährdungslagen, etwa weil rechtsextreme Cliques, Gruppen oder Szenen im sozialen Umfeld der Zielgruppe präsent sind oder ethnisierte Konflikte vorliegen und legitimieren hierüber ihre Arbeit. Die (pädagogischen) Reaktionen auf solche Gefährdungslagen unterscheiden sich.

72 Im Unterschied zu Programmbereich D spielen die realisierten Ansätze der Projekte für die Systematisierung zunächst keine Rolle. Zurückzuführen ist dies v. a. auf die große Heterogenität der umgesetzten Ansätze, die im Programmbereich E festzustellen ist.

Für das Sample und die folgende Darstellung ausgewählt wurde ein Projekt, das direkt mit rechtsextrem gefährdeten Kindern pädagogisch arbeitet.

Projekt Damaskus⁷³

Hauptzielgruppe des Projekts sind Kinder bzw. Jugendliche, die keine rechtsextremen Haltungen oder entsprechende Affinitäten aufweisen. Allerdings werden diese als gefährdet angesehen, weil im Sozialraum bzw. in der Schule rechtsextreme Akteure und deren Kinder präsent sind. Die Gefährdungsaufnahmen, die dem Projekt zugrunde liegen, erscheinen aus Sicht der wB realistisch. Angesichts der erhöhten Risikolage will das Projekt die Zielgruppe stärken, damit sie (später) nicht auf rechtsextreme (Identitäts-) Angebote angewiesen sind. Hierzu sollen bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 14 Jahren Identitätsentwürfe gestärkt werden, die tolerante Haltungen umfassen und Vielfalt als positiven Wert begreifen. Im Langzeitformat über drei Jahre hinweg soll eine thematische Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen über Identität und Werte angeregt werden. Dabei will das Projekt – um die intendierte Wirkung zu erreichen – eine persönliche Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen etablieren. Ein Schwerpunkt der Aktivitäten liegt in Angeboten, die in schulischen Kontexten stattfinden. Als Zusatzangebot plant das Projekt erlebnispädagogisch unterstützte Gruppenfahrten mit den Kindern und Jugendlichen, die dem Vertrauensaufbau dienen sollen.

In der konkreten Arbeit mit den Schulklassen werden nach den Beschreibungen der Projektmitarbeitenden Identitäten und Werte in konkreten und alltagsrelevanten Facetten thematisiert und so individuelle Werthaltungen der Kinder sichtbar gemacht. Die Antworten der Teilnehmenden auf Fragen wie „Was versteht ihr unter dem Begriff Werte?“ oder „Was ist euch besonders wichtig?“ geben dabei die Bezugspunkte der zu bearbeitenden Werte- und Identitätsfragen vor. Als wichtig werden dabei fast immer die Themen „Familie“ und „Freundschaft“ angegeben. Im Projektkonzept vorgesehen sind zusätzlich ebenfalls Thematisierungen auf einer gesellschaftlichen Ebene. Das didaktische Konzept der Langzeitbegleitung folgt der Logik, in den Gruppen, mit denen gearbeitet wird, zunächst intensiv den persönlichen Nahbereich (Familie) zu thematisieren, bevor eine Mesoebene (Freundschaft) anschließt und abschließend Bezugspunkte auf einer Makroebene (Gesellschaft) aufgegriffen werden.

Die so thematisierten Einzelaspekte der Identitäten werden in individuellen Steckbriefen aufgegriffen, die die Teilnehmenden erstellen. Die Grundfrage lautet dabei: „Wer bin ich?“ Im Laufe der Zeit werden Einzelaspekte thematisiert und mosaikartig zusammengefügt, sodass ein Abbild der individuellen Identität entstehen soll.

In der Implementierungsphase war es dem Projekt gelungen, mehrere Kooperationsschulen zu finden und dort mit Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen zu arbeiten. Inzwischen wurde parallel dazu mit der Arbeit in sechsten Klassen begonnen, wobei die Inhalte grundsätzlich identisch sind.

73 Die Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung basiert auf zwei Projektinterviews, die im Jahr 2016 und 2017 durchgeführt wurden.

Mittlerweile arbeitet das Projekt mit 18 Gruppen von Kindern. Die Arbeitsformen sind dabei unterschiedlich. Mit den jüngeren Kindern erfolgt die Umsetzung i. d. R. in vierzehntägigem Rhythmus für etwa eine Stunde. Die neu begonnene Arbeit mit den älteren Kindern soll hingegen dreimal im Jahr stattfinden, dafür aber jeweils einen ganzen Tag umfassen. Die hohe Anzahl von Gruppen mit denen gearbeitet wird, war im Projektkonzept ursprünglich nicht vorgesehen und ist fachlich kaum zu begründen bzw. wäre dringend anzuraten, die Anzahl der Gruppen deutlich zu verringern und bei den „alten“ Gruppen die Begleitung möglichst zu intensivieren. Dies gilt umso mehr, als bei den neuen Klassen nun auf ein Arbeitsformat zurückgegriffen wird, das Kontakte mit den Kindern so selten werden lässt, dass Beziehungsarbeit – einem aus Sicht der wB zentralen Element der Arbeit – mit den Kindern kaum möglich ist. Erschwerend wirkt über diesen Punkt, dass das Projekt mit Fluktuationen der Teilnehmenden konfrontiert ist, die durch Schulwechsel hervorgerufen werden. Im Schulsystem des Bundeslandes eine schulartunabhängige Orientierungsstufe in den fünften und sechsten Klassenstufen vorgesehen ist, die häufig mit einem Schulwechsel bzw. einer neuen Klassenzusammensetzung einhergeht. Die Begleitung von Schulklassen des Projekts, die in der vierten Klasse bzw. in der sechsten Klasse einsetzt, ist damit jeweils nach einem Jahr akut bedroht, da sich die Klassenverbände strukturell (zumindest zum Teil) neu formieren. Dadurch sind die beabsichtigte Langzeitbegleitung der Kinder bzw. Jugendlichen und die damit verbundene systematische Bearbeitung der verschiedenen Themenblöcke stark gefährdet.

In Hinblick auf die mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Themen lässt sich festhalten, dass zum Zeitpunkt des Interviews mit den Gruppen, die am längsten begleitet wurden, das Thema „Familie“ nach über einem Jahr nahezu abgeschlossen war und der Wechsel zum Thema „Freundschaft“ angebahnt wurde. Bemerkenswert ist dabei, dass die Themenblöcke offenbar relativ hermetisch voneinander getrennt bearbeitet werden und projektrelevante Inhalte, wie „demokratische Werte“ erst beim Thema „Gesellschaft“, also im letzten Jahr der Begleitung angesprochen werden.

„Das werden wir vielleicht erst in der siebten, achten (Klasse, Anm. d. V.) merken, wenn wir tatsächlich in die demokratischen Werte reingehen und wenn das Thema geflüchtete Menschen und Menschen aus anderen Kulturen auch bei uns Thema wird“ (Damaskus 2017 I: Z. 514–516).

Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass sich die Projektarbeit stark an den artikulierten Bedürfnissen der Kinder orientiert und allgemein einen hohen Partizipationsanspruch verfolgt. Dieser Anspruch gerät in Spannung dazu, dass projektrelevante Themen durch die Mitarbeitenden quasi „von außen“ platziert werden, weil sich die Mitbestimmungsräume für die Zielgruppe dadurch tendenziell verringern würden.

Darüber hinaus fällt auf, dass das Thema „Gesellschaft“ momentan noch äußerst diffus und inhaltlich nicht geplant ist. Ein didaktisches Gesamtkonzept über alle Themen und die Gesamtzeit der Arbeit mit der Zielgruppe ist entsprechend noch nicht vorhanden. Letztlich ist aus Sicht der wB nur auf einer solchen Grundlage eine dauerhafte und zielgerichtete Bearbeitung von

Themen möglich, die für die Radikalisierungsprävention relevant sein können. Hierzu gehören auch scheinbar unpolitische Inhalte, die bereits in den Themenblöcken „Familie“ und „Freundschaft“ relevant sind und die teilweise auch vom Projekt bereits zum Gegenstand gemacht werden, z. B. Familienkonstellationen, die nicht traditionellen Familienbildern entsprechen. Das Thema „Rechtsextremismus“ wird vom Projekt selbst aber nicht eingebracht, v. a. weil es aus Projektsicht grundsätzlich als nicht kindgerecht gilt. Ein altersgemäßes Aufgreifen des Themas und entsprechende Erprobungen finden kaum statt. Ursächlich hierfür könnte auch sein, dass der Rechtsextremismus-Bezug des Projektangebots gegenüber den schulischen Kooperationspartnern nicht gänzlich transparent gemacht wurde. Eine offensive Thematisierung in der Arbeit könnte vor diesem Hintergrund Konflikte mit Lehrkräften und Eltern provozieren und sich als zugangsgefährdend erweisen. Hier zeigt sich ein Grunddilemma der Arbeit mit Zielgruppen, deren Einbindung in bestimmte Milieus als gefährdend eingestuft wird: Der Zugang gelingt i. d. R. nur, wenn das eigentliche Ziel der pädagogischen Arbeit nicht expliziert wird. Diese Intransparenz im Dienste gelingender Zugänge verhindert aber im Falle des Projekts eine offensive Thematisierung relevanter Themen und damit verbunden eine zielführende Präventionsarbeit bzw. entsprechende Erprobungen. Aus Sicht der wB sollte das Projekt zumindest versuchen, eine größtmögliche Transparenz herzustellen und relevante Themen – ungeachtet eintretender Probleme – niedrigschwellig zu platzieren.

Bemerkenswert ist die Innovativität des Vorhabens, die auf konzeptioneller Ebene v. a. darin besteht, dass eine identitätstheoretische Lesart von rechtsextremer Radikalisierung aufgegriffen wird, die bereits in den ersten wissenschaftlichen Studien zu jugendlichem Rechtsextremismus von Wilhelm Heitmeyer (1989) zentral war und die die Attraktivität rechtsextremer Deutungsangebote für Jugendliche v. a. daraus ableitete, dass sie die Schwierigkeiten der Identitätsfindung in der Moderne durch vereindeutigende Identitätsangebote und verhaltenssichernde Gewissheiten auflöst (ebd., S. 77ff.). Bislang blieb diese Lesart von Radikalisierung für die pädagogische Präventionspraxis weitgehend unbedeutend, sodass das Projekt grundsätzlich innovatives Potenzial aufweist. Auch der langzeitpädagogische Zuschnitt des Angebots ist innovativ.

Gleichzeitig stellt sich in der Umsetzung allerdings das Problem, dass ein inhaltliches Gesamtkonzept kaum vorhanden ist bzw. Partizipationsansprüchen gegenüber der Zielgruppe geopfert wird. Vor diesem Hintergrund entsteht der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit der bearbeiteten Inhalte bzw. bleibt unklar, welche inhaltlichen Erprobungen stattfinden. Präsent sind im Projekt v. a. methodische Erprobungen, die sich auf Einzelübungen beziehen und wertvoll sind. Bedarfe für die Fachpraxis bestehen jedoch v. a. auf einer inhaltlich-konzeptionellen Ebene. Hier könnte das Projekt bei einer Fokussierung wertvolle Erkenntnisse gewinnen.

5.1.2.2 Projektcluster II: Zielgruppe rechtsextrem orientierte junge Menschen

Gemeinsam ist den Projekten, die dieser Gruppe zugeordnet wurden, dass ihre Hauptzielgruppe aus jungen Menschen besteht, die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht sind (rechtsextrem orientierte Jugendliche). Insofern handelt es sich hier um eine Form der indizierten Prävention.

Projekt Durban⁷⁴

Ziel des Projekts ist, ein online-basiertes Training für rechtsextrem orientierte Jugendliche zu entwickeln. Als Grundlage hierfür dient ein Gruppentrainingsformat, das vom Träger des Modellprojekts bereits langjährig in einer Jugendarrestanstalt mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 23 Jahren realisiert wird. Ziel des Online-Trainings ist, analog zum bewährten Trainingskurs, „Denkanstöße [zu] geben und das eine oder andere gedanklich in Bewegung [zu] bringen“ (Durban 2016 I: Z. 478f.). Im Idealfall gelingt eine Vermittlung in ein Ausstiegsangebot oder andere weiterführende Angebote. Im Training, das sich v. a. an rechtsextrem orientierte Gewaltstraftäter/innen richtet, werden Elemente aus der Anti-Gewalt-Arbeit mit Elementen aus dem Bereich der politischen Bildungsarbeit kombiniert. Grundlegend spiegelt sich in den breiten Inhalten des Trainings ein ganzheitliches Verständnis von Radikalisierung, das Gewaltstraftaten, Einstellungen und Gruppenzugehörigkeiten bei der Zielgruppe als enges Geflecht begreift und die Ebenen des Denkens, Fühlens und Handelns gleichermaßen betrifft.

Insgesamt besteht das Training aus vier Kernmodulen: „Straftaten und Gewalt“, „Identität“, „Umfeld“ und „Ideologie/Hass/Vorurteile“. Das Modul „Straftaten und Gewalt“ bezieht sich auf die Handlungsebene, Ziel ist das Finden alternativer Handlungsweisen. Dies soll gelingen, indem Risikoverhalten bewusst gemacht wird und Rechtfertigungsstrategien für Gewalttaten hinterfragt werden, was die Hemmschwellen erhöhen soll. Im Modul „Identität“ geht es inhaltlich um das Selbstkonzept, Stärken, Schwächen und die individuelle Biografie bzw. eine Erweiterung der Perspektive auf biografische Schwierigkeiten. Dadurch soll die Persönlichkeit gestärkt werden. Individuelle Beziehungsgeflechte (ggf. rechtsextreme Szene, Peergroup, soziale Einbindungen allgemein, familiäre Beziehungen) werden im Modul „Umfeld“ thematisiert. Dabei gilt es, bestehende Beziehungen zu überdenken, Beziehungsressourcen zu entdecken und Sozialkontakte neu zu gestalten. Auf die Einstellungsebene zielt das Modul „Ideologie, Hass, Vorurteile“. Zentrales Ziel ist hier, Irritationen hervorzurufen und Zweifel zu säen und damit verfestigte Deutungsmuster wieder zu irritieren.

Diese verschiedenen Trainings-Module sollen in Online-Kontexte übertragen und zunächst als computergestütztes Training auf einer Lernmanagement-Plattform angeboten werden. Parallel ist eine pädagogische Begleitung des Trainings vorgesehen. Ursprüngliche Motivation für die Übertragung in

74 Die Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung basiert auf zwei Projektinterviews, die im Jahr 2016 und 2017 durchgeführt wurden.

Online-Kontexte war das hier gesehene Potenzial, die Reichweite des Trainings steigern zu können und letztlich mit relativ geringem Aufwand Teilnehmende in anderen Jugendarrestanstalten auch unabhängig von räumlicher Nähe zu erreichen und bestehende Bedarfe aufzunehmen. Geplant war darüber hinaus – nach erfolgreicher Implementation in diesem Kontext – eine Ausweitung über Arrestanstalten hinaus, z. B. im Rahmen der Jugendgerichtshilfe und Bewährungshilfe und über Lehrkräfte vermittelt auch an Schulen. Angedacht war zudem in einem weiteren Schritt, das Training auch im Internet anzubieten. Klare Priorität hat aber die Entwicklung des Instruments im und für das Setting Jugendarrest.

Seit dem letzten Interview war es zentraler Arbeitsinhalt des Projekts, erste Übungen aus dem Präsenztraining in die online-fähige Plattform zu überführen. Eine hohe Intensität der Arbeitsprozesse ergibt sich daraus, dass andere Formen der didaktischen Aufbereitung (z. B. eine sehr viel stärkere Visualisierung) nötig sind, um sicherstellen, dass die Ziele einzelner Übungen auch im neuen Medium erreicht werden. Im Projekt wurden bisher Elemente des ersten Moduls „Straftaten und Gewalt“ erarbeitet. Konkrete Übungen thematisieren die körperlichen und psychischen Folgen von Straftaten für die Geschädigten sowie die (emotionalen) Begleitumstände der verübten Gewalttaten.

Parallel zur Erarbeitung der verschiedenen Inhalte wurden die bereits technisch umgesetzten Übungen mit Angehörigen der Zielgruppe im Jugendarrest getestet. An den Test schließen sich jeweils ein Auswertungsgespräch und eine Fragebogenerhebung an. Gleichzeitig gibt es einen Beobachtungsauftrag an die begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen. Aus diesen verschiedenen Daten werden schließlich Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der einzelnen Übungen oder des Trainings insgesamt gezogen. Bislang wurde bereits eine große Anzahl an Tests realisiert (ca. 100) und es konnten neben den Rückmeldungen zu Einzelübungen auch einige allgemeine Erkenntnisse gesammelt werden. Allerdings musste bei diesen Tests auf eine erweiterte Zielgruppe zurückgegriffen werden, die über den Kern rechtsextrem orientierter Gewaltstraftäter/innen hinausreichte. Dies war erforderlich, um die nötigen Quantitäten zu erreichen,

Zu den gesammelten Erkenntnissen gehört zunächst, dass der Zielgruppenzugang bezogen auf die Tests gut funktionierte und es keine Probleme gab, Personen hierfür zu gewinnen. Vielmehr existiert aufseiten der Zielgruppe ein grundsätzliches Interesse und eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme am (Test-)Angebot. Damit zeichnet sich ab, dass auch beim computergestützten Angebot der Zugang zur Zielgruppe grundsätzlich ähnlich gut gelingt wie auch beim Präsenztraining des Trägers. Während der Testphase zeigte sich darüber hinaus, dass mit dem neuen Format ein anderer Teil der Zielgruppe angesprochen wird. Die computergestützte Form des Trainings ist offenbar für Teile der Zielgruppe attraktiv, die einem Präsenztraining eher ablehnend gegenüberstehen. Umgekehrt bevorzugen andere Teile der Zielgruppe ein Präsenztraining. Nach Einschätzung der Projektmitarbeitenden ist dies v. a. auf unterschiedliches Sozialverhalten und Kommunikationsstile der Adressaten zurückzuführen. Dies zeigt der folgende Interviewauszug:

„Was wir auch feststellen, ist, dass es [das computergestützte Training, Anm. d. V.] möglicherweise nicht für jeden Teilnehmer was ist. Wir haben dann manchmal hinterher die Leute gefragt, wenn sie jetzt die Wahl hätten zwischen einem Präsenztraining und so einem virtuellen Training, da gab es die einen, die gesagt haben, ja, ich will lieber eine Gruppe, ich muss irgendwie ... ich brauche Austausch, ich will reden und das ist mir wichtig, und dann gab es aber auch die anderen, die gesagt haben, na ja, eine ... eine Gruppe, da traue ich mich nicht so, da öffne ich mich nicht so und da sind irgendwelche anderen und da gibt es ständig Ablenkung und da quatscht immer einer rein“ (Durban 2017 I: Z. 246–253).

Festzuhalten bleibt, dass mit dem virtuellen Training offenbar Adressaten erreicht werden können, die für die Teilnahme an einem Präsenztraining schwer zu gewinnen wären. Insofern kann das computergestützte Training nicht nur wie ursprünglich angedacht die räumliche Reichweite der Trainingsangebote vergrößern. Vielmehr scheinen von dem neuen Angebot auch andere Teile der Zielgruppe angesprochen zu werden. Angesichts der fachlichen Herausforderungen, die die Ansprache der Zielgruppe darstellt, ist dies eine wertvolle Erkenntnis und eine vielversprechende Strategie der Ansprache von Jugendlichen.

Als zentrale fachliche Herausforderung war im letzten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung die Frage identifiziert worden, wie unmittelbare Kommunikation und pädagogische Beziehung in virtuellen Kontexten hergestellt werden können bzw. welche Intensität die pädagogische Begleitung haben muss. Zu klären wäre in diesem Zusammenhang auch, wie standardisiert die Trainingsinhalte sein können bzw. welcher Raum für individuell abgestimmte Inhalte gegeben sein muss. Es deutet sich bereits jetzt an, dass individuell angepasste Inhalte innerhalb des Programms technisch nur begrenzt umsetzbar sind, da durch Pfadabhängigkeiten schnell ein hoher Grad an Komplexität erreicht und der Umsetzungsaufwand letztlich sehr hoch ist.⁷⁵ Auch vor diesem Hintergrund zeichnet sich ab, dass der Stellenwert der persönlichen Betreuung höher sein wird als ursprünglich konzeptionell vorgesehen war. Angedacht ist aktuell, die weitgehend standardisierten Übungen des virtuellen Trainings in der Begleitung durch Fachkräfte subjektorientiert zu ergänzen. Bezogen auf die bereits umgesetzten Übungen zum Thema „Gewalt und Straftaten“ wäre es beispielsweise Ziel der (pädagogischen) Begleitung, individuelle Rechtfertigungsstrategien explizit zu machen. Die standardisierten virtuellen Übungen haben hier die Funktion Gesprächsanlässe zu schaffen, „um dann gegebenenfalls auch mit dieser Kommunikation, die dann sozusagen zwischen den Übungen stattfindet, dort einsteigen zu können“ (ebd., Z. 111f.).

Die (pädagogische) Betreuung würde in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung gewinnen, während die Übungen allein nicht hinreichend wären.

75 Die Frage der Adaptivität des Programms erstreckt sich dabei sowohl auf inhaltliche Aspekte wie auch auf Fragen des Schwierigkeitsgrades der in den Übungen enthaltenen spielerischen Wissensabfrage. Unmittelbare Rückmeldungen von Personen, die die Übungen getestet haben, bezogen sich vor allem auf Anpassungsbedarfe in letzterer Hinsicht.

Das verdeutlicht auch folgende Gesamteinschätzung eines Projektmitarbeiters:

„Und am Ende wird es beziehungsorientiertes Handeln bleiben und nicht sozusagen einfach irgendwie einen Inhalt, den man ins Netz wirft und dann macht der von selbst. Also das ... das ist nicht die Vorstellung, die dahinter steckt“ (ebd., Z. 572–574).

Ungeklärt ist bislang, welcher Personenkreis zur Begleitung des virtuellen Trainings vor Ort eingesetzt werden soll. Inzwischen wird auch im Sinne langfristiger Implementation darüber nachgedacht, über die Projektlaufzeit hinaus zur Betreuung der Zielgruppe Personal einzusetzen, dass in den Einrichtungen ohnehin vorhanden ist, z. B. aus den Bereichen Justiz und Jugendhilfe. Voraussetzungen wie z. B. hinreichende pädagogische Qualifikation wurden im Interview nicht thematisiert. Diese erscheinen aus fachlicher Sicht – angesichts der zentralen Bedeutung von Beziehungsarbeit – jedoch zwingend notwendig. Allerdings ist die Frage der Betreuung im derzeitigen Projektstadium nach Aussage des Projektmitarbeiters noch nachrangig und entsprechende konzeptionelle Überlegungen und konkrete Erprobungen stehen erst zu einem späteren Zeitpunkt auf der Agenda:

„Aber das ist ja im Moment was, was eher so als ... als Gedanke im Raum ist, weil dafür braucht man erst mal eine Plattform mit einem entsprechenden Kommunikationstool und wir brauchen natürlich ein paar Übungen, um überhaupt zwischen den Übungen kommunizieren zu können“ (ebd., Z. 146–151).

Aufgabe des Projekts ist daher zunächst, weitere Übungen zu konzipieren, technisch umzusetzen und mit der Zielgruppe zu testen. Ziel ist, bis zum Jahresende das erste der vier Module so weit fertigzustellen, dass es insgesamt getestet werden kann. Letztlich wird dabei auch zu prüfen sein, ob die positiven Rückmeldungen der Zielgruppe zu den Einzelübungen auch in Bezug auf das Gesamtmodul Bestand haben. Gleiches gilt für die nachgewiesenen Effekte der Einzelübungen. Hier konnte bei der Zielgruppe ein Wissenszuwachs nachgewiesen werden, der dem des Präsenztrainings ähnelt. Es bleibt abzuwarten, ob für das Gesamtmodul ähnliche Wirkungen beschrieben werden können. Als fachlich herausforderungsvoller dürfte es sich auch nach Einschätzung der Projektmitarbeitenden allerdings erweisen, Einfluss auf Reflexionsprozesse sowie auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei der Zielgruppe zu nehmen bzw. diese nachzuweisen.

Projekt Dakar⁷⁶

Zielgruppe des Projekts sind Jugendliche, die deutliche Affinitäten zum Rechtsextremismus aufweisen, sich also entweder bereits in rechtsextremen Kreisen bewegen und/oder Haltungen aufweisen, die von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit geprägt sind. Im Angebot des Projekts, einem intensiv-pädagogischen Training, soll bei diesen Jugendlichen Distanzierungsmotivation erzeugt werden.

76 Die Datengrundlage für die Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitung umfasst zwei Projektinterviews, die im Jahr 2016 und 2017 durchgeführt wurden.

Mittlerweile hat sich der Zugangsweg über (Zwangs-)Zuweisungen durch kooperierende Instanzen (z. B. Jugendgerichtshilfe, Jugendrichter, Staatsanwaltschaft, Jugendamt) als tragend erwiesen. Die Akquise von freiwillig teilnehmenden Jugendlichen ist bislang hingegen nur teilweise geglückt. Bei den Zuweisungen durch Kooperationspartner zeigen sich jedoch ebenfalls Schwierigkeiten. So gelingt es den Kooperationspartnern häufig nicht, einschlägige Jugendliche zu identifizieren bzw. ist eine Ansprache der Zielgruppe, um sie in die Angebote des Projekts zu überweisen für sie offenbar überfordernd. Als Kompensationsstrategie ist das Projekt inzwischen nachvollziehbarerweise dazu übergegangen, über den lokalen Raum hinaus Kooperationspartner und hierüber Teilnehmende zu gewinnen.

Zusätzlich zum ursprünglich vorgesehenen Gruppentraining hatte sich in der unmittelbaren Arbeit des Projekts mit den Zielgruppen relativ schnell herausgestellt, dass ein intensiveres vorbereitendes Angebot benötigt wird. Das Projekt hatte daraufhin begonnen, ein Einzeltraining zu konzipieren, das nicht nur wie ursprünglich geplant zwei Einzelsitzungen vorsieht. Dieses Training umfasst in der Regel zehn Trainingssitzungen zu je eineinhalb Stunden. Inhaltlich werden hier verschiedene Methoden kombiniert, u. a. Elemente eines Anti-Gewalttrainings und bereits erfolgreich angewandte Methoden aus der kurzzeitpädagogischen Arbeit mit einsteigsgefährdeten Jugendlichen. Konkret geht es dabei unter anderem um Selbst- und Fremdbilder, den Umgang mit negativen Emotionen, Tat-/Konfliktaufarbeitung; die individuelle Biografie bis hin zur Entwicklung von Handlungs- und Haltungsalternativen. Flankiert werden die Trainingssitzungen von Vorgesprächen (inkl. Hilfeplangespräch mit Eltern/Jugendamt) und Nachtreffen.

Das Einzeltraining ist für neu erreichte Jugendliche eine Zugangsvoraussetzung für das Gruppentraining. Ziel ist dabei auch, die potenziell am Gruppentraining Teilnehmenden kennenzulernen und letztlich eine zielkonforme Zusammensetzung der Gruppe sicherstellen zu können. Die Zusammensetzung der Gruppen erweist sich dabei immer auch als schwierige Ermessensfrage. Das Konzept für das Gruppentraining wurde vom Projekt inzwischen entwickelt. Die Trainingseinheiten haben gegenüber dem Einzeltraining einen längeren Umfang und werden in drei- bis fünftägigen Blöcken absolviert. Insgesamt umfasst das Training 15 Tage. Eine erste Umsetzung des Gruppentrainings steht allerdings noch aus.

Zum Zeitpunkt des Interviews (Mai 2017) befanden sich zwei Jugendliche in Einzeltrainings, die Umsetzung eines ersten Gruppentrainings mit fünf Teilnehmenden stand unmittelbar bevor. Es zeigten sich große Schwierigkeiten, eine ausreichende Anzahl von Jugendlichen für das Gruppentraining zu gewinnen, obwohl der rückgemeldete Bedarf seitens überregionalen Jugendämtern und Justiz sehr groß ist. Zum einen ist diese auf die bereits erwähnten allgemeinen Zugangsschwierigkeiten zurückzuführen. Zum anderen brachen mehrfach Jugendliche die Teilnahme am Einzeltraining ab, sodass es nicht zu einer Teilnahme am Gruppenangebot kam. Als wesentlicher Grund hierfür wird von den Projektmitarbeitenden der Umstand angesehen, dass es sich v. a. bei den vom Jugendamt vermittelten Teilnehmenden häufig um Jugend-

liche mit Multiproblemlagen handelt, die schon eine längere Hilfekarriere aufweisen, „therapiemüde“ sind und daher jeglichen Bearbeitungsversuchen grundsätzlich skeptisch gegenüber stehen.

Gleichzeitig beobachten die Projektmitarbeitenden, dass eine der innovativen Komponenten der entwickelten Trainings, nämlich die jugendkulturelle Ausrichtung, grundsätzlich gut geeignet ist, auch solche Jugendliche überhaupt zu einer Teilnahme zu motivieren.

„(...) da sehe ich den Vorteil des ‚Jugendkulturansatzes‘, ja, dass so eine andere Herangehensweise die Jugendlichen motivieren kann, schon im Zugang. Also das klappt sehr gut, die Leute erstmal überhaupt dazu zu bringen, ... freiwillig an Einzeltrainings oder Trainings teilzunehmen“ (Dakar 2017 I: Z. 293–299).

Aus fachlicher Sicht stellt sich hier die Herausforderung, die offenbar hohe Anfangsmotivation auch langfristig zu erhalten und Abbrüche insbesondere in den Einzeltrainings zu vermeiden. Hier zeigt sich eine der grundsätzlichen fachlichen Herausforderungen im Arbeitsfeld. Die subjektorientierten Ansätze des Projekts, die an den jugendkulturellen Interessen der Jugendlichen ansetzen, sind vielversprechend, bedürfen aber noch weiterer intensiver Erprobungen.

Bemerkenswert ist, dass es dem Projekt bereits gelungen ist, intensiv mit dem örtlichen Jugendamt zu kooperieren und Einzeltrainings als Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung (ko-)finanzieren zu lassen. Eine vollfinanzierte Weiterführung auch nach dem Ende der Modellprojektförderung wird vom Jugendamt in Aussicht gestellt. Unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten liegen damit vielversprechende Voraussetzungen vor. Gleichzeitig zeigen sich Schwierigkeiten, da eine Förderung durch das Jugendamt und damit eine Anerkennung der Maßnahmen an Voraussetzungen gebunden sind, die beim Modellprojekt nicht ohne Weiteres vorhanden sind. Hierzu gehören fachliche Qualifikationen, die den Standards des Jugendamtes entsprechen ebenso, wie abgesicherte Verfahren, die einen hinreichenden Datenschutz beim Träger sicherstellen.

Darüber ist der Versuch, eine Regelfinanzierung durch das Jugendamt zu erreichen, zum Teil von Abwehrreaktionen der etablierten kommunalen freien Träger begleitet. Hier zeigen sich deutliche Konkurrenzbeziehungen. Obwohl vom Träger des Modellprojekts in Aussicht gestellt wurde, dass die Trainings auch gemeinsam entwickelt werden können bremsen die bereits im Rahmen der Hilfen zur Erziehung vom Jugendamt geförderten Träger und z. T. auch das Fachpersonal in den Jugendämtern die Zusammenarbeit und sehen keine Notwendigkeit zur Erweiterung des bestehenden (Trainings-) Angebots.

Einen zweiten Schwerpunkt der Projektarbeit bildet die Etablierung einer Art von „Ämternetzwerk“, dem sogenannten „Distanz-Zentrum“, d. h. eines Netzwerkes von Akteuren und Institutionen, die in ihrer Arbeit auf Jugendliche mit rechtsextremen Orientierungen stoßen bzw. mit ihnen arbeiten. Das Netzwerk soll dem Austausch von Informationen und der Artikulation von Hilfebedarfen dienen. Darüber hinaus sollte bedarfsabhängig und fallbezogen abgestimmtes Arbeiten ermöglicht werden, um eine institutionsübergreifende Arbeit mit problematischen Jugendlichen zu gewährleisten. Die Arbeit des Distanz-Zentrums konnte bis zum Zeitpunkt des Interviews erfolgreich

etabliert werden und seitens des Projekts wurde geplant die koordinierende Funktion an einen der Netzwerkpartner abzugeben, um eine Verstärkung der Struktur zu fördern. Vor allem das örtliche Jugendamt hat im Netzwerk eine zentrale Position und es besteht Interesse, die Federführung im Netzwerk zu übernehmen. Unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten wäre dies ein großer Erfolg des Projekts.

Inhaltlich berichten die Projektmitarbeitenden, dass die kontinuierliche Arbeit im Netzwerk insofern erfolgreich war, als inzwischen Probleme mit Rechtsextremismus im lokalen Raum offensiv angesprochen werden können. Bagatellisierungen haben inzwischen abgenommen und eine fallbezogene und problemorientierte Thematisierung ist inzwischen möglich.

Vor dem Hintergrund dieser Erfolge und der stabilen Struktur des Netzwerkes beabsichtigt das Projekt, an einem weiteren Standort ebenfalls ein Distanz-Zentrum aufzubauen. Die Planungen hierfür standen zum Zeitpunkt des Interviews jedoch erst am Beginn.

5.1.2.3 Projektcluster III: Integrierte Strategien, die mehrere Hauptzielgruppen umfassen

Im Unterschied zu den bisher aufgeführten Gruppen ist es für die drei Projekte, die in dieses Cluster eingeordnet wurden charakteristisch, dass sie mehrere Zielgruppen gleichberechtigt ansprechen wollen. Darüber hinaus lassen sich diese Projekte als integrierte Angebote charakterisieren, denn die einzelnen zielgruppenspezifischen Maßnahmen sind aufeinander bezogen und miteinander verzahnt. So ist bspw. vorgesehen, Lernerfahrungen, die in einem Tätigkeitssegment (z. B. in der direkten Arbeit mit Jugendlichen) gemacht werden, in andere Bildungsangebote (z. B. in Fortbildungen für Fachkräfte) aufzunehmen bzw. auch dort zu reflektieren.

Projekt Dourados⁷⁷

Der Träger dieses Projekts verfügt über mehrjährige Erfahrungen in der Distanzierungsarbeit mit rechtsextrem orientierten sowie ausstiegswilligen Jugendlichen. Das Konzept für dieses Projekt wurde ergänzend zum bestehenden Ausstiegsangebot des Trägers konzipiert. Konzeptionell umfasste das Projekt eine Vielzahl an unterschiedlichen Vorhaben. Kern der Projektarbeit sind Projektstage, die an Schulen (v. a. Berufsschulen) durchgeführt werden. Es handelt sich hier um ein kurzzeitpädagogisches Format (eintägig, sechs Stunden) der politischen Bildung mit dem Anspruch, möglichst subjektorientiert und partizipativ vorzugehen und dabei über eine reine Wissensvermittlung hinauszugehen. Für die Projektstage stehen verschiedene Themen zur Wahl (z. B. Flucht und Asyl). Unter den Teilnehmenden sind z. T. Jugendliche, die während des Projektstages durch einschlägige Äußerungen auffallen und bei denen rechtsextreme Orientierungen vermutet werden. Diese Jugendlichen werden von den Projektmitarbeitenden im Nachgang in Einzelgesprächen angesprochen. Hier ist aufgrund der fehlenden Zeitressourcen

⁷⁷ Datengrundlage der wissenschaftlichen Begleitung sind zwei Projektinterviews, die im Jahr 2016 und 2017 erhoben wurden.

häufig nur eine oberflächliche Thematisierung möglich. Dennoch wird im Rahmen der sehr begrenzten zeitlichen Möglichkeiten versucht, problematische Haltungen zu irritieren, indem z. B. auf inhaltliche Widersprüche hingewiesen wird oder auch mögliche (strafrechtliche) Konsequenzen angesprochen werden. Das Projekt strebt an, nach den Projekttagen noch eine Nachbereitungsphase anzubieten, die eine Intensivierung der Arbeit ermöglichen würde.

Über dieses kurzzeitpädagogische Standardformat hinaus hat das Projekt in einem speziellen Fall ein anderes Vorgehen entwickelt. Anlass waren hier im Schulalltag auftretende rechtsextreme Äußerungen von Schülerinnen und Schülern einer Klasse. Von der Schule wurde (neben anderen Bearbeitungsinstanzen wie Polizei, Jugendamt, Verfassungsschutz) auch das Projekt um Hilfe gebeten. In diesem Fall entschied sich das Projekt, statt des einmaligen Projekttages, für eine intensivere Arbeit über mehrere Termine. Neben den Bildungseinheiten, die den Projekttagen zugrunde liegen, erwies es sich in diesem Fall als wichtig, das Angebot zu erweitern und zunächst eine Klärung vorzunehmen: Die Wahrnehmungen und Positionen der Schüler/innen in Hinblick auf die rechtsextremen Äußerungen und die Thematisierung und Bearbeitung des Problems durch die Lehrkräfte, die Schulleitung und externe Bearbeitungsinstanzen waren hierbei Gegenstand. Die geschützten Kommunikationsräume, die das Projekt hier geboten hat, wurden von den Teilnehmenden sehr gut angenommen. Gegenüber den kurzzeitpädagogischen Maßnahmen macht das Projekt zwei bedeutende Differenzen aus. Zum einen entwickeln sich über die längeren Zeiträume der Begleitung häufig Bindungen und eine persönliche Beziehung:

„(...) ich glaub so langfristig an Schulen zu sein oder längerfristig, so dass man dann auch Leute eben dort immer wieder sieht und erst dann sich ja auch so richtig Vertrauen einstellen kann, wenn es dann fast schon so zur Gewohnheit geworden ist, dass [Projektmitarbeiterin] und ich da irgendwie einmal in der Woche da reinplatzen, so: ‚Ja die wieder...‘, und, ne, und dann lernt man sich irgendwie kennen“ (Dourados 2017 I: Z. 1879–1884).

Dies wiederum ermöglicht tiefere Auseinandersetzungen, da belastbare Arbeitsbeziehungen vorhanden sind. Zum anderen betont das Projekt, dass es im Langzeitformat größere Erprobungsräume gibt, die letztlich nötig waren, um die Zielgruppe kennenzulernen und angemessene pädagogische Strategien für die Zusammenarbeit zu entwickeln:

„(...) da sehen wir halt auch so, was hat denn gut funktioniert? Also wir haben jetzt für uns da auch sehr gut rausgefunden, das war ein absolutes Experiment, wir haben ganz viel mit denen zusammen gestaltet, was den Inhalt angeht, und die Richtung, und die Methode auch, und haben ganz viel ausprobiert, und jetzt wissen wir auch ungefähr, was, was holt die denn ab? Und worüber machen die sich heutzutage Gedanken? Und welche Strategie greift da? Und wie weit können wir aber auch gehen? Ohne dass die dann sich in eine Ecke gedrängt fühlen“ (ebd., Z. 1900–1906).

Als positiv wurde auch die problemzentrierte Zusammenarbeit mit anderen externen Akteuren an der Schule beschrieben. Die Mobile Beratung hat in

Abstimmung mit dem Projekt für die Lehrkräfte eine Fortbildung zum Umgang mit Rechtsextremismus durchgeführt. Außerdem wurde den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Projektarbeit ein Angebot der Ausstiegsberatung vorgestellt.

Das geschilderte Vorgehen an der Schule mit einer problembelasteten Klasse wird vom Projekt als erfolgreich geschildert und es ist beabsichtigt, dieses nach Möglichkeit weiterzuführen bzw. auch mit anderen Schulklassen in Krisenfällen umzusetzen. Als Erfolgsvoraussetzungen gelten dabei die Begleitung im Langzeitformat sowie das abgestimmte Vorgehen mit anderen externen Akteuren. Aus fachlicher Sicht ist das hier vom Projekt gewählte Vorgehen in mehrerer Hinsicht spannend. Die im Langzeitformat angelegte problemzentrierte Arbeit mit Schulklassen, in denen (auch) Schüler/innen mit problematischen Haltungen anwesend sind, ist innovativ und vielversprechend. Dies gilt insbesondere, weil die Projektmitarbeitenden den Gruppenkontext „Klasse“ aktiv nutzen, um Meinungsvielfalt anzuregen und produktive Formen inhaltlicher Auseinandersetzungen zu schaffen.

„(...) aber zum Glück ist es da auch so, dass, je nachdem wie die drauf sind und je nachdem wer alles da ist, gibt's dann auch Leute, die uns die Arbeit abnehmen und selber dieses Korrektiv sind. In dem Moment. ...also das packen wir sofort: ‚Ja, das ist mal interessant, erklär doch mal.‘ Wenn dann so ein, so ein Widerspruch aufgezeigt wird. Oder jemand dagegenhält, gegenargumentiert vielleicht auch. Ja, das, das greifen wir dann sehr gerne auf“ (ebd., Z. 1655–1661).

Darüber hinaus ist das integrierte gemeinsame Agieren mit anderen Akteuren vielversprechend, da es eine möglichst ganzheitliche Bearbeitung des Problems darstellt und v. a. Lehrkräfte als Zielgruppe mit einbezieht.

Einen zweiten Schwerpunkt des Projekts bildet die Peer-Trainerausbildung, in der engagierte, demokratisch gesinnte Jugendliche dazu befähigt werden, Projekttag an Schulen selbst durchzuführen, wobei sie von einem Mitarbeitenden des Projekts unterstützt werden. Zielgruppe dieser Projekttag sind dabei jeweils „unproblematische“ Klassen. Die Arbeit mit Klassen, die Problemverdichtungen aufweisen, halten die Projektmitarbeitenden zu Recht für zu voraussetzungsreich und sehen hier eine Grenze für *Peereducation*.

Die Ausbildung zum *Peer-Educator* ist als modulare Ausbildung angelegt. Es gibt insgesamt acht Module, in denen Methoden und Inhalte vermittelt werden, u. a. Hintergrundwissen zu Flucht und Migration, zu Rechtsextremismus, Antisemitismus aber auch Deeskalationsstrategien. Grundsätzlich setzt die Qualifizierung am Wissensstand der Teilnehmenden an.

Neben diesen beiden Hauptschwerpunkten werden im Projekt noch verschiedene weitere Bausteine mitgeführt, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Diese haben allerdings angesichts der begrenzten Projektressourcen und stark nachgefragten Hauptschwerpunkte allesamt eher randständigen Charakter bzw. ruhen diese Vorhaben.

Noch im letzten Jahr stärker betrieben wurde die direkte einzelfallbezogene Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Dabei erwies es sich jedoch als enorm schwierig, die Zielgruppe für eine kontinuierliche Zusammenarbeit zu gewinnen.

Einen weiteren Baustein bildet die Ausbildung von interessierten Jugendlichen zu „Zeitzeugen von Zeitzeugen“, sogenannten „Zweitzeugen“. Aufgegriffen wird hier der fachliche Bedarf nach einer „Aktualisierung“ der Zeitzeugenarbeit, da es zeitgeschuldet nur noch wenige Protagonisten gibt. Das Projekt betreibt hier den Versuch, die Erinnerungen durch Jugendliche weiterzutragen. Bisher konnten kaum Jugendliche für eine Ausbildung zu „Zweitzeugen“ gewonnen werden. Abgesehen davon, stellen sich verschiedene Herausforderungen, z. B. wie das hohe Maß an Authentizität, das die Zeitzeugenarbeit maßgeblich ausmacht und das Interesse beim Gegenüber erzeugt, über neutrale Dritte hergestellt werden kann. Zusätzliche Schwierigkeiten könnten daraus resultieren, dass die biografischen Erzählungen der Zeitzeugen über die Wahrnehmung und Interpretation der Jugendlichen weiter gefärbt werden.

Ein weiteres Vorhaben ist das Erstellen eines Online-Lexikons zum Nationalsozialismus durch die Zielgruppe. Auch hier finden sich bislang kaum Jugendliche, die Beiträge liefern. Zum Zeitpunkt des Interviews lagen lediglich zwei Einträge vor. Auch dieser Baustein wird vom Projekt inzwischen nachrangig behandelt.

Vorgesehen waren außerdem auch erlebnispädagogische Maßnahmen für rechtsextrem orientierte Jugendliche, über die v. a. die Beziehungsarbeit intensiviert werden sollte. Da die Zielgruppe bisher wenig im Projekt vertreten ist, beschränken sich die Maßnahmen momentan auf die Zielgruppe der engagierten Jugendlichen, die zu *Peer-Educatoren* ausgebildet werden. Erlebnispädagogik wird hier allerdings nicht im klassischen Sinne verstanden. Vielmehr handelt es sich um Ausflüge und Events mit politischem Bezug, z. B. Besuch von Kinofilmen mit politischen Themen. Ziel ist dabei auch, Wertschätzung für die Jugendlichen auszudrücken und die Motivation der Jugendlichen für die weitere Arbeit als Teamende zu fördern.

Resümierend lässt sich für das Projekt festhalten, dass das Ziel, mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten, erreicht wurde. Im Unterschied zum letzten Jahr wird zwar inzwischen mit dieser Zielgruppe nicht mehr einzelfallbasiert gearbeitet. Stattdessen wird aber mit einer Schulklasse gearbeitet, in der sich sichtbar auch rechtsextrem orientierte Schüler/innen befinden. Darüber hinaus finden sich in der kurzzeitpädagogischen Arbeit mit „unproblematischen“ Schulklassen immer wieder auch Fälle, in denen Jugendliche durch einschlägige Äußerungen auffallen und in denen das Projekt eine Auseinandersetzung anregt. Begrenzend wirken hier die geringen Zeiträume, die dem Projekt zur Verfügung stehen. Inzwischen gibt es Versuche des Projekts, eine intensivere Nachbereitung anzubieten und bei der Arbeit an Schulen mehr Zeit für das Projekt einzufordern.

Bereits im Konzept angelegt war eine große Breite der Vorhaben. In der Durchführungsphase zeigt sich nun, dass das Projekt konzeptionell überfrachtet ist. In verschiedenen Projektbausteinen zeigen sich Schwierigkeiten und angesichts der vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen gelingt es nur teilweise, bestehende Modifikationsbedarfe adäquat aufzugreifen. Das Projekt hat bislang bereits Umsteuerungen vorgenommen, die fachlich

angemessen und zielführend erscheinen. Hierzu gehört v. a. die Konzentration auf die zwei Hauptschwerpunkte, die absichert, dass das modellhafte Potenzial des Projekts durch systematische Erprobungen vertieft wird.

5.1.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Mit Blick auf die intensiv begleiteten Projekte im Themenfeld lässt sich zunächst festhalten, dass die geplanten pädagogischen Aktivitäten den Vorgaben in der Leitlinie zum Bereich „Radikalisierungsprävention“ insofern entsprechen, als dass alle Vorhaben im Bereich der selektiven und indizierten Prävention angesiedelt sind. Insbesondere bei den Projekten, die Formen indizierter Präventionsarbeit umsetzen, lässt sich festhalten, dass diese auf bereits vorliegenden Erfahrungen der Träger im Arbeitsfeld aufbauen und einen hohen Spezialisierungsgrad aufweisen, der letztlich erst systematische Erprobungen in Bezug auf fachliche Innovationsbedarfe ermöglicht.

Der Innovationsgehalt der intensiv begleiteten Projekte ist insgesamt hoch. Überwiegend werden Innovationsbereiche aufgegriffen, die in den Leitlinien zum Programm-, wie auch zum Themenbereich benannt werden bzw. darüber hinaus fachliche Herausforderungen darstellen.

Zu nennen ist hier die Erprobung von computergestützten Arbeitsformaten, die von einem Projekt aus Projektcluster II realisiert wird. Auch weitere Projekte des Themenbereichs sind stärker online-basiert. Als besondere Herausforderung stellt sich übergreifend die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Methoden und Inhalten, die in Offline-Kontexten etabliert sind und computergestützt bzw. online nicht ohne Weiteres umgesetzt werden können. Die Umsetzungen zeigen, dass ein möglicher Weg der Arbeit in Online-Kontexten darin bestehen kann, webbasierte Inhalte durch Formen unmittelbarer pädagogischer Begleitung zu ergänzen. So kann es letztlich möglich sein, standardisierte Inhalte anzubieten und gleichzeitig individuelle Formen der Aneignung zu begleiten und nicht dem Zufall zu überlassen. Gleichzeitig ermöglicht dies Formen von Beziehungsarbeit, die im Online-Kontext nur äußerst schwierig herzustellen sein dürften, aber eine wichtige Voraussetzung für Desradikalisierungsprozesse darstellen.

Auch die Erprobung von neuen Zugängen in der Arbeit mit einstiegsgefährdeten Jugendlichen bildet einen Schwerpunkt der Arbeit im Themenbereich. In jeweils einem Projekt aus den Projektclustern II und III wurde in der Vergangenheit versucht, über die universell-präventive Arbeit mit Schulklassen einstiegsgefährdete Jugendliche zu identifizieren und für Projektangebote zu gewinnen, die intensive Formen der (inhaltlich-ideologischen) Auseinandersetzung umfassen. Die Umsetzungserfahrungen zeigten, dass es letztlich kaum gelang, diese Zielgruppe zur längeren Zusammenarbeit zu motivieren. Dies lag z. T. im Umstand selbst begründet, dass sich diese Jugendlichen im Einstiegsprozess befinden, von der Szene und/oder Ideologie fasziniert sind und entsprechend zunächst keine Distanzierungsmotivation mitbringen.

Um dennoch mit der Zielgruppe arbeiten zu können, greifen die beiden Projekte inzwischen zumindest unterstützend auf Instanzen zurück, die

ihnen einstiegsgefährdete Jugendliche vermitteln bzw. arbeiten sie mit Schulklassen, in denen z. T. auch rechtsextrem orientierte Jugendliche sind. Zum Teil handelt es sich hier um Zwangsmaßnahmen (z. B. richterliche Weisungen) bzw. ist Freiwilligkeit nicht vollständig gegeben. Auf diese Weise gelingt es zwar, die Jugendlichen in das Angebot zu bringen. Das Problem, diese Zielgruppe zu einer längeren Auseinandersetzung zu motivieren, dürfte jedoch fortbestehen.

Bereits in den vorangehenden Berichten der wissenschaftlichen Begleitung war festgehalten worden, dass es sich bei der Gruppe der Projekte mit mehreren Hautzielgruppen konzeptionell um teilweise sehr breit aufgestellte und ambitionierte Projekte handelt und die Gefahr besteht, dass sich diese Projekte überlasten. Das intensiver begleitete Projekt aus dieser Gruppe hat die Vielzahl an inhaltlichen Bausteinen inzwischen deutlich abgeschmolzen und eine Priorisierung vorgenommen, die den zur Verfügung stehenden Ressourcen gerecht wird und adäquate Erprobungsräume bietet.

5.2 Modellprojekte im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen,,

5.2.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

Demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus⁷⁸ stand in den vergangenen Jahren im Fokus gesellschaftlicher Debatten. Dabei dominierten zuletzt Diskussionen um die Radikalisierung junger Menschen, die sich Organisationen wie dem „IS“⁷⁹ anschließen und in der Folge nach Syrien ausreisen, sowie die Bilder von Anschlägen und Anschlagversuchen, die es jüngst auch mehrfach in Deutschland gab.⁸⁰ Daneben stand auch das teils provokante demokratiefeindliche Auftreten von Teilen der deutschen salafistischen Szene in der öffentlichen Aufmerksamkeit.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat sich im vergangenen Jahrzehnt eine pädagogische Praxis der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus entwickelt. Diese

78 Die wissenschaftliche Begleitung erachtet die in der Leitlinie des Programmbereichs vom Fördergeber vorgenommene Präzisierung um Demokratiefeindlichkeit und Gewaltorientierung vor dem Hintergrund der Unschärfe des (i. d. R. deutlich breiteren) Begriffs „Islamismus“ als wichtig (Greuel et al. 2015, S. 125–130), da sie eine Annäherung an eine möglichst präzise Problembestimmung darstellt. Das Spektrum dessen, was im Diskurs problematisiert wird, reicht von provokanten Äußerungen und konservativen Haltungen bis zur Ausübung terroristischer Tötungsdelikte. In der Öffentlichkeit werden im Feld auch andere Begriffe verwendet, die den Gegenstand der Auseinandersetzung unterschiedlich rahmen und eingrenzen.

79 Terroristische Organisation, vor allem in Syrien und Irak.

80 Hier sticht insbesondere das Jahr 2016 hervor, für das das Bundesamt für Verfassungsschutz fünf Anschläge mit islamistischem Hintergrund zählt (Bundesministerium des Innern 2017, S. 155).

Praxislandschaft ist seit dem Jahr 2010 schnell gewachsen, wobei sie sich zunehmend ausdifferenzierte und heute insgesamt ein breites Spektrum an Zielgruppen und Angeboten umfasst (vgl. Schau/Langner/Glaser/Figlesthaller 2017). Das Handlungsfeld ist damit insgesamt in Deutschland noch relativ jung und es besteht ein deutlicher Bedarf, spezifische Präventionsansätze zu entwickeln und eine Fachlichkeit im Umgang mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus auszubilden.

Über Herangehensweisen in dem Handlungsfeld finden sich dokumentierende und reflektierende Publikationen sowie erste wissenschaftliche Analysen. Eine Fachdebatte, in der sich klare Ansätze und Standards konstituieren, entwickelt sich derweil erst. Die aktuellen Herangehensweisen im Feld sind teils durch die Übertragung von Ansätzen und Erfahrungen aus anderen Feldern, insbesondere der Rechtsextremismusprävention und der politischen Bildung, übertragen worden. Diese Ansätze müssen sich in dem neuen Feld nun neu bewähren. Eine gewisse Etabliertheit in dem Handlungsfeld konnten hier die Angebote der Angehörigenberatung in der Distanzierungsarbeit (vgl. Glaser/Figlesthaller 2017) und Angebote der universellen Prävention, die durch „Empowerment und das Aufzeigen alternativer Sinn- und Gemeinschaftsangebote“ versuchen „Entfremdungserfahrungen entgegenzuwirken und reale Teilhabe zu ermöglichen“ (Nordbruch 2017, S. 164).

Andere Herangehensweisen entwickeln sich neu in diesem Handlungsfeld bzw. sind nicht dem Kontext der Präventions- und Demokratieförderungsprogramme entlehnt. Hier ist insbesondere die Arbeit mit Ansätzen religiöser Bildung und theologischer Reflexion zu nennen, in denen sich Angebote mit der spirituellen und theologischen Dimension des (demokratiefeindlichen bzw. gewaltorientierten) Islamismus auseinandersetzen. Diese Ansätze stellen eine Besonderheit dieses Themenfeldes dar. Sie unterscheiden sich in verschiedener Weise grundlegend von etablierten Ansätzen der Extremismusprävention und finden sich vor allem bei Projekten, an deren Umsetzung religiöse islamische oder islamisch motivierte Träger⁸¹ beteiligt sind. In ihrer Ausgestaltung ist eine Suchbewegung nach verschiedenen Methoden und Formaten zu beobachten.

Ausgangsbedingungen und Herausforderungen für die Arbeit im Handlungsfeld wurden in den vorausgegangenen Zwischenberichten dargelegt und sollen hier nur kurz angeführt werden:

- Die präventive Praxis in diesem Handlungsfeld kann so nur bedingt wissensbasierte Präventionsstrategien verfolgen, da vergleichsweise wenig wissenschaftliche Aufarbeitungen von Praxiserfahrungen vorliegen und der wissenschaftliche Forschungsstand zur Hinwendung junger Menschen zu demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus sowie zu islamistischen Radikalisierungsprozessen hinter den aktuellen Entwicklungen zurückbleibt. Projekte sind folglich darauf angewiesen, das fehlende fundierte Wissen durch Annahmen und eigene Erfahrungen auszugleichen (vgl. Greuel et al. 2015, S. 125–130).

81 „Islamische Träger“ sind Organisationen, die religiöse Zwecke verfolgen und religiöse Praxis fördern, „islamisch motivierte Träger“ haben ein religiöses Selbstverständnis, aber zielen nicht primär auf religiöse Praxis (vgl. Schau 2016).

- Im Feld und in der gesellschaftlichen Debatte finden sich jeweils sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was das „Problem“ genau sei und auf welche Entwicklungen es zurückzuführen ist. Gelingt diese Fokussierung des Präventionsgegenstands nicht, besteht einerseits die Gefahr von Stigmatisierungseffekten, zu denen es beispielsweise kommen kann, wenn junge Muslime in der Breite mit gesteigerter Intensität von radikalierungspräventiven Maßnahmen adressiert werden (vgl. Nordbruch 2017; Leistner/Schau/Johansson 2014; Kiefer 2017). Andererseits können Schwierigkeiten im Aufbau vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen mit Zielgruppen und Kooperationspartnern die Folge sein (Greuel et al. 2016, S. 176–180).
- Eine Herausforderung ist auch die Erreichung von konkret radikalierungsgefährdeten oder sich radikalisierenden junge Menschen. Während die Fallzahlen gesamtgesellschaftlich gesehen sehr gering sind, sind Radikalisierungsprozesse auf individueller Ebene kaum vorhersagbar.⁸² Sie werden aber in diesem Feld als mitunter sehr schnell ablaufend beschrieben, weshalb sich einzelne Projekte mit einem hohen Handlungsdruck konfrontiert sehen, der gerade vor der Gefahr einer Ausreise nach Syrien gedeutet wird, der den weiteren Zugriff fast verunmögliche (vgl. dazu auch Greuel et al. 2015, S. 125–129; Glaser/Figlestahler 2017).

Zusätzlich zu diesen Herausforderungen, lassen sich im Feld unterschwellige Kontroversen über unterschiedliche Vorstellungen zur Relevanz der religiösen Dimension von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus ausmachen. Damit verbunden ist die Frage, ob eine eigene religiös islamische Zugehörigkeit und religiöse Kompetenz eine Ausgangsbedingung für die Arbeit im Handlungsfeld darstellt. Außerdem gibt es Kontroversen über Chancen und Grenzen zielgerichteter Kooperationen mit Gruppierungen, die sich im Spannungsfeld einer gewissen Nähe zum Präventionsgegenstand bewegen oder die zu einem gewissen Grad von autoritären Akteuren im Ausland abhängig sind. Die wissenschaftliche Begleitung sieht einen Bedarf nach Foren, solche Kontroversen auszuführen und Standpunkte sowie Erfahrungen fundiert herauszuarbeiten um mittelfristig zu einer fachlichen Konsolidierung des Handlungsfeldes zu gelangen. Die Gründung der *Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus* im Jahr 2016 kann einen Schritt in diese Richtung bedeuten.

5.2.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Im Themenfeld demokratie- und rechtsstaatsfeindliche „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (BMFSFJ 2014, S. 5) zu „gewaltförmigen islamistischen Phänomenen bzw. Instrumentalisierungen ‚des‘ Islam“ (ebd., S. 3f.) wurden im Jahr 2017 insgesamt 47 Modellprojekte gefördert. Geförderte Projekte sind angehalten, sich von allgemeiner Demokratieförderung,

82 Sie sind nur als komplexe Verbindung verschiedener Faktoren zu verstehen und verlaufen als Teil der Entwicklung junger Menschen in der Jugendphase nicht linear (vgl. Glaser/Langner/Schuhmacher 2017).

die auf die Gesamtheit aller Jugendlicher abzielt, abzusetzen und pädagogisch-präventive Angebote zu entwickeln, die direkt mit gefährdeten und ideologisierten Jugendlichen arbeiten (vgl. Greuel et al. 2015, S. 111–113, 129f.). Aufgrund des Erhebungszeitpunktes konnten in die Begleitung der wB jedoch lediglich 28 Modellprojekte einbezogen werden.⁸³

Bezogen auf diese Projekte findet sich eine Vielfalt präventiver Angebote, die von mehr oder weniger konkreten Risiken für die Radikalisierung ihrer Zielgruppen ausgehen. Hier stehen Angebote politischer und religiöser Bildung im Vordergrund, zum Teil gibt es auch Angebote Sozialer Arbeit. Zum anderen finden sich Angebote der Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit, die sich häufig mit Beratungsangeboten auf die Schwächung ideologischer Positionen und auf die Loslösung aus Gruppenzusammenhängen konzentrieren. In beiden Feldern richten sich Angebote sowohl direkt an junge Menschen selbst, als auch indirekt über Eltern, Angehörige, Fachkräfte. Charakteristisch für das Handlungsfeld ist dabei, dass nicht wenige Angebote verschiedene Präventionslogiken und Zielgruppenzugänge zeitgleich verfolgen, sodass diese idealerweise einander ergänzen. Religiös gerahmte Ansätze sind im Themenfeld relativ stark vertreten, was sich auch im Sample widerspiegelt.

Im Folgenden soll die (insbesondere pädagogische und beratende) Arbeit in diesem Themenfeld exemplarisch anhand von sieben für eine nähere Untersuchung ausgewählten Projekten dargestellt werden. Diese wurden anhand verschiedener für das Handlungsfeld charakteristischer Herausforderungen ausgewählt⁸⁴ und können keine Repräsentativität beanspruchen. Die Darstellung folgt dabei der von den Projekten vorrangig verfolgten Präventionslogik (vgl. Greuel et al. 2015, S. 129–131, Greuel et al. 2016, S. 150–151). Demnach verfolgen die Projekte Bamako, Bukarest und Beirut⁸⁵ aktuell in erster Linie eine Strategie der universellen Prävention, während das Projekt Buenos Aires von der wissenschaftlichen Begleitung im Bereich der selektiven Prävention verortet wird, das Projekt Bischkek im Bereich der Ausstiegsarbeit tätig ist und die Projekte Budapest und Bangkok Präventionsstrategien der universellen, selektiven und/oder indizierten Prävention sowie der Ausstiegsarbeit miteinander kombinieren. Aufgrund von Veränderungen bei den Projekten findet sich aktuell im Sample kein Projekt, das vorrangig eine Strategie indizierter Prävention verfolgt. Ansätze indizierter Prävention finden sich jedoch bei den Projekten mit kombinierten Präventionsstrategien.

83 Für einen Überblick über die Konturierung des gesamten Themenfeldes vgl. Greuel et al. 2015 und Greuel et al. 2016.

84 Eine Darstellung der Kriterien der Sampleauswahl findet sich in Greuel et al. 2016, S. 150f.

85 Bei den Projekten Bamako und Beirut haben sich in der Einordnung der vorangegangenen Präventionslogik im Vergleich zum vorangegangenen Zwischenbericht Veränderungen ergeben, die sich aus konzeptionellen Weiterentwicklungen seitens der Projekte erklären.

5.2.2.1 Projektcluster I: Projekte der universellen Prävention

Modellprojekte in diesem Cluster arbeiten mit Zielgruppen, bei denen sie mehrheitlich keine dezidierte Gefährdung für islamistische Radikalisierungsprozesse ausmachen und plausibilisieren.⁸⁶ Leitend für die Einordnung in dieses Cluster war, dass sich die unspezifische Zielgruppenbestimmung darin übersetzt, dass zwar an Gefährdungsfaktoren angesetzt wird, diese aber nicht spezifisch die projektrelevanten Zielgruppen betreffen (müssen).

Projekt Bamako⁸⁷

Das Modellprojekt ist bei einem Träger angesiedelt, der seit mehreren Jahren geschlechterreflektierende Arbeit mit jungen Männern aus sogenannten ekkulturellen Milieus durchführt und richtet sich an Eltern aus diesen Milieus. Zentrales Anliegen ist die Anregung von Wertediskursen, die Förderung der Akzeptanz von Vielfalt durch Reflexion sowie „gesunde Kommunikation in der Familie“ (Bamako 2017 I: Z. 403–404). Die Umsetzung der Projektpraxis erfolgt in zwei Modulen:

- Den aktuellen Schwerpunkt der Projektstätigkeit bildet die Arbeit im Kontext von Familienbildung bzw. Elternberatung mit Müttern und Vätern in Gruppensettings.
- In kleinerem Umfang werden auch Einzelberatungen und familientherapeutische Beratungen angeboten.

Im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich konzeptionelle Veränderungen im Selbstverständnis und Vorgehen des Projekts. Das Konzept basiert auf der leitenden Hypothese, dass das Aufwachsen in autoritären Beziehungsgefügen anfälliger für die Faszination autoritärer politischer Gruppenstrukturen macht. Dies ist nach wie vor ein zentraler Grundgedanke, jedoch folgt die Arbeit im Vergleich zum Anfangskonzept und dem ersten Projektjahr nun weniger einer engen, von pauschalisierenden Vorannahmen über die Zielgruppe geprägten Präventionslogik, sondern es überwiegt eine offene pädagogische Herangehensweise, deren konzeptionelle Logik eher der Demokratieförderung entspricht. Aus Sicht des Projekts trägt seine Arbeit insofern universalpräventiven Charakter, als möglichen Krisen, zu deren Entstehung das Aufwachsen in autoritären Beziehungsgefügen beitragen kann, (wie z. B. der Hinwendung zu islamistischen oder nationalistischen Gruppen oder Gewalthandeln) der Nährboden entzogen wird.

86 Auch wenn die Projekte teilweise übergreifende Gefährdungsannahmen (muslimische Religionszugehörigkeit und Ausgrenzungserfahrungen) formulieren, so bleiben sie stark simplifiziert und treffen im Wesentlichen auf die überwiegende Mehrzahl muslimisch geprägter Heranwachsender zu.

87 Die Erhebungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung umfassen zwei Interviews mit dem Projektteam, die etwa im Abstand von einem Jahr geführt wurden. Eine Beobachtung war zum Erhebungszeitraum nicht möglich, da aufgrund eines Konflikts innerhalb der Elterngruppe keine Veranstaltung stattfand. Darüber hinaus ist die Teilnahme der wissenschaftlichen Begleitung an einem Treffen einer Elterngruppe aus Sicht des Projektteams aufgrund der Gewährleistung eines geschützten Raums prinzipiell schwierig.

Das Projekt hat in der Umsetzungsphase bisher mit vier unterschiedlichen Elterngruppen gearbeitet; mit einer Gruppe, die sich vornehmlich aus türkeistämmigen⁸⁸ Müttern und Vätern zusammensetzt, ist dabei eine längerfristige Zusammenarbeit gelungen. Die Motivation zur Teilnahme resultiert zum einen aus konkreten Problemen im Umgang mit den eigenen Kindern, z. B. rebellischem Verhalten oder eine wahrgenommene Gefährdung des Bildungserfolgs. Zum anderen nehmen nach Wahrnehmung des Projektteams teilweise auch besonders engagierte Eltern an den Gruppenveranstaltungen teil. Die gemeinsame Thematisierung von Schwierigkeiten und das Finden von Lösungen bei Problemen im Umgang zwischen Eltern und ihren Kindern wird als Koproduktion beschrieben: das Projektteam moderiert und ergänzt teilweise mit Informationen, häufig wird jedoch innerhalb der Gruppe anhand eigener Erfahrungen diskutiert.

„Zum Konzept kann man vielleicht noch sagen, dass wir nicht unbedingt sehr abstrakt-theoretisch mit den Leuten diskutieren, sondern möglichst alle Inhalte auf die Erfahrungen der Teilnehmer, Teilnehmerinnen und auch unsere Erfahrungen irgendwie zurückzuführen und auch gerne darüber diskutieren, wie es uns damit geht und nicht, ob es richtig oder falsch ist“ (Bamako 2017 I: Z. 1317–1321).

Das Vorgehen ist als offener pädagogischer Prozess konzipiert, in dem zwar auch für das Selbstverständnis des Projekts konstitutive Themen mit Bezug zu Religion und Kultur (vor allem Islam und Ehrkultur) besprochen werden, generell richten sich die Inhalte jedoch an den subjektiven Bedürfnissen und Problemen der teilnehmenden Eltern aus und das Vorgehen ist von einem hohen Lebensweltbezug geprägt. Die Elterngruppenleiter/innen halten sich mit der Vermittlung von Wissen oder Handlungsanleitungen bewusst zurück und versuchen stattdessen Austauschprozesse der Eltern untereinander anzuregen und damit Reflexionsimpulse zu setzen. Diese Vorgehensweise ist für viele der Teilnehmenden zunächst ungewohnt, wird aber offenbar gut angenommen.

„Viele Eltern möchten immer so eine Anleitung und am liebsten nur ein Treffen und nicht regelmäßig, nur für den konkreten Fall. Aber eigentlich, was wir versuchen, denen zu vermitteln oder was total Neuland für die ist, dass es gar nicht darum geht, die richtige Anleitung, die richtigen Schritte, Maßnahmen zu ergreifen, sondern dass man eigentlich merkt, okay, eigentlich geht es darum, wie schaffe ich, mich meinem Kind zu vermitteln, meine Gedanken, meine Gefühle, weil meistens hapert es ja an der Art der Kommunikation“ (Bamako 2017 I: Z. 355–361).

Aus Sicht des Projektteams stellt es für viele der Eltern eine Herausforderung dar, sich in der Gruppe zu öffnen und über (familiäre) Probleme zu sprechen. Die Teilnahme an dem Angebot ermöglicht hier Lernerfahrungen, die das

88 Der Begriff „türkeistämmig“ bezeichnet Personen, deren familiäre Wurzeln in der Türkei liegen, unabhängig von ihrer ethnischen und religiösen Identität oder eigenen Migrationserfahrungen (Hanrath 2011, S. 15).

Projektteam auch insofern in einen präventiven Rahmen einordnet, als es einer frühen Inanspruchnahme externer Hilfsangebote einen „entradikalisierenden“ Effekt zuschreibt.

„Das ist auch eine ganz, ganz wichtige Erfahrung für unsere Arbeit, dass sie auch lernen, transparenter mit diesen Themen zu werden. Also ich finde, das ist ein wichtiger Prozess, was halt auch entradikalisiert, weil man dann schon viel, viel früher anfängt, sich Hilfe zu holen“ (Bamako 2017 I: Z. 399–402).

Zu Beginn der Implementierungsphase war das Sprechen der Projektmitarbeiter/-innen über ihre Zielgruppe mitunter von pauschalisierenden Annahmen geprägt. Diese wurden im Laufe der Umsetzung und des damit verbundenen Kontakts teilweise aufgebrochen und widerlegt. So zeigte sich beispielsweise, dass einige von Projektmitarbeitenden als konservativ wahrgenommene Eltern im Umgang mit den eigenen Kindern durchaus pädagogisch handeln und ihre Erziehung nicht zwingend von einem einengenden Kulturverständnis geprägt ist.

„Dass aber auch grade diese sehr konservativen Mütter aber auch sehr pädagogisch vorgehende Mütter waren, (...) die schon ihre Kinder wahrgenommen haben, die Bedürfnisse ihrer Kinder, dass sie ein sehr, sehr schönes Verhältnis – oder dass diese Kinder eine Stimme hatten, Gedanken hatten und dass wir eigentlich, was sehr, sehr kulturell aussah – aber wo wir auch Mütter erlebt haben, die ihren Kindern grade diesen Freiraum zwischen den beiden Kulturen und grade diese Selbstentfaltung zugelassen haben und dass das halt auch ein Vorurteil, von uns aus, muss ich sagen, manchmal war“ (Bamako 2017 I: Z. 1370–1379).

Insgesamt scheint das Vorgehen des Projekts zu positiven Resultaten im Sinne der angestrebten Ziele zu führen, die Mitarbeiter/-innen erhalten beispielsweise Rückmeldungen von teilnehmenden Eltern, dass sich der Umgang mit den eigenen Kindern entspannt habe. Herausforderungen zeigen sich für das Projekt in der Erreichung der Zielgruppe. Einerseits ist es dem Projekt gelungen, sowohl mit Müttern als auch Vätern und auch aus ihrer Sicht konservativen Eltern zu arbeiten. Allerdings ist die Zahl der erreichten Eltern in der Summe verhältnismäßig klein, zum Erhebungszeitpunkt arbeitete das Projekt intensiv mit einer Elterngruppe, die sich jedoch aufgrund eines Konflikts innerhalb der Gruppe momentan nicht trifft. Das Projektteam hat unterschiedliche Zugangswege (z. B. über Schulen, Verteilerlisten) erprobt, die Gewinnung von Eltern mit Migrationserfahrungen bleibt jedoch schwierig. Bisher hat das Projekt hauptsächlich mit türkeistämmigen Müttern und Vätern gearbeitet; aufgrund der Zusammensetzung des Stadtteils, in dem die Arbeit angesiedelt ist und der Erfahrungen aus der vom Träger durchgeführten Arbeit mit Jugendlichen sieht es die Notwendigkeit, auch Eltern mit arabischem Hintergrund zu erreichen. Hier scheint es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung lohnenswert, stärker als bisher mit Akteuren vor Ort, beispielsweise aus Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe oder aus migrantischen Communities zu kooperieren. In Bezug auf das pädagogische Vorgehen zeigt sich ein reflektierter, offener Umgang mit den Adressatinnen und Adressaten. Der Ansatz des Projekts, Wertediskurse anzuregen und Kommu-

nikationsprozesse innerhalb von Familien zu verbessern, ist aufgrund des beschriebenen lebensweltbezogenen Vorgehens in der Gruppe subjektiv unmittelbar erfahrbar und konzeptionell schlüssig. Bei der Betrachtung aus einer Perspektive, die das gesamte Handlungsfeld und die Einordnung in das Bundesprogramm in den Blick nimmt, stellt sich die prinzipielle Frage, was die Themenfeldspezifik des Projekts im Kontext der Prävention islamistischer Orientierungen und Handlungen im Unterschied zu einer über die Kinder- und Jugendhilfe dauerhaft finanzierten Familienbildung bzw. Elternberatung ausmacht.

Projekt Bukarest⁸⁹

Das Projekt ist bei einem bekenntnisorientierten islamischen Träger angesiedelt und nach seinem Selbstverständnis im Bereich der universellen und selektiven Prävention tätig. Im Jahr 2017 werden hauptsächlich drei Angebote umgesetzt:

- ein Fortbildungsangebot für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus unterschiedlichen Bereichen (u. a. Sozialarbeiter/innen, Eltern, haupt- und ehrenamtlich in Moscheen Tätige, Lehrer/innen, junge Menschen) mit dem Ziel, sie zu präventiven Tätigkeiten in ihrem jeweiligen Umfeld zu befähigen,
- ein sozialräumliches Vernetzungsforum für Akteure aus unterschiedlichen Bereichen, das die Etablierung einer nachhaltigen Vernetzungsstruktur im Stadtteil anstrebt,
- ein Angebot für muslimische Jugendliche und junge Erwachsene, indem verschiedene Themen wie z. B. Identität und (religiöse) Zugehörigkeit oder Bildung, Schule und Beruf behandelt werden.

Insgesamt zeigen sich eine Ausweitung der in den unterschiedlichen Angeboten bearbeiteten Themen und eine Fokussierung auf für das gesamte Jahr geplante Veranstaltungszyklen mit einer festen Gruppe im Gegensatz zu Einzelveranstaltungen. 2016 wurden beispielsweise im Rahmen der Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in einzelnen Veranstaltungen mit je unterschiedlichen Teilnehmenden vornehmlich Inhalte wie „Islam, Islamismus, (...) Salafismus, Dschihad, Scharia und Umma“ (Bukarest 2016 I: Z. 781–783) behandelt. Demgegenüber hat das Projekt für das aktuelle Jahr aufbauend auf den Wünschen und Bedarfen, die bei vorherigen Veranstaltungen geäußert wurden, ein Curriculum entwickelt, in dem Referierende Vorträge zu unterschiedlichen Aspekten von Präventionsarbeit (z. B. Vorurteile, Jugendpsychologie, Muslimfeindlichkeit, Salaf/ismus) halten. Es ist dem Projekt gelungen, eine heterogen zusammengesetzte Gruppe aus unterschiedlichen Bereichen und mit verschiedenen Hintergründen (Herkunft, Alter, Tätigkeitsfeld) zu etablieren, die über ein Jahr an dem Fortbildungsange-

89 Die Datengrundlage der wissenschaftlichen Begleitung bilden vier Interviews (Projektleiter, pädagogische Mitarbeiterinnen), die 2017 geführt wurden und jeweils eine teilnehmende Beobachtung an den drei unterschiedlichen Angeboten sowie ein Interview mit dem Projektteam aus dem Vorjahr.

bot teilnimmt und am Ende ein entsprechendes Zertifikat enthält. Aus konzeptioneller Perspektive stellt sich hier die Frage, inwieweit das Ziel, die Teilnehmenden zur Durchführung eigener Veranstaltungen zu befähigen, das eher auf der Ebene individueller Kompetenzen wie „organisieren können, moderieren können und fortbilden können“ (Bukarest 2017 I: 1 Z. 882–883) liegt, zu den rein inhaltsbezogenen Themen der einzelnen Fortbildungsmodule passt.

In dem sozialräumlichen Vernetzungsforum konnten im bisherigen Umsetzungszeitraum Personen aus unterschiedlichen Bereichen (Kommunalverwaltung, Moscheen, Schule, Jugendarbeit, Sicherheitsbehörden, Eltern) längerfristig eingebunden werden. Das Format ermöglicht es, dass sich Personen mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungswelten (z. B. muslimische Eltern und Lehrer/innen) austauschen und miteinander ihre jeweiligen Positionen mitunter auch kontrovers diskutieren.

Mit dem Format, das sich an muslimische junge Menschen richtet, werden unterschiedliche Zielstellungen verfolgt. Zum einen versteht es sich insofern als „Empowerment“ (Bukarest 2017 I: 2 Z. 499), als die Teilnehmenden dabei unterstützt werden sollen, sich als aktive und gestaltende Gesellschaftsmitglieder wahrzunehmen und es soll ein „Wir-Gefühl“ (Bukarest 2017 I: 2 Z. 645) im Sinne einer empfundenen Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft erzeugt werden. Zum anderen sollen die Teilnehmenden für eine plurale Diskussionskultur sensibilisiert werden. Schließlich möchte das Projekt in einem Handbuch die „Innenperspektive“ (Bukarest 2017 I: 2 Z. 423) seiner Zielgruppe darlegen und darauf aufbauend Empfehlungen für Fachkräfte verschiedener Bereiche formulieren, die den Umgang mit muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbessern sollen. Das Projekt versteht sich als ihr „Sprachrohr“ (Bukarest 2017 I: 2 Z. 549) und möchte ihre Perspektive im Rahmen des Angebots mit Fragebögen erheben. In Bezug auf das geplante Handbuch stellt sich die Frage, ob und wie eine solche Erhebung zwischen Forschung und pädagogischer Arbeit konzeptionell angelegt sein muss, um den Grenzen in der Verschränkung dieser Bereiche Rechnung zu tragen. Aus methodischer Sicht könnte stärker berücksichtigt werden, dass das Untersuchungssample variiert, da nicht an jeder Sitzung die gleichen Teilnehmenden anwesend sind, und es für eine Fragebogenerhebung verhältnismäßig klein ist. Im Sinne eines Interesses an der Perspektive der jungen Menschen selbst und dem Anspruch, ihnen eine Stimme zu verleihen, könnte es durchaus sinnvoll sein, die Empfehlungen mit ihnen gemeinsam zu entwickeln.

Die in dem Angebot für junge Menschen vermittelten Inhalte scheinen zum Teil von normativen Vorstellungen des Projektteams geprägt zu sein. Dies wird deutlich, wenn beispielsweise gefragt wird,

„wie sich Jugendliche in der Gesellschaft verorten, ob sie sich als einen effektiven Teil der Gesellschaft, der einen Beitrag dazu leisten kann, oder sehen sie sich eher als die Fremden, die Anderen“ (Bukarest 2017 I: 2 Z. 426ff.).

Die Möglichkeit, sich zugehörig zu fühlen und einen gesellschaftlichen Effektivitätsanspruch infrage zu stellen, was in der Phase der Adoleszenz durchaus denkbar ist, scheint hier keine Möglichkeit zu sein.

Eine Herausforderung stellt der Umgang mit jungen Menschen dar, die das Projekt als „ideologisiert“ (Bukarest 2017 I: 1 Z. 1474) beschreibt und die sich teilweise einer vom Verfassungsschutz beobachteten Gruppe zugewendet haben. Einige von ihnen nehmen an dem Angebot teil und vertreten dort polarisierende Ansichten. Offenbar interveniert das Team in solchen Situationen und setzt Grenzen, um die anderen Teilnehmenden vor diesem Einfluss zu schützen. Es bleibt offen, inwieweit das Projekt hier auch eine indizierte Präventionsarbeit verfolgt und versucht, die Einstellungen dieser Teilnehmenden zu beeinflussen. Zumindest wird die Arbeit mit ihnen nicht verweigert, solange es sich um kontrollierbare Settings handelt.

Die in der bisherigen Laufzeit vorgenommenen Veränderungen zeugen von einer Modifikationsbereitschaft und -kompetenz des Projekts. Insgesamt gelingt es, mit den unterschiedlichen Angeboten die angestrebten Zielgruppen zu erreichen und längerfristige Arbeitsprozesse zu etablieren. Die Vernetzung des Projekts scheint auf sozialräumlicher Ebene und im Hinblick auf die Vermittlung von Referentinnen und Referenten über ein lokales Präventionsnetzwerk gut zu funktionieren. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit eine Zusammenarbeit auf der konkreten Arbeitsebene, insbesondere von Projekten mit unterschiedlichen Ansätzen, stattfindet bzw. sinnvoll ausgebaut werden könnte. Auch im Sinne einer internen Netzwerkstruktur wäre eine stärkere Verzahnung der einzelnen Angebote des Projekts lohnenswert.

In Bezug auf die pädagogische Praxis könnten mögliche Konsequenzen des eigenen Handelns stärker reflektiert werden. Teilweise ist die Wissensvermittlung in den unterschiedlichen Angeboten anekdotisch geprägt. Vor dem Hintergrund eines hohen Lebensweltbezugs hat dies zweifelsohne positive Effekte, gleichzeitig lässt sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung aber zum einen fragen, inwiefern dies nicht partiell auch zulasten einer strukturierten Wissensvermittlung geht. Zum anderen gilt es zu bedenken, dass Anekdoten z. B. über radikalisierte Jugendliche von verschiedenen Zielgruppen unterschiedlich gedeutet werden können und entsprechend auch unbeabsichtigte Reaktionen auslösen können, insbesondere dann, wenn sie nicht systematisch gerahmt werden.

Allgemein zeigt sich fachlicher Klärungsbedarf in diesem verhältnismäßig neuen pädagogischen Handlungsfeld, in dem sich religiöse und politische Bildung sowie Bereiche Sozialer Arbeit überlappen und zusätzlich ein bestimmter Präventionsauftrag erfüllt werden soll. Die Erzählungen und Beobachtungen im konkreten Projektkontext verweisen dabei auf grundlegende Fragen, die für das gesamte Themenfeld relevant sind. Es gibt einen pädagogischen Konsens darüber, dass Bildungsarbeit, insbesondere politische Bildung, kontrovers multiperspektivisch und offen angelegt sein soll. Hier zeigt sich tendenziell ein Spannungsfeld zu einer spezifischen Art von religiöser Bildung, die eher an einer autoritätsbezogenen Wissens- und Wertvermittlung orientiert ist. Lässt sich eine mögliche Einschränkung der Offenheit von Bildungsprozessen damit rechtfertigen, dass es manchen Trägern gelingt, eine Gruppe von jungen Menschen anzusprechen, die andere pädagogische Angebote, die weniger subjektive Sinnstiftung bieten, nicht erreichen? Die Fokussierung auf eine durch theologische Expertise legitimierte Autoritätsperson, der die Definition des richtigen Religionsverständnisses zugestanden

wird, kann potenziell im Widerspruch zu einem multiperspektivischen Vorgehen mit dem Ziel der Vermittlung von Vielfalt stehen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist es daher wichtig, das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Bildungsverständnisse mit ihren jeweiligen Prämissen und sich daraus möglicherweise ergebenden Widersprüchen zu reflektieren.

Projekt Beirut⁹⁰

Das Projekt wird von einem etablierten Träger der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, Transkulturalität und die Diversität von Religion und Herkunft positiv begreifbar zu machen. Dabei werden zwei Angebotsformate umgesetzt:

- Der Schwerpunkt der Tätigkeit lässt sich als Mischform aus akzeptierender Arbeit und politischer Bildung beschreiben. Aufbauend auf den Prinzipien Freizeitgestaltung, Lebensbewältigungskompetenz und Auseinandersetzung mit der eigenen Person arbeitet das Projekt vorwiegend mit muslimisch geprägten Jugendlichen zu den Themen (muslimischer) Glaube, Identität und Zugehörigkeit.
- Darüber hinaus führt das Projekt auch in größerem Umfang Fortbildungen mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus unterschiedlichen Bereichen (v. a. Schule, Flüchtlingshilfe, Sozialarbeit) durch.

Insgesamt zeigen sich im Laufe der Umsetzungsphase Veränderungen im Hinblick auf das Selbstverständnis, die Zielgruppen sowie die Arbeitsweise. 2016 folgte das Projekt eher der Logik einer selektiven Prävention, mittlerweile verortet es sich stärker im universalpräventiven bzw. demokratiefördernden Bereich. Das Projektteam grenzt sich, wie andere in der Fachpraxis auch, noch vehementer von dem aus seiner Sicht problematischen Begriff der Radikalisierungsprävention ab.

„Das ist wie dieser völlig, völlig hinderliche Deradikalisierungsbegriff, das ist für mich so unverständlich. Wir müssen doch auf was hin arbeiten (...) oder ich muss doch meine Arbeit nach was ausrichten. Also Grundwerte oder Überzeugungen und auch irgendwas, auf das ich hinarbeite. Da kann ich nur sagen, ja, Radikalisierungs-Prävention, ich verhindere, dass du radikal bist. Aber für was denn?“ (Beirut 2017 I: Z. 889–895).

Entsprechend dieser Modifikation im Selbstverständnis hat sich auch die Hauptzielgruppe geändert. 2016 hat das Projektteam Jugendliche aus dem Umfeld islamistisch orientierter bzw. handelnder Personen als wichtigste Zielgruppe benannt. Aktuell arbeitet es hauptsächlich mit muslimisch geprägten jungen Menschen ohne spezifische Gefährdungsannahmen im Hinblick auf die Hinwendung zu gewaltorientierten islamistischen Gruppen oder Ideologien. Manche dieser Jugendlichen werden von Lehrerinnen bzw. Lehrern teilweise auch als „radikal“ wahrgenommen. Das Projektteam stellt solche

90 Die Basis der folgenden Beschreibungen bilden zwei Interviews mit dem Projektteam, die im Frühjahr 2016 bzw. 2017 geführt wurden. Die Beobachtung einer pädagogischen Situation hätte aus Sicht des Projekts eine mögliche Störung der Vertrauensbeziehung zu den Jugendlichen zur Folge haben können, weshalb die wissenschaftliche Begleitung darauf verzichtete.

Einordnungen jedoch infrage, da die Definition bzw. Messbarkeit von Radikalität bei Jugendlichen schwierig und eine solche Zuschreibung ihres Erachtens wenig produktiv für die pädagogische Arbeit und inhaltliche Auseinandersetzung mit der Zielgruppe ist.

Darüber hinaus hat sich auch die Arbeitsweise gewandelt. In den ersten beiden Projektjahren hat das Team verstärkt einzelne Workshops mit Jugendlichen durchgeführt, aktuell liegt die Hauptaktivität des Projekts in der langfristigen Arbeit mit drei jugendlichen Gruppen. Dabei handelt es sich um einen Ansatz, der aufsuchende Jugendarbeit durch Vorgehensweisen der Cliquenarbeit und der politischen Bildung konzeptionell erweitert. Die Herstellung und Stärkung von persönlichen Beziehungen bildet die Grundlage, um mit den Einstellungen und Haltungen der Jugendlichen zu arbeiten und Werte, wie ein demokratisches Gesellschaftsverständnis und die Wertschätzung von Vielfalt, zu vermitteln. Der Aufbau der Gruppen erfolgt jeweils durch eine erste Kontaktaufnahme über eine Institution (z. B. Schule oder Jugendfreizeitheim), wo auf das Angebot aufmerksam gemacht wird bzw. das Projekt aufgrund der Durchführung früherer Workshops bereits bekannt ist. Diese Erweiterung klassischer aufsuchender Jugendarbeit, die Jugendliche üblicherweise jenseits von institutionellen Räumen an „ihren“ Orten anspricht und häufig mit bestehenden Cliquen arbeitet, begründet das Projektteam einerseits damit, dass Jugendliche aufgrund von Ganztagschulen weniger „auf der Straße“ präsent seien. Andererseits seien muslimisch geprägte Mädchen, eine der von ihnen angestrebten Zielgruppen, über die herkömmlichen Angebote von Jugendarbeit schlecht erreichbar.

Zentral für das Projekt sind inhaltliche Auseinandersetzungen mit bestimmten Themen, die gemeinsam mit Jugendlichen geführt werden und im Bereich der politischen Bildung zu verorten sind. Die Inhalte werden zum einen von dem Projektteam, zumindest in ihrer groben Rahmung, vorgegeben: Identität, Zugehörigkeit und Glaube, insbesondere Islam. Daneben werden auch Themen behandelt, welche die Jugendlichen selbst einbringen, wie etwa Erfahrungen mit Diskriminierungen, die politische Situation in der Türkei, die Thematisierung von Religion im Kontext Schule oder auch Geschlechterrollen und (Homo-)Sexualität. Diese „inhaltliche Jugendarbeit“ (Beirut 2017 I: Z. 323) wird dahin gehend als Herausforderung beschrieben, als es voraussetzungsreich ist, die Jugendlichen für die Teilnahme zu gewinnen und sie im Angebot zu halten. Das Projektteam erprobt hier unterschiedliche Zugangswege und versucht beispielsweise über Sport eine Beziehung zu einer Gruppe junger Männer, die durch türkisch-nationalistische Äußerungen und Abwertungen gegenüber Frauen an ihrer Schule aufgefallen sind, aufzubauen. Im Hinblick auf die Gestaltung der inhaltlichen Auseinandersetzungen werden z. B. externe Personen eingeladen, die Erfahrungen zu einem bestimmten Thema haben oder davon betroffen sind und die von den Jugendlichen als authentisch und interessant wahrgenommen werden. Die gemeinsamen Aktivitäten werden teilweise aus den institutionellen Settings gelöst und lebensweltbezogen in die Räume der Jugendlichen verlagert, beispielsweise finden mehrtägige Fahrten in andere Städte statt.

Grundlegende Voraussetzung für die Arbeit ist, dass es dem Projektteam gelingt, einen Raum und ausreichend vertrauensvolle Beziehungen zu etablieren, sodass Jugendliche Einstellungen und Meinungen äußern können, die sie anderswo nicht thematisieren. Aus diesem Grund werden den Jugendlichen keine Grenzen in der Thematisierung gesetzt und sie werden für geäußerte Ansichten nicht verurteilt. Das Projekt legt aber Wert darauf, über Methoden und Techniken zu verfügen, um bestimmte Aussagen dann „zu differenzieren und zu dekonstruieren“ (Beirut 2017 I: Z. 1348). Aus Sicht des Teams wird das Angebot gut angenommen und die Jugendlichen adressieren die Mitarbeitenden als Ansprechpartner, was ein wichtiges Ziel darstellt: „dass sie Ansprechpartner vor Ort finden, nicht online oder irgendwie, irgendwo und dass wir für die Jugendlichen da sind“ (Beirut 2017 I: Z. 534-536). So wenden sich die Mädchen beispielsweise aus eigener Initiative an die Projektmitarbeiterin mit der Bitte, eine emotional aufgeladene Debatte um den türkisch-kurdischen Konflikt zu moderieren. Daraus wird zum einen deutlich, dass die Jugendlichen die Angehörigen des Projektteams als Ansprechpersonen akzeptieren. Zum anderen zeigt es, dass es dem Projekt gelingt, Prozesse zu initiieren, bei denen Jugendliche auch mit jeweils sehr unterschiedlichen Standpunkten gemeinsam diskutieren.

Die veränderten Schwerpunktsetzungen des Projekts spiegeln sich auch in den Fortbildungen für Fachkräfte wider: Stand im Interview 2016 noch die Weitergabe von Wissen und Handlungskompetenz im Vordergrund, betont das Projektteam ein Jahr später die Notwendigkeit, gerade Lehrerinnen und Lehrern einen bestimmten Umgang mit Jugendlichen zu vermitteln. Das von den Grundsätzen akzeptierender Arbeit geprägte Verständnis, eine persönliche Haltung zu zeigen und den Jugendlichen gleichzeitig offen und akzeptierend gegenüberzutreten, stößt jedoch anscheinend teilweise auf Widerstand. Dies benennt das Projektteam neben der ressourcenbedingten Fokussierung auf die Arbeit mit jungen Menschen auch als einen weiteren Grund dafür, die Durchführung von Fortbildungen im Rahmen des Modellprojekts in Zukunft weniger zu verfolgen. Darüber hinaus zeigen sich gerade in der Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche Meinungen über den Stellenwert von Religion in der Schule. Das Projektteam sieht sie als wichtigen Teil der Lebenswelt vieler Jugendlicher an, die in der Schule thematisiert werden sollte; für viele Lehrkräfte hingegen ist Schule ein neutraler Ort, in dem Religion keine Rolle spielt.

Insgesamt zeigen sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine konzeptionelle Veränderung des Projekts und eine Fokussierung auf die Arbeit mit Jugendlichen, die einer demokratiefördernden Logik und dem Ansatz der akzeptierenden Arbeit folgt. Dies hat u. a. zur Konsequenz, dass die Arbeit in Institutionen mit einem ähnlichen Verständnis im Hinblick auf den Umgang mit Jugendlichen intensiviert wird. Aus einer anderen Schule, deren Mitarbeiter/innen die Haltungen des Projektteams nicht teilen und seine Arbeit wenig unterstützen, hat es sich zurückgezogen. Das Projektteam begründet diesen Rückzug mit den begrenzten Ressourcen und Zuständigkeitsbereichen eines Modellprojekts, da hier dauerhafte Veränderungen in den Regelstrukturen (z. B. Schulsozialarbeit, Fortbildungen für Lehrkräfte) notwendig seien,

um überhaupt erst ein geeignetes Setting für die Projektarbeit zu schaffen. Dieses Vorgehen ist aus der Handlungslogik des Projekts heraus plausibel, mit Blick auf die Jugendlichen in dieser Institution hat es jedoch zur Konsequenz, dass sie prinzipiell schlechter erreicht werden können. Damit versperrt sich das Projekt einen wichtigen Zugangsweg zu einem Teil der angestrebten Zielgruppe muslimisch geprägter Mädchen, die nach Ansicht des Projektteams mit üblichen Angeboten von Jugendarbeit verhältnismäßig schwierig zu erreichen sind.

Der ursprünglich präventive Charakter des Projekts hat sich insofern verändert, als nun nicht mehr gezielt⁹¹ mit Jugendlichen aus dem Umfeld islamistisch orientierter Personen gearbeitet wird. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wäre es lohnenswert, wenn das Projekt in Zukunft auch diese Zielgruppe wieder stärker in den Blick nehmen würde, da die Arbeit mit ihnen einen besonders hohen Erprobungswert hat. Das pädagogische Vorgehen des Projektteams erscheint schlüssig und an die Bedürfnisse der jugendlichen Zielgruppen angepasst. Offensichtlich gelingen dem Projekt mit dieser Herangehensweise der Zugang zur angestrebten Zielgruppe, der über lebensweltbezogene Themen vermittelte Aufbau von Beziehungen zu Jugendlichen und die gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung. Der hohe Grad der Reflexion über die eigene pädagogische Arbeit weist zudem auf das professionelle Agieren des Projekts hin.

5.2.2.2 Projektcluster II: Projekte der selektiven Prävention

Die Projekte in diesem Cluster gehen bei der Wahl ihrer Zielgruppe von einer vorliegenden Risikokonstellation für islamistische Radikalisierungsprozesse aus und betrachten die adressierten Jugendlichen daher als besonders gefährdet. Dabei grenzen sie ihre Zielgruppe(n) über konkrete Gefährdungsmomente ein und setzen in der pädagogischen Arbeit gezielt an diesen Gefährdungsmomenten an.

Projekt Buenos Aires⁹²

Bei dem Projekt handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen einem etablierten Bildungsträger und einer islamischen Gemeinde. Die Gemeinde beschreibt sich selbst als „konservativ, orthodox“ (Buenos Aires 2016 I: Z. 81) und bewegt sich im Umfeld wahabitischer Netzwerke sowie teilweise salafistischer Bewegungen, die über viele Jahre hinweg vor Ort offen aktiv waren. Die Gemeinde versteht sich als Teil der engagierten Zivilgesellschaft, die schon langjährig Integrations- und Jugendarbeit leistete. Mit dem Projekt sehen beide Kooperationspartner eine Chance, nun gemeinsam gegen latente

91 Dies bezieht sich auf die Ebene der konzeptionellen Logik, da diese Zielgruppe nicht in erster Linie adressiert wird; gleichwohl erreicht das Modellprojekt diese Jugendlichen über das allgemein ausgerichtete Angebot nach eigenen Aussagen auch mit.

92 Folgende Beschreibungen basieren auf zwei Projektinterviews mit dem Projektleiter des etablierten zivilgesellschaftlichen Trägers von 2016 und 2017, einem Gruppeninterview im Kooperationsverbund, eine teilnehmende Beobachtung im Mädchentreff und ein Reflexionsgespräch mit der pädagogischen Umsetzenden. Ergänzt wird dies durch weitere Gesprächsnotizen.

Gewaltakzeptanz und für mehr Integration zu arbeiten. Übergreifendes Ziel ist es, durch (professionellere) Jugend- und Sozialarbeit demokratieorientierte und Gewalt ablehnende Positionen in der orthodoxen Gemeinde zu stärken.

Die gemeinsame Präventionsstrategie umfasst drei Stränge:

- Partizipationsförderung sowie politische und religiöse Bildung gegen Gewaltorientierung und gesellschaftliche Parallelstrukturen (Buenos Aires 2017 I: 1 Z. 206) und für ein positives Demokratie- und Islamverständnis bei den muslimischen Jugendlichen der Gemeinde,
- Gemeindeförderung und religiöse Bildung für mehr Integrationsbereitschaft und demokratische Erziehungsformen bei muslimischen Eltern und
- (professionalisierende) Zusammenarbeit mit einer sehr konservativen, islamischen Organisation.

Die Stärke des Projekts ist, sein Präventionsangebot in den gegebenen Möglichkeiten zu denken. Im Tun dominiert eine Empowerment- und Demokratieförderungslogik, die aufgrund des wahabitischen und salafistischen Umfelds eine selektiv-präventive Aufladung erfährt. Denn an den Rändern des Gemeindelebens ergeben sich auch Kontakte zu entsprechenden demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Akteuren und die unterschiedlichen Gemeindeglieder sollen vor einer möglichen Hinwendung durch demokratieorientierte und identitätsstärkende Angebote geschützt werden.

Das Innovative des Projekts ist die systematische Kooperationsstruktur, die darauf abzielt, dass aus der konservativen Gemeinde heraus pädagogische Angebote unterbreitet werden und der zivilgesellschaftliche Träger zur Perspektiverweiterung um politische Bildung beiträgt. In dieser Rolle prägt Letzterer die Themensetzung in den pädagogischen Angeboten mit und regt vereinzelt Auseinandersetzungen über Konfliktthemen wie Islam und Demokratie und die Rolle der Frau im Islam und in der Gesellschaft an. Die Kooperation ist und bleibt im Hinblick auf die Ausrichtung der Angebote spannungsreich, wobei zunehmend in die produktive Kraft der fachlichen Auseinandersetzungen um die pädagogischen Ansätze vertraut wird. Die wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich daher auf die Entwicklung der Kooperationsstruktur einerseits und die Verbindung aus politischer und religiöser (Jugend-)Bildung andererseits.

Das Projekt war 2016 von personellen Diskontinuitäten geprägt, welche durch zusätzliche Akzeptanzprobleme einer neuen Mitarbeitenden innerhalb der Gemeinde verschärft wurden. Diese Akzeptanzprobleme sind Ausdruck des kontinuierlichen Ringens um Augenhöhe und gemeinsame Zielkorridore. Auch wenn das Kooperationsgefüge vertrauensvoller ist, als noch in den Anfangsjahren, so bleibt gerade, wenn es um Stellenbesetzungen und fachliche Ausrichtung der Angebote geht, die Akzeptanz fragil. In diesen Spannungen ist es ein Glücksfall, dass sich die neue Mitarbeiterin als deutschstämmige Konvertitin, als gesellschaftliche Brückenbauerin, sieht und von beiden Partnern akzeptiert wird. Auch innerhalb der Gemeinde erkennen Mädchen und Mütter sie an. Sie konnte die Gruppen, die nach den personellen Umbrüchen

mit Blick auf Teilnehmerzahlen stark eingebrochen waren, wieder gut stabilisieren. Nun laufen – nach einem Jahr Konsolidierung – wieder unterschiedliche pädagogische Angebote parallel, sowohl mit muslimischen Mädchen und Jungen als auch mit deren Eltern.

Die Jugendangebote in der konservativen Gemeinde sind mehrheitlich geschlechtergetrennt. Einerseits werden zwischen Mädchen und Jungen andere lebensweltliche Interessen angenommen und andererseits akzeptieren Teile der Eltern nur dann eine Teilnahme ihrer Tochter an geschlechtergemischten Veranstaltungen, wenn die Brüder auch anwesend sind. In diesem Umfeld der hohen sozialen Kontrolle der Mädchen wertet der Projektleiter bereits die Teilnahme der Mädchen an den monatlichen geschlechtergemischten Workshops und einer mehrtägigen Exkursion als Erfolg. Für die erreichten muslimischen Mädchen und jungen Frauen aus der Gemeinde ist ein „sehr, sehr traditionelles Rollenbild“ (Buenos Aires 2017 I: Z. 380) kennzeichnend.

Das pädagogische Vorgehen beim Mädchentreff hat partizipative Anteile: Das heißt, die besprochenen Themen werden nicht nur aus der klassischen Referenzkiste der Pädagoginnen und Pädagogen geholt, sondern auch entlang der jeweiligen Interessen und Lebenslagen der Mädchen identifiziert. Da 2017 die Landtags- und Bundestagswahl anstanden, wurden (angeregt durch den Projektleiter) auch vermehrt politische Themen in die Angebote integriert. In der Gemeinde lehnten einzelne Eltern diese politischen Inhalte der Jugendangebote ab. Akzeptanz konnte nach Aussage des Projekts dadurch geschaffen werden, dass politische Themen auch mit religiösen Inhalten verknüpft wurden. In diesem Sinne vertritt die Pädagogin z. B. die Ansicht, dass es aus islamischer Sicht wichtig ist, wählen zu gehen. Historischer Bezugspunkt ist für sie u. a. die Wahl des dritten und vierten Kalifen durch die damalige islamische Gemeinde selbst. Dies zeige, dass auch in der islamischen Frühgeschichte das Islamische und Demokratische miteinander kompatibel war und sich aus den religiösen Quellen nicht nur der islamische Gottesstaat als erstrebenswerte Gesellschaftsform ableiten lasse. In der beobachteten pädagogischen Situation, in der es um den Aufbau und die Aufgaben des Bundestags ging, wurde nicht der Ansatz der politischen und religiösen Bildung miteinander verbunden. Auch war die Sitzung wissens- bzw. faktenorientiert und wenig diskussionsanregend. Die Diskrepanz zwischen den entsprechenden Aussagen in den Interviews und der Umsetzung in der Beobachtungssituation legt die Vermutung nahe, dass die einzelnen Sitzungen insgesamt in ihrer methodischen Ausrichtung stark variieren. Es bleibt aber die Frage, ob sich die Verbindung von religiöser und politischer Bildung ausreichend aus dem Zusammenspiel der einzelnen Angebote ergibt oder ob es eine stärkere Verschränkung der Ansätze in den Einzelsitzungen braucht.

Auch wenn der Fokus der wB dieses Jahr v. a. auf dem Mädchenangebot lag, so sollen hier noch zwei markante Punkte zur Elternarbeit ergänzt werden. Zum einen konnte in dem Mütterangebot, das sich v. a. um Erziehungsthemen und aktuelle Probleme dreht, vereinzelt politische Themen verankert werden. Dies gelang, weil auch mit den Jugendlichen erfolgreich zu politischen Themen gearbeitet wurde. Die Thematisierung zielte allerdings weniger auf elementare Wissensvermittlung ab, sondern der Projektleiter beschreibt die Auseinandersetzung als „ganz niederschwellige Art und Weise“

(ebd., Z. 104). Zum anderen soll zunehmend der Zugang zu den Vätern in der Gemeinde aufgebaut werden. Für eine eigenständige Männergruppe sei viel Vertrauens- und Überzeugungsarbeit nötig, weil bei den Vätern weniger Bereitschaft bestünde, sich in der Freizeit intensiv und selbstkritisch mit sich auseinanderzusetzen.

Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung ist es bereits eine wesentliche Leistung des Projekts, mit einer Gemeinde wie dieser, im Umfeld wahabitischer Netzwerke, langfristig zusammenzuarbeiten und immer wieder um den gemeinsamen Zielkorridor zu ringen. Diese kontinuierliche Aushandlung über den Kern des Projekts und das methodische Vorgehen braucht es, um langfristig die pädagogische Professionalität der Gemeinde zu erweitern. Auch ist es eine Stärke des Projekts, immer wieder Erfahrungen „über den Tellerrand“ (ebd., Z. 181) hinaus zu offerieren und v. a. den Mädchen mehr Freiraum für eigene Perspektiven anzubieten. Aufgrund der akzeptierenden Ansprache der Pädagogin konnten vertrauensvolle Zugänge zu den Mädchen und Frauen erarbeitet und gute Beziehungsarbeit geleistet werden. Aber im Sinne der Weiterqualifizierung der Jugendarbeit in der Moschee kann es wertvoll sein, das pädagogische Angebot, das in der beobachteten Situation inhaltlich v. a. auf politische Institutionen abgestellt war, im Zusammenspiel mit anderen Themen zu reflektieren. Auch wenn die teils polarisierte Kooperationsstruktur die vertiefte Auseinandersetzung über die pädagogischen Ansätze und unterschiedlichen Standards erschweren, so läge doch genau darin eine wesentliche Chance für fachliche Professionalisierung, die Chance, die pädagogischen Prämissen der religiösen und politischen Bildung zu reflektieren und mögliche systematischere Verbindungen auszuloten. Als ein erster Schritt in diese Richtung könnten mehr *kontroversere* Diskussionen zu aktuellen religiösen und politischen Themen angeregt werden. Dies erfordere mehr demokratiepädagogische Methodenkompetenz einerseits und die Vermittlung in die Gemeinde hinein andererseits, dass das pädagogische Ziel des Projekts ist, die Jugendlichen stärker im Sinne eines mündigen Menschen zu bilden.

Dass hartnäckig an der Zielgruppenerreichung der Männer gearbeitet wird, versteht die wB als wichtigen Beitrag, in der gesamten Gemeinde anerkannt zu werden und gemeinsame Entwicklungs- und Öffnungsprozesse voranzutreiben. Im Sinne der Prävention könnten auch dort politische Themen diskutiert werden und nach intensiver Beziehungsarbeit vorsichtig geschlechterreflektierende Diskussionen gefördert werden. Schwer erreichbar für das Projekt werden lediglich die informellen Autoritäten in der Gemeinde bleiben, die im Hintergrund wirken und mitunter die gemeinsamen Diskussions- und Akzeptanzkorridore stark beeinflussen. Diese Zielgruppe zu erreichen, wäre für den langfristigen Erfolg des Projekts zwar notwendig, aber aktuell scheint es kaum realistisch.

5.2.2.3 Projektcluster III: Projekte der Ausstiegsarbeit und Angehörigenberatung

Ein Modellprojekt arbeitet im Bereich der Ausstiegsarbeit und zielt darauf ab, vor allem Angehörige von szenezugehörigen islamistischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu begleiten und als Partner in der Ausstiegsarbeit zu stabilisieren. Auch sollen die pädagogischen Ausstiegsangebote direkt mit diesen Jugendlichen erweitert werden.

Projekt Bischkek⁹³

Das Projekt setzt sich von den anderen hier beschriebenen pädagogischen Projekten ab, indem es dezidiert eine psychologisch-psychotherapeutische Perspektive auf Deradikalisierungsangebote entwickelt. Es geht davon aus, dass sozialpädagogische Ausstiegsarbeit und psychotherapeutische bzw. psychiatrische Angebote stärker aufeinander bezogen werden müssen. Das Projektteam will im Kern, dass bei ideologisierten Klienten ggf. vorhandene psychopathologische Anteile identifiziert und die Betroffenen an qualifizierte Angebote weitervermittelt werden können. Seinem Selbstverständnis nach dient das Projekt primär der Unterstützung der trägereigenen Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit. Jene Arbeit beruht v. a. auf sozialpädagogischen Prinzipien und wird nun durch das Projekt um psychologisch-psychotherapeutische Vorgehensweisen erweitert. Die Ausstiegsangebote im Träger richten sich auf unterschiedliche politische Szenen, sodass auch im Modellprojekt die Klientinnen und Klienten eine Affinität oder Zugehörigkeit zu militant rechtsradikalen oder dschihadistischen Milieus aufweisen bzw. ein Familienmitglied sich entsprechend radikalisiert hat oder stark gefährdet ist.

Die Projektarbeit umfasst folgende drei Arbeitsschwerpunkte:

- Die therapeutisch-beratende Arbeit mit Klientenkontakt fokussiert auf die Therapie vorbereitende und Akzeptanz schaffende Stabilisierung der Klienten, um sie mittelfristig in die Regelversorgung der Psychotherapie/Psychiatrie zu vermitteln.
- In der konsiliarisch-beratenden Arbeit ohne Klientenkontakt werden gemeinsam mit trägerinternen Fachkräften der Ausstiegsprogramme die fallspezifischen Wechselspiele zwischen Psychopathologie und einschlägigen Szeneerfahrungen analysiert und fachlich-adäquate Formen des Umgangs damit abgeklärt.
- Die weiterbildende Arbeit mit sozialpädagogischen und psychologischen Fachkräften zielt darauf ab, sowohl die Ideologisierung als auch Psychopathologie zu erkennen und für die zielgruppenspezifischen

93 Die Basis der folgenden Beschreibung sind zwei Interviews mit den Projektumsetzenden und ein Interview mit Mitarbeitenden eines trägerinternen Ausstiegsprojekts, die 2016 und 2017 durchgeführt wurden. Eine teilnehmende Beobachtung an einer konsiliarischen Fallbesprechung war nicht möglich. Ebenso konnte kein Interview mit Klientinnen bzw. Klienten realisiert werden, da es das sensible Vertrauensverhältnis zwischen therapeutischen Beraterinnen bzw. Beratern und Klientinnen bzw. Klienten negativ beeinflussen kann.

Herausforderungen in der Arbeit zu sensibilisieren (durch Szeneerlebnisse geprägte Psychopathologien und spezifische Ängste etc.). Dabei werden sowohl trägerinterne und trägerexterne Fachkräfte der Ausstiegsarbeit als auch Psychologen, Psychotherapeuten und Psychiater adressiert.

Vereinzelte realisiert das Projekt darüber hinaus Begutachtungen und Fremdanamnesen für trägerexterne Fachkräfte.

Das Projekt befindet sich aktuell mitten in der Umsetzungsphase. Vor dem Hintergrund von knappen personellen Ressourcen muss das Projekt priorisieren und realisiert aktuell vor allem beratende Angebote mit und ohne Klientenkontakt. Zum Interviewzeitpunkt begleiteten die Projektmitarbeitenden min. acht Fälle Therapie vorbereitend und etwa 20 Fälle konsiliarisch – im Hintergrund – mit. Dabei sind die Fallzahlen im Handlungsfeld demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus etwa dreimal so hoch wie im Bereich Rechtsextremismus.

Der Zugang und Erstkontakt zu den Klientinnen bzw. Klienten läuft primär über die etablierten trägerinternen Ausstiegsprogramme. Vereinzelte gelangen auch trägerunabhängige Zugänge über Polizistinnen und Polizisten oder Sozialarbeiter/innen. Aus dem Zuschnitt des trägereigenen Ausstiegsangebots im Bereich der salafistischen und dschihadistischen Radikalisierung, nämlich der Angehörigenberatung, ergibt sich für das Modellprojekt eine Art Hauptzielgruppe: Eltern, die Angst haben, dass ihre Kinder mit dschihadistischen Szenen sympathisieren; deren Kinder bereits in den Szenen aktiv oder gar nach Syrien ausgewandert sind. Insbesondere in Fällen, wo der psychische Zustand der Eltern durch Depressionen und akute Angstzustände instabil ist, wird das Modellprojekt unterstützend hinzugezogen. Laut Ausstiegsprojekt funktioniert diese Einbindung des psychotherapeutischen Teams für die Klientinnen/Klienten reibungslos:

„Also da gab es, zumindest was ich berichten kann, bislang auch keine Bedenken seitens der Klienten irgendwo, sich einer anderen Person [im Träger, Anm. d. V.] anzuvertrauen“ (Bischkek 2017 I: 2 Z. 589–591).

Aber das Projekt erreicht – gemäß psychologisch-psychotherapeutischer Prinzipien – nur Personen mit Therapie- und Veränderungswunsch. Beispielsweise nehmen in hochkonfliktträchtigen Trennungskonstellationen, bei denen die Väter selbst salafistisch orientiert sind, bisher lediglich die Mütter die Beratungsangebote wahr. Da es von den Jugendämtern und Familiengerichten auch keine Verpflichtung zur psychologisch-psychotherapeutischen Beratung gibt, bleibt der Zugang auf die Freiwilligkeit beschränkt.

Methodisch lehnen sich die Therapie vorbereitenden Angebote an kriminaltherapeutische Arbeitsformen an. Bisher wurde in Einzelsettings gearbeitet, aber aktuell gibt es Überlegungen, auch gruppenbezogene Formate wie Elterngruppen und ggf. auch eine Geschwistergruppe zu etablieren. Gemäß der therapeutischen Einzelfallarbeit, die sich an den unterschiedlichen Fallkonstellationen ausrichtet, gibt es in den therapeutisch-beratenden Angeboten keinen einheitlichen inhaltlichen Ablauf. Es werden – abhängig von der fallimmanenten Logik und der dahinterstehenden Psychopathologie – vertiefende Gespräche, z. B. über soziale Interaktionsmuster, familiäre Dynamiken

und Selbstkonzepte geführt. Diese Gespräche dienen der Selbststrukturierung und ebenso der Prädiagnostik. In der anschließenden Vermittlungsphase unterstützt das Projekt, dass sich die Klientinnen bzw. Klienten auf die Therapie bei niedergelassenen Therapeuten und in spezialisierten Kliniken individuell einlassen und die Therapie aktiv mitgestalten. Diese unterstützende Begleitung ist nach Aussagen des Projekts, insbesondere deswegen notwendig, weil sich große Teile des Klientel kaum mit eigenen (v. a. negativen) Gefühlen auseinandersetzen und zusätzliche Schamgefühle bzw. Ängste durch die starke Problematisierung von islamistischer Radikalisierung in der Öffentlichkeit ausgelöst werden.

Insgesamt verdeutlichen die einzelnen Fallbeschreibungen des Projekts die hohe fachliche Anforderung, je adäquate Angebote und Fachkräfte der regelfinanzierten Angebote der Psychotherapie und Psychiatrie zu finden. Für eine gelingende Vermittlung der Klientinnen bzw. Klienten sind sowohl gute Fallkenntnisse und diagnostische Kompetenzen notwendig als auch ein breites Wissen über die Strukturen und lokalen Differenzen der psychotherapeutischen und psychiatrischen Regelversorgung. Letzteres verkompliziert sich insbesondere bei bundesweiten Fällen: Da es kein bestehendes bundesweites Netzwerk für das spezifische Klientel gibt, ist die Suchstrategie des Projekts entsprechend breit angelegt. Sie leitet sich grundsätzlich vom Krankheitsbild ab, berücksichtigt den klinischen Schwergrad und bezieht die Bereitschaft der Therapierenden selbst mit ein.

Auch in der konsiliarisch-beratenden Arbeit unterstützen die Projektmitarbeitenden ihre Kolleginnen und Kollegen mit eben dieser fachlichen Expertise. Einerseits wird insbesondere bei der Einschätzung, ob im Einzelfall religiöser Fanatismus mit einem psychopathologischen Wahn oder einer Schizophrenie einhergeht, die psychologische Anamnesekompetenz des Projekts erfragt und geschätzt. Andererseits schließt das Projekt mit seiner Anlage übergreifend eine Leerstelle im Angebotsspektrum und stellt in gewisser Hinsicht auch ein Korrektiv für die stark sozialpädagogisch ausgerichteten Angebote dar. So kann es notwendig sein, dass zunächst problematische Familiendynamiken therapeutisch behandelt werden, bevor die Eltern in der Deradikalisierung ihrer Kinder eine zentrale Rolle einnehmen.

Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung ist die konzeptionelle Logik des Projekts schlüssig und die fachliche Umsetzung der beratenden und qualifizierenden Angebote (soweit einschätzbar) sehr gut. Bei den erreichten Klientinnen bzw. Klienten zeigen die Einzelfallbeschreibungen, dass es weitgehend gelingt, in akuten (Krisen-)Situationen für Entlastung zu sorgen, (mehr) Therapiebereitschaft herzustellen und sie an adäquate Therapeutinnen bzw. Therapeuten, Ambulanzen und Kliniken zu vermitteln. Auch konnten vereinzelt Personen erreicht werden, denen in anderen trägerexternen Ausstiegsgesleistungsangeboten nicht adäquat geholfen werden konnte. Das Interview mit dem Projektteam ist durchgängig von einem großen Bewusstsein für Einzelfallarbeit und therapeutische Standards, wie etwa Klientenorientierung und Lebensweltnähe geprägt. So dominiert in der Therapie vorbereitenden Arbeit ein reflektierter Umgang mit den je unterschiedlichen Einzelfallkonstellationen, der nicht dem Drang nach Verallgemeinerung geopfert wird. Das konsequent induktive Vorgehen ist die Stärke des Modellprojekts

und überzeugt. Auch weil es damit verlockende kulturalisierende Sichtweisen auf das Phänomen deutlich zurückweist.

Nach Ansicht der wB ist der reflektierte Umgang mit religiösen Aspekten in der Analyse von Hinwendungsmotiven und in der Deradikalisierungsarbeit eine Herausforderung in dem Themenfeld. Speziell die tiefsitzende Angst der Klientinnen bzw. Klienten, sich durch den Szeneausstieg den „Zugang zum Paradies“ zu verwirken, kann mitunter – so unsere Annahme – den Ausstiegsprozess hemmen. In der Projektumsetzung zeigt sich, dass solche Hemmnisse in den bisher bearbeiteten Fällen keine therapeutische Relevanz hatten. Die Projektumsetzenden sehen diese Herausforderung jedoch v.a. in der Arbeit mit Straffälligen im Justizvollzug. Das ist eine bemerkenswerte Feldbeobachtung aus der Praxis.

5.2.2.4 Projektcluster IV: Projekte mit kombinierten Präventionsstrategien

Dieses Cluster fasst schließlich Projekte, deren Anlage sich einer eindeutigen Zielgruppenzuordnung und Präventionslogik insofern entzieht, da sie neben spezifischen Angeboten auch mehrere, teils unspezifische Zielgruppen erreichen wollen. Deutliche Schwerpunkte seitens der Projekte lassen sich hier nicht ausmachen, vielmehr ist die Logik, unterschiedliche Präventionsstrategien zu kombinieren.

Projekt Budapest⁹⁴

Das Projekt setzt einen sozialräumlich-gemeinwesenorientierten Ansatz der Radikalisierungsprävention um, der in „schwierigen Quartieren“ städtischer Räume angesiedelt ist. Es ging aus einem selbst organisierten und lange Zeit rein ehrenamtlich arbeitenden Kreis junger Muslime und Musliminnen hervor, die sich als religiös motivierte, aber unabhängig von Vereins-, Verbands- und landsmannschaftlichen Zugehörigkeiten organisierte Assoziation verstehen und wendet sich an die Gesamtheit der jungen muslimischen (perspektivisch aber auch: der nicht-muslimischen) Menschen. Das Projekt entwickelt ein umfassendes Angebot einer multizentrischen Krisenintervention, das die mannigfachen Probleme junger Menschen in einem „schwierigen“, von Armut geprägten Quartier aufgreifen will. In diesen Kontext ist auch ein spezielles Beratungsangebot der Radikalisierungsprävention eingebettet. Das Projektteam sieht in dieser Einbettung die Gewähr dafür, dass auch Zugang zu radikalierungsgefährdeten Jugendlichen gefunden werden kann, die ansonsten nur schwer erreichbar wären.

Das Projekt führt drei aufeinander abgestimmte Ansätze zusammen:

94 Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden 2016 und 2017 folgende Untersuchungsschritte unternommen: Es wurden zwei Interviews mit Projektleitung und Projektmitarbeiterinnen sowie zwei Interviews mit ehrenamtlichen Kräften durchgeführt. Darüber hinaus floss eine teilnehmende Beobachtung eines pädagogischen Angebots und informelle Gespräche mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieses Angebots sowie einem Kooperationspartner (Arbeitsfeld Polizei) in die Beschreibung mit ein.

- Ein breit gefächertes Themenspektrum universalpräventiver Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene (z. B. Coolness- und Anti-Gewalttrainings, Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit), die auf der Basis lokaler Netzwerke und Regelangebote für das Programm gewonnen werden.
- Ein zivilgesellschaftliches Präventionsnetzwerk von ehrenamtlichen Kräften (ein „Frühwarnsystem“), zum großen Teil Jugendliche, die im Idealfall eine Karriere durchlaufen, von Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren zu „Jugendcoaches“ und schließlich „Coaches“.
- Ein – einzelfallbezogener – Ansatz der Radikalisierungsprävention, dessen hauptsächliche Zielgruppe die „Mitläufer“ radikaler Szenen sind, d. h. diejenigen, bei denen Anzeichen eines beginnenden Radikalisierungsprozesses identifiziert werden. Das schließt auch Interventionen in mediale Resonanzräume (*social media*) ein.

Das Spezifische und potenziell Innovative des Projekts ist in der Verbindung von zivilgesellschaftlich orientierter und peerbasierter Gemeinwesenarbeit (mit universalpräventiven Komponenten) und einer auf die Zielgruppe der „Mitläufer“ zugeschnittenen Komponente von Deradikalisierungsarbeit zu sehen. Die begleitende Evaluation konzentriert sich daher auf die Aspekte der Netzwerkqualität einerseits, der methodisch-didaktischen Qualität des Deradikalisierungsansatzes andererseits. Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf den zweiten Aspekt, wobei zum gegenwärtigen Stand der Erhebung nur die konzeptionelle Schlüssigkeit des Angebots vorläufig abzuschätzen ist.

Das Projekt profitiert von einer langen, über Jahre reichenden Vorlaufzeit ausschließlich ehrenamtlicher Arbeit, wo das Konzept sich entwickeln und reifen konnte. Es hat, nach eigenen Angaben, mittlerweile ein Netz von 150 bis 200 ehrenamtlich Engagierten aufgebaut. Man schätzt den Anteil derer, die im Rahmen der Multiplikatorenfortbildung in längerfristiges Engagement eingebunden werden, auf 30 bis 40 %. So verfügt das Projekt über einen sehr großen Kreis ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen, die ein ungewöhnlich großes Engagement, aber auch ihre vielfältigen Berufskompetenzen in die Projektarbeit einbringen. Die Verzahnung von professionell-hauptamtlicher und ehrenamtlicher (aber mit beruflicher Kompetenz verbundene) Arbeit ist konzeptionell grundsätzlich stimmig, leidet in der Umsetzung aber an einer viel zu geringen Personalausstattung, die nur durch übermäßige Mehrarbeit kompensiert werden kann.

Aufgrund dieses Vorlaufs konnte das Projekt verschiedene Implementierungsschritte, die andere zu durchlaufen haben, überspringen: die Suche nach Andockstellen und Kooperationspartnern, Vertrauensarbeit, Vorfeldarbeit. Es ist in den Durchführungsorten lokal sehr gut verankert und vernetzt. So war die Projektleitung schon am Ende der Implementierungsphase mit räumlichen Ausweitungsplänen befasst. Im Vorjahresbericht war vonseiten der wB daher vor einer Überlastung durch Pläne zur Ausdehnung des Projektradius gewarnt worden. Dem hat das Projekt dahin gehend Rechnung getragen, dass es seine Ausweitungspläne deutlich vorsichtiger angeht (sich aus einem Standort mit guten Gründen zurückzieht) und sich stärker auf Konzepttransfer konzentrieren will.

Mit seiner Leitidee eines communitybasierten, über Peer-Netzwerke getragenen Präventionskonzepts hat das Projekt einen originellen und innovations-trächtigen Präventionsansatz entwickelt. Diese Idee ist überzeugend, kann es doch so gelingen, die informellen Peer-Netzwerke zu erreichen, die im Rahmen anderer Formate nur schwer zu erreichen sind. Peerbasierte Ansätze bergen aber auch die Gefahr der Überforderung. Zwar trägt das Projekt konzeptionell dieser Gefahr dadurch Rechnung, dass es die Aufgabe der Peers strikt auf die Transferfunktion begrenzt. Jugendliche Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren fungieren quasi als Schleppnetz in den Peergroups. Es war aber zu prüfen, ob Projektleitung und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren auch in der Praxis die Grenzen ihrer Interventionschancen einzuschätzen vermögen. Die Befragungen ließen erkennen, dass die konzeptionelle Einsicht in die Grenzen der Peerarbeit bei den befragten Personen gegeben scheint.

Die Angebotskomponente einzelfallorientierter Deradikalisierung verbindet verschiedene methodische Vorgehensweisen:

Ideologiekritische Dekonstruktion: Mit den Mitteln der „Quellenkritik“ werden im Einzelgespräch Wege zur Irritation und Verunsicherung ideologischer Elemente gesucht:

„Dann gucken wir uns quellenkritisch bestimmte Dinge an. Wo steht das? Ist das vielleicht aus dem Zusammenhang gerissen? (...) Dann sag ich z. B.: Welche Namen Allahs kennst Du? (...) Jede Koransuche fängt an mit: ‚Im Namen Allahs, des Barmherzigen, des Allerbarmers.‘ Wieso hat Gott nicht gesagt: ‚Im Namen Allahs, des Gerechten? Warum – weil der Fokus auf Barmherzigkeit liegt“ (Budapest 2017 I: Z. 1069–1087).

Dabei legt der Projektleiter großen Wert darauf, dass man zwar fragt und verunsichert, aber nicht ‚überwältigt‘:

„Man spricht in einer ‚ich will jetzt nicht sagen akzeptierenden Art und Weise, aber wirklich zuhörenden Art und Weise. Wir hören zu, wir respektieren. Wir sagen auch: Du kannst eine eigene Meinung haben. Es ist auch wichtig, dass wir der Person nicht unsere religiöse Ansicht diktieren“ (Budapest 2017 I: Z. 1138–1141).

Wertereflexion: Die ideologiekritische Methodik wird ergänzt durch ein ethisches Reflexionsangebot, das sich als Versuch versteht, die antagonistische Kommunikation über Gegen-Narrative zu überwinden: „Weil: oft führt ein Gegennarrativ wieder zu einem Gegennarrativ, das hat ja eigentlich gar kein Ende. Man muss alternative Botschaften machen, (...) positive Kernbotschaften“ (Budapest 2017 I: Z. 1030–1034).

Methodisch wird dieses Angebot durch Reflexionsgespräche unter dem Titel des „*story-telling*“ umgesetzt, die von gleichnishaften Erzählungen, narrativen Exemplifizierungen einer Ethik der Barmherzigkeit ausgehen. Eine Ethik, die die Projektakteure nicht als spezifisch islamische oder religiöse, sondern universalethische verstehen, der „eigentlich alle zustimmen würden“. „Die könnte man religiös formulieren, man könnte sie auch nicht religiös (formulieren)“ (Budapest 2017 I: Z. 1046–1044).

Soziale Inklusion: Die beiden methodischen Elemente werden ergänzt durch ein Inklusionsangebot, das die Einzelfallarbeit mit der gemeinwesenorientierten Angebotskomponente zusammenschließt. Im Unterschied zu klassischen Beratungsformaten, wo die Beziehung zwischen Berater/in und Klient/in auf Rollendistanz gründet und mit dem Beratungsprozess auch beendet wird, formuliert dieses Projekt ausdrücklich ein Mitgliedschaftsangebot in eine religiöse Gemeinschaft. Mehr noch: Schon im Beratungsprozess wird die Rollendefinition Klient/in vs. Berater/in aufgelöst und tritt hinter eine religiöse Brüderlichkeitsbeziehung zurück. Der Projektleiter beschreibt dies an einem Beratungsfall so:

„Dann haben wir gesagt: Ab jetzt machst du dir keine Sorgen, du bist unser Bruder und wir helfen dir. (...) Und dann haben wir dem jungen Mann bei ganz vielen alltäglichen Dingen geholfen. Wir haben ihn vermittelt zu so einem Moschee-Gesprächskreis (...) also, es ist wirklich so, dass er sich sehr geborgen fühlt“ (Budapest 2017 I: Z. 699–714).

Kurz gesagt: Man berät also nicht nur, man stiftet soziale Zugehörigkeit.

Dieser einzelfallorientierte Deradikalisierungsansatz ist methodisch originell; insbesondere die Methodik des *story-telling* birgt Innovationspotenzial. Soweit das Interview mit der Projektleitung erkennen lässt, liegt diesem Ansatz die Idee multiperspektivischer pädagogischer Kommunikation zugrunde, die die Gefahren der Überwältigung bedenkt und für kontroverse Gesichtspunkte offen ist. Damit orientiert sich die pädagogische Kommunikation an den Fachstandards, die der „Beutelsbacher Konsens“ für die politische Bildung formuliert hat.

Mit seiner starken Akzentuierung von Mitgliedschaftsangeboten setzt sich das Projekt von den Fachstandards, die auf dem Feld der Beratung entwickelt wurden, explizit ab. Die Idee ist freilich verlockend. Wird die/der Klient/in ja nicht am Ende der Beratung wieder sich selbst überlassen, sondern in eine Community eingebunden, wo religiöse Sinn- und Gemeinschaftsbedürfnisse gelebt werden können. Doch sind solche Angebote auch mit Risiken verbunden. So ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass solche Inklusion auf Kosten personaler Autonomie und der Emanzipation der Klientinnen bzw. Klienten von ihren Beraterinnen und Beratern gehen könnte. Ob es dem Projekt gelingt, diese Spannung zwischen Inklusion und Autonomie im Gleichgewicht zu halten, bleibt im Fortgang der Begleitung zu prüfen.

Projekt Bangkok⁹⁵

Das Modellprojekt baut eine Beratungsstelle mit verschiedenen pädagogischen und beratenden Angeboten in einer großen Moscheegemeinde auf. In enger (auch räumlicher) Anbindung an das Gemeindeleben richten sich die

95 Die folgende Beschreibung beruht im Wesentlichen auf zwei Interviews, die jeweils mit Projektmitarbeitenden und der Projektleitung (März 2016 und Juni 2017). Eine unmittelbare Beobachtung der pädagogischen Praxis war unter Verweis auf fragile Beziehungen zu den Zielgruppen und Veränderungen im Projekt bis zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Zwischenberichts nicht möglich.

Angebote des Projekts in diese Gemeinde sowie in die umliegenden Stadtteile, die vom Projekt als „sozialer Problembezirk“ (Bangkok 2016 I: Z. 50) bezeichnet werden und in denen außerdem auch extremistische islamistische Gruppen aktiv sind. Das Projekt geht auf die mehrjährige Zusammenarbeit eines erfahrenen Trägers der Radikalisierungsprävention mit einer Gruppe junger Leute zurück, die sich ehrenamtlich in der Moscheegemeinde engagierten, wobei es zugleich von der fachlichen Erfahrung bei dem Projektträger, als auch von der Verwurzelung in der Gemeinde profitiert (vgl. Greuel et al. 2016, S. 173).

Das Projekt kombiniert verschiedene Präventionslogiken mit Ansätzen von religiöser und politischer Bildungsarbeit, Jugendarbeit und Beratung unterschiedlicher Zielgruppen aus dem sozialräumlichen Umfeld der Moscheegemeinde. Angebote des Projekts sind:

- Gesprächskreise für junge Menschen in einer Kombination als religiöse Bildungs- und Diskussionsangebote mit Anteilen von Jugendarbeit, und zwar
- ein Gesprächskreis als universalpräventives Angebot, an dem zeitweise über 100 jungen Menschen regelmäßig teilnehmen,
- zwei kleinere Gesprächskreise mit jungen Menschen mit spezifischen Gefährdungen und ersten Annäherungen an demokratiefeindliche islamistische Einstellungen und Gruppen, darunter auch ein Kreis, der sich an ehemalige Strafgefangene richtet,
- individuelle Ausstiegs- und Distanzierungsberatung in einem Ansatz, der insbesondere biografische Gespräche mit theologischer Bildung und Reflexion verbindet,
- Erziehungsberatung und Gesprächsangebote für Eltern aus der Gemeinde,
- ein allgemeines öffentliches Beratungsangebot bspw. für Lehrer/innen oder Fachkräfte der KJH; bei Anfragen werden je nach Bedarf regelmäßig auch Workshops an Schulen umgesetzt,
- Begleitung und organisatorische Unterstützung des Engagements junger Menschen, die die Gemeinde verlassen haben.

Im Folgenden sollen einige Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung zur beschriebenen Projektpraxis und damit verbundene Herausforderungen benannt werden:

Veränderungen: Aufgrund von Konflikten innerhalb der Gemeinde, die mit einer personellen und inhaltlichen Neuausrichtung einhergingen, zogen sich viele junge Menschen aus der Gemeinde zurück, darunter die Gruppe Engagierter, die zuvor eine wesentliche Basis für die Projektarbeit dargestellt hatte und viele junge Menschen, die Angebote des Projekts regelmäßig genutzt hatten. Das Projekt möchte diese weiter begleiten und führt dazu Teile des Angebots außerhalb der Gemeinde fort. In einem partizipativen Prozess moderiert und unterstützt es den Aufbau neuer organisatorischer Strukturen.

Arbeitsteilig verbleibt nun einer der beiden Projektmitarbeitenden weiterhin in der Gemeinde. Er übernimmt zusätzliche Aufgaben, die zuvor in der Hand Ehrenamtlicher lagen, und weitet die pädagogische Arbeit auf diese Bereiche aus. Dabei ist er in hohem Maße auf sich allein gestellt: Für Jugendliche, die neu in die Gemeinde kommen, sei er der einzige Ansprechpartner.

Die Projektmitarbeitenden bewerten positiv, dass so ein unmittelbarer Zugang zu den Zielgruppen bestehe (vgl. Bangkok 2017 I: Z. 875, Z. 908–912). Die Erweiterungen des Aufgabenspektrums gehen insgesamt jedoch sichtbar mit einer erhöhten Arbeitslast einher, die nur unter hohem persönlichen Einsatz bewältigt wird.

Jugendarbeit und Prävention: Die Projektangebote für die jungen Menschen, die die Gemeinde verlassen haben, sind als Jugendarbeit ohne besondere inhaltliche Bindung zum Projektkern der Radikalisierungsprävention zu verstehen. Projektseitig wird darin jedoch kein Widerspruch gesehen, denn es sei „immer auch der Sinn von Präventionsarbeit, junge Menschen halt auch so zu befähigen, eigene selbstständige Wege zu gehen“ (Bangkok 2017 I: Z. 589–594). Die Projektmitarbeitenden schätzen diese Gruppe als gefährdet ein, von im Sozialraum aktiven extremistischen Gruppen angesprochen zu werden, da sie „orientierungslos“ (Bangkok 2017 I: Z. 612–613) und auf der Suche nach neuen Kreisen seien und „spirituell religiös irgendwie aktiv sein“ (ebd., Z. 63–64) wollen: „darauf warten ja extremistische Leute nur. Damit sie ein neues Auffangbecken haben für die Kids“ (ebd., Z. 69–71).

Zielgruppenerreichung: Dem Projekt gelingt es, unterschiedliche Gruppen junger Menschen in der Gemeinde mit jeweils eigenen Angeboten anzusprechen. Die Angebote in der Breite ergänzen dabei die spezifischer auf gefährdete und affine Zielgruppen ausgerichteten Angebote in der Zugangerschließung und indem sie einen vertrauenswürdigen Kontext schaffen, der jungen Menschen unterstützend zur Distanzierungsberatung Halt in einer spirituell gerahmten Gemeinschaft bieten kann. Die spezifischeren Angebote können wiederum die unspezifischen Angebote unterstützen, wenn dort spezifischere Gefährdungen wahrgenommen würden.

Das Beratungsangebot dockt an das „funktionierende Gemeinwesen“ in der Moschee an. Dort schafft es durch die Präsenz der Projektmitarbeitenden und durch ein Büro „fast direkt schon im Gebetsraum“ (Bangkok 2017 I: Z. 922) eine hohe Bekanntheit und einen niedrigschwelligen Zugang. So gelingt es dem Projekt, der eigenen Aussage nach, auch muslimische Eltern zu erreichen, die mit ihren Problemen „woanders nicht hingehen würden“ (Bangkok 2017 I: Z. 974) und die von Angeboten der KJH oder der Radikalisierungsprävention sonst kaum erreicht würden.

Im Zugang zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen setzt das Projekt anscheinend erfolgreich auf eine Mischung aus regelmäßigen, niedrigschwelligen und zielgruppenspezifischen Angeboten und Peer-Netzwerken. Die jungen Menschen werden dabei mitunter zugleich als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren, als Adressaten pädagogischer und beratender Arbeit und als Instanz der Zugangerschließung zu spezifisch gefährdeten jungen Menschen angesprochen. Die Zielgruppenerreichung wird dabei wesentlich vom persönlichen Engagement getragen, das die Projektmitarbeiterin und der Projektmitarbeiter in die Beziehungen zu den Zielgruppen investieren. Ihre langjährige Verbundenheit mit der Gemeinde und ihre fachliche und persönliche Vernetztheit vor Ort geben dem Projekt Rückenwind beim Zugang zu den Adressaten. Beobachtungen zeigen jedoch auch, dass vor dem Hintergrund dieser Nähe die Einhaltung fachlicher Distanz herausfordernd sein kann.

Religiös bildender, gesprächsorientierter Ansatz: Fast alle Angebote des Projekts integrieren ein Element religiös bildender Gesprächsangebote. Insbesondere findet er sich in den Gesprächskreisen, mit denen das Projekt auf einen spezifischen Bedarf der jungen Menschen nach religiöser Orientierung eingehen möchte. Hier werden Themen der Teilnehmenden, wie z. B. „Darf man sich tätowieren lassen“ (Bangkok 2017 I: Z. 2516–2519) islambezogen aufgegriffen. Diese werden in theologischen Inputs erörtert und dann in der Gruppe in lebensweltlich orientierter Perspektive diskutiert. „Man fängt an mit religiösen Fragestellungen halt, aber letztendlich geht es immer auch um das Thema ‚Religion und Gesellschaft‘“ (Bangkok 2016 I: Z. 808–809). Der Übergang von auf allgemeinen Alltagsfragen zur spezifischen Auseinandersetzung mit extremistischen Positionen ist dabei fließend. Der wissenschaftlichen Begleitung stellt sich hier die Frage, ob dieser ausschließlich gesprächsbasierte Ansatz nicht in einigen Segmenten, z. B. in gewaltpräventiver Arbeit mit ehemaligen Straftätern, punktuell durch handlungsorientierte Trainingsangebote sinnvoll ergänzt werden könnte.

Distanzierungsarbeit: Die Distanzierungsarbeit des Projekts folgt im Kern dem genannten Ansatz eines religiös bildenden Gesprächsangebots. Hier werden Fragen der Klientinnen bzw. Klienten diskutiert und Argumente extremistischer Gruppen anhand islamischer Quellen und Aussagen etablierter islamischer Autoritäten erörtert und widerlegt. Der Zugang zu Klientinnen und Klienten gelingt i. d. R. über die sonstige Projektarbeit, also über die Gesprächskreise, das Beratungsangebot oder aufsuchend über die direkte Ansprache im Gebetsraum. Die Einzelfallbetreuung ist dabei fachlich mit anderen Projekten des Trägers und mit den anderen Projektangeboten verzahnt. So sollen etwa die Gesprächskreise des Projekts als ein religiös gerahmtes Gemeinschaftsangebot zur Unterstützung der Einzelfallberatung dienen und in denen eine „religiöse Orientierung (...) so wie wir uns den Islam vorstellen oder versuchen ihn zu leben“ (ebd., Z. 993–1003) vermittelt wird.

Das Projekt ist fachlich fundiert und profitiert von einer spezifischen Kombination von lokaler Verankerung und fachlicher Erfahrung, aber auch vom persönlichen Engagement seiner Mitarbeitenden. Es setzt eine komplexe Kombination an Präventions- und Distanzierungsangeboten aus einer Hand um. Insbesondere scheint es dem Projekt auf diese Weise zu gelingen, junge Menschen niedrigschwellig zu erreichen und sie individuell in verschiedene Angebote einzubinden. Die Adressaten werden mitunter aber in sehr unterschiedlichen und sich einander teils widersprechenden Rollen zeitgleich angesprochen. Die wissenschaftliche Begleitung sieht hier die Schwierigkeit, die jungen Menschen nicht mit diesen vielfältigen Erwartungen zu überfordern und empfiehlt eine entsprechende Rollenklärung.

In der Begleitung der jungen Menschen aus der Gemeinde heraus zeigt das Projekt eine dem Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe angemessene Orientierung an der Lebenswelt der Zielgruppen. Die diesen engagierten jungen Menschen zugeschriebene Radikalisierungsgefährdung plausibilisiert sich der wissenschaftlichen Begleitung jedoch nicht unmittelbar. Es stellt sich hier außerdem die Frage, ob mittelfristig ein förderndes Angebot jenseits des Feldes der Radikalisierungsprävention mit ihren potenziell stigmatisierenden Gefährdungsannahmen (vgl. Leistner/Schau/Johansson 2014; Kiefer 2017)

eher den Bedarfen und Potenzialen dieser Gruppe entsprechen können. Die pädagogischen und beratenden Angebote des Projekts stellen insgesamt aber in ihrer Kombination aus religiöser Bildung und Jugendarbeit einen innovativen und für bestimmte Kontexte Erfolg versprechenden Ansatz dar.

5.2.3 Einordnung und Reflexion der Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Aus einer übergreifenden Perspektive ist festzustellen, dass die Projekte in dem Themenfeld den von ihnen gewählten Feldern „angekommen“ sind und mit ihren jeweiligen Zielgruppen arbeiten. Die dargestellten Projekte des Samples sprechen ein weites Spektrum unterschiedlicher Zielgruppen an, konzentrieren sich aber einerseits auf religiös aktive junge Musliminnen und Muslime und allgemein muslimisch geprägte junge Menschen, die in Sozialräumen leben, die als „Hotspots“ demokratiefeindlicher islamistischer Gruppen gelten, oder die als „schwierige Quartiere“ spezifische Belastungen für das Aufwachsen junger Menschen bieten. Andererseits arbeiten sie auch mit jungen Menschen, die sich im direkten Umfeld demokratiefeindlicher oder gewaltorientierter islamistischer Gruppierungen bewegen oder aus diesen aussteigen möchten. Neben jungen Menschen werden in all diesen Zusammenhängen zumeist auch deren Angehörige oder Fachkräfte angesprochen. Die dargestellten Projekte adressieren diese Zielgruppen häufig über niedrigschwellige Angebote im Sozialraum oder in Moscheegemeinden. Sie betonen, dass es ihnen hier gelingt, Zielgruppen anzusprechen, die von den regulären Strukturen der KJH i. d. R. nicht erreicht würden. Daneben werden auch Schulen⁹⁶ und Einrichtungen der KJH als Zugänge zu den Zielgruppen und als Orte für die Projektarbeit genutzt.

Von den sieben im Sample näher untersuchten Projekten lassen sich aktuell drei vorrangig im Bereich der universellen Prävention verorten. Diese werden methodisch häufig über allgemeine Bildungs-, Beratungs- und Gesprächsangebote realisiert, die Diskussionsräume eröffnen und grundlegend Wissen und Handlungskompetenz vermitteln sollen. Auffällig ist, dass zwei Projekte erst im aktuellen Berichtszeitraum auf eine klar universalpräventive Fokussierung umsteuerten. Daneben bedienen sich drei weitere Projekte im Rahmen selektiver oder kombinierter Präventionsstrategien u. a. universalpräventiver Elemente. Deren Anteil ist im Themenfeld demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus ausgeprägter, als im Themenfeld Rechtsextremismus.

Die Projekte reagieren damit nicht zuletzt auf einen Bedarf der Zielgruppen nach allgemeiner Orientierung und Aufklärung, der sich u. a. daraus speist, dass der Themenkomplex hohe öffentliche Aufmerksamkeit erfährt

96 Für das gesamte Themenfeld zeigen die Daten der quantitativen Befragung der Projekte durch die wissenschaftliche Begleitung, dass die Zugänge zur Zielgruppe insgesamt sehr viel diversifizierter sind, als in anderen Themenfeldern. Im Vergleich werden die Zielgruppen im anderen großen Feld der Radikalisierungsprävention, nämlich der Arbeit zu Rechtsextremismus, vorrangig über Schulen und Einrichtungen der KJH adressiert.

und die Fachpraxis sich hier in der Breite erst relativ neu entwickelt hat. Der Fördergeber des Programms hat nicht zuletzt durch seine Bewilligungspraxis Spielräume für diese Arbeit eröffnet. Der Bedarf nach einer Weiterentwicklung der Fachpraxis liegt hingegen, wie von der Leitlinie des Programmbeereichs adäquat umrissen, in der selektiven und indizierten Prävention sowie in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit (vgl. Greuel et al. 2015, S. 111–113, 129–131). Eine stärkere Fokussierung der Erprobung auf diese Bereiche wäre aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung daher weiterhin zu empfehlen.

Ein Teil der universalpräventiven Arbeit lässt sich auch als eine Zugangsstrategie für die indizierte Prävention verstehen. So versuchen die Projekte (insbesondere Bangkok und Budapest) über die Arbeit in der Breite auch auf einzelne junge Menschen aufmerksam zu werden, die sich dem demokratiefeindlichen oder gewaltorientierten Islamismus zuwenden. In diesen Fällen können die Projektmitarbeiter/innen direkt in der Arbeit mit diesen Zielgruppen pädagogisch agieren oder auf (eigene oder externe) Angebote der selektiven oder indizierten Prävention oder der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit verweisen. Mit dieser dem Bild eines Schleppnetzes ähnelnden Strategie reagieren die Projekte auf die oben skizzierten Herausforderungen beim Erreichen junger Menschen, die sich dem demokratiefeindlichen oder gewaltorientierten Islamismus zuwenden.

Neben diesen Projekten, die Angebote universeller Prävention und der Distanzierungsarbeit miteinander kombinieren, findet sich im oben dargestellten Sample ein Projekt, das sich ausschließlich auf Ausstiegsarbeit fokussiert (Projekt Bischkek). Hier (und anteilig auch bei dem Projekt Bangkok) gelingt der Zugang zu den Klientinnen und Klienten über die Kooperation mit anderen Angeboten der Distanzierungsarbeit beim Träger selbst. Die Modellprojekte ergänzen hier bestehende Angebote durch spezialisierte Elemente für bestimmte Gruppen von Klientinnen und Klienten (etwa um psychologische Kompetenz oder religiöse Rahmung), welche zu einer konzeptionellen Ausdifferenzierung innerhalb des Trägers führen.

Zur Herausforderung der Stigmatisierungsgefahren hat ein Workshop der wissenschaftlichen Begleitung gezeigt, dass die Mehrzahl der Projekte im Themenfeld Islamfeindlichkeit, Stigmatisierung und Diskriminierung in der Projektumsetzung mit reflektieren. Die Projekte sind sich den Stigmatisierungsgefahren in ihrer Arbeit bewusst und scheinen sensibel damit umzugehen. Die Übersetzung dieses Bewusstseins in die pädagogische Arbeit zeigt sich aber mitunter herausfordernd. So legen einerseits Beobachtungen der pädagogischen Praxis der untersuchten Projekte nahe, dass es bei der Thematisierung von Islamfeindlichkeit und Diskriminierung herausfordernd sein kann, nicht unintendiert Selbstviktimisierung zu fördern, sondern einen produktiven Umgang mit diesen Erfahrungen aufzuzeigen (vgl. Projekt Bukarest). Andererseits versuchen sich Projekte in der Praxis z. T. der radikalierungspräventiven Rahmung grundsätzlich zu entziehen, da diese von einigen Projekten als hinderlich für den Zugang zu – und teils auch für die Arbeit mit – muslimisch geprägten jungen Menschen empfunden wird.

Den Projekten, die ihre Zielgruppen über Moscheegemeinden adressieren, gelingt der Zugang und die Arbeit u. a. dank intensiver Beziehungsarbeit der

Projektmitarbeiter/innen mit den Zielgruppen und darüber, dass diese selbst in den Communities verwurzelt sind und entsprechend authentisch und auf Augenhöhe auftreten können. Die Kooperationen mit Moscheegemeinden gehen jedoch in diesen Fällen mit schwierigen Aushandlungsprozessen (innerhalb der Gemeinden als auch zwischen Akteuren aus den Gemeinden und Projektmitarbeitenden) einher, die mitunter konfliktträchtig verlaufen. Diese Aushandlungen erschweren, dass sich in ihnen häufig unterschiedliche Ebenen und Vorbehalte überlagern, etwa indem arbeitsbezogene Differenzen zwischen Kooperationspartnern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse um Integration, Anerkennung und kulturelle Differenz gedeutet werden.

Unter den pädagogischen Ansätzen und Vorgehensweisen der Projekte sticht die religiös bildende Arbeit hervor, da sie keine Übertragung aus Kontexten der Vorgängerprogramme darstellt. Im Feld und in der öffentlichen Debatte sind diese Angebote jedoch nicht unumstritten. Mehrere Projekte, die mit religiös bildenden Ansätzen arbeiten, heben hingegen hervor, dass es für die Arbeit mit *manchen* Zielgruppen essenziell sei, Angebote der Präventions- oder Distanzierungsarbeit unter Einbezug religiöser Einrichtungen, Autoritätspersonen und Inhalten bekenntnisorientiert umzusetzen. Sie sind insofern als pädagogische Akteure geeignet, als sie durch Bezüge zu religiöser Sinnstiftung, religiös gerahmter Gemeinschaft und religiöser Identitätsstiftung in der Lage sind, muslimische Jugendliche lebensweltbezogen und subjektorientiert zu adressieren. Religiöse Wissens- und Wertevermittlung oder eine dekonstruierende Auseinandersetzung mit theologisch formulierten Ideologeelementen geschieht aus der Binnenperspektive der Religionsgemeinschaft und kann umso mehr an die jugendlichen Vorstellungen von Glauben und Frömmigkeit Anschluss nehmen. In der Praxis ist zu beobachten, dass die Projekte häufig religiöse, politische und lebensweltbezogene Fragen gemeinsam verhandeln und dabei auf Elemente religionspädagogischer, politisch bildnerischer und sozialpädagogischer Arbeit zurückgreifen. Vor dem Hintergrund dieser Überschneidlichkeit unterschiedlicher Felder stellen sich insgesamt offene Fragen, deren Beantwortung einen Entwicklungsbedarf für die Fachpraxis darstellt: Inwieweit widersprechen die immanenten Ziellogiken dieser Ansätze einander und gehen sie gut mit der Logik präventiver Arbeit einher? Wie wird gelingend mit dem Ringen „um den eigenen Anspruch von Wahrheit, Exklusivität und Abgrenzung“ (Rode 2017, S. 164–165) umgegangen, wie er aus der interreligiösen Bildung bekannt ist und sich auch in diesem Feld mitunter zeigt? Welche fachlichen Qualifikationen sind für diese Arbeit angemessen (also bspw. eine theologische oder pädagogische) und an welchen fachlichen Normierungen sollte sich deren Arbeit orientieren (also bspw. der politischen Bildung, der Religionspädagogik, ...)? Grundsätzlich stellt sich auch die Frage, inwiefern sich Gemeindefarbeit verändert, wenn diese in einem Kontext der Radikalisierungsprävention verhandelt wird und mit welchen Belastungen dies einhergehen kann.

Die wissenschaftliche Begleitung wird diese Entwicklungen fortlaufend im Blick behalten sowie damit verbundene Lernerfahrungen und Anpassungen dokumentieren und auswerten. An den vielfältigen offenen Fragen zeigt sich,

dass das Handlungsfeld insgesamt eher jung und in einer dynamischen Entwicklung begriffen ist: Fachliche Grundsätze und Vorgehensweise müssen erst erarbeitet werden und auch aus anderen Feldern übertragene Standards und Ansätze sich neu bewähren. Die Projekte sind hier in einem Such- und Klärungsprozess. Ihre Arbeit trägt aber gerade in diesem Themenfeld dazu bei, hier konsolidierte Erfahrungen zu erarbeiten.

5.3 Modellprojekte im Themenfeld „Linke Militanz“

5.3.1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für pädagogisches Arbeiten im Themenfeld

„Linksextremistisch motivierte Straftaten“, so der Bericht des Bundesamtes für Verfassungsschutz, sind im zurückliegenden Jahr 2016 im Vergleich zum Vorjahr um 25,3 % (1201 Fälle gegenüber 1608 im Jahr 2015) zurückgegangen (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2016). Auch im mittelfristigen Vergleich liegt diese Zahl im unteren Mittelfeld: So wurde im Jahr 2011 ein Maximum von 1809 Taten verzeichnet (vgl. Bundesministerium des Innern 2014), im Jahr 2014 ein Minimum von 995 Gewalttaten (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2016). Diese Zahlen spiegeln jedoch keinen linearen Entwicklungstrend; die Verlaufskurve des Phänomens weist vielmehr erhebliche Schwankungen auf. Signifikanter als die Quantität ist denn auch eher die neue Qualität des Phänomens, die mit der Gewalteskalation im Umfeld der Hamburger Demonstrationen gegen den G-20-Gipfel angezeigt ist.

In der Präventionsarbeit hat das Problemfeld „Linke Militanz“ bisher eine eher geringe Rolle gespielt. Im Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ wurde es erstmals im Rahmen eines Bundesförderprogramms aufgegriffen. Der Bericht der wB arbeitete die Schwierigkeiten heraus, mit denen die Projekte konfrontiert waren, die sich auf dieses neue Feld vorwagten: Wissensdefizite in einem wissenschaftlich kaum erforschten Feld; die Heterogenität einer Zielgruppe im Spannungsfeld zwischen jugendkulturellen Szenen und ideologisch verfestigter Militanz, die Erreichbarkeit der selektiv und indiziert gefährdeten Jugendlichen, die beträchtlichen Akzeptanzprobleme in der Trägerlandschaft.

5.3.2 Exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Das Programm „Demokratie leben!“ führt im Themenbereich „Linke Militanz“⁹⁷ diesen Präventionsansatz modifiziert fort. Einhergehend mit aktuellen Aufstockungen werden im Jahr 2017 in diesem Themenfeld insgesamt

97 Mit dem Begriff „Linke Militanz“ wird im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ nun kein Oberbegriff über heterogene Gruppen genutzt, sondern eine Bezeichnung des zugrunde liegenden Problems, nämlich der militanten, gewaltaffinen Haltung. Dem linksmlitanten Protest liegen häufig keine geschlossenen linksextremen Weltbilder zugrunde. Der Begriff der „Linken Militanz“ bezieht auch Phänomene ein, die nicht aus einem geschlossenen linksextremen Weltbild

sieben Projekte gefördert. Begleitet wurden von der wB aufgrund der verschiedenen Startzeitpunkte lediglich drei Projekte. Dabei zeigt sich, dass diese Projekte bereits in einer frühen Projektphase konzeptionelle Grundentscheidungen im Umgang mit den Herausforderungen getroffen haben. Während zwei davon der pädagogischen Arbeit mit universalpräventiver bzw. demokratiefördernder Ausrichtung zuzurechnen sind, erkundet das dritte indirekte Präventionswege: als Fortbildungsangebot für Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren. Das Format dieses Projekts liegt außerhalb des diesjährigen Untersuchungsschwerpunkts; daher beschränkte sich die Erhebung darauf, den Entwicklungsstand des Projekts zu eruieren.

Projekt Lodz⁹⁸

Das Projekt versteht sich, obwohl dem Spezialbereich der „Linken Militanz“ zugeordnet, als phänomenübergreifendes Reflexions- und Fortbildungsangebot für professionelle und ehrenamtliche Kräfte in der Regelarbeit von Schule, Sozialarbeit und Sport. Es thematisiert aus einer neurobiologisch, entwicklungs- und gruppenpsychologisch fundierten Perspektive die jugendspezifischen Ursachen von Radikalisierung. Zugleich regt es seine Adressaten mit Methoden der politischen Bildungsarbeit insbesondere zur Reflexion und Klärung ihrer eigenen politisch normativen Orientierungsmuster an, sodass diese dazu befähigt werden, die demokratischen Grundwerte als authentische Persönlichkeiten, ohne normative Inkonsistenzen, zu vertreten und zu vermitteln. Befähigung zur Verkörperung einer demokratischen Haltung und die Erarbeitung von Handlungsoptionen im Umgang mit radikalen Tendenzen junger Menschen – das ist das übergreifende Ziel des Projekts.

Die wB hat im Erhebungszeitraum 2016/2017 ein Interview mit Projektleitung und Projektteam durchgeführt. Die geplante Beobachtung einer Fortbildungsveranstaltung konnte aus terminlichen Gründen bisher nicht realisiert werden, sodass sich die Zwischenbilanz dieser Berichtsphase auf die Selbsteinschätzung der Projektakteure beschränken muss.

Team und Leitung des Projekts sehen sich in der konzeptionellen Ausrichtung des Projekts bestätigt, weil ihrer Erfahrung nach Spezialangebote für den Phänomenbereich „Linke Militanz“ nicht auf Nachfrage trafen:

„Es war (...) bisher noch nie der Fall, dass wir eine Ansprache hatten aufgrund von linker Militanz, dass es da irgendwie gefühlt Probleme gab, ein erhöhtes Interesse“ (Lodz 2017 I: Z. 741ff.).

Bei der Erreichung seiner Zielgruppen trifft das Projektangebot jedoch auf Schwierigkeiten. Am gravierendsten im Bereich des Sports. Obwohl man auf der Verbandsebene durchaus über Zugänge ins Feld verfügt und Interesse am Projektangebot wecken konnte, sieht man sich auf der Ebene der Vereine

erwachsen und ist insofern sogar breiter angelegt und zugleich kontextspezifischer als der Begriff „Linksextremismus“.

98 Die folgende Beschreibung beruht im Wesentlichen auf zwei Interviews mit Projektmitarbeitenden und der Projektleitung (März 2016 und Juni 2017). Eine teilnehmende Beobachtung an den Projektangeboten konnte 2017 nicht realisiert werden.

vor „Kontaktschwierigkeiten“ (ebd., Z. 30) gestellt, die bisher nicht zu überwinden waren. Zwar werde auch bei den dortigen Verantwortlichen durchaus Bedarf eingeräumt und Interesse bekundet, doch konnten bisher nur beschränkte Zugänge zu den direkten Adressaten – Trainern und Trainerinnen, die mit gefährdeten Jugendlichen arbeiten – erschlossen werden. Das „versickert irgendwo“ (ebd., Z. 66): „Aber die Frage ist halt nicht nur, wie überzeugt man die Leute, sondern wie kommt man überhaupt an die entscheidenden Schlüsselstellen“ (ebd., Z. 47f.).

Die Ursachen solcher Zugangsblockaden identifiziert man einerseits auf der strukturellen Ebene:

„Es ist nicht das Wollen, was verhindert, sondern es ist eher die Struktur, die mit dem Ehrenamt einhergeht. Das sind ja in der Regel berufstätige Menschen, die aus unterschiedlichsten Motivationen heraus noch mal der Gesellschaft was zurückgeben wollen“ (ebd., Z. 157–160).

Andererseits seien diese Blockaden auch, psychologisch, in Überforderungsangst begründet:

„Es ist ja nichts Harmonieträchtiges, sondern ich muss mich plötzlich mit etwas auseinandersetzen. Und wenn dann was vor meiner Haustür passiert, was ich nicht gesehen habe, dann heißt es: Du hast doch die Schulung gemacht. Hättest Du doch merken müssen“ (ebd., Z. 101–104).

Trotz dieser erschwerten Bedingungen hält das Projektteam an seinem Ziel fest, diese Adressatengruppe zu erreichen. Man wird allerdings insofern umsteuern, als die bislang einer Top-Down-Logik folgenden Zugangsversuche durch stärkere *bottom-up*-gerichtete Versuche ergänzt werden.

Auf Schwierigkeiten, wenn auch nicht derart gravierender Art, trifft das Projekt nach wie vor im Adressatenbereich der Schulen. Zwar sei es hier durchaus gelungen, Zugang zu finden, jedoch nicht in dem geplanten Maß. Die Schwierigkeiten in diesem Bereich sind anderer Art als im Sportbereich. Hier – im Einzugsbereich einer großstädtischen Metropole – sei vielmehr ein Überangebot von Projekten aus verschiedenen Programmen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung zu verzeichnen. Dieses Problem verstärke sich noch durch Aufmerksamkeitskonkurrenz:

„Da ist, wenn man antritt mit Radikalisierung bei Islamismus, ist man weiter oben auf der Liste, als wenn man sagt ‚wir reden mal allgemein über Extremismus. (...) Das mit Demokratieerziehung zu verbinden, ist natürlich nicht so ein Reißer und Aufmacher, wie wenn ich mich jetzt von der Dramatisierungsebene nähere, was wir ja bewusst nicht wollen“ (ebd., Z. 188–194).

Da vor allem schulorganisatorische Bedingungen und ihre Auswirkungen auf das berufliche Arbeitsfeld der Lehrer:: Lehrermangel und Belastungssituationen, Rollenverunsicherung:

„Wenn jetzt im Schulgesetz steht, ihr seid Lernbegleiter, da fallen die aus allen Wolken (...) und sagen: das hab ich alles nicht gelernt. (...) Und das führt dazu, dass sie sich nur auf ihre Prioritäten beziehen“ (ebd., Z. 568–571).

Große Resonanz findet das Projekt bei der Zielgruppe Sozialarbeit. Die so-

zialarbeiterische Berufskultur schafft eine für das Reflexionsangebot des Projekts geeignetere Ausgangsdisposition.

„Wenn du Sozialarbeit oder Erzieherin lernst, bist du immer in der Reflexionschleife. Die Ausbildung beinhaltet immer: Was macht das mit mir? Was ist mein Anteil daran?“ (ebd., Z. 671f.).

Mit seinem phänomenübergreifenden Ansatz liegt das Projekt quer zum Mainstream phänomenspezialisierter, auf aktuelle Aufregungswellen gerichtete Fortbildungsangebote. Der Ansatz ist konzeptionell schlüssig gedacht. Die inhaltliche Qualität und die didaktische Vermittlung des Projektangebots kann beim gegenwärtigen Stand der wB jedoch noch ebenso wenig beurteilt werden wie seine Brauchbarkeit für die Adressaten in der Regelarbeit. Das Projekt wagt sich auf schwieriges Terrain, indem es – neben den ‚klassischen‘ – den wenig angesprochenen Adressatenkreis im Sportbereich zu erreichen versucht. Man wird abwarten müssen, ob die intensiven Anstrengungen des Projektteams im weiteren Projektverlauf zum Erfolg führen.

Die Befragung, die dieser Einschätzung zugrunde liegt, wurde im Mai 2017 durchgeführt. Kurz vor dem Abschluss des vorliegenden Berichts berichtet das Projektteam von aktuellen Fortschritten, die neue Chancen und Zugänge eröffnen. So konnten, aufgrund der Kooperation mit der zuständigen Behörde, die Zugänge zu Schulen erweitert werden. Es sind nun regelmäßige Veranstaltungen in diesem Bereich durchgeführt worden bzw. in Planung. Vor allem wurde nun auch Zugang zu einem Verein im Bereich Sport gefunden; hier wird ein Beratungsprozess vorbereitet, der im Herbst beginnen soll.

5.3.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Praxisbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

An den Schwierigkeiten dieses Projekts zeichnen sich allgemeine Probleme des Präventionsfeldes ab. Wie in den Konzeptanalysen des wB-Berichts 2015 gezeigt (vgl. Greuel et al. 2015), sind die pädagogischen Projekte durchweg universalpräventiv angelegt. Zugänge zu Adressaten selektiver oder indizierter Prävention wurden bisher noch nicht erschlossen. Auch der Weg der indirekten Prävention über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren trifft insbesondere dort auf Zugangsschwierigkeiten, wo etablierte und institutionalisierte Angebotsstrukturen noch nicht gegeben sind. Allerdings zeichnet sich bei dem begleiteten Projekt ab, dass diese – auch im höchst relevanten Feld des Sports – überwunden werden könnten.

Zum Themenbereich insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die objektiven Präventionsbedarfe und das Angebotsspektrum des Programms noch deutlich auseinanderliegen. Der Themenbereich bleibt insofern weiterhin ein Desiderat der Förderung.

6 Fazit

Der diesjährige Bericht dokumentiert die Implementierung sowie die pädagogische Praxis der ab 2015 geförderten Modellprojekte der „alten Themenfelder“ und liefert erste fachliche Einordnungen. Er vermittelt Einblicke in die pädagogischen Herausforderungen der einzelnen Themenfelder und der unterschiedlichen, teils themenfeldspezifischen Ansätze. Zusätzlich werden die neuen Themenbereiche „Antidiskriminierung und frühe Prävention“ sowie „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ dargestellt, die ab Ende 2016 als Handlungsfelder in den Modellprojektbereich integriert worden.

Von Beginn an charakteristisch für den Programmbereich der Modellprojekte waren zum einen das Nebeneinander verschiedener Themenfelder mit ihren jeweiligen Eigenlogiken und Fachdebatten und zum anderen eine große Bandbreite von geförderten Ansätzen, von Themen und Zielgruppen. Die vorliegende Heterogenität hat sich durch die Dynamik des Programms beträchtlich erweitert: Sowohl die Aufstockung weiterer Modellprojekte in den „alten“ Themenfeldern des Programmbereichs als auch die Etablierung zweier neuer Themenbereiche führt dazu, dass sich im Bericht selbst charakteristische Merkmale des Förderbereichs Modellprojekte reproduzieren: die thematische Versäulung, die Auswirkungen gesellschaftlicher Dynamiken und die in der Einleitung erwähnte Multimodalität. Gleichwohl lassen sich einige übergreifende Entwicklungen und pädagogische Herausforderungen festhalten.

Die Struktur der betrachteten Modellprojektbereiche D und E folgt zunächst einer präventiven Logik, obgleich die präventive Grundstruktur dadurch abgeschmolzen wird, wenn demokratiefördernde und empowernde Bearbeitungsformen vor allem in den Leitlinien zum Programmbereich D genannt und in der Förderpraxis auch derartige Modellprojekte bewilligt werden. Trotzdem werden in den Leitlinien unter der thematischen Klammer von „GMF“ und „Radikalisierungsprävention“ jeweils Einzelprobleme benannt, gegen die sich die geförderten Projekte der einzelnen Themenfelder mit den Zielgruppen (auch) richten sollen. Nach wie vor ist es für Projekte, die eine präventive Ausrichtung haben, in der Praxis mitunter schwierig, zum Ersten die gewünschten Zielgruppen zu erreichen und zum Zweiten möglichst zu vorab festgeschriebenen, präventiv bestimmten Themen zu arbeiten.

Zum Punkt des Zielgruppenzugangs: Essenziell für die Projektumsetzung und Zielerreichung ist es, die für die Themenfelder relevanten Zielgruppen zu erreichen. Die bereits im letzten Bericht festgehaltenen Aufmerksamkeits- und Bedarfsdiskrepanzen bestehen weiter fort und stellen die Projektpraxis teilweise vor große Herausforderungen. Besonders stark trifft dies die Projekte, die in schulischen Kontexten arbeiten. Sie konkurrieren mit anderen Zusatzangeboten für Schüler/innen, die beispielsweise auf Gewalt- oder Suchtprävention abzielen oder allgemeine Bildungsarbeit betreiben. Hinreichende Sensibilitäten bei den Zielgruppen und zugangsherstellenden Akteuren für die vorgegebenen Probleme erweisen sich hier als überaus wichtig, um überhaupt einen Zugang zur Zielgruppe herstellen zu können.

Andererseits trifft dies auch besonders jene Projekte, die Probleme bearbeiten, die vergleichsweise wenig im öffentlichen Problembewusstsein anerkannt sind. Besonders betroffen sind hier Projekte, die Problematiken wie „Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ und „Islamfeindlichkeit“ aufgreifen und damit Diskriminierungsformen thematisieren, für die selten hinreichend Aufmerksamkeiten vorhanden sind. Im Grunde sind das „klassische“ Herausforderungen von Modellprojekten. Sie sind hier gefordert, sensibilisierend Zugänge zu erschließen und Fachkräfte zu interessieren bzw. deren Bedarfe aufzugreifen und im Sinne der eigenen Fachlichkeitsansprüche zu wenden.

Bei der notwendigen Orientierung an den Relevanzstrukturen der zugangsherstellenden Kooperationspartner und Zielgruppen zeigen sich teilweise aber auch Grenzen: Mit der Reproduktion von Problemfokussierung geht die Gefahr einher, problematische Vereindeutigungen und gruppenbezogene Externalisierungen mitzuführen (z. B. der Antisemitismus oder die Homosexuellenfeindlichkeit „der Anderen“). Einseitige Sensibilitäten bei Zielgruppen und zugangsherstellenden Akteuren, z. B. eine Fokussierung auf israelbezogenen Antisemitismus in muslimischen Communities, müssen zwar aufgenommen aber zugleich aufgebrochen werden. Daher besteht die Arbeit der Modellprojekte in diesen Fällen häufig genug darin, zunächst sensibilisierend zu arbeiten und dabei auch einseitige Bilder und Zuschreibungen zu irritieren, um eine selbstreflexive Arbeitsgrundlage zu schaffen. Dass dies eine Herausforderung darstellt, wird in der Arbeit der Modellprojekte deutlich: Insbesondere in den Themenbereichen „Antisemitismus“ und „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“ bestehen die Anforderung, muslimische Jugendliche nicht homogenisierend zu sehen und ihnen nicht Problemgehalte allein aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit zuzuschreiben. In Einzelfällen entstehen vor diesem Hintergrund Bilder einer Präventionsbedürftigkeit, die keine reale Entsprechung haben. Gleichwohl muss mit Augenmaß in der pädagogischen Arbeit agiert und im Einzelfall eine Problemausprägung geprüft werden.

Mit Zugangsschwierigkeiten auf einer anderen Ebene sind die Modellprojekte konfrontiert, die mit jungen Menschen arbeiten, die auch von den etablierten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe kaum erreicht werden. Dies gilt für einige Angebote im Bereich „Antiziganismus“ und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Insbesondere für letztere ergeben sich besondere Schwierigkeiten, da die Zielgruppen in der Radikalisierungsprävention zugleich als Risikoträger adressiert werden müssten, was zusätzlich zugangsererschwerend ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich beobachten, dass die Projekte zugunsten eines gelingenden Zielgruppenzugangs teilweise auf präventive Zuspitzungen in der pädagogischen Arbeit verzichten.

Zum zweiten Punkt der Thematisierung von vorab festgelegten problematischen Phänomenen im Programm: In der pädagogischen (vor allem aber in der präventiven) Arbeit braucht es vielfach eine Form der sensiblen Auseinandersetzung mit Problemfacetten. Hier ist in unterschiedlichen Projektpraxen sichtbar, dass allein das Reden über Problemfacetten ausreichen kann, um teilweise die Offenheit von Bildungsprozessen zu beschneiden. Also: Wie kann sensibilisierend gearbeitet werden, ohne dabei zu überwältigen? Wäh-

rend in vielen Projekten hier ein Bewusstsein für pädagogische Bildungsstandards besteht, werden in einzelnen Fällen nicht mehr Bildungsangebote gemacht, sondern Veränderungsmotivationen bei den Teilnehmenden forciert.

Die Trägerlandschaft der geförderten Modellprojekte besteht in Teilen und mit themenbereichsspezifischen Häufungen („Antiziganismus“, „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“, „Islamistische Orientierungen und Handlungen“) aus Akteuren, deren Funktion und Selbstverständnis in ihrer Situation als „Diskriminierungs-betroffene“ gründen und/oder einen Vertretungsanspruch für marginalisierte Gruppen umfassen. Es sind Selbstorganisationen, die ihre Perspektiven und Erfahrungen in das Programm einbringen. Beobachtbar ist, dass hiermit milieuspezifische Normierungen und Codes in das Feld transportiert werden, die im Kontrast zu anderen – milieufernen – Trägergruppen stehen. Vor allem nehmen sie die Authentizität von Diskriminierungs-betroffenheit und/oder Vertretungsansprüchen für sich in Anspruch und sprechen vereinzelt milieufremden Akteuren die inhaltsbezogene pädagogische Kompetenz ab. Es gibt vereinzelt empirische Hinweise darauf, dass die ohnehin inhärenten Normierungen in den präventiv gelagerten Handlungsfeldern, „Missionen“ und moralischen Erwartungsstrukturen hier in besonderer Intensität vorliegen. Daraus erwächst in besonderer Weise die Gefahr, den Standard einer selbstreflexiven Haltung zu pädagogischen Prozessen zu überlagern. Dies ist bspw. der Fall, wenn (legitime) machtkritische Sensibilisierungen sich selbst zu unverhandelbaren Reflexionsnormen verselbstständigen (Debatte um Sprecher-Positionen, Thematisierungstabus etc.) und die eigene Diskriminierungs-betroffenheit so stark zum Bezugspunkt der Praxis wird, dass projektinduzierte Selbstviktimisierungen der Zielgruppen nicht mehr reflektiert werden können.

Für den Programmbereich E „Radikalisierungsprävention“ lässt sich nach wie vor festhalten, dass viele Projekte – vor allem (aber nicht nur) in der Prävention von „Islamistischen Orientierungen und Handlungen“ – mit allgemeinen, ungenauen Gefährdungsannahmen arbeiten und die Grenzen zwischen universaler und selektiver Prävention zerfließen. Nicht zuletzt dadurch lassen sich viele Projektvorhaben eher dem Bereich der Universalprävention zuordnen, die mit dem Gegenstand des Programmbereichs nicht ohne Weiteres zu vereinen ist.

Ungeachtet eines z. T. beträchtlichen Klärungs-, Selbstverständigungs- und Spezifizierungsbedarfes in Bezug auf die Projektkonzepte bilden diese einen häufig unhinterfragten Bezugspunkt des fachlichen Handelns. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass diese Dokumente Grundlage der Förderung sind und damit eine gewisse Verbindlichkeit beanspruchen. Am ehesten erreicht werden stark gefährdete Jugendliche bzw. solche mit ersten problematischen Haltungen/Verhaltensweisen im Feld der Islamismusprävention noch von Projekten mit einem ganzheitlichen Ansatz. In Angeboten der universellen Prävention stoßen diese Projekte mitunter auch auf Zielgruppen selektiver und indizierter Prävention und arbeiten mit diesen jungen Menschen gesondert weiter. Ähnlich gehen auch einige Angebote im Bereich Rechtsextremismus vor. In diesem Feld setzten Angebote jedoch stärker auf die (Zwangs-)Zuweisung von Zielgruppen in die Angebote.

Einhergehend mit dem multimodalen Programm, in das nun vor allem noch zwei neue Themenbereiche „Antidiskriminierung und frühe Prävention“ und „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ integriert werden, ist die Ausweitung des Zielfokus des Förderbereichs. Neben die Doppelstrategie von Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung tritt nun immer stärker der eigenständige Strategiestrang der Antidiskriminierungsarbeit. Eine Art Trias entsteht, die sich in ihren Verhältnissen zueinander noch geklärt werden müssen. Aber mit den beiden neuen Themenbereichen hat sich nicht nur die thematische und zielbezogene Heterogenität im Förderbereich gesteigert. Vielmehr lässt sich darüber hinaus auch eine Akzentverschiebung in Hinblick auf Lesarten der problematisierten Phänomene beobachten. Generell sind im Programmbereich D zwei widersprüchliche Hintergrundfolien präsent: zum Ersten ein durch das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit naheliegendes Verständnis der Phänomene als auf der Einstellungsebene liegend und entsprechend v. a. vorurteilskritisch zu bearbeiten. Zum Zweiten eine Lesart der Phänomene als Ausdruck einer rassistisch verfassten Gesellschaft, die v. a. einen rassismuskritischen Umgang impliziert, der neben individuellen Haltungen auch Machtstrukturen in den Blick nimmt und zum Ziel (pädagogischer) Interventionen macht. Vor allem in den Themenfeldern Islamfeindlichkeit und Rassismus und rassistische Diskriminierung stehen die beiden Problembeschreibungen nebeneinander und legen parallel unterschiedliche Bearbeitungsformen nahe. In der Bildungsarbeit zu Antiziganismus und zu rassistischer Diskriminierung wiederum sind die Projekte entschiedener: Sie lösen die Problemsichten zugunsten einer macht- und rassismuskritischen Arbeit auf.

Abkürzungsverzeichnis

AD	Antidiskriminierung
AFS	Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention am Deutschen Jugendinstitut e. V.
AgAG	Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt
BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
MP	Modellprojekt
OKJA	Offene Kinder und Jugendarbeit
PE	Programmevaluation
wB	wissenschaftliche Begleitung

Literaturverzeichnis

- Allianz gegen Antiziganismus (2017): Antiziganismus – Grundlagenpapier. Version Juni 2017. Online unter: <http://antigypsyism.eu/wp-content/uploads/2017/07/Grundlagenpapier-Antiziganismus-Version-16.06.2017.pdf> (31.08.2017)
- Allport, Gordon (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile (21.09.2017)
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2017): Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Handout_Themenjahrumfrage_2017.pdf;jsessionid=CC0BDDDB1A77E32E3FB401E8A78F901A5.2_cid340?__blob=publicationFile&v=3 (24.01.2017)
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Online unter: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/WiFF/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2014_final.pdf (06.09.2017)
- Barz, Hajdi (2016): Mimans Geschichte. Handreichung zum Thema Gadjé-Rassismus Pädagogisches Begleitmaterial zu vier Video-Modulen aus dem Dokumentarfilm „With Wings and Roots“. Herausgegeben von: Initiative WINGS & ROOTS.
- Beierle, Sarah et al. (2014): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitungen und der Programmevaluation. Programmübergreifende Ergebnisse. In: BMFSFJ (Hrsg.): Abschlussbericht des Bundesprogramms TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN. Berlin, S. 69–79
- Benz, Wolfgang (2014): Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit. Über das Vorurteil Antiziganismus. Herausgegeben von: Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1531. Bonn
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38. Jg., H. 2, S. 209–222
- Besand, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Band 75. Schwalbach/Ts
- Bischoff, Ursula et al. (2017): Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ – Wandel als Programm (UNVERÖFFENTLICHT). Erster Zwischenbericht der Programmevaluation für den Zeitraum 2015 und 2016. Halle (Saale)
- BMFSFJ (2010): Leitlinie zum Programmbereich „Modellprojekte: Jugend, Bildung und Prävention“. Bundesprogramm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“. Online unter: www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de/fileadmin/toleranz-foerdern/Redaktion/Downloads/PDF/TOLERANZ_FOERDERN_MP_Foerderleitlinien.pdf (02.11.2011)
- BMFSFJ (2014): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. Online unter: http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf (14.10.2015)
- BMFSFJ (2016): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratisierung im ländlichen Raum (Fassung vom 08.02.2016). Online unter: www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/160216_Leitlinie_D_Modellprojekte_GMF_und_laendlicher_Raum_fin.pdf (16.02.2016)
- Bogdal, Klaus-Michael (2011): Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung. Berlin
- Borstel, Dierk/Heinrich, Gudrun (2014): Möglichkeiten erfolgreicher Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus im ländlichen Raum. In: Buchstein, Hubertus/Heinrich, Gudrun (Hrsg.): Rechtsextremismus in Ostdeutschland – Demokratie und Rechtsextremismus im ländlichen Raum. Schwalbach am Taunus, S. 507–520
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden,

- Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 7–23
- Brüggemann, Christian/Hornberg, Sabine/Jonuz, Elizabeta (2013): Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In: Hornberg, Sabine/Brüggemann, Christian (Hrsg.): Die Bildungssituation von Roma in Europa. Band 16. Münster, S. 91–120
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2016): Linksextremistisch motivierte Straftaten. Online unter: www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-linksextremismus/zahlen-und-fakten-linksextremismus/linksextremistisch-motivierte-straftaten-2016 (21.09.2017)
- Bundesministerium des Innern (2014): Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2013. Die Zahl der politisch motivierten Straftaten ist im Jahr 2013 in Deutschland deutlich angestiegen. Online unter: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2014/04/politisch-motivierte-kriminalitaet-2013.html (21.09.2017)
- Bundesministerium des Innern (2017): Verfassungsschutzbericht 2016. Berlin
- Debus, Katharina (2017): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 811–833
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2014): Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014. Online unter: www.uni-leipzig.de/~kredo/Mitte_Leipzig_Internet.pdf (05.09.2014)
- Deutscher Bundestag (2016): Bundestags-Drucksache 18/9192.
- Deutscher Bundestag (2017): Bundestags-Drucksache 18/11970.
- Eckert, Roland (1999): Locals and Cosmopolitans – Is there a connection between „mechanical solidarity“ and xenophobia? In: Hanf, Theodor (Hrsg.): Dealing with Difference – Religion, Ethnicity, and Politics: Comparing Cases and Concepts. Band 2. Baden-Baden, S. 47–53
- Eitel, Hannah (2016): Porrajmos und Schuldabwehr. Zum Antiromaismus in der postnationalistischen Gesellschaft. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 189–210
- End, Markus (2012): Bilder und Sinnstruktur des Antiziganismus. Begriff und Forschungsansatz. In: Überblick, H. 1, 18. Jg. Online unter: www.ida-nrw.de/cms/upload/download/pdf/Ueberblick_1_12.pdf (07.09.2015)
- End, Markus (2014): Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation. Heidelberg
- End, Markus (2015): Antiziganismus, Begrifflichkeiten, Forschungsansatz, aktuelle Erscheinungsformen. In: Unsere Jugend, 67. Jg., S. 242–250
- End, Markus (2016): Die Dialektik der Aufklärung als Antiziganismuskritik. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 52–94
- End, Markus (2017): Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen antiziganismuskritischer Bildungsarbeit. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann – Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 85–101
- Friedrich Ebert Stiftung (2017): Was ist zu tun? Deutschland zwischen islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/13675.pdf> (04.10.2017)
- Glaser, Michaela/Figlesthaller, Carmen (2017): Distanzierung vom gewaltorientierten Islamismus – Ansätze und Erfahrungen etablierter pädagogischer Praxis. (Nachdruck aus ZJJ 3/2016). In: Vorgänge. ZS für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, H. 1, S. 63–78
- Glaser, Michaela/Greuel, Frank (2012): Pädagogische Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Ein Überblick über Ansätze, Erfahrungen und aktuelle Herausforderungen. In: Sozialmagazin – Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3, S. 12–20
- Glaser, Michaela/Langner, Joachim/Schuhmacher, Nils (2017): Rechtsextremismus und gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Eine vergleichende Diskussion der Forschungsstände zu Motiven, biografischen Hintergründen und Sozialisationserfahrungen. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian (Hrsg.): „Wer will die hier schon haben?“ – Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Stuttgart, S. 225–243
- Greuel, Frank et al. (2015): Erster Bericht: Modellprojekte (2015). 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 et al. (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)
- Häusler, Alexander (2008): Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien. Wiesbaden
- Häusler, Alexander (2013): Antimuslimischer Rechtspopulismus – ein Markenzeichen der modernisierten extremen Rechten in Europa. In: Bathke, Peter/Hoffstadt, Anke (Hrsg.): Die neuen Rechten in Europa – Zwischen Neoliberalismus und Rassismus. Köln, S. 155–175
- Hanrath, Jan (2011): Vielfalt der türkeistämmigen Bevölkerung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 43, S. 15–21
- Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule – Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld, S. 27–48
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. 3. Aufl. Weinheim/München
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (Hrsg.): Deutsche Zustände – Folge 1. Frankfurt am Main, S. 15–31
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2009): Deutsche Zustände. Folge 7. Frankfurt am Main
- Held, Josef et al. (2008): Rechtsextremismus und sein Umfeld. Eine Regionalstudie und die Folgen für die Praxis. Hamburg
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 54 (2008) 1, S. 63–80
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 498. Bonn
- Hüttermann, Jörg (2011): Moscheekonflikte im Figurationsprozess der Einwanderungsgesellschaft: Eine soziologische Analyse. In: Krüger-Potratz, Marianne/Schiffauer, Werner (Hrsg.): Migrationsreport 2010 – Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 41–81
- International Federation of Social Workers (2014): Global Definition of Social Work. Online unter: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (14.09.2017)
- International Planned Parenthood Federation (2009): Sexuelle Rechte: Eine IPPF Erklärung. Online unter: www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/profamilia/IPPF_Deklaration_Sexuelle_Rechte-dt2.pdf (14.09.2017)
- Jonuz, Elizabeta (2014): Leben in der Gesellschaft mit Rassismushintergrund. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. S. 48–57
- Jost, Steffen (2014): Verfolgung, Vernichtung und der Kampf um Anerkennung und Wiedergutmachung. Historische Bildungsarbeit zu Sinti und Roma aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft. In: Lernen aus der Geschichte, H. 06/14, S. 13–17
- 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
- Kühnel, Steffen/Leibold, Jürgen (2007): Islamophobie in der deutschen Bevölkerung: Ein neues Phänomen oder nur ein neuer Name? Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit 2003 bis 2005. In: Wohlrab-Sahr, Monika/Tezcan, Levent (Hrsg.): Konfliktfeld Islam in Europa. Baden-Baden, S. 135–154
- Kulturbüro Sachsen e.V. (2017): Ist die KiTa ein Schutzraum vor Gesellschaft und Politik? Ein Praxisratgeber des Kulturbüro Sachsen e.V. Zur interkulturellen Öffnung für Pädagog*innen im KiTa-Bereich. Online unter: http://kulturbuero-sachsen.de/phocadownload/AB_fachcoaching/Kita-Broschuere-Web.pdf (21.09.2017)
- Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2009): Einigkeit in der Schuldabwehr. Die Entwicklung antisemitischer Einstellungen in Deutschland nach 1989. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände – Folge 7. Frankfurt am Main, S. 131–151
- Leiprecht, Rudolf et al. (2011): Rassismuskritik. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik – Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts, S. 9–11

- Leistner, Alexander/Schau, Katja/Johansson, Susanne (2014): Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011–31.12.2014. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Gesamtbericht_2011_bis_2014_wiss_Begleitung_IDS.pdf (08.09.2015)
- Logvinov, Michail (2017): Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit – was bedeuten die Begriffe? In: Logvinov, Michail (Hrsg.): Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich. Wiesbaden, S. 3–9
- Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder. Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91–108
- Messerschmidt, Astrid (2014a): Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus. Band 64. H. 28-30/2014.
- Messerschmidt, Astrid (2014b): Gegenbilder – systematische und historische Aspekte des Antiziganismus. In: Detzner, Milena/Drücker, Ansgar/Manthe, Barbara (Hrsg.): Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus. Düsseldorf, S. 12–16
- Messerschmidt, Astrid (2016): Antiziganismuskritische Bildung in der national-bürgerlichen Konstellation. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 95–110
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013. Online unter: https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf (05.09.2017)
- Möller, Kurt/Schuhmacher, Nils (2014): Soziale und pädagogische Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen. Akteure, Projekte, Ansätze und Handlungsfelder. Online unter: www.bi-knetz.de/fileadmin/Dokumente/Wissen/Wissensdatenbank/Onlinepublikation_Expertise_Praxis_Final_V2.pdf (05.09.2014)
- Nordbruch, Götz (2017): Zum Umgang mit Entfremdung, Verunsicherung und Unbehagen – Ansätze der Prävention salafistischer Ansprachen in Unterricht und Schulalltag. In: Toprak, Ahmet/Weitzel, Gerrit (Hrsg.): Salafismus in Deutschland – Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven. Wiesbaden, S. 155–165
- Palloks, Kerstin/Steil, Armin (2008): Von Blockaden und Bündnissen. Praxismaterialien zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus im Gemeinwesen. Weinheim u. a.
- Parschau, Bianca (2004): Evaluation pädagogischer Praxis aus der Perspektive von Kindern – Fragen und Anregungen zur Datenerhebung. In: Rieker, Peter (Hrsg.): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle (Saale), S. 87–96
- Pates, Rebecca et al. (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. 1. Aufl. Wiesbaden
- Petzke, Martin/Endrikat, Kirsten/Kühnel, Steffen M. (2007): Risikofaktor Konformität. Soziale Gruppenprozesse im kommunalen Kontext. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände – Folge 5. Frankfurt am Main, S. 52–76
- Pollack, Detlef (2014): Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in ausgewählten Ländern Europas: Erste Beobachtungen. In: Pollack, Detlef et al. (Hrsg.): Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa. Wiesbaden, S. 13–34
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden
- Raabe, Tobias/Beelmann, Andreas (2011): Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence. A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. In: Child Development, 82. Jg., H. 6, S. 1715–1737
- Randjelovic, Isidora (2010): Zur Diskriminierung von zugewanderten Roma im Bildungssystem. Online unter: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/7315> (08.09.2017)
- Randjelovic, Isidora (2014): Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin, S. 19–37

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301
- Reckwitz, Andreas (2016): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregimes. Online unter: <https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus/> (04.10.2017)
- Rehberg, Karl-Siegbert/Kunz, Franziska/Schlinzig, Tino (2016): Pegida. Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und „Wende“-Enttäuschung? Analysen im Überblick. Bielefeld
- Rieker, Peter (2004a): Einleitung. In: Rieker, Peter (Hrsg.): Der frühe Vogel fängt den Wurm? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle (Saale), S. 5–8
- Rieker, Peter (2004b): Soziales Lernen in Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse. In: Rieker, Peter (Hrsg.): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle (Saale), S. 97–113
- Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München
- Rode, Ursula (2017): Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld multireligiöser Ansprüche und christlich-konfessionellem Bildungsauftrag. In: Ruppin, Iris (Hrsg.): Diversity Management in Kindertagesstätten. Weinheim, S. 156–184
- Römhild, Regina (2007): Fremdzuschreibungen – Selbstpositionierungen. Die Praxis der Ethnisierung im Alltag der Einwanderungsgesellschaft. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration – Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin, S. 157–177
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Klaus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts, S. 25–38
- Rose, Romani (2012): Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Rahmenstrategie der Europäischen Union für die Verbesserung der Lage von Roma in Europa. Herausgegeben von: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma. Band 7. Heidelberg
- Rosenstock, Julika (2015): Vom Anspruch auf Ungleichheit. Über die Kritik am Grundsatz bedingungsloser Menschengleichheit. Weilerswist
- Rosenstreich, Gabriele (2009): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Anrita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 195–231
- Ruppin, Iris (2017): Diversity Management in Kindertagesstätten. Weinheim
- Schau, Katja (2016): Chance oder Zumutung? Islamische Organisationen in der Islamismusprävention. DJI Jahrestagung 2016: Ganz ähnlich – ganz anders: Teilhabechancen und -barrieren im Einwanderungsland Deutschland, 29./30. November 2016. Online unter: http://dji.webseiten.cc/fileadmin/user_upload/dasdji/tagungen/2016_Jahrestagung/schau.pdf (04.10.2017)
- Schau, Katja et al. (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärger, Jana (Hrsg.): Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr (Arbeitstitel). S. 179–193
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim u.a.
- Scherr, Albert (2011): Was meint Diskriminierung? Warum es nicht genügt, sich mit Vorurteilen auseinander zu setzen. In: Sozial Extra, 35. Jg., H. 11-12, S. 34–38
- Scherr, Albert (2013a): Merkmale und Ursache des aktuellen Antiziganismus. Roma als Objekte von Diskriminierung und Vorurteilen. In: Sozial Extra, 37. Jg., H. 11/12, S. 41–44
- Scherr, Albert (2013b): Als Kollektiv definiert. Risiken und Nebenwirkungen einer Aufklärungspädagogik gegen Antiziganismus. In: iz3w. Informationszentrum 3. Welt, H. 334, S. 28–31
- Scherr, Albert (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66. Jg., H. 9/16, S. 3–10
- Scherr, Albert/Sachs, Lena (2017): Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen. Weinheim
- Schmidt-Lux, Thomas/Wohlrab-Sahr, Monika/Leistner, Alexander (2016): Kulturosoziologie. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim und Basel

- Schulze, Erika (2016): „... und dann heißt es, eure Kinder machen die Inklusion kaputt“. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 283–300
- Stender, Wolfram (2016): Die Wandlungen des ‚Antiziganismus‘ nach 1945. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 1–50
- Stöss, Richard/Niedermayer, Oskar (2007): Rechtsextreme Einstellungen in Brandenburg. In: Schoeps, Julius et al. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Brandenburg. Handbuch für Analyse, Prävention und Intervention. Berlin, S. 47–58
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf (06.09.2017)
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen
- Tezcan, Levent (2007): Kultur, Governmentalität der Religion und der Integrationsdiskurs. In: Wohlrab-Sahr, Monika/Tezcan, Levent (Hrsg.): Konfliktfeld Islam in Europa. Baden-Baden, S. 51–74
- Thimm, Barbara/Kößer, Gottfried/Ulrich, Susanne (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Univation (2011): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektclusters „Früh ansetzende Prävention“ im Bundesprogramm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“, Januar 2008 bis April 2011. Köln
- Velho, Astrid (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 113–137
- Wagner, Petra (2004): „Kinderwelten“ – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Rieker, Peter (Hrsg.): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle (Saale), S. 63–68
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.
- Wahl, Klaus (2004): Gibt es mögliche Vorläufer für Rechtsextremismus/Fremdenfeindlichkeit, die sich bereits in Kindergarten- und Grundschulalter zeigen? In: Rieker, Peter (Hrsg.): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle (Saale), S. 9–19
- Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (2015): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Schwalbach/Ts.
- Wippermann, Wolfgang (2015): The Longue Durée of Antiziganism as Mentality and Ideology. In: Selling, Jan et al. (Hrsg.): Antiziganism – What's in a Word? Newcastle, S. 2–6
- Wohlrab-Sahr, Monika/Tezcan, Levent (2007): Konfliktfeld Islam in Europa. Baden-Baden
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Krause, Daniela (2012): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände – Folge 10. Berlin, S. 64–86
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Projektentwicklung (Anzahl) im Programmbereich D	21
Abbildung 2:	Projektentwicklung (Anzahl) im Programmbereich E	22
Abbildung 3:	Verteilung der intensiv begleiteten Modellprojekte nach Themenfeldern	28
Abbildung 4:	Anzahl der Zielgruppen mit denen Modellprojekte arbeiten	42
Abbildung 5:	Anzahl bestimmter Zielgruppen mit denen Modellprojekte arbeiten (nach Alter, Funktion)	43
Abbildung 6:	Gründe, warum mit den Zielgruppen gearbeitet wird (nach alten und neuen Themenfeldern)	45
Abbildung 7:	Gründe, warum mit den Zielgruppen gearbeitet wird (nach alten und neuen Themenfeldern)	45
Abbildung 8:	Wichtigste Arbeitsfelder nach alten und neuen Themenfeldern	47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Erhebungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung 2017	25
Tabelle 2:	Aufgaben der Modellprojekte im Vergleich (Befragung 2016 und 2017)	33
Tabelle 3:	Wichtigste Kooperationspartner (10) der Modellprojekte auf verschiedenen Ebenen	37
Tabelle 4:	Aufgaben im zweiten Projektjahr nach Themenfeld	221
Tabelle 5:	Kooperationspartner und Kooperationsaktivitäten mit Einrichtungen auf Bundesebene	222
Tabelle 6:	Kooperationspartner und Kooperationsaktivitäten mit Einrichtungen auf Landesebene	223
Tabelle 7:	Kooperationspartner und Kooperationsaktivitäten mit Einrichtungen auf kommunaler Ebene	224
Tabelle 8:	Wichtigste Kooperationspartner (20) der Modellprojekte	226
Tabelle 9:	Kooperationspartner der Modellprojekte	228

Anhang

Tabelle 4: Aufgaben im zweiten Projektjahr nach Themenfeld

		Aktuelle Formen des Antisemitismus	Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	Antiziganismus	Homo- und Transfeindlichkeit	Demokratiestärkung im ländlichen Raum	Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz	Σ
Zugang zu Zielgruppen herstellen	Anzahl	9	11	6	6	7	8	18	3	68
	Anteil im Themenfeld	64,3%	91,7%	75,0%	75,0%	87,5%	80,0%	75,0%	100,0%	
Kooperationen aufbauen	Anzahl	10	9	8	7	7	9	19	1	70
	Anteil im Themenfeld	71,4%	75,0%	100,0%	87,5%	87,5%	90,0%	79,2%	33,3%	
Personal einstellen	Anzahl	4	3	3	0	1	0	12	0	23
	Anteil im Themenfeld	28,6%	25,0%	37,5%	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	0,0%	
Personal schulen und qualifizieren	Anzahl	6	4	4	4	3	6	12	0	39
	Anteil im Themenfeld	42,9%	33,3%	50,0%	50,0%	37,5%	60,0%	50,0%	0,0%	
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	Anzahl	12	11	7	5	7	8	20	2	72
	Anteil im Themenfeld	85,7%	91,7%	87,5%	62,5%	87,5%	80,0%	83,3%	66,7%	
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	Anzahl	12	10	6	6	7	9	18	3	71
	Anteil im Themenfeld	85,7%	83,3%	75,0%	75,0%	87,5%	90,0%	75,0%	100,0%	
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote durchführen	Anzahl	13	10	7	7	8	9	21	3	78
	Anteil im Themenfeld	92,9%	83,3%	87,5%	87,5%	100,0%	90,0%	87,5%	100,0%	
Wissensgenerierung zum Themenfeld	Anzahl	12	9	6	8	6	5	15	2	63
	Anteil im Themenfeld	85,7%	75,0%	75,0%	100,0%	75,0%	50,0%	62,5%	66,7%	
Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Homepage erstellen)	Anzahl	11	7	7	7	5	8	16	2	63
	Anteil im Themenfeld	78,6%	58,3%	87,5%	87,5%	62,5%	80,0%	66,7%	66,7%	
Eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	Anzahl	1	1	5	1	0	1	5	0	14
	Anteil im Themenfeld	7,1%	8,3%	62,5%	12,5%	0,0%	10,0%	20,8%	0,0%	
Inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	Anzahl	6	6	3	4	6	6	12	1	44
	Anteil im Themenfeld	42,9%	50,0%	37,5%	50,0%	75,0%	60,0%	50,0%	33,3%	
Gesamt	Anzahl	14	12	8	8	8	10	24	3	87

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (alte Modellprojekte, N=87)

Tabelle 5: Kooperationspartner und Kooperationsaktivitäten mit Einrichtungen auf Bundesebene

	Kofinanzierung	Zugang zur Zielgruppe	Informationsaustausch, fachlicher Austausch	Gemeinsame Durchführung von Maßnahmen	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt	Verbreitung von Projekteinhalten oder -ergebnissen	Überführung von Projekteinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen	Anzahl insgesamt
Bundesministerien	21	4	31	3	10	17	6	92
	23,9%	4,5%	35,2%	3,4%	11,4%	19,3%	6,8%	
Wohlfahrtsverbände (z. B. Caritas, AWO)	0	5	12	1	4	7	1	30
	0,0%	5,7%	13,6%	1,1%	4,5%	8,0%	1,1%	
Christliche Verbände und Kirchen	1	8	10	4	5	12	2	42
	1,1%	9,1%	11,4%	4,5%	5,7%	13,6%	2,3%	
Muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften	1	12	12	9	7	12	2	55
	1,1%	13,6%	13,6%	10,2%	8,0%	13,6%	2,3%	
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)	0	20	16	18	9	19	3	85
	0,0%	22,7%	18,2%	20,5%	10,2%	21,6%	3,4%	
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	14	15	40	17	13	32	5	136
	15,9%	17,0%	45,5%	19,3%	14,8%	36,4%	5,7%	
(Migranten-)Selbstorganisation	1	21	26	15	8	18	2	91
	1,1%	23,9%	29,5%	17,0%	9,1%	20,5%	2,3%	
Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung	1	12	21	14	5	13	2	68
	1,1%	13,6%	23,9%	15,9%	5,7%	14,8%	2,3%	
Sonstige Einrichtungen auf Bundesebene	4	5	11	5	5	5	2	37
	4,5%	5,7%	12,5%	5,7%	5,7%	5,7%	2,3%	

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (alte Modellprojekte, N=88, Mehrfachantworten möglich)

Tabelle 6: Kooperationspartner und Kooperationsaktivitäten mit Einrichtungen auf Landesebene

	Kofinanzierung	Zugang zur Zielgruppe	Informations- austausch, fachlicher Austausch	Gemeinsame Durchführung von Maßnahmen	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt	Verbreitung von Projektin- halten oder -ergebnissen	Überführung von Projekthinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen	Anzahl insgesamt
Landesministerien	41	15	40	18	14	31	15	174
	46,6%	17,0%	45,5%	20,5%	15,9%	35,2%	17,0%	
Wohlfahrtsverbände (z. B. Caritas, AWO)	1	13	16	7	10	12	2	61
	1,1%	14,8%	18,2%	8,0%	11,4%	13,6%	2,3%	
Christliche Verbände und Kirchen	0	12	12	6	9	13	3	55
	0,0%	13,6%	13,6%	6,8%	10,2%	14,8%	3,4%	
Muslimische Verbände und Glau- bengemeinschaften	1	21	24	15	12	14	3	90
	1,1%	23,9%	27,3%	17,0%	13,6%	15,9%	3,4%	
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)	0	25	24	19	14	21	5	108
	0,0%	28,4%	27,3%	21,6%	15,9%	23,9%	5,7%	
Einrichtungen/Träger der histori- schen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftun- gen)	11	24	47	32	16	29	7	166
	12,5%	27,3%	53,4%	36,4%	18,2%	33,0%	8,0%	
(Migranten-)Selbstorganisation	1	28	33	21	17	18	4	122
	1,1%	31,8%	37,5%	23,9%	19,3%	20,5%	4,5%	
Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung	1	18	28	12	13	16	1	89
	1,1%	20,5%	31,8%	13,6%	14,8%	18,2%	1,1%	
Fach- oder Hochschulen/Universitä- ten	3	26	45	22	16	25	9	146
	3,4%	29,5%	51,1%	25,0%	18,2%	28,4%	10,2%	
Sonstige Einrichtungen auf Landes- ebene	4	9	13	10	8	12	6	62
	4,5%	10,2%	14,8%	11,4%	9,1%	13,6%	6,8%	

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (alte Modellprojekte, N=88, Mehrfachantworten möglich)

Tabelle 7: Kooperationspartner und Kooperationsaktivitäten mit Einrichtungen auf kommunaler Ebene

	Kofinanzierung	Zugang zur Zielgruppe	Informations- austausch, fachlicher Austausch	Gemeinsame Durchführung von Maßnahmen	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt	Verbreitung von Projektin- halten oder -ergebnissen	Überführung von Projekthinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen	Anzahl insgesamt
Jugendämter	5	18	25	14	14	23	7	106
	5,7%	20,5%	28,4%	15,9%	15,9%	26,1%	8,0%	
andere Ämter (z. B. Sozialamt)	2	12	21	8	12	19	6	80
	2,3%	13,6%	23,9%	9,1%	13,6%	21,6%	6,8%	
Einrichtungen der Hilfen zur Erzie- hung	1	10	12	2	13	10	5	53
	1,1%	11,4%	13,6%	2,3%	14,8%	11,4%	5,7%	
Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit	1	42	37	31	27	30	9	177
	1,1%	47,7%	42,0%	35,2%	30,7%	34,1%	10,2%	
Nachbarschaftsvereine, Quartiers- management	2	24	28	14	17	20	5	110
	2,3%	27,3%	31,8%	15,9%	19,3%	22,7%	5,7%	
Einrichtungen der Kindertages-be- treuung (inkl. Hortbetreuung)	0	11	10	5	8	9	2	45
	0,0%	12,5%	11,4%	5,7%	9,1%	10,2%	2,3%	
allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesange- bot	3	42	24	31	29	33	10	172
	3,4%	47,7%	27,3%	35,2%	33,0%	37,5%	11,4%	
allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesan- gebot	1	37	23	26	26	29	4	146
	1,1%	42,0%	26,1%	29,5%	29,5%	33,0%	4,5%	
Förderschulen	0	17	12	12	14	16	6	77
	0,0%	19,3%	13,6%	13,6%	15,9%	18,2%	6,8%	
Berufsbildende Schulen	1	34	14	22	26	28	7	132
	1,1%	38,6%	15,9%	25,0%	29,5%	31,8%	8,0%	
Bildungsträger (z. B. DAA, Arbeit und Leben)	3	12	29	14	11	15	2	86
	3,4%	13,6%	33,0%	15,9%	12,5%	17,0%	2,3%	

	Kofinanzierung	Zugang zur Zielgruppe	Informations- austausch, fachlicher Austausch	Gemeinsame Durchführung von Maßnahmen	Fachberatung, Qualifizierung durch das Modellprojekt	Verbreitung von Projektin- halten oder -ergebnissen	Überführung von Projektinhalten oder -ergebnissen in Regelstrukturen	Anzahl insgesamt
Einrichtungen/Träger der histori- schen und/oder politischen Bildung (z. B. Bildungsstätten, Stiftungen)	3	18	35	20	16	22	4	118
	3,4%	20,5%	39,8%	22,7%	18,2%	25,0%	4,5%	
Einrichtungen/Träger der kulturellen Bildung	1	16	27	16	7	16	0	83
	1,1%	18,2%	30,7%	18,2%	8,0%	18,2%	0,0%	
Einrichtungen/Träger der interkultu- rellen Bildung	1	17	29	15	10	17	1	90
	1,1%	19,3%	33,0%	17,0%	11,4%	19,3%	1,1%	
Wohlfahrtsverbände (z. B. Caritas, AWO)	0	12	19	10	8	11	1	61
	0,0%	13,6%	21,6%	11,4%	9,1%	12,5%	1,1%	
Christliche Verbände und Kirchen	0	12	15	10	9	13	3	62
	0,0%	13,6%	17,0%	11,4%	10,2%	14,8%	3,4%	
Muslimische Verbände und Glau- bensgemeinschaften	0	26	27	23	19	20	3	118
	0,0%	29,5%	30,7%	26,1%	21,6%	22,7%	3,4%	
Jugendverbände/-organisationen (z. B. Jugendfeuerwehr, Junge Gemeinde, Sportjugend)	0	25	22	18	14	19	4	102
	0,0%	28,4%	25,0%	20,5%	15,9%	21,6%	4,5%	
(Migranten-)Selbstorganisationen	1	27	31	20	20	20	1	120
	1,1%	30,7%	35,2%	22,7%	22,7%	22,7%	1,1%	
Sonstige Einrichtungen der kommunalen Ebene	3	5	6	5	5	6	1	31
	3,4%	5,7%	6,8%	5,7%	5,7%	6,8%	1,1%	

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (alte Modellprojekte, N=88, Mehrfachantworten möglich)

Tabelle 8: Wichtigste Kooperationspartner (20) der Modellprojekte

Institution	Ebene	Nennungen gesamt	Anteil von Nennungen gesamt	Aktuelle Formen des Antisemitismus	Anteil im Themenfeld	Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	Anteil im Themenfeld	Antiziganismus	Anteil im Themenfeld	Homosexuellen- und Trans- feindlichkeit	Anteil im Themenfeld	Demokratiestärkung im ländlichen Raum	Anteil im Themenfeld	Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen	Anteil im Themenfeld	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Anteil im Themenfeld	Linke Militanz	Anteil im Themenfeld
Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit	kommunale Ebene	177	4,8%	28	3,9%	16	3,3%	11	3,1%	13	2,8%	21	6,8%	35	7,6%	50	6,1%	3	4,9%
Landesministerien	Landesebene	174	4,7%	38	5,2%	18	3,7%	10	2,8%	22	4,8%	16	5,2%	30	6,5%	38	4,6%	2	3,3%
allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesangebot	kommunale Ebene	172	4,7%	34	4,7%	20	4,1%	9	2,5%	25	5,5%	16	5,2%	27	5,9%	37	4,5%	4	6,6%
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Landesebene	166	4,5%	32	4,4%	13	2,7%	23	6,5%	27	5,9%	14	4,5%	21	4,6%	29	3,5%	7	11,5%
allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesangebot	kommunale Ebene	146	4,0%	28	3,9%	17	3,5%	6	1,7%	23	5,0%	18	5,8%	25	5,4%	29	3,5%	0	0,0%
Fach- oder Hochschulen/ Universitäten	Landesebene	146	4,0%	26	3,6%	19	3,9%	14	4,0%	21	4,6%	11	3,5%	21	4,6%	34	4,1%	0	0,0%
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)	Bundesebene	136	3,7%	20	2,8%	14	2,9%	23	6,5%	25	5,5%	5	1,6%	18	3,9%	22	2,7%	9	14,8%
Berufsbildende Schulen	kommunale Ebene	132	3,6%	27	3,7%	16	3,3%	6	1,7%	17	3,7%	10	3,2%	22	4,8%	30	3,6%	4	6,6%
(Migranten-)Selbstorganisationen	Landesebene	122	3,3%	26	3,6%	12	2,5%	26	7,3%	15	3,3%	8	2,6%	3	0,7%	32	3,9%	0	0,0%
(Migranten-)Selbstorganisationen	kommunale Ebene	120	3,3%	27	3,7%	17	3,5%	25	7,1%	17	3,7%	4	1,3%	1	0,2%	29	3,5%	0	0,0%
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bildungsstätten, Stiftungen)	kommunale Ebene	118	3,2%	24	3,3%	16	3,3%	16	4,5%	16	3,5%	10	3,2%	15	3,3%	14	1,7%	7	11,5%

Institution	Ebene	Nennungen gesamt	Anteil von Nennungen gesamt	Aktuelle Formen des Antisemitismus	Anteil im Themenfeld	Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	Anteil im Themenfeld	Antiziganismus	Anteil im Themenfeld	Homosexuellen- und Trans- feindlichkeit	Anteil im Themenfeld	Demokratiestärkung im ländlichen Raum	Anteil im Themenfeld	Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen	Anteil im Themenfeld	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Anteil im Themenfeld	Linke Militanz	Anteil im Themenfeld
Muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften	kommunale Ebene	118	3,2%	18	2,5%	24	4,9%	6	1,7%	3	0,7%	3	1,0%	0	0,0%	64	7,8%	0	0,0%
Nachbarschaftsvereine, Quartiersmanagement	kommunale Ebene	110	3,0%	11	1,5%	16	3,3%	13	3,7%	6	1,3%	11	3,5%	10	2,2%	43	5,2%	0	0,0%
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)	Landesebene	108	2,9%	24	3,3%	16	3,3%	6	1,7%	16	3,5%	8	2,6%	22	4,8%	12	1,5%	4	6,6%
Jugendämter	kommunale Ebene	106	2,9%	16	2,2%	15	3,1%	6	1,7%	11	2,4%	13	4,2%	34	7,4%	11	1,3%	0	0,0%
Jugendverbände/-organisationen (z. B. Jugendfeuerwehr, Junge Gemeinde, Sportjugend)	kommunale Ebene	102	2,8%	16	2,2%	9	1,9%	7	2,0%	11	2,4%	13	4,2%	16	3,5%	27	3,3%	3	4,9%
Bundesministerien	Bundesebene	92	2,5%	17	2,3%	9	1,9%	8	2,3%	12	2,6%	9	2,9%	7	1,5%	29	3,5%	1	1,6%
(Migranten-)Selbstorganisation	Bundesebene	91	2,5%	18	2,5%	12	2,5%	19	5,4%	12	2,6%	1	0,3%	2	0,4%	27	3,3%	0	0,0%
Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung	kommunale Ebene	90	2,4%	28	3,9%	16	3,3%	5	1,4%	8	1,8%	7	2,3%	4	0,9%	19	2,3%	3	4,9%
Muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften	Landesebene	90	2,4%	16	2,2%	11	2,3%	9	2,5%	5	1,1%	2	0,6%	1	0,2%	46	5,6%	0	0,0%
Anzahl (Gesamtnennungen aller Antworten)		3678		726		485		354		457		310		461		824		61	

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI (alte Modellprojekte, N=88, Mehrfachantworten möglich)

Tabelle 9: Kooperationspartner der Modellprojekte

Bundesebene
Bundesministerien
Wohlfahrtsverbände (z. B. Caritas, AWO)
Christliche Verbände und Kirchen
Muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)
(Migranten-)Selbstorganisationen
Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung

Landesebene
Landesministerien
Wohlfahrtsverbände (z. B. Caritas, AWO)
Christliche Verbände und Kirchen
Muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Landeszentrale für politische Bildung, Bildungsstätten, Stiftungen)
(Migranten-)Selbstorganisationen
Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung
Fach- oder Hochschulen/Universitäten

Kommunale Ebene
Jugendämter
andere Ämter (z. B. Sozialamt)
Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung
Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit
Nachbarschaftsvereine, Quartiersmanagement
Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (inkl. Hortbetreuung)
Allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) mit Ganztagesangebot
Allgemeinbildende Schulen (ohne Förderschulen) ohne Ganztagesangebot
Förderschulen
Berufsbildende Schulen
Bildungsträger (z. B. DAA, Arbeit und Leben)
Einrichtungen/Träger der historischen und/oder politischen Bildung (z. B. Bildungsstätten, Stiftungen)
Einrichtungen/Träger der kulturellen Bildung
Einrichtungen/Träger der interkulturellen Bildung
Wohlfahrtsverbände (z. B. AWO, Diakonie)
Christliche Verbände und Kirchen
Muslimische Verbände und Glaubensgemeinschaften
Jugendverbände/-organisationen (z. B. Jugendfeuerwehr, junge Gemeinde, Sportjugend)
Migrantenorganisationen

Quelle: Monitoring 2017 der wissenschaftliche Begleitung DJI