

Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung

des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
Berichtszeitraum 01.01.2011 – 31.12.2014

Alexander Leistner, Katja Schau, Susanne Johansson

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„Initiative Demokratie Stärken“.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

INITIATIVE
DEMOKRATIE
STÄRKEN



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Alexander Leistner, Katja Schau,
Susanne Johansson

Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung

des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
Berichtszeitraum 01.01.2011 – 31.12.2014

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Institute für Forschung und Entwicklung in Deutschland in den Themenbereichen Kindheit, Jugend, Familie und den darauf bezogenen Politik- und Praxisfeldern.

Als außeruniversitäre Einrichtung an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, föderalen Ebenen, Akteursgruppen, Politikbereichen und Fachpraxen bietet das DJI verwertbare Erkenntnisse aus der empirischen Forschung, zeitnahe wissenschaftsbasierte Beratung der Politik sowie wissenschaftliche Begleitung und Anregung der Fachpraxis. Gleichzeitig fungiert das DJI als Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft, Politik und Fachpraxis.

Die wissenschaftliche Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

Der besondere Dank der wissenschaftlichen Begleitung gilt den Modellprojekten und insbesondere denjenigen Projekten, die sich an der intensiven Begleitung beteiligten. Alle Befragten haben uns wertvolle Informationen, Einschätzungen und Perspektiven zur Verfügung gestellt und die Evaluation bereichert.

Weiterhin möchten wir uns bei Maria Jakob, Franz Erhard, Jurit Kärtner, Greta Hartmann und Claudia Menge für die Mitwirkung bei der Datenaufbereitung bedanken. Manja Birke gilt unser herzlicher Dank für das Lektorat des vorliegenden Berichts.

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Internet: www.dji.de

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon: +49 89 62306-0
Fax: +49 89 62306-162

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle (Saale)
Telefon: +49 345 68178-0
Fax: +49 345 68178-47

ISBN: 978-3-86379-161-2

Inhaltsverzeichnis

	Kurzzusammenstellung der Evaluationsergebnisse aus dem Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“	11
1	Einleitung	17
1.1	Das Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“	17
1.2	Fokus des Gesamtberichts	18
1.3	Aufbau des Gesamtberichts	18
1.4	Adressatinnen und Adressaten des Berichts	19
2	Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung	21
3	Der Programmbereich „islamistischer Extremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse	27
3.1	Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren	27
3.2	Konzeptionelle Annäherungen an den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ und umgesetzte pädagogische Formate	33
3.2.1	Projekte mit einem direkten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Wissensdefiziten begegnen und Präventionsarbeit mit als gefährdet wahrgenommenen Jugendlichen erproben	36
3.2.1.1	Wissensgenerierung zum Phänomen „islamistischer Extremismus“	37
3.2.1.2	Wissensvermittlung zu „islamistischem Extremismus“ an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren	40
3.2.1.3	Religiöse Wissensvermittlung an muslimische Jugendliche	41
3.2.1.4	Förderung von Ambiguitätstoleranz bei Jugendlichen, die in Bezug auf die Entwicklung von demokratiedistanten, islamistischen und/oder antisemitischen Orientierungen als gefährdet wahrgenommen werden	43
3.2.2	Projekte mit einem direkten, um die Bearbeitung von Islam-/Muslimfeindlichkeit erweiterten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Reflexionen anregen und sensibilisieren	44
3.2.2.1	Politische Bildung mit muslimisch geprägten und nichtmuslimischen Jugendlichen	45
3.2.2.2	Fortbildung und Beratung von sozialräumlichen Akteuren und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren	47
3.2.3	Projekte ohne expliziten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Polarisierungen entgegenwirken	49
3.2.3.1	Kompetenzorientierte interreligiöse und politische Bildung für muslimisch geprägte und nichtmuslimische Jugendliche	51

3.2.3.2	Förderung der Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz von muslimischen und nichtmuslimischen Eltern	53
3.2.3.3	Empowerment von Migrantenorganisationen und Sensibilisierung christlicher Organisationen für gleichberechtigte Kooperationsbeziehungen „auf Augenhöhe“ mit muslimischen Partnern	53
3.3	Lernerfahrungen der Modellprojekte	55
3.3.1	Lernerfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ mit heterogenen Zielgruppen	55
3.3.1.1	Lernerfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit islamistischen/salafistischen Ideologien und Strömungen mit Jugendlichen	56
3.3.1.2	Lernerfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit islamistischen/salafistischen Ideologien mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren	62
3.3.2	Lernerfahrungen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten oder islamistisch orientierten Jugendlichen	66
3.4	Erprobungs- und Entwicklungscharakter der Modellprojekte	72
3.5	(Angestrebte) Nachhaltigkeit der Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“	77
3.5.1	Begriffliche Klärungen	77
3.5.2	Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Programmbereich „islamistischer Extremismus“	78
3.5.2.1	(Angestrebte) interne Nachhaltigkeit der Modellprojekte	78
3.5.2.2	(Angestrebte) externe Nachhaltigkeit und Anregung der Regelpraxis	83
3.6	Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“	87
4	Der Programmbereich „Linksextremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse	95
4.1	Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren	95
4.2	Konzeptionelle Annäherungen an den Programmgegenstand „Linksextremismus“ und umgesetzte pädagogische Formate	98
4.2.1	Projekte mit einem direkt übernehmenden Bezug auf den Programmgegenstand „Linksextremismus“ und Rekurs auf Verfassungsschutzbehörden und die Extremismustheorie: Zwischen Aufklärung und Wissensproduktion	99
4.2.1.1	Die Generierung von Wissen und/oder Legitimität	100
4.2.1.2	Aufklärung und Wissensvermittlung	101
4.2.2	Projekte mit einem konkretisierend-übersetzenden Linksextremismusbezug: Zwischen Zugangerschließung und Perspektivenumkehr	104
4.2.2.1	Verstehen und Aktivieren – die Verknüpfung von künstlerisch-kultureller Bildung und (historisch-)politischer Bildung	104

4.2.2.2	Zielgruppenzugänge erschließen – pädagogische und (projekt-) strukturelle Strategien	105
4.2.2.3	Perspektivenumkehr: Positiver Ansatz, der bei Dialog- und Demokratieförderung ansetzt	107
4.2.3	Zwischen Selbstaufklärung und Trainingsarbeit – Projekte mit einem distanziert-relativierenden „Linksextremismusbezug“	108
4.2.3.1	Israelbezogener Antisemitismus in „linken“ Milieus: Anleitung zur Selbstaufklärung	109
4.2.3.2	Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern	109
4.3	Lernerfahrungen der Modellprojekte	111
4.3.1	Lernerfahrungen und Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit dem Programmgegenstand „Linksextremismus“	111
4.3.2	Lernerfahrungen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen	116
4.3.3	Lernerfahrungen und Herausforderungen in Bezug auf den Zielgruppenzugang	123
4.4	Der Erprobungs- und Entwicklungscharakter der Modellprojekte	125
4.4.1	Formatreproduzierende und inhaltsaktualisierende Projekte	126
4.4.2	Entwickelnde und erprobende Projekte	128
4.5	(Angestrebte) Nachhaltigkeit der Modellprojekte im Programmbereich „Linksextremismus“	133
4.5.1	Begriffliche Klärungen	134
4.5.2	Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	135
4.5.2.1	(Angestrebte) Verstetigung der Projektpraxis zum Programmgegenstand	136
4.5.2.2	(Angestrebte) Weiterentwicklung der Projektpraxis zum Programmgegenstand	138
4.5.2.3	Abbruch der Projektpraxis zum Programmgegenstand	139
4.6	Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich „Linksextremismus“	142
	Literaturverzeichnis	145

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Phänomenbezüge der Modellprojekte und übergeordnete Strategien der Problemlösung	34
Abbildung 2:	Anteile der Modellprojekte unterschieden nach ihren Phänomenbezügen.....	35
Abbildung 3:	Problembeschreibungen der Projekte mit direktem Bezug zu „islamistischem Extremismus“ und abgeleitete pädagogische Strategien	37
Abbildung 4:	Problembeschreibungen der Projekte mit direktem Bezug zu „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit und abgeleitete pädagogische Strategien	45
Abbildung 5:	Problembeschreibungen der Projekte mit Bezug zu „Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft“ und abgeleitete pädagogische Strategien.....	50
Abbildung 6:	Herausforderungen für die Modellprojekte	98
Abbildung 7:	Anteil der Modellprojekte unterschieden nach ihrem Bezug auf den Programmgegenstand „Linksextremismus“	99

Kurzzusammenstellung der Evaluations- ergebnisse aus dem Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“

Evaluationsergebnisse zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Wissensdefizite zu Radikalisierungsprozessen und Attraktivitäts- momenten

Zu den Ausgangsbedingungen der geförderten Modellprojekte gehörte ein Defizit an verfügbarem sozialwissenschaftlichem Wissen zum Phänomen „islamistischer Extremismus“, seinen Ursachenzusammenhängen und jugend(phasen-)spezifischen Ausformungen. Vor allem Fragen nach der konkreten Attraktivität islamistischer/salafistischer Strömungen, Ideologien und Akteure für Jugendliche in Deutschland sowie zu Prozessen islamistischer Radikalisierung bei hier lebenden Jugendlichen waren zu Programmbeginn noch vergleichsweise offen. Im Programmverlauf wurde hierzu zunehmend Wissen generiert. So erschienen innerhalb und außerhalb des Programms wissenschaftliche Studien wie auch feldkundige Expertisen von Pädagoginnen und Pädagogen, die das vorhandene Wissen zu Erscheinungsformen und unterschiedlichen Strömungen von islamistischen Bewegungen sowie zu ihren Attraktivitätsmomenten für junge Menschen erweitert und ausdifferenzierten. Dies bedeutet jedoch noch nicht, dass zu den Ursachen, Kontexten und Verläufen von islamistischer Radikalisierung bei jungen Menschen in Deutschland ausreichend (wissenschaftliche) Expertise entwickelt wurde und vorhanden wäre. So beschreiben pädagogische Fachkräfte, dass weiterhin ein Bedarf an Wissensgenerierung zu Radikalisierungsursachen und -prozessen bestehe, um wissensbasierte Präventionsangebote abzuleiten.

Erweiterte Perspektive von Islamismusprävention auf Islam- und Muslimfeindlichkeit

Das präventiv-pädagogische Handlungsfeld „islamistischer Extremismus“, das mit dem Bundesprogramm implementiert wurde, stellte ein weitgehend neues Arbeitsfeld dar, das sich auch viele Träger und Mitarbeitende neu erschließen mussten. So standen diese grundsätzlich vor der Herausforderung zu prüfen, wie die neuen Inhalte gesetzt und Methoden und pädagogische Vorgehensweisen aus anderen Arbeitsfeldern für ihre Anwendung auf den Phänomenbereich „islamistischer Extremismus“ adaptiert werden konnten. Die Suchbewegungen wurden insofern erleichtert, als dass v.a. in der mehrheitsgesellschaftlichen (Fach-)Öffentlichkeit weitgehend ein Konsens über die Bearbeitungswürdigkeit des Problems „islamistischer Extremismus“ be-

stand. Dieser verstärkte sich im Programmverlauf noch vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen wie die „Lies!“-Aktion(en), zunehmende Syrienausreisende und Befürwortung der IS-Aktivitäten durch Teile muslimischer Jugendlicher.

In der pädagogischen Arbeit nahm ein Teil der Projekte eine Perspektivenerweiterung vor, indem sie das Phänomen „islamistischer Extremismus“ im Kontext gesellschaftlicher Polarisierungsprozesse und präserter Ausgrenzungsdiskurse betrachteten. Diese Projekte sahen Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen als eine mögliche Ursache für Radikalisierung bei muslimisch geprägten Jugendlichen an und/oder konstatierten eine Instrumentalisierung von Ausgrenzungserfahrungen seitens islamistischer Akteure, um Jugendliche zu mobilisieren. In ihren pädagogischen Auseinandersetzungen fokussierten diese Projekte dementsprechend auf ausgrenzende, diskriminierende Diskurse über „den“ Islam und teils auch auf einseitige, übersteigerte Problematisierungen von islamistischen Entwicklungen in öffentlichen Debatten einerseits sowie auf islamistische Ideologien, Akteure und präserte Angebote im Internet andererseits. Dieser Doppelfokus wurde von einigen Projekten als sinnvoll in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen erachtet, u.a. um den Zugang zu muslimisch geprägten Jugendlichen zu erhalten. Aber auch für die Sensibilisierungsarbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sahen Projekte diese erweiterte Perspektive als entscheidend an.

Umstrittener Stellenwert von Religion für die pädagogische Prävention

Innerhalb des Bundesprogramms herrschte in Bezug auf die Frage, welche Rolle die Religion bzw. der Islam im Radikalisierungsprozess wie auch in der präventiv-pädagogischen Praxis spiele, zwischen den Projektumsetzenden keine Einigkeit. Das heißt, sowohl in den Problembeschreibungen der Projekte wie auch in den Problemlösungsstrategien wurden differente Einschätzungen zu der Frage deutlich, ob Religion bzw. der Islam als Ressource und Lösungsweg oder als Teil des Problems und Lösungshindernis zu betrachten sei.

Bezogen auf pädagogische Problemlösungsangebote hoben sich (inter-)religiöse Angebote deutlich von jenen der politischen Bildung ab: Von (inter-)religiösen Projekten wurde mit der religiösen Wissensvermittlung zum Islam angestrebt, dass muslimisch geprägte Jugendliche den Islam und seine Vielfalt stärker wertschätzten und einseitige Islaminterpretationen identifizieren könnten. Wichtig war diesen Projekten die religiöse Identität der Jugendlichen in den pädagogischen Angeboten ernst zu nehmen. Teilweise verstanden sich die Projekte als Gegenpol zu einer religionsbezogen neutralen Schule, in der das Thema Islam keinen nennenswerten Stellenwert einnehme, wie auch zu hierarchischen und für Jugendliche teils unattraktiven Strukturen in islamischen Gemeinden.

Vor allem von politisch bildenden Projekten wurde dagegen problematisiert, dass es (gemäß dem Überwältigungsverbot in der politischen Bildung) nicht Ziel der Pädagogik sein könne, muslimisch geprägte Jugendliche in ihrer religiösen Sinnsuche bzw. ihrem Glauben zu beein-

flussen. In diesem Sinne sprachen sie teilweise die Teilnehmenden bewusst als „Bürger“ an und thematisierten Religion und „den“ Islam vor allem dann, wenn diese eine lebensweltliche Relevanz für die Jugendlichen hatten. Mit diesem Vorgehen war das Ziel verbunden, gängige Zuschreibungen zu unterlaufen und emotionsbeladene Debatten über den Islam in Deutschland nicht selbst in die pädagogische Praxis hineinzutragen. Auch sollte vermieden werden, dass die Angebote zu einer „Religionisierung“ bzw. Überbetonung der religiösen Identitätsanteile bei muslimisch geprägten Jugendlichen beitragen oder dass diese seitens nichtmuslimischer Jugendlicher verstärkt über ihre religiöse Identität und Differenz wahrgenommen würden.

Strategien zur Erreichung von muslimisch geprägten und islamismus-affinen Jugendlichen

Im Rahmen des Programms lag ein großes Augenmerk der Projekte auf der Erreichung von muslimisch geprägten Jugendlichen. Ausgehend von der Annahme, dass segregierende Angebote bzw. homogene Settings eine Stigmatisierungsgefahr bergen, realisierte die Mehrzahl der Projekte eine Ansprache der Zielgruppe in heterogenen Settings wie beispielsweise Schulklassen. Eine Arbeit mit mehrheitlich bzw. ausschließlich muslimisch geprägten Jugendlichen wurde lediglich von einzelnen Projekten realisiert und erwies sich insbesondere in den Fällen als herausforderungsvoll, in denen die Erreichung der Jugendlichen außerhalb der Institution Schule angestrebt wurde. Die Zielgruppenerreichung stand in diesen Fällen in einem engen Zusammenhang mit dem jeweiligen Trägerprofil:

Im Falle von muslimischen Trägerorganisationen bestimmte die eigene Position im religiösen Feld des Islam wesentlich den Handlungsspielraum. So waren religiöse Träger zwar prädestiniert für die community-interne Thematisierung problematischer Phänomene, zugleich konnten jedoch ihre jeweiligen religiösen Ausrichtungen das Erreichen bestimmter Zielgruppen begrenzen oder verhindern. Es zeichnete sich bei diesen Trägern im Programm die Tendenz ab, vor allem mit Mitgliedern bzw. trägerinternen Personen zu arbeiten.

Der Handlungsspielraum von nichtkonfessionellen Trägern, die einen Zugang zu muslimisch geprägten Jugendlichen herstellen wollten, war stark mit der Möglichkeit verbunden, mit Moscheegemeinden oder Schulen mit hohem Migrantanteil zu kooperieren. Auf die Zusammenarbeit mit Moscheen wirkten sich strukturelle Asymmetrien zwischen den Partnern, bedingt durch die überwiegend ehrenamtlich getragenen Strukturen in Moscheevereinen, teilweise bestehende Vorbehalte seitens muslimischer Verbände gegenüber staatlichen Präventionsprogrammen sowie wahrgenommene Konkurrenzen um die Jugendlichen hinderlich aus. Für das Gelingen der Zusammenarbeit mit Moscheegemeinden war ein Begegnen „auf Augenhöhe“ eine zentrale Voraussetzung. Als förderlich erwiesen sich zudem der Einsatz von muslimischen Mitarbeitenden als Gatekeeper sowie das Ausrichten der Projekte an den Möglichkeiten und Bedarfen der Moscheegemeinden.

Insbesondere die Erreichung von islamismusaffinen und/oder islamistischen Jugendlichen (sowie deren Eltern und religiösem Umfeld) blieb gewissermaßen ein „Stiefkind“ im Bundesprogramm. Abseits der Kooperation mit Schulen wurden von den geförderten Projekten kaum spezifische Zugangsstrategien zu diesen Zielgruppen entwickelt. So wurde im Programm nur in geringem Umfang pädagogisch mit dieser spezifischen Zielgruppe gearbeitet (vor allem in Schulkontexten). Einzelne Erfahrungen von Projekten weisen auf das Paradox hin, dass der pädagogische Zugang zu islamismusaffinen Jugendlichen durch Pädagoginnen und Pädagogen mit einer erkennbar muslimischen Religiosität begünstigt werden kann und zugleich inhaltliche Auseinandersetzungen mit islamisch gebildeten Pädagoginnen und Pädagogen durch religiöse Deutungskonkurrenzen mit islamistischen Jugendlichen erschwert werden können.

Anforderungen an die pädagogische Prävention von „islamistischem Extremismus“

Mit den geförderten Projekten im Programm wurden vor allem universalpräventive Annäherungen erprobt, d. h., es wurde überwiegend mit einer Zielgruppe gearbeitet, die (bisher) keine Affinitäten zu islamistischen Ideologien oder Gruppierungen zeigte. In diesem Arbeitszusammenhang erwiesen sich fundierte Kenntnisse zu Lebenswelten muslimisch geprägter Jugendlicher und zu gesellschaftlichen Diskursen um „den“ Islam in Deutschland als eine zentrale Voraussetzung für zuschreibungssensible und jugendgerechte pädagogische Auseinandersetzungen mit Jugendlichen sowie mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Je mehr die Projekte auch islamistische Ideologien und Akteure thematisieren wollten, umso relevanter wurde auch entsprechendes Hintergrundwissen. Zwischen liberalen, konservativen und islamistischen Auslegungen unterscheiden zu können, die Vielfalt islamistischer Strömungen, Ideologien und Akteure zu kennen und jugendbezogene Attraktivitätsmomente zu erfassen, waren Aspekte, die sich hierbei als besonders bedeutsam erwiesen. Auf dieser Basis konnten z.B. im Rahmen eines in der Tradition politischer Bildung stehenden Ansatzes muslimisch geprägte (und nicht bereits radikalisierte) Jugendliche gezielt in einem auch kritischen Hinterfragen von Religion und Tradition und in ihrer eigenen Urteilsbildung unterstützt werden.

Grundsätzlich sind für angemessene thematische Auseinandersetzungen auch pädagogische Grundkompetenzen gefragt wie beispielsweise eine fragende (und nicht belehrende) Haltung gegenüber den Jugendlichen sowie eine Offenheit für den pädagogischen Prozess und seine Ergebnisse.

Um dem Anspruch von Modellprogrammen, anregend auf die Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe zu wirken, gerecht zu werden, ist es zudem erforderlich, dass die beteiligten Projekte nicht nur bewährte (und gute) pädagogische Ansätze realisieren, sondern auch innovative und kreative pädagogische Vorgehensweisen erproben. Dieses spezifische pädagogische Handeln ist jedoch voraussetzungsreich und erfordert seitens der Umsetzenden sowohl den Mut, auf eine Suchbewegung zu gehen und ein potenzielles Scheitern zu akzeptieren als auch eine ausgeprägte Fähig-

keit, die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren und systematisch an erkennbaren „Schwachstellen“ zu modifizieren.

Evaluationsergebnisse zum Programmbereich „Linksextremismus“

Wissensdefizite und Präventionsbedarf

Die pädagogische Praxis im Themenfeld „Linksextremismus“ war geprägt von den ungeklärten Fragen zum Phänomen und zu bearbeitungsrelevanten Phänomendimensionen sowie zu möglichen Ansatzpunkten seiner Bearbeitung im Jugendalter. Das Wissen über Ausprägungen des „Linksextremismus“ speiste sich vor allem aus den jährlichen Lageberichten von Innen- und Verfassungsschutzbehörden. Für die pädagogische Praxis standen somit zwar kognitive Wissensbestände über „Extremismus“ zur Verfügung, es existierte jedoch wenig Wissen darüber, ob, wie und unter welchen Bedingungen Jugendliche sich politisch radikalieren. Es lag den Projekten somit wenig Wissen vor, an dem eine pädagogische Präventionspraxis ansetzen konnte, die über reine Wissensvermittlung und Aufklärung hinausgeht.

Zugleich realisierte ein Teil der Modellprojekte im Programmbereich eigene Übersetzungen und Konkretisierungen der Problemkategorie „Linksextremismus“. Im Vordergrund stand dabei die Präzisierung problematischer Phänomene wie Militanz im Kontext von Protest und/oder von „linksaffinen“ Jugendkulturen. Diese Übersetzungen waren vom Bemühen geleitet, den Gegenstand pädagogischer Arbeit zu präzisieren, abzugrenzen und ihn als eine zentrale Lernerfahrung häufig in seiner Brisanz zu relativieren.

Mit Blick auf die Bearbeitungsrelevanz zeigen die Umsetzungserfahrungen im Programmbereich „Linksextremismus“, aber auch wissenschaftliche Debatten, dass der Bedarf für einen flächendeckenden Programmbereich zur Prävention von „Linksextremismus“ im Jugendalter aktuell nicht gegeben ist: Problematische Phänomene wie Konfrontationsgewalt, gewaltförmige Protestereignisse oder israelbezogener Antisemitismus konzentrieren sich auf lokale, meist großstädtische Zentren der radikalisierten „linken“ Szene bzw. im Falle des Antisemitismus auf einzelne Strömungen innerhalb linker Bewegungen.

Akzeptanz und Zielgruppenerreichung

Eine weitere Herausforderung für die Projekte resultierte aus einem Akzeptanzproblem des Begriffs „Linksextremismus“ in Teilen der Öffentlichkeit sowie der Wissenschaft und bei anderen pädagogischen Trägern, das sich u. a. in einer regelmäßigen entsprechenden Medienberichterstattung über das Programm oder konkrete Modellprojekte ausdrückte. Die Debatten um eine wahrgenommene Konkurrenz zwischen der

Bearbeitung von „Links“- und „Rechtsextremismus“ und speziell die Sorge um eine Relativierung von „Rechtsextremismus“ beeinflussten auch die Arbeit der Modellprojekte. So kam es zum Teil zu Problemen bei der Akquise von Projektpartnern aus dem Feld der Jugendarbeit, aber auch teilweise bei der Akquise von Schulklassen für Aufklärungsformate über „Linksextremismus“. Die Arbeit mit Kooperationspartnern, über die Jugendgruppen gewonnen wurden (Schulen, Träger der Jugendarbeit), war dann erfolgreich, wenn sie auf schon bestehende Kooperationserfahrungen aufbauen konnte. Auf dieser Grundlage konnten Vorbehalte (wie z. B. gegenüber einer neuen Kooperation im Kontext des umstrittenen Bundesprogramms) teilweise abgemildert werden.

Anforderungen an die pädagogische Praxis

Von einigen Modellprojekten wurden Präventionsansätze mit einer hohen Themen- und/oder Zielgruppenspezifität entwickelt. Sie setzten beispielsweise an elaborierten Szenediskursen etwa um israelbezogenen Antisemitismus an und entwickelten Formate, um über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Prozesse der Selbstaufklärung innerhalb antiimperialistischer Gruppen anzuregen. Andere Projekte entwickelten Ansätze, um etwa über Jugendclubs in Szenestadtteilen „linke“ Jugendliche zu erreichen und sie in politische Bildungsprozesse einzubeziehen oder im Umfeld etwa autonomer Gruppen zu agieren. Mit Blick auf den Programmgegenstand wurde dabei sichtbar, dass differenzierende und pauschale Problemwahrnehmungen relativierende Projekte – indem sie konkrete Probleme identifizierten und Zielgruppen spezifizierten – Phänomene wie Antisemitismus oder aktionsorientierte Gewalt bearbeitbar machten.

In der pädagogischen Bearbeitung der identifizierten Einzelphänomene wurden von einigen Modellprojekten eigene Kombinationen methodischer Ansätze vorgenommen, mit dem Ziel, eine eigenständige Auseinandersetzung der Jugendlichen mit konkreten historischen Themen oder Jugendsubkulturen bzw. Formen politischen Protestes anzuregen. Typisch war dabei die Verknüpfung ästhetischer mit politischer Bildung. Der Versuch, die Jugendlichen über subkulturelle Ausdrucksformen zu interessieren und zu aktivieren, zeichnete sich durch besondere Niedrigschwelligkeit und einen hohen Lebensweltbezug aus. Diese Kombination von Ansätzen zielte zum einen darauf ab, Lernprozesse zu intensivieren; zum anderen gab es auch einen instrumentellen Einsatz künstlerisch-kultureller Zugänge, um über die lebensweltliche Nähe ästhetischer Ausdrucksformen einen Weg zur Zielgruppe zu finden.

Die Anwendung solcher Ansätze ist aber voraussetzungsreich: Der starke Gegenstands- und Lebensweltbezug sowie die Arbeit mit subkulturellen Ausdrucksformen erfordert von den Pädagoginnen und Pädagogen ein fundiertes Wissen über die „linke“ Szene und Jugendsubkulturen sowie eine kunstpädagogische und künstlerische Expertise und Offenheit.

1 Einleitung

1.1 Das Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“

Das 2010 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aufgelegte Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ (IDS) fokussierte die Handlungsfelder „Prävention von ‚Linksextremismus‘ sowie ‚islamistischen Extremismus‘“.

Ziel des Bundesprogramms war es, die pädagogische Praxis in den beiden oben genannten, vor Implementierung der IDS weitgehend unerschlossenen Handlungsfeldern zu fördern und (weiter-) zu entwickeln. Der Fokus lag dabei vorrangig auf der Entwicklung und Erprobung von pädagogischen Strategien im Hinblick auf das Vorfeld der Entstehung oder Verfestigung problematischer Orientierungen (vgl. BMFSFJ 2011). Neben Angeboten, die junge Menschen in ihrer Ablehnung extremistischer Orientierungen stärken, sollten jedoch auch Jugendliche erreicht werden, für die bestimmte Gefährdungskonstellationen angenommen werden oder die bereits extremistisch orientiert sind. Weitere Zielgruppen waren sozialräumliche Akteure, wie Mitarbeiter/innen religiöser Zentren oder die Polizei sowie sozialisationsrelevante Akteure. Zu Letzteren zählten Personen wie Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die über wichtige Zugänge zu Jugendlichen verfügen, als zentrale Sozialisationsinstanzen fungieren und aus diesem Grund auch eine hohe Bedeutung für die Umsetzung präventiver Arbeit haben (vgl. ebd., S. 7).

Insbesondere im Hinblick auf die folgenden Themencluster erachteten die Programminitiatoren eine (Weiter-)Entwicklung pädagogisch-präventiver Praxis als notwendig und sinnvoll:

- a) Bildungsprojekte mit jungen Menschen,
- b) Sozialräumliche Ansätze,
- c) Arbeit mit sozialisationsrelevanten Akteuren (vgl. ebd., S. 8ff.).

Insgesamt wurden während der Laufzeit des Programms 22 Modellprojekte im Themenbereich „islamistischer Extremismus“, 14 Modellprojekte im Themenbereich „Linksextremismus“ sowie zwei themenübergreifende Modellprojekte gefördert. Ergänzend wurden Forschungsprojekte unterstützt, die für die pädagogische Praxis die notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen schaffen bzw. erweitern sollten (vgl. BMFSFJ 2011).¹

1 Zu den geförderten Forschungsvorhaben gehören (im Bereich „Linksextremismus“) die Studie „Zwischen Gesellschaftskritik und Militanz: Politisches Engagement, biografische Verläufe und Handlungsorientierungen von Jugendlichen in Protestbewegungen und linksaffinen Szenen“ (Ltg: Prof. Dr. H. Willems/Universität Luxemburg; Prof. Dr. W. Kühnel/Hochschule für

Die administrative Umsetzung des Programms oblag seit August 2011 der Regiestelle des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ am Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA). Das Programm wurde kontinuierlich durch das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) wissenschaftlich begleitet.

1.2 Fokus des Gesamtberichts

Der vorliegende Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (WB) der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ umfasst die Evaluationsergebnisse zu den Jahren 2010 bis 2014 der Programmumsetzung. Im ersten Ergebnisbericht (2011) lag der Fokus stark auf einem eher deskriptiven Überblick über die in beiden Programmbereichen realisierten Modellprojekte. Der zweite Ergebnisbericht (2012) vertiefte die Analyse und rekonstruierte die handlungsleitenden Annahmen, Orientierungen und Problemwahrnehmungen der Projekte. Der dritte Ergebnisbericht (2013) konzentrierte die analytische Aufmerksamkeit in einem weiteren Schritt auf die pädagogische Praxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Der vorliegende Abschlussbericht bündelt nunmehr die jahresübergreifenden Gesamtergebnisse und fokussiert auf den Bereich der Lernerfahrungen sowie den Aspekt der Nachhaltigkeit der geförderten Modellvorhaben.

1.3 Aufbau des Gesamtberichts

Im folgenden Kapitel 2 werden zunächst zentrale Charakteristika des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ vorgestellt, um von diesen Spezifika in einem zweiten Schritt das Evaluationsdesign, das methodische Vorgehen sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte abzuleiten. Hieran schließen sich die beiden zentralen Ergebniskapitel an, in denen die Evaluationsergebnisse zu den Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ (vgl. Kapitel 3) und „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4) vorgestellt werden. Im Fokus der beiden Ergebniskapitel steht zunächst die Darstellung der je spezifischen Ausgangsbedingungen und Kontexte der umgesetzten Praxis (vgl. Kapitel 3.1 zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“ und 4.1 zum Programmbereich „Linksextremismus“), woran sich die Analyse der konzeptionellen Annäherungen der geförderten Projekte an den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ (vgl. Kapitel 3.2) und „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4.2) sowie die Beschreibung der aus diesen Annäherungen abgeleiteten pädagogischen Praxis anschließt. In den Kapiteln 3.3 und 4.3 werden die Lernerfahrungen der Modellprojekte systematisiert zusammengefasst und in den anschließenden Kapiteln 3.4 und 4.4 der Entwicklungs- und Erprobungscharakter der Modellvorhaben diskutiert. Abschließend werden für beide Programmbereiche die Nachhaltigkeitsstrategien – und dabei insbesondere die Verstetigungs- und Transferbemühungen – der Modellprojekte einer Untersuchung unterzogen (Kapitel 3.5 und 4.5).

1.4 Adressatinnen und Adressaten des Berichts

Der vorliegende Bericht der wissenschaftlichen Begleitung richtet sich an die politisch Verantwortlichen und die Programmakteure. Diese sind das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), das das Programm auflegte, sowie die am BAFzA angesiedelte Regiestelle des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Der Bericht dient zum anderen der Weiterentwicklung der Forschung, der Information der das Programm umsetzenden Modellprojekte sowie der interessierten Fach- und breiteren Öffentlichkeit, denen die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung zugänglich gemacht werden sollen.

2 Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

Im Folgenden soll zunächst der modellhafte Charakter der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ herausgearbeitet werden, da dieser

- a) die leitende Fragestellung der Evaluation,
- b) das Evaluationsdesign und
- c) die abschließende Interpretation der Evaluationsbefunde

beeinflusst.

Der Charakter der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ als Bundesprogramm mit modellhaften Zügen implizierte, dass mit ihm ein bestimmter „Auftrag“ sowie spezifische Förder- und Erkenntnisinteressen verbunden waren (vgl. Haubrich 2006, S. 102f.). Im Sinne der Anregungsfunktion des Bundes verfolgen entsprechende Programme das Ziel, vor dem Hintergrund eines wahrgenommenen Defizits an vorhandenem, ausgereiftem und überprüfem Wissen über pädagogische Ansätze erprobend „exemplarische Feldexperimente“ zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe im jeweilig fokussierten Themenbereich umzusetzen (vgl. ebd.; Klingelhöfer 2007, S. 33f.). Entsprechend heißt es in den Programmleitlinien:

„Die Ursachen von Linksextremismus und islamistischem Extremismus bei Jugendlichen und jungen Menschen sind in Deutschland bislang wenig erforscht. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend will hier Abhilfe schaffen durch Beiträge zur Verbesserung der pädagogischen Praxis in Form von modellhaften Präventionskonzepten und zudem durch Schaffung der dafür notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen“ (BMFSFJ 2011).

Um diesen Auftrag, der sich auch im Leitbild des Bundesprogramms widerspiegelt (vgl. BMFSFJ o. J.) zu erfüllen, wurde bewusst ein breiter Experimentierraum für Konzept-(weiter-)entwicklungen, -erprobungen und -übertragungen eröffnet. Es handelte sich bei der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ zugleich um ein sogenanntes „multizentrisches Programm“, das mit dem Ziel der Ermöglichung kontextspezifischer Umsetzungen und Erprobungen an verschiedenen Orten implementiert wurde (vgl. Haubrich 2006, S. 104). Die Programmleitlinien orientierten den Experimentierraum zwar, indem sie zentrale Anhaltspunkte boten, mit welchen Zielgruppen, zu welchen Themen und in welchen (Sozial-)Räumen die Modellprojekte arbeiten sollten, die zielgruppen- und kontextadäquate Erprobungen und Umsetzungen oblagen jedoch den geförderten Modellprojekten. Das Ziel war es, im Anschluss an das Programm einen verbesserten, differenzierten Erfahrungsschatz an Strategien, Konzepten und Methoden in den Handlungsfeldern des Programms zur Hand zu haben (vgl. Klingelhöfer 2007, S. 32).

In den Handlungsfeldern „Prävention von ‚Linksextremismus‘ sowie ‚islamistischem Extremismus‘“ mussten die Modellprojekte mit drei Herausforderungen umgehen: zum einen, dass mit Programmstart *wenig überprüfte*

Wissensbestände und Erfahrungen zu pädagogisch-präventiven Praxisansätzen in den Handlungsfeldern „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ vorhanden waren und zum anderen, dass sie auf wenig sozialwissenschaftliche Kenntnisse zu „islamistischen“ Radikalisierungsprozessen im Jugendalter und insbesondere zu Ursachen und Erscheinungsformen von „linksextremistischen“ Tendenzen und Orientierungen unter Jugendlichen zurückgreifen konnten. Ein weiteres Charakteristikum kommt hinzu: In Bezug auf die Phänomene „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ war (und ist) nicht automatisch von einem gesellschaftlich weitgehend geteilten Konsens der Notwendigkeit einer präventiven Bearbeitung dieser Themenfelder auszugehen – dies gilt wiederum in besonderem Maße für den Programmbereich „Linksextremismus“.

Evaluationsdesign und -fragestellungen

In diesem wenig erschlossenen Feld der Präventionsarbeit kam der wissenschaftlichen Begleitung zunächst und vor allem die Aufgabe der konzeptionellen Klärung zu. Bildlich gesprochen: Die wissenschaftliche Begleitung interessierte sich dafür, wie sich die Modellprojekte in den vergleichsweise neuen Themen- und Praxisfeldern „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ orientierten, wie sie „islamistischen Extremismus“ und/oder „Linksextremismus“ (insbesondere in ihren jugendrelevanten bzw. jugendspezifischen Erscheinungsformen) definierten und welche (Teil-)Phänomene sie – in Abhängigkeit von ihrem Trägerprofil, den Trägererfahrungen sowie dem lokalen oder regionalen Kontext – konkret als pädagogisch bearbeitbar und bearbeitungswürdig ansahen. Sie untersuchte weiterhin, welche Zielgruppen die Modellprojekte aus ihrer entsprechenden Analyse ableiteten und welche pädagogischen Strategien und Methoden sie für die Bearbeitung des konstatierten Problems auswählten. In einem dritten Schritt interessierte sich die wissenschaftliche Begleitung für die konkreten Umsetzungs- und Lernerfahrungen, die die Projekte im Zugang auf ihre Zielgruppe und in der pädagogischen Arbeit mit derselben machten und bereitete diese – im Sinne einer Darstellung der „Lessons learned“ – für die Programminitiatoren und die Fachöffentlichkeit auf. In einem vierten und letzten Schritt wurden die Nachhaltigkeitsstrategien und -potenziale der Modellprojekte einer Untersuchung unterzogen – eine Analyse, die auch erste Hinweise darauf gibt, inwieweit sich die entwickelte Praxis in den beiden neuen Handlungsfeldern „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ mittelfristig in der Fachpraxis „behaupten“ kann (z. B. indem sie auf Bedarfe der Kinder- und Jugendhilfe reagiert).

Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden das der wissenschaftlichen Begleitung zugrunde liegende Evaluationsinstrument des „Logischen Modells“ sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte näher beschrieben.

Evaluationsinstrument „Logisches Modell“

Die Erhebungen und Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung wurden durch das Evaluationsinstrument „Logisches Modell“ strukturiert. „Logische Modelle“ bieten eine analytische Heuristik an, die es erlaubt, die „implizite Handlungslogik“ von Projekten zu rekonstruieren und zu visualisieren – und somit die forschungsleitenden Fragen der wissenschaftlichen Begleitung zu bearbeiten (vgl. Kapitel 2). Logische Modelle stellen einfach strukturierte „Abbilder“ der Projektlogik dar (vgl. Klingelhöfer 2007, S. 37). Diese Abbilder der Projektlogik basieren auf der Annahme, dass Projekte – ausgehend von der eigenen Problemaneignung und der problemorientierten Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen – eigene Problemlösungsprogramme ableiten.² Auf der Grundlage bestimmter Rahmenbedingungen (z. B. politischer Kontext) und träger- und projektspezifischer Ressourcen (z. B. finanzielle und personelle Ressourcen) sowie auf der Basis geplanter Projektaktivitäten wurden von den Modellprojekten bestimmte Zielsetzungen³ bei den angestrebten Zielgruppen verfolgt (vgl. Haubrich/Lüders 2007, S. 143f.). Erst die Rekonstruktion dieser handlungsleitenden Annahmen ermöglicht auch ihre Überprüfung (z. B. „Erreiche ich mit meinen Ressourcen und Aktivitäten die angestrebte Zielgruppe?“, vgl. ausführlicher Fuhrmann/Johansson/Schau 2012, S. 13f.).

Quantitative und qualitative Erhebungen in den Jahren 2010 bis 2014

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden sowohl quantitative als auch – verstärkt – qualitative Erhebungen durchgeführt. Ein Teil der Datenerhebungen wurde als Vollerhebung, ein anderer als Teilerhebung in qualitativen Samples durchgeführt.

Die Vollerhebungen dienten dazu, einen Gesamtüberblick über die im Rahmen des Programms geförderten Modellprojekte zu gewinnen. Zu den durchgeführten Vollerhebungen zählen:

- 2 Unter „Programm“ wird an dieser Stelle verstanden, „dass auf der Grundlage ausgewiesener Ressourcen eine geplante Intervention umgesetzt wird, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (vgl. Haubrich 2006, S. 3877). Mit „Programm“ können somit sowohl komplexe „Interventionsprogramme mit einer Vielzahl von lokalen Projekten“ oder aber „ein spezifisches Projekt“ bzw. eine „Trainingseinheit“ bezeichnet sein (ebd.).
- 3 Die Maßnahmen zielen dabei in der Regel auf die Veränderung oder Stabilisierung von Einstellungs- und Handlungsmustern der angestrebten Zielgruppe(n) ab.

- Monitoring-Erhebung (erste (2011) und zweite (2012) Welle): Erhebung von Projekt- und Strukturdaten,
- Face-to-Face- und Telefoninterviews (erste bis vierte Welle)⁴: Erhebung von Umsetzungsstand, Umsetzungserfahrungen (2010 bis 2014) und Nachhaltigkeit(-sstrategien) (2014)⁵,
- Gruppendiskussionen im Rahmen von Workshops der wissenschaftlichen Begleitung mit den Modellprojekten.⁶

Die im Jahr 2014 durchgeführte Vollerhebung mittels Telefoninterviews diente vor allem dazu, die Nachhaltigkeitsstrategien sowie Verstetigungs- und Übertragungsaktivitäten der Modellprojekte so detailliert wie möglich zu erheben.

Die Teilerhebungen dienten wiederum dazu, die Handlungslogiken ausgewählter Projekte detailliert zu rekonstruieren, die Umsetzungserfahrungen vertieft zu erheben bzw. die pädagogische Umsetzungspraxis in Seminaren, Workshops oder ähnlichen Veranstaltungen zu analysieren. Zu den durchgeführten Teilerhebungen zählen:

- Workshops zur Erstellung und Aktualisierung „Logischer Modelle“ mit Projekten eines qualitativen Samples, das jahresübergreifend begleitet wurde (Sample I),
- Face-to-Face-Interviews und Beobachtungen von pädagogischen Maßnahmen in Projekten eines zur Beantwortung spezifischer Fragestellungen jeweils jahresbezogen gebildeten qualitativen Samples (Sample II).

Die qualitativen Teilerhebungen werden im Folgenden etwas ausführlicher beschrieben: Im Sinne einer konstanten, jahresübergreifenden Begleitung von Modellprojekten wurde zunächst ein qualitatives Sample (I) gebildet.

Hierfür wurden im Jahr 2011 sieben Modellprojekte ausgewählt. Drei der sieben Modellprojekte ließen sich dem Themenbereich „Linksextremismus“ (eines der Projekte wurde im Berichtszeitraum nicht weiter gefördert), vier ausgewählte Modellprojekte dem Themenbereich „islamistischer Extremismus“ zuordnen. Eine detaillierte Darstellung der Auswahlkriterien für das Sample findet sich in Fuhrmann/Johansson/Schau 2012, S. 15f.

Ziel dieser *jahresübergreifenden* Begleitung war es, auf der Basis von „Logischen Modellen“ die implizite Handlungslogik zu rekonstruieren und für den weiteren Verlauf der Evaluation einer Überprüfung zugänglich zu machen. Die wissenschaftliche Begleitung begleitete die Erstellung

4 Im Zentrum der Face-to-Face- bzw. Telefoninterviews stand die Erhebung von Informationen zum Umsetzungsstand und zu bisherigen Projekterfahrungen sowie im Bedarfsfall die Klärung spezifischer Fragen (u. a. zu noch fehlenden Projektinformationen). Die erste Welle der Interviews wurde im Winter 2010/2011 durchgeführt. Die zweite Welle der Telefoninterviews wurde im Herbst 2011, die dritte Welle im Sommer 2013 und die vierte Welle (mit Schwerpunkt „Nachhaltigkeit(-sstrategien)“ im Frühjahr 2014 umgesetzt.

5 Vier Modellprojekte waren nicht mehr für Nachhaltigkeitsuntersuchungen zu erreichen.

6 Im Rahmen der beiden letzten, zweitägig durchgeführten Workshops zum Fachaustausch der Modellprojekte in den Themenbereichen „islamistischer Extremismus“ (18.–19.03.2013) und „Linksextremismus“ (20.–21.02.2013) wurden u. a. Gruppendiskussionen zu möglichen Grundzügen und Strukturen eines potenziellen Folgeprogramms durchgeführt.

„Logischer Modelle“ in einzelprojektbezogenen Workshops mit den ausgewählten Projekten.

In Ergänzung zu dem beschriebenen konstanten, qualitativen Sample wurde eine weitere Auswahl von Projekten getroffen, die im Rahmen von Face-to-Face-Interviews und – sofern im Hinblick auf die Ressourcen der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung möglich – mit einer teilnehmenden Beobachtung in die Analyse einbezogen wurde. Für dieses zusätzliche Sample wurden im Jahr 2012 unter fachlichen Kriterien sechs, im Jahr 2013 fünf und in 2014 drei weitere Modellprojekte ausgewählt, die bewusst eine Ergänzung zum ersten qualitativen Sample darstellten und einer vertiefenden bzw. kontrastierenden Analyse von Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung dienten. Durch dieses jährlich wechselnde und ergänzende zweite qualitative Sample erhielt die wissenschaftliche Begleitung einen vertieften Einblick in insgesamt 21 Modellprojekte (davon sechs im Bereich „Linksextremismus“ und fünfzehn im Bereich „islamistischer Extremismus“).

Bei der Auswahl des ergänzenden qualitativen Samples im Jahr 2014 wurden die folgenden Kriterien zugrunde gelegt:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Anzahl geförderter Modellprojekte in den beiden Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“,
- Berücksichtigung des Vorliegens einer – zeitlich für eine wissenschaftliche Begleitung ausreichenden – Förderung im Jahr 2014,
- Berücksichtigung der Bearbeitung spezifischer gegenstandsbezogener Fragestellungen, z. B. in Bezug auf
 - methodische Herangehensweisen,
 - Strategien der Erreichung spezifischer Zielgruppen,
 - unterschiedliche Trägerprofile (z. B. Bedeutung der unterschiedlichen Profile von Sicherheitsbehörden, Migrantenselbstorganisationen in der und für die Praxisarbeit).

Die Datenerhebung im Jahr 2014 umfasste leitfadengestützte Interviews mit Projektmitarbeitenden sowie – in drei Fällen – teilnehmende Beobachtungen. Auch in diesem Fall orientierte sich der Aufbau des Leitfadens an der Struktur „Logischer Modelle“. Die Erhebungen wurden im Frühjahr und Sommer 2014 durchgeführt. Die Interviews wurden über eine Dauer von 30 Minuten bis zwei Stunden und 18 Minuten geführt.

Auswertung der Daten

Die vollständig transkribierten, qualitativen Interviews wurden in Arbeitsgruppen sequenziell interpretiert und rekonstruktiv ausgewertet. Dieses Vorgehen war zentral, um die Analysen der Problemkonstruktionen der Modellprojekte aus dem letzten Ergebnisbericht weiter zu verfeinern. Ergänzt wurden diese Auswertungen um eine stärker inhaltsanalytische Aufarbeitung der Umsetzungs- und Lernerfahrungen sowie Nachhaltigkeitsstrategien der Projekte. Die Darstellung in den anschließenden Ergebnisteilen (vgl. Kapitel 3 und 4) erfolgt in anonymisierter und soweit wie möglich aggregierter Form und zeichnet typische Problemdefinitionen der Projekte

in den beiden Handlungsfeldern des Programms, die programmbereichsspezifischen Lernerfahrungen im Hinblick auf die erprobte pädagogische Praxis (Zugänge zur Zielgruppe, methodische Umsetzung) sowie die umgesetzten Nachhaltigkeitsstrategien nach.

3 Der Programmbereich „islamistischer Extremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im folgenden Kapitel wird der Fokus der Ergebnisdarstellung auf den Programmbereich „islamistischer Extremismus“ gelegt. Vorangestellt wird eine Beschreibung der Ausgangs- und Kontextbedingungen für die pädagogische Arbeit in dem vergleichsweise neuen Handlungsfeld „Prävention von islamistischem Extremismus“ (vgl. Kapitel 2). Die Kenntnis der Rahmenbedingungen befördert ein angemessenes Verstehen der Projektkonzeptionen und pädagogischen Praxen sowie der (teils zögerlichen) Bezugnahme der Projekte auf den durch das Bundesprogramm vorgegebenen Auftrag der Prävention von „islamistischem Extremismus“ (vgl. Kapitel 3.1). Im daran anschließenden Ergebnisteil werden die konzeptionellen und pädagogischen Herangehensweisen der Modellprojekte beschrieben und typisiert. Leitend ist hierbei die Frage, wie sich die geförderten Modellprojekte dem Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ annäherten und daraus konkrete Projektaktivitäten ableiteten (vgl. Kapitel 3.2). Im Folgenden werden dann ausgewählte pädagogische Lernerfahrungen herausgearbeitet und systematisiert sowie die Leistungen und Innovationen des Programmbereichs akzentuiert zusammengestellt (vgl. Kapitel 3.3). Abschließend erfolgt die Beschreibung der Nachhaltigkeitsstrategien und -potenziale der Modellprojekte. Dabei wird zum einen auf die Strategien und Umsetzungen trägerinterner Verstetigung und zum anderen den (angestrebten) Transfer der Ansätze und Erfahrungen zu anderen Trägern (der Kinder- und Jugendhilfe) eingegangen.

3.1 Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren

Im Rahmen des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ waren die Modellprojekte gefordert, ein weitgehend neues pädagogisches Arbeitsfeld, die Prävention von „islamistischem Extremismus“ zu erschließen. Bestimmte gesellschaftspolitische, soziale und wissenschaftliche Ausgangs- und Kontextbedingungen haben sich dabei als die entstehende Projektpraxis potenziell beeinflussend erwiesen. Um die von den Projekten entwickelten Ansätze und realisierten pädagogischen Umsetzungen angemessen zu kontextualisieren, werden im Folgenden relevante Ausgangs- und Kontextbedingungen für den Programmbereich „islamistischer Extremismus“ zusammenfassend beschrieben. Dabei wird auch auf Veränderungen der Rahmenbedingungen im Programmzeitraum eingegangen.

Zu Programmbeginn lagen zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ und seinen Ursachenzusammenhängen erstens nur unzureichende sozialwissenschaftliche Erkenntnisse vor. Obgleich durchaus wissenschaftliche Studien zu Formen und Ausmaß von Demokratiedistanz und religiöser Radikalität bei muslimisch geprägten Jugendlichen existierten (vgl. Brettfeld 2007; Baier et al. 2010), war im deutschen Kontext ein spezi-

fisches Wissens- und Empiriedefizit zu Radikalisierungsprozessen bei muslimisch geprägten Jugendlichen sowie zu jugendspezifischen Attraktivitätsmomenten von islamistischen Ideologien und Gruppierungen zu verzeichnen. Daraus ergab sich für die Modellprojekte (insbesondere in der Startphase des Programms) die Herausforderung, sich dem Phänomen „islamistischer Extremismus“ zum Teil erst anzunähern und sich mögliche Ursachenkomplexe und Radikalisierungsdynamiken ein Stück weit selbst erschließen zu müssen.

Zweitens bildeten Jugendliche mit muslimischem Glauben zwar auch vor Programmstart schon eine relevante Zielgruppe für die pädagogische Praxis, jedoch existierten kaum Erfahrungen zu spezifischen Ansätzen in der Prävention von „islamistischem Extremismus“: In diesem Kontext bezog sich das spezifische Erfahrungs- und Wissensdefizit zum einen auf Ansätze, die mit muslimisch geprägten, ggf. auch nicht-muslimischen Zielgruppen Themen wie islamistische Akteure, Gruppierungen und Ideologien bearbeiteten, zum anderen fehlten Erfahrungen in der gezielten Adressierung von und der präventiven Arbeit mit islamismusaffinen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die geförderten Projekte standen somit vor der Aufgabe, bewährte pädagogische Pfade zu verlassen und z. B. eigenständig Adaptionen bedarfe und -möglichkeiten erprobter Ansätze (auch aus der „Rechtsextremismusprävention“) zu reflektieren bzw. neue pädagogische Strategien zu erproben.

Drittens wurden – zu Programmbeginn und kontinuierlich im -verlauf – in gesellschaftlichen Diskursen um „den“ Islam und „islamistischen Extremismus“ mangelnde Differenzierungen sichtbar. Differenzierungsdefizite in Teilen der öffentlichen Debatten bestanden insbesondere in einer mangelnden Unterscheidung zwischen dem Islam als Religion einerseits und „islamistischem Extremismus“ in Deutschland andererseits. Hierbei wurden zum Teil Formen von Religionsausübung – wie das Tragen des Kopftuchs – übergreifend als Zeichen von Desintegration gewertet und andere religiöse-konservative Praktiken pauschal unter Islamismusverdacht gestellt (vgl. Amir-Moazami 2007, S. 121f.). Für die Modellprojekte ergab sich daraus teilweise die Notwendigkeit, die eigene pädagogische Arbeit fachlich angemessen einzubetten und sich ggf. von polarisierenden, verkürzten Sichtweisen auf „den“ Islam zu distanzieren. Ebenso herausforderungsvoll war es, bei den vorgenommenen eigenen Problemanalysen und konkreten pädagogischen Angeboten gesellschaftliche Kontexte wie z. B. strukturelle Macht- und Statusgefälle und die teils islamfeindlichen bzw. -kritischen Aufladungen einiger öffentlicher Diskurse gleichermaßen zu berücksichtigen und die Polarisierungstendenzen um das Diskursfeld Islam sensibel wahrzunehmen und aufzugreifen.

Vor dem Hintergrund von Differenzierungsdefiziten in gesellschaftlichen (Teil-)Diskursen zeigte sich auf der Seite von Musliminnen und Muslimen in Deutschland viertens – bezogen auf eine Präventionsarbeit mit ausschließlichem Fokus auf „islamistischen Extremismus“ – eine deutliche Besorgnis. Auch wenn von einem Großteil der Musliminnen und Muslime die Präsenz islamistischer Prediger und deren Mobilisierung v. a. von Jugendlichen problematisiert wurde, formulierte ein Teil der muslimischen

Communities hinsichtlich (staatlich initiiertes) Präventionsaktivitäten gegen „islamistischen Extremismus“ eine grundlegende Skepsis. Es bestand vor allem die Angst, dass Menschen mit muslimischem Glauben durch das Auflegen eines öffentlichkeitswirksamen auf „islamistischen Extremismus“ konzentrierten Präventionsprogramms (zusätzlich) stigmatisiert würden. Darüber hinaus sahen Teile der Musliminnen und Muslime bisweilen islamfeindliche Einstellungen und Handlungen als das gravierendere Problem in Deutschland an und formulierten einen hohen Bedarf für die pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Aus dieser Ausgangslage ergab sich für viele Projekte die Herausforderung, sich vor dem Hintergrund des spezifischen Präventionsanliegens des Bundesprogramms den Zugang zu muslimischen Gemeinden und Akteuren zu erschließen oder das Anliegen sensibel in bestehende Kooperationsbeziehungen zu muslimischen Partnern einzubringen.

Neben dieser eher defizitorientierten Beschreibung der Ausgangskonstellation in dem Präventionsfeld „islamistischer Extremismus“ lag in der beschriebenen Situation auch eine große Chance für die geförderten Modellprojekte: Es ergaben sich für die Projekte Spielräume, sich das Feld über eigene Phänomenbeobachtungen anzueignen, wertvolle pädagogische Lernerfahrungen durch die Erprobung verschiedener Präventionsstrategien zu sammeln und das Handlungsfeld hierdurch weiterzuentwickeln.

Im Verlauf des vierjährigen Modellprogramms haben sich die Ausgangsbedingungen zum Teil verändert. Die Veränderungen wissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Kontexte werden im Folgenden gebündelt dargestellt.

Die erste Ausgangskonstellation, die den Wissensstand zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ und zu „Radikalisierungsprozessen im Jugendalter“ betraf, hat sich sukzessive verbessert: So sind zum einen innerhalb des Programms wissenschaftliche Studien und Publikationen erschienen, die neue Erkenntnisse zu den Erscheinungsformen, Attraktivitätsmomenten von islamistischen Bewegungen und/oder Präventionsmöglichkeiten von islamistischer Radikalisierung im Jugendalter zusammentragen. Der Sammelband „Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte“, herausgegeben vom an die Arbeits- und Forschungsstelle für Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit angesiedelten Projektmodul „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“ am Deutschen Jugendinstitut [DJI]⁷ fokussiert jugendspezifische Prozesse und Herausforderungen der Identitätsentwicklung, die sich im Wechselspiel von Individuum und familiären, sozialen und gesellschaftlichen Kontexten vollziehen und potenzielle Attraktivitäten von islamistischen Positionen und Gruppierungen zumindest in Teilen erklären helfen: Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke machen beispielsweise deutlich, dass religiöse und islamistische Jugendszenen durch ein Streben nach Abgrenzung von Traditionen der Herkunftsfamilien, von Zuschreibungen der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft und von anderen islamischen

7 Vergleiche hierzu: www.dji.de/www.dji.de/afs_modul.

Gruppen motiviert sein können (vgl. von Wensierski/Lübcke 2013, S. 67). Ein Engagement in islamistischen, hier insbesondere in salafistischen Szenen ermöglicht auf verschiedenen Ebenen Provokation und Protest, was die Szene für Jugendliche besonders attraktiv machen kann (vgl. ebd., S. 70). Tahir Abbas, der aus dem britischen Kontext Forschungsergebnisse einbringt, unterstreicht zudem, dass bei muslimischen Jugendlichen der späteren Generation eine stärkere Identifikation mit dem Islam zu beobachten ist, die auch als eine Reaktion auf rassistische Anfeindung verstanden werden kann (vgl. Abbas 2013, S. 118). Weiter sieht er in vielen Fällen einen Zusammenhang zwischen Ausgrenzung, Ungleichbehandlung und Islam-/Muslimfeindlichkeit und „islamistischer“ Radikalisierung (ebd., S. 111).

Fachpublikationen von feldkundigen Expertinnen und Experten, die im Bundesprogramm als Mitarbeitende in pädagogischen Projekten gewirkt haben, ergänzen diese wissenschaftlichen Analysen. Hierunter zählen vor allem die Auseinandersetzungen mit (neo-)salafistischen⁸ Strömungen und ihrer Attraktivität für Jugendliche sowohl von Claudia Dantschke⁹ und Jochen Müller¹⁰ (vgl. Dantschke 2011) als auch Michael Kiefer¹¹ und Prof. Dr. Rauf Ceylan¹² (vgl. Ceylan/Kiefer 2013). Dantschke und Müller bilanzieren in Übereinstimmung mit den Ergebnissen des DJI-Sammelbands, dass die Suche nach religiösem Wissen und religiöser Wahrheit und die damit verbundene Heilsgewissheit, ebenso wie auch ein wahrgenommenes Gemeinschaftsgefühl innerhalb der entsprechenden Gruppierungen und „der Kampf für Gerechtigkeit“ im Kontext (gefühlter und realer) islam- und muslimbezogener Diskriminierung für Jugendliche attraktiv sein kann (vgl. Dantschke 2011, S. 28ff.). Ceylan und Kiefer setzen sich in ihrem Buch zum einen mit historischen und aktuellen Erscheinungen des Salafismus auseinander und zum anderen mit Bedingungen und Handlungsfeldern von Radikalisierungsprävention. Sie beschreiben die Charakteristika neo-salafistischer Strömungen, die in ihrem Selbstverständnis an historische Salafiyya-Bewegungen anschließen, im Gegensatz zu diesen jedoch antimodern ausgerichtet sind. Weiter ausdifferenzierend unterscheiden die Autoren verschiedene Strömungen: Puristische Neo-Salafisten streben eine gesellschaftliche Transformation durch individuelle

8 Mit „Neo-Salafismus“ bezeichnen Rauf Ceylan und Michael Kiefer religiöse Strömungen, die an salafistische Bewegungen seit dem 19. Jahrhundert anknüpfen und für die eine antimoderne Stoßrichtung charakteristisch sind. Ziel dieser heterogenen Bewegung sei die wirtschaftliche, politische, soziale und/oder kulturelle Veränderung der gegenwärtigen Gesellschaft nach dem Vorbild der „recht geleiteten“ Wegbegleiter und Nachfolger des Propheten Muhammad (vgl. Ceylan/Kiefer 2013).

9 Claudia Dantschke ist Arabistin und war mit einem Projekt am ZDK (Gesellschaft Demokratische Kultur) in das Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ eingebunden.

10 Jochen Müller ist Islamwissenschaftler und wirkte in zwei geförderten Projekten der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ mit.

11 Michael Kiefer ist neben seiner Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Osnabrück zugleich als pädagogischer Bildner im Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ tätig.

12 Rauf Ceylan ist Islamwissenschaftler an der Universität Osnabrück.

Frömmigkeit an. Dem stehen politisch ausgerichtete Neo-Salafisten gegenüber, die aktuelle politische Missstände aufgreifen und durch politische Aktivitäten einen islamischen Staat aufbauen wollen. Dihadistische Neo-Salafisten stellen eine Minderheit unter den Neo-Salafisten dar und befürworten Gewalt. Für Dihadisten stellt Gewaltbefürwortung bzw. -ausübung eine eigenständige Form des „Gottesdiensts“ (vgl. Ceylan/Kiefer 2013, S. 86) dar und dient weniger weltlichen Zielen wie dem Aufbau einer islamischen Gesellschaft.

Über die Wissensgenerierung durch programmgeförderte Akteure (im weitesten Sinne) hinaus hat sich auch außerhalb des Programmkontexts die Forschung zu islamistischer Radikalisierung im Programmverlauf erweitert. Exemplarisch ist in diesem Zusammenhang die Feldforschung von Carmen Becker zu nennen, die sich mit religiösen Praxen von Salafisten im Internet auseinandergesetzt hat. Die polizeiliche Aktenanalyse des Hessischen Informations- und Kompetenzzentrums gegen Extremismus zeigt, dass bei 23 jungen, aus Deutschland nach Syrien Ausgereisten Identitätssuche und Perspektivlosigkeit eine wesentliche begünstigende Rolle für Radikalisierungsprozesse gespielt haben. Ein erster Zugang zu islamistischen Gruppierungen erfolgte teilweise über bereits bekannte Personen wie Freunde und Peers in der Schule oder auch Familienmitglieder (vgl. Hessisches Ministerium des Innern und für Sport 2012, S. 4).

Die exemplarisch genannten wissensgenerierenden Aktivitäten machen deutlich, dass sich innerhalb und außerhalb des Programms IDS das Wissen zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ erweitert und ausdifferenziert hat und für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden kann.

Eine weitere Veränderung der Ausgangsbedingungen zeichnete sich in Bezug auf die Perspektiven muslimischer Communities ab: Neben weiterhin bestehenden partiellen Akzeptanzdefiziten im Hinblick auf Prävention von „islamistischem Extremismus“ hat sich in der Deutschen Islamkonferenz (DIK) seitens der muslimischen Verbände weitgehend eine Unterstützungsbereitschaft bzgl. der Prävention von „islamistischem Extremismus“ etabliert. Zugleich wurde in der AG „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“ der DIK zusätzlich eine parallele Problematisierung von Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit vorgenommen (vgl. Deutsche Islamkonferenz 2011; Deutsche Islamkonferenz 2012; Deutsche Islamkonferenz 2013).¹³ In diesem Zusammenhang wurde von der DIK auch eine Initiative gegründet, die seit 2013 einzelne Projekte fördert, deren Arbeit sich vor allem gegen gesellschaftliche Polarisierung, aber auch gegen religiösen Extremismus richtet (vgl. Deutsche Islam Konferenz 2013).

Von einzelnen muslimischen Funktionsträgern wurde – seit der 2011 verstärkten Sicherheitsdebatte mit der DIK (Süddeutsche.de 2011) und aktuell vor dem Hintergrund der verstärkten Ausreise von Jugendlichen zur Unterstützung der djihadistischen Gruppe „Islamischer Staat“ (IS) in Syrien und dem Irak in den Jahren 2013 und 2014 – die Notwendigkeit einer Prävention von islamistischen Einstellungen und Handlungen betont. So be-

13 In den Ausführungen der DIK stehen die drei Phänomene zunächst lose nebeneinander und werden nicht systematisch aufeinander bezogen (vgl. Deutsche Islamkonferenz 2013).

tonte zum Beispiel Aiman A. Mazyek, der Vorsitzende des Zentralrats der Muslime in Deutschland e. V. (ZMD), eine Mitverantwortung der Muslime für Präventionsaktivitäten: „Vielmehr müssen wir die absolute Mehrheit der friedliebenden Muslime einbeziehen in die Prävention. Den sogenannten Islamismus bekämpft man nun mal am besten mit dem Islam“ (vgl. Menner 2014).¹⁴ Damit grenzen sich einige muslimische Funktionsträger und Verbände weiterhin von rein staatlichen Präventionsprogrammen ab und betonen zugleich die Erfordernis von und die eigene Verantwortung für Präventionsarbeit in diesem Feld. Anzunehmen ist, dass derartige Positionierungen bei islamischen Verbänden und Gemeinden die Einstellung zur Präventionsarbeit verändern und langfristig die Bereitschaft für eigene präventive Angebote steigt.

Eine wesentliche Veränderung, die sich nicht direkt auf die vorab genannten Ausgangsbedingungen bezieht, aber in diesem Zusammenhang mit erwähnt werden muss, ist die bereits kurz angedeutete veränderte politische bzw. sicherheitspolitische Situation. Mit der deutschlandweit organisierten Koranverteilungskampagne „Lies!“ stieg seit 2012 die Präsenz von islamistischen Akteuren und Gruppierungen im öffentlichen Raum. Diese befeuerte die öffentliche, muslimische und sicherheitspolitische Auseinandersetzung mit salafistischen Bewegungen sowie deren Missionierungs- und Rekrutierungsstrategien in Deutschland. Seither ist in der öffentlichen und sicherheitsbehördlichen Wahrnehmung und Thematisierung eine Fokusverschiebung bzw. -verengung vom Phänomen „islamistischer Extremismus“ hin zu „Salafismus“ zu beobachten. Zusätzlich folgte auf die Ausreiseaktivitäten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Syrien und in den Irak im Kontext der militärischen Aktivitäten der IS-Truppen in den Jahren 2013 und 2014 und der notwendig werdenden Entwicklung von Umgangsstrategien mit entsprechenden Rückkehrenden eine (vor allem von den Sicherheitsbehörden artikulierte) verstärkte Bedrohungswahrnehmung durch militante, salafistische Bewegungen. Auch vor diesem Hintergrund sehen viele im Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ geförderte Projekte einen Bedarf für die Umsetzung präventiver Maßnahmen im Bereich „islamistischer Extremismus“ und erachten eine Weiterführung und Weiterentwicklung pädagogischer Präventionsaktivitäten als zentral (vgl. Kapitel 3.4).

Zugleich wird deutlich, dass einige Umsetzende von Modellprojekten ihren Expertenstatus ausbauen konnten und im Kontext der aufgeworfenen Fragen nach Präventionsmöglichkeiten sowie einem adäquaten und professionellen Umgang mit Syrien-Rückkehrenden verstärkt angefragt

14 Auch der am 19.09.2014 abgehaltene, bundesweite Aktionstag „Muslime stehen auf gegen Hass und Unrecht“ gegen den IS-Terror steht in diesem Zusammenhang. Auf Initiative des Koordinationsrats der Muslime (KRM) distanzieren sich in 2000 teilnehmenden Moscheen in Deutschland Musliminnen und Muslime symbolisch von religiös begründetem Hass und daraus abgeleiteter Gewalt der djihadistischen Gruppe „Islamischer Staat“. Zugleich verurteilten sie auch die jüngsten Angriffe auf Moscheen in Deutschland (vgl. Tagesschau.de 2014).

werden (vgl. Keller 2014; Pabst 2014; Schenk 2013). Auch dieser Befund zeigt, dass im Rahmen des Programms IDS ein Stück Weiterprofessionalisierung stattfinden konnte.

An diese Ausgangs- und Kontextcharakterisierung der pädagogischen Arbeit im Präventionsfeld „islamistischer Extremismus“ anschließend wird im Folgenden näher beschrieben, wie verschieden die geförderten Modellprojekte auf das Problemfeld „islamistischer Extremismus“ Bezug nahmen und entsprechende pädagogische Angebote entwickelten.

3.2 Konzeptionelle Annäherungen an den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ und umgesetzte pädagogische Formate

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Begleitung für die Analyse der präventiv-pädagogischen Arbeit der geförderten Modellprojekte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen waren die Problembeschreibungen und die daraus abgeleiteten Problemlösestrategien der Modellprojekte. Die zentralen Fragen richteten sich in diesem Zusammenhang darauf,

- auf welche Aspekte von „islamistischem Extremismus“ die Modellprojekte konkret reagieren wollten und
- welche Zielsetzungen, Zielgruppen und darauf abgestimmte pädagogische Strategien sie daraus für sich ableiteten.

Somit stand die Rekonstruktion der jeweiligen Projektlogik im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. auch Kapitel 2). Zugleich erfolgte eine fortwährende Analyse, wie sich die projektspezifischen Problem- und Zielbeschreibungen sowie die pädagogischen Umsetzungen zur Programmlogik, d. h. dem Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“ und zu den Zielsetzungen des Bundesprogramms verhielten. Ziel war es, durch diese Vorgehensweise beiden Logiken gerecht zu werden – und im Falle entstehender Widersprüche oder fehlender Passungen zwischen Projekt- und Programmlogik Gründe hierfür untersuchen bzw. entsprechende Schlussfolgerungen für eine Weiterentwicklung des Bundesprogramms ziehen zu können (z. B. Feinsteuerung, aber auch ggf. Neuausrichtung des Programms, um Bedarfen vor Ort besser Rechnung zu tragen).

Übergreifend betrachtet bewegte sich die Aneignung des Programmgegenstands „islamistischer Extremismus“ seitens der Projekte auf einem Kontinuum zwischen direktem Anschluss an die Vorgaben des Programms (präventive Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“) und einer Erweiterung bzw. starken Modifikation der bearbeiteten Thematiken. Für den Programmbereich „islamistischer Extremismus“ waren dabei zwei Formen von Modifikation und Erweiterung charakteristisch: Ein Teil der Projekte stellte in seiner jeweiligen Eigenlogik keinen dezidierten Bezug zum Programmgegenstand her und bearbeitete das Themenfeld „Islam in Deutschland“ bzw. „Zusammenleben und Konflikte in der Einwanderungs-

gesellschaft“, und ein anderer Teil erweiterte den Fokus der Bearbeitung von „islamistischem Extremismus“ um Islam-/Muslimfeindlichkeit.

Auf Grundlage dieses zentralen Befunds lag der Fokus der Systematisierung und Typisierung der Projekte durch die wissenschaftliche Begleitung auf der Frage, ob (und nachgeordnet wie) die Projekte einen Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ herstellten. Zusätzlich war – im Kontrast zum Programmbereich „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4.2) – die Auseinandersetzung mit dem inhärenten Extremismusbegriff kein wesentlicher Bezugspunkt der Projekte, sondern die Nutzung unterschiedlicher phänomenbezogener Begrifflichkeiten („islamistischer Extremismus“, „Islamismus“, „(Neo-)Salafismus“) wurde teils pragmatisch, teils vor dem Hintergrund ausgewiesener islamwissenschaftlicher Expertise getroffen. Vor- und Nachteile sowie die heterogene inhaltliche Reichweite unterschiedlicher Begrifflichkeiten wurden unter den Modellprojekten kontrovers diskutiert; eine Einigung auf einen gemeinsamen Begriff erfolgte (auch vor dem Hintergrund der Bearbeitung unterschiedlicher inhaltlicher Aspekte islamistischer Radikalisierung seitens einer Teilgruppe der Modellprojekte) jedoch nicht.

Einer ersten Annäherung an die Heterogenität der geförderten Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ dient die folgende Gegenüberstellung:

Abbildung 1: Phänomenbezüge der Modellprojekte und übergeordnete Strategien der Problemlösung

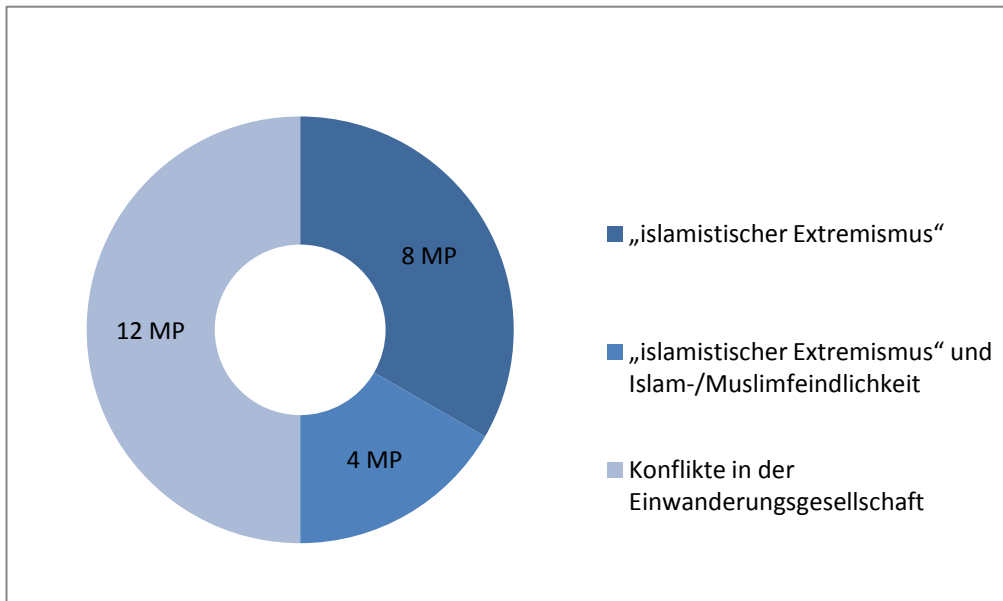
(Phänomen-) Bezug der Problem- beschreibung der Projekte	„islamistischer Extremismus“	„islamistischer Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit	Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft
Strategie der Problem- lösung der Projekte	Prävention von „islamistischem Extremismus“ vorbereiten, erproben und professionalisieren	Prävention von „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit umsetzen, für mögliche Wechselwirkungen zwischen beiden Phänomenen sensibilisieren	islambezogenen Polarisierungstendenzen über Kompetenzförderung und Empowerment entgegenwirken

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung (DJI)

Unter quantitativen Gesichtspunkten stellte sich die entstandene Projektlandschaft wie folgt dar: Die Hälfte der Modellprojekte stellte einen direkten (teils um Islam-/Muslimfeindlichkeit erweiterten) Bezug zum Thema „islamistischer Extremismus“ her und bereitete Prävention durch Wissensgenerierung oder -vermittlung zum Phänomen vor oder erprobte

Angebote für (teils als gefährdet wahrgenommene) Jugendliche und junge Erwachsene. Die andere Hälfte der Projekte bezog sich zentral auf Konflikte und Aspekte des Zusammenlebens in einer werteppluralen Einwanderungsgesellschaft und bearbeitete primär islambezogene Polarisierungstendenzen, ohne explizit einen Bezug zum Thema „islamistischer Extremismus“ herzustellen.

Abbildung 2: Anteile der Modellprojekte unterschieden nach ihren Phänomenbezügen



Quelle: Wissenschaftliche Begleitung (DJI), N=24¹⁵

Im Folgenden werden im Kontext der jeweils eigenlogischen Bezüge der Modellprojekte zum Programmgegenstand (z. B. direkter Bezug zu „islamistischem Extremismus“) die jeweils konkretisierten Handlungsbedarfe (wie beispielsweise eine Reaktion auf ein konstatiertes Wissensdefizit zu „islamistischem Extremismus“) sowie die daraus abgeleiteten Problemlösungen detailliert dargestellt und mit konkreten Projektbeispielen angereichert.

Hervorzuheben ist dabei, dass nicht alle geförderten Projekte pädagogische Praxisprojekte waren: Einige Modellprojekte widmeten sich vor- oder nachrangig auch der Erforschung des Phänomens „islamistischer Extremismus“.

¹⁵ Zu den 24 genannten Projekten zählen 22 Modellprojekte, die im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ gefördert wurden, sowie zwei Projekte, die (Teil-)Vorhaben sowohl im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ als auch „Linksextremismus“ umsetzten.

3.2.1 Projekte mit einem direkten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Wissensdefizite begegnen und Präventionsarbeit mit als gefährdet wahrgenommenen Jugendlichen erproben

Eine Gruppe von Modellprojekten (rund 35%) übernahm die Problemkategorie „islamistischer Extremismus“¹⁶ und beabsichtigte mit Forschungs- und (Weiter-)Bildungsaktivitäten zu einer Klärung von Ursachen und Erscheinungsformen von islamistischen Orientierungen im Jugendalter beizutragen und/oder mit der pädagogischen Arbeit dezidiert islamistischen Radikalisierungsprozessen vorzubeugen. Der mehrheitliche Ausgangspunkt der hier behandelten Projekte war ein konstatiertes Wissensdefizit zu „islamistischem Extremismus“ in der Forschung, bei Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren und bei muslimischen Jugendlichen selbst. Im Gegensatz dazu konstruierte ein Projekt die Problembeschreibung ausgehend von einer als „gefährdet“ wahrgenommenen Zielgruppe und setzte weniger an Wissensdefiziten als vielmehr an deren wahrgenommenen Orientierungsschwierigkeiten sowie an Herausforderungen der Identitätsentwicklung an.

Aus den unterschiedlich gelagerten konkreten Problemwahrnehmungen leiteten die genannten Projekte verschiedene zielgruppenbezogene Strategien der Problemlösung ab. Die wissenschaftliche Begleitung unterscheidet

- wissensgenerierende Projekte, die selbst Forschung bzw. Analysen zum Phänomen durchführten,
- wissensvermittelnde Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die darauf abzielten, diese Personen hinsichtlich der Wahrnehmung und/oder der Prävention von problematischen Entwicklungen zu qualifizieren,
- wissensvermittelnde Ansätze, die primär zum Ziel hatten, dass sich muslimische Jugendliche mehr Wissen zu ihrer Religion aneignen und im Idealfall von islamistischen Positionen distanzieren (können),
- Unterstützung von und Kompetenzförderung bei Jugendlichen, die als gefährdet wahrgenommen wurden.

Um einen systematischen Überblick über die spezifischen konzeptionellen Annäherungen der Gruppe von Modellprojekten zu vermitteln, die einen direkten Bezug zum Programmgegenstand herstellten, sind in der folgenden Übersicht die verschiedenen Problemwahrnehmungen und abgeleiteten pädagogischen Formate veranschaulicht. Daran anknüpfend werden in den Kapiteln 3.2.1.1 bis 3.2.1.4 die einzelnen Präventionsstrategien (anhand ausgewählter Projektbeispiele) detaillierter beschrieben.

16 Einige Projekte bezeichneten das zu bearbeitende Phänomen als „islamistischer Extremismus“, andere als „Islamismus“ bzw. – fokusverengend – als (Neo-)Salafismus. In den folgenden Kapiteln wurde in der Darstellung einzelner Projekte die jeweilige Phänomenbeschreibung der Projekte verwendet, um Bedeutungsunterschieden bei der Verwendung der Begrifflichkeiten gerecht werden zu können. In übergreifenden Darstellungen von Vorgehensweisen und Lernerfahrungen mehrerer Projekte wurde im Sinne der Leserfreundlichkeit einheitlich die Bezeichnung „islamistischer Extremismus“ (als vom Programm vorgegebene Begrifflichkeit) verwendet.

Abbildung 3: Problembeschreibungen der Projekte mit direktem Bezug zu „islamistischem Extremismus“ und abgeleitete pädagogische Strategien

(Phänomen-)Bezug der Problembeschreibung der Projekte	„islamistischer Extremismus“
Konkrete Problembeschreibung der Projekte	<ul style="list-style-type: none"> - unzureichender Forschungsstand zu „islamistischem Extremismus“, - phänomenbezogene Wissensdefizite bei Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren, - (religiöses) Wissensdefizit bei muslimisch geprägten Jugendlichen - Orientierungssuche von ggf. „gefährdeten“ Jugendlichen
Strategie der Problemlösung der Projekte	<p>Prävention von „islamistischem Extremismus“ vorbereiten, erproben und professionalisieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissensgenerierung zu „islamistischem Extremismus“, - phänomenbezogene Wissensvermittlung an Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren, - religiöse Wissensvermittlung an muslimische Jugendliche, - Aufbau von Ambiguitätstoleranz bei als gefährdet wahrgenommenen Jugendlichen

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung (DJI)

3.2.1.1 Wissensgenerierung zum Phänomen „islamistischer Extremismus“

Zwei Projekte, die in ihrer Problembeschreibung den Programmfokus „islamistischer Extremismus“ übernahmen, näherten sich der Thematik zunächst forschend. Ausgehend von einem konstatierten Wissensdefizit zu „islamistischem Extremismus“ in der Forschung wollten diese Projekte vor allem jugendbezogene Erkenntnisse zu seinen Erscheinungsformen und zu radikalierungsfördernden Faktoren gewinnen. Übergreifendes Ziel war die Schaffung und Erweiterung von Wissensbeständen als Grundlage für eine adäquate Präventionsarbeit bzw. für trügereigene Interventionsmaßnahmen.

Ein wissensgenerierendes Projekt untersuchte islamistische Internetangebote auf jugendgefährdende Inhalte. Der Arbeit zugrunde liegend war somit das Jugendschutzgesetz bzw. der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag; der Fokus der Recherche und die Analyse lag beispielsweise auf gewaltverherrlichenden und -befürwortenden Darstellungen sowie Anleitungen für Tötungsdelikte im Internet. Das Projekt verstand sich selbst zum einen als Aufklärer über Gefährdungen des Jugendschutzes, die von spezifischen islamistischen Internetangeboten ausgehen, und zum anderen leitete es selbst Interventionsmaßnahmen ein, jugendschutzrelevante Angebote im Internet zu indizieren und zu löschen. Nach umfassenden Recherchen kam das Projekt zu dem Ergebnis, dass im Internet – insbesondere in sozialen

Medien wie *Youtube* oder *Facebook* – viele islamistische Beiträge existieren, die dezidiert an muslimische Jugendliche und junge Konvertitinnen und Konvertiten gerichtet sind. Für Jugendliche werden die Videos und Webseiten nach Einschätzung des Modellprojekts vor allem dadurch attraktiv, weil sie in jugendgerechter Sprache verfasst sind, einfache und kurze Informationen enthalten, aktuelle und teils emotionalisierte Themen aufgreifen und von authentischen, charismatischen Predigern vorgetragen werden. Eine besondere Rolle in der Ansprache und Ideologisierung von (vor allem männlichen) Jugendlichen spielen nach Ansicht des Projekts islamistische *Anasheed*, das heißt, religiöse Gesänge mit islamistischen, gewaltverherrlichenden Texten. Über 80% der erfassten und als unzulässig eingestuften Internetangebote wurden durch das Projekt der salafistischen Bewegung zugeordnet. Das Gros dieser Angebote (insgesamt rd. 90%) wurde als „absolut unzulässig“, das heißt, schwer jugendgefährdend oder strafbar kategorisiert; ein großer Teil der Verstöße bezog sich auf kriegsverherrlichende Inhalte.

An einigen Stellen wurde im Rahmen des Projekts deutlich, wie herausforderungsvoll es sein kann, die Angebote fundiert als islamistisch bzw. extremistisch einzuschätzen und von den konkreten untersuchten Internetangeboten gesicherte Aussagen über islamistische Strategien abzuleiten.

Beispielsweise wurden durch das Projekt an verschiedenen Stellen unmittelbar Strategien von „Islamisten“ beschrieben, etwa dass sympathisch wirkende Personen in Videos gezielt der Rekrutierung dienen oder Indoktrinierungen systematisch niedrigschwellig angebahnt würden:

„Vor allem Filme mit gemäßigten Inhalten wie zu angeblichen ‚wissenschaftlichen Wundern des Korans‘ oder zu allgemeinen Fragen wie der ‚Sinn des Lebens‘ erzielen hohe Klickzahlen. Extremistisches Gedankengut wird damit zunächst unterschwellig platziert. Über die subtilen Inhalte sollen mehr Menschen, vor allem Jugendliche, erreicht werden. Häufig finden sich dort auch Verlinkungen zu Websites extremistischer Gruppen oder unzulässigen ‚islamistischen‘ Videos“ (Projekt BI 2014 pp, S. 13).

Worin der extremistische Gehalt bei dem Obengenannten liegt, ist an dieser Stelle nicht immer eindeutig sichtbar und die Beschreibung von Motivationen („über die subtilen Inhalte sollen“) bleiben ohne Beleg bzw. müssen – im Rahmen einer Medienanalyse – notwendigerweise ohne Beleg bleiben. Wie auch bei anderen wissensgenerierenden und -vermittelnden Projekten zeigt sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung hier ein Bedarf und zugleich ein Potenzial, Einschätzungen (stärker noch als bisher) islamwissenschaftlich zu fundieren und abzusichern.

Ein anderes Projekt verzahnte wissensgenerierende mit wissensvermittelnden Aktivitäten. Im Bereich der Wissensgenerierung realisierte das Projekt zum einen eine Fachveranstaltung mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Politik sowie Interessierten, in der die Forschungsfelder „islamische Jugendszenen“ und Islamismus sondiert und Forschungs- und Aufklärungsbedarfe ermittelt werden sollten. Dies diente vor allem innerhalb des Trägers der Aneignung (und späteren Aufbereitung) der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Debatten um muslimische Jugendliche und islamistischen Tendenzen im Jugendalter. Zum anderen

setzten die Mitarbeitenden zusätzliche Forschungsaktivitäten um und gingen der übergreifenden Frage nach, inwieweit junge Musliminnen und Muslime ohne geschlossenes islamistisches Weltbild dennoch religiöse bzw. religiös-politische Orientierungen aufweisen, die für die politischen Zwecke islamistischer Akteure instrumentalisierbar sein könnten.

Um dieser Frage nachzugehen, erhob das Projekt mittels qualitativer Interviews mit muslimischen Jugendlichen empirische Daten. Das Projekt wollte mit der Wissensgenerierung und Ergebnispublikation zu einer wissenschaftsbasierten Aufklärung zu islamistischen bzw. „politisch instrumentalisierbaren“ Einstellungsmustern bei muslimischen Jugendlichen und ggf. zu einer differenzierenden Versachlichung der öffentlichen Debatten beitragen. Ebenso sollten präventiv-pädagogische Angebote angeregt werden, indem z. B. Erscheinungsformen des Islamismus in Deutschland und exemplarisch Präventionsprojekte in unterschiedlicher Trägerschaft im Rahmen von Publikationen vorgestellt wurden (vgl. Kapitel 3.2.1.2). In der Darstellung der qualitativen Forschungsergebnisse des Projekts wird resümiert, dass vor allem eine mangelnde Integration und dauerhafte Fremdheitsgefühle maßgebliche Radikalisierungsfaktoren für muslimisch geprägte Jugendliche seien: Individuelle Verunsicherungen und Ambivalenzen hinsichtlich der Zugehörigkeit zu Deutschland bieten nach Angaben des Projekts potenziell Anschlusspunkte für eine Instrumentalisierung durch islamistische Akteure. Zusätzlich sah das Projekt bei Teilen der muslimischen Jugendlichen Tendenzen zu einem „semitoleranten“ Weltbild. Diese zeigten sich im Detail bei eingeschränkten Akzeptanzen der Meinungsfreiheit im Kontext der Mohammed-Karikaturen, von gemischt-religiöser Partnerwahl oder bezüglich der sexuellen Orientierung von Homosexuellen. Im Ergebnis waren bei den befragten Jugendlichen jedoch keine geschlossenen islamistischen Weltbilder zu erkennen. Hinsichtlich der zentralen Projektfragestellung, unter welchen Bedingungen sich (traditionell) religiöse Einstellungen zu islamistischen Weltbildern verkehren können, konstatierten die Forschenden, dass dieser Übergang schwer bestimmbar ist. Jedoch liege vor allem im Anknüpfen an traditionelle religiöse Werte wie etwa die Betonung der Sündhaftigkeit außerehelicher Sexualität und einer entsprechenden Instrumentalisierung durch islamistische Akteure eine potenzielle Gefahr. In Bezug auf die Prävention von „islamistischem Extremismus“ bilanzierte das Projekt, dass vor allem integrationsfördernde Projekte und politisch bildende Maßnahmen einen wesentlichen Beitrag zur Prävention leisten könnten, da sie das Grundproblem „Desintegration“ zum Inhalt hätten bzw. zentrale Konflikte wie beispielsweise den Nahost-Konflikt thematisierten und auf dieser Basis Einstellungen und Affekte (z. B. Gefühl kollektiver Marginalisierung von Musliminnen und Muslimen etc.) bearbeiten könnten.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zeigte sich im Design der qualitativen Studie ein forschungsmethodisches Problem: Die Studie verfolgte das Ziel, Orientierungs- und Einstellungsmuster zu eruieren, die ein Einfallstor für islamistische Akteure darstellen könnten. Das selbst gesteckte Ziel war es, zu bestimmen, unter welchen Bedingungen eine religiöse Prägung in islamistische Orientierungen „umschlagen“ kann.

Zugleich wurden ausschließlich Jugendliche ohne geschlossenes islamistisches Weltbild befragt. Somit wurden im Rahmen der Studie zwar Konfliktthemen herausgearbeitet, jedoch nicht die Fragen beantwortet, ob (und unter welchen Bedingungen) die analysierten Orientierungen der Jugendlichen tatsächlich Einfallstore für islamistische Ideologieangebote bilden und inwieweit die befragten jungen religiösen Menschen als „gefährdet“ einzuschätzen sind, Affinitäten zu islamistischen Deutungen herauszubilden. Kurz gesagt, es fehlte die Datenbasis für die Einschätzung, ob die geschilderten Erfahrungen und Orientierungen tatsächlich als potenziell radikalisierungsbefördernde Faktoren wirken (können). Für Letzteres bedürfte es aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung ergänzend retrospektiver Befragungen affiner oder bereits islamistisch orientierter Jugendlicher und einer stärkeren Fokussierung auf die Herausarbeitung von Schutzfaktoren, die ein „Gegengewicht“, z. B. zu Diskriminierungserfahrungen bilden (können). In der vorgestellten Studie wurde die Aufmerksamkeit auf eine mögliche Radikalisierungsdynamik gelegt (Herausbildung von Orientierungs- bzw. Einstellungsmustern in einem angenommenen religiösen „Vorfeld“ von „islamistischem Extremismus“; Instrumentalisierung durch islamistische Akteure). In zukünftigen Forschungen ist es – aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – sinnvoll, den Blick unter Einbeziehung alternativer Radikalisierungsdynamiken zu weiten (z. B. „nachträgliche“ Ideologisierung von Gewalttäterinnen und -tätern). Die Erforschung und Kenntnis unterschiedlicher Radikalisierungswege und -dynamiken ist für die Konzeption von adäquaten Präventionsangeboten für unterschiedliche Zielgruppen von zentraler Bedeutung.

3.2.1.2 Wissensvermittlung zu „islamistischem Extremismus“ an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Die Vermittlung von Wissen zu „islamistischem Extremismus“ und Präventionsmöglichkeiten an (vor allem pädagogisch arbeitende) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren diente der phänomenbezogenen Qualifizierung der Zielgruppen und zielte auf die verstärkte Umsetzung und Professionalisierung von Präventionsangeboten ab. Im Bundesprogramm wurden mit dieser Absicht zum einen fortbildende und zum anderen Material entwickelnde Projektaktivitäten umgesetzt.

Ausgangspunkt eines Projekts, dessen Träger selbst im religiösen Feld des Islam verortet ist, war ein konstatiertes fehlendes Problembewusstsein der Mehrheitsgesellschaft für islamistische, ultranationalistische, antisemitische und antiziganistische Einstellungen und Aktivitäten bei Migrantinnen und Migranten. Dabei würden seitens der Mehrheitsgesellschaft in der Regel vorschnelle Zuschreibungen vermieden, was teilweise mit einer Tabuisierung und falschen Rücksichtnahme gegenüber problematischen Einstellungen und Handlungen von (türkeistämmigen) Migrantinnen und Migranten einhergehe. Zusätzlich ging das Projekt von einem Wissensdefizit bei schulischen und außerschulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu den genannten Phänomenen und ihren Präventionsmöglichkeiten aus. Aus dieser Feststellung von Tabuisierungen und Wissensdefiziten

leitete das Projekt schließlich einen Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen ab, die (pädagogische) Fachkräfte sensibilisieren und sie zur Auseinandersetzung mit den genannten Problemen und ggf. zur pädagogischen Intervention befähigen sollten. Als Format wurden Fachveranstaltungen zu Salafismus, türkischem Ultranationalismus, Antisemitismus und Antiziganismus angeboten, die von den Inputs eingeladenen Expertinnen und Experten lebten. In verschiedenen Workshops wurde das vermittelte Phänomenwissen zudem in Bezug auf seine Anwendbarkeit im Rahmen potenzieller Präventionsarbeit reflektiert, und es wurden erste Anhaltspunkte für eine präventiv-pädagogische Arbeit abgeleitet.

Ein bereits im Kapitel beschriebenes Projekt, welches Wissensgenerierung und Wissensvermittlung kombinierte, realisierte eine Konferenz in die die Ergebnisse des – bereits oben beschriebenen – Expertinnen- bzw. Expertengesprächs einfließen und die umgesetzte qualitative Untersuchung einer interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt wurde.

Ziele der Konferenz waren – neben der Wissensvermittlung – auch die Identifizierung und Anregung präventiver Handlungsmöglichkeiten sowie die Vernetzung in dem Präventionsfeld tätiger Personen und Institutionen.

Weitere Projekte in diesem Arbeitsfeld (mit einer vergleichsweise kurzen Förderdauer) waren an Sicherheitsbehörden angesiedelt. Sie fokussierten in ihrer Problemwahrnehmung ebenso auf Wissens- und Sensibilisierungsdefizite zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ (bei einem Projekt übergreifend auch zu „Linksextremismus“) bei (pädagogischen) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Interessierten. Daraus leiteten die Projektumsetzenden wissensvermittelnde und aufklärungspädagogische Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung ab, in denen aktuelle Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ – und in einem Projekt erweitert auch von „Links“- und „Rechtsextremismus“ – vorgestellt wurden.

3.2.1.3 Religiöse Wissensvermittlung an muslimische Jugendliche

Zwei pädagogische Praxisprojekte konstatierten verbreitete Wissensdefizite in Bezug auf die eigene Religion bei jungen Musliminnen und Muslimen. Vor dem Hintergrund jugendphasenspezifischer Prozesse der (auch religiösen) Orientierungssuche, der Identitätsentwicklung und der politischen Sozialisation in einer wertpluralen Gesellschaft beschrieben sie die Notwendigkeit, islambezogenes Wissen zu erhöhen. Jene Kenntnisse nahmen sie als „Schutzfaktor“ in Bezug auf islamistische Radikalisierung wahr: Insbesondere weil muslimische Jugendliche islamistische Inhalte häufig nicht als solche erkennen würden, erhöhe sich das Risiko, dass junge Musliminnen und Muslime sich durch islamistische Ideologie- und Deutungsangebote angesprochen fühlten. Vor diesem Hintergrund arbeiteten beide Projekte ausschließlich mit muslimischen Jugendlichen und unterstützten sie bei der Aneignung von Wissen zu verschiedenen islamischen Auslegungen (in Abgrenzung zu islamistischen Positionen), um sie in der Entwicklung der Kompetenz zu stärken, zwischen islamischen und islamistischen bzw. demokratiefeindlichen Einstellungen zu unterscheiden. Gemeinsam ist

beiden Projektträgern, dass sie als islamische Träger agieren und über umfangreiches religiöses Wissen verfügen: Sie verfolgen übergreifend die Strategie „Mit dem Islam gegen ‚islamistischen Extremismus‘“.

Eines der beiden Projekte setzte Angebote der religiösen Bildung in Kombination mit kunst- und kulturpädagogischen Zugängen um und zielte darauf ab, dass vor allem muslimisch geprägte Jugendliche in ihrer religiösen Identität gestärkt werden und sie die Kompatibilität von Islam und modernem Leben in Deutschland wahrnehmen (können). Durch das Aufgreifen von Konflikthemen wie „Geschlechterrollen“ und „Umgang mit Angehörigen anderer Religionen“ sollte zwischen religiösen und kulturell tradierten Werten unterschieden und den Jugendlichen ein Blick auf eine kontextsensible (im Kontrast zu einer wortgetreuen) Auslegung des Korans ermöglicht werden. Zusätzlich wurde die Möglichkeit einer künstlerischen Verarbeitung der Inhalte eröffnet: Die Jugendlichen wurden ermutigt, bspw. eigene Theaterstücke zu den behandelten Themen auszuarbeiten und aufzuführen.

Das zweite Projekt, das ebenso religiöses Wissen auf- und ausbauen wollte, hatte zum Ziel, muslimische Jugendliche zu religiösen peer educators auszubilden und sie zu befähigen, in der Folge eigene (präventive) Angebote für Jugendliche innerhalb und außerhalb ihrer Gemeinden anbieten zu (können). Die Wissensvermittlung war bei diesem Projekt daher dezidiert nicht nur auf religiöse Inhalte beschränkt, sondern sie umfasste auch politische, pädagogische und projektplanerische Inhalte. Im Rahmen von Jugendleiterausbildungen wurde jedoch u. a. das Thema „individueller Wille“ diskutiert, da individuelle Freiheit in einem gewissen Spannungsverhältnis zu spezifischen Vorstellungen über der islamischen Gemeinschaft (die Umma) stehen kann. Hierbei galt es – laut Projekt – den Wert individueller Freiheit zu betonen und die Forderung nach dem vollständigen Aufgehen im „(islamischen) Kollektiv“ zu dekonstruieren. Ein zusätzliches wissensvermittelndes Angebot dieses Projekts war das Erstellen einer Internetseite, auf der religiöse Themen multiperspektivisch – im Sinne von unterschiedlichen Koranauslegungen – behandelt werden. Über dieses Angebot sollte eine Alternative zu religiösen Wissensvermittlungen geschaffen werden, die lediglich eine islamische Glaubensrichtung thematisierten.

Das große Potenzial eines Vorgehens, das mit der Strategie „Mit dem Islam gegen ‚islamistischen Extremismus‘“ umschrieben werden kann, liegt in der Möglichkeit, islamistische Argumentationen mit religiösen Argumentationen zu dekonstruieren. Die Projektträger konnten aufgrund ihrer islamischen Ausrichtung in der Regel einen guten Zugang zu muslimischen Jugendlichen aufbauen und zugleich in ihrer demokratieorientierten Arbeit in spezifischer Weise vorbildhaft wirken. Eines der beiden beschriebenen Projekte koppelte die Wissensvermittlung zudem mit der (Weiter-)Entwicklung einer eigenen Jugendverbandsarbeit. Dies kann im Sinne der Prävention von „islamistischem Extremismus“ langfristig eine durchaus sinnvolle Strategie sein: Ausgehend von wahrgenommenen jugendbezogenen Attraktivitätsdefiziten von Teilen der etablierten islamischen Verbände und einer angenommenen Attraktivität islamistischer (Jugend-)Angebote kann der qualifizierte Auf- und Ausbau von Angeboten

der Jugendarbeit zu einer Stärkung nichttraditioneller Organisationen führen. Eine mögliche Herausforderung liegt jedoch darin, im Rahmen der Strategie „Mit dem Islam gegen ‚islamistischen Extremismus‘“ keine rein religiöse Deutung oder Bearbeitung von (nicht allein religiösen, sondern auch gesellschaftlichen, sozialen und/oder politischen) Konfliktthemen zu befördern bzw. bei den teilnehmenden Jugendlichen nicht vorrangig die religiösen Identitätsanteile wahrzunehmen oder diese überzubetonen.

3.2.1.4 Förderung von Ambiguitätstoleranz bei Jugendlichen, die in Bezug auf die Entwicklung von demokratiedistanten, islamistischen und/oder antisemitischen Orientierungen als gefährdet wahrgenommen werden

Ein Projekt eines freien Trägers der Kinder- und Jugendhilfe stellte in seiner Problembeschreibung einen starken Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ bzw. in diesem Fall – konkret Salafismus her. Dabei konzentrierte es sich in der Arbeit auf eine Zielgruppe, die durch das Projekt als spezifisch unterstützungsbedürftig und in Bezug auf die Ausbildung von demokratiedistanten, antisemitischen und/oder islamistischen Orientierungen als „gefährdet“ wahrgenommen wurde: bildungsferne Jungen mit mehrheitlich muslimischem Hintergrund aus teilweise instabilen Lebensverhältnissen. Bei diesen Jungen wurde im Rahmen der pädagogischen Arbeit angestrebt, dass sie interreligiöse Vorurteile in der Begegnung mit anderen Jungen heterogener Herkunft und Religionszugehörigkeit sowie erwachsenen Glaubensvertreterinnen bzw. -vertretern abbauen und Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz auf- und ausbauen, um mit den Herausforderungen des Lebens in einer herkunftsheterogenen und wertpluralen Gesellschaft (besser) umgehen zu können.

Ein spezifischer Bedarf wurde zugleich in der Erhöhung des Wissens über islamische Gebote und unterschiedliche (auch liberale) Auslegungen derselben gesehen. Dieser Bedarf wurde insbesondere von wahrgenommenen jugendlichen Fokussierungen auf die Frage, was „halal“ („erlaubt“) und „haram“ („verboten“) sei sowie diesbezüglicher rigider Interpretationen abgeleitet. In der weitgehend partizipativ und interreligiös ausgerichteten pädagogischen Arbeit wurde in diesem Projekt teilweise religiöses Grundwissen zu verschiedenen Religionen vermittelt (umgesetzt beispielsweise durch Exkursionen in andere Gotteshäuser). Die Modellhaftigkeit des Projekts lag in der Erprobung einer jungenspezifischen, interreligiös orientierten Begegnungsarbeit. Diese wurde durch männliche Fachkräfte umgesetzt und orientierte sich unter anderem an jungenspezifischen, bewegungs- und wettbewerbsorientierten Interessen. Zugleich handelte es sich nur begrenzt um ein geschlechterreflektierendes Projekt, da interreligiöse Inhalte – und nicht die Reflexion von Männer- oder Frauenbildern – im Zentrum der Projektarbeit standen. In der pädagogischen Arbeit mit als gefährdet wahrgenommenen Jugendlichen (hier: ausschließlich Jungen) verfolgte das Projekt einen bewusst stigmatisierungsarmen Ansatz, indem mit Jungen unterschiedlicher Herkunft und Religion (und nicht ausschließ-

lich mit Muslimen) und ohne forcierte Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ gearbeitet wurde.

3.2.2 Projekte mit einem direkten, um die Bearbeitung von Islam-/Muslimfeindlichkeit erweiterten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Reflexionen anregen und sensibilisieren

Eine zweite Gruppe von Projekten (rund 15%) erweiterte den Problemfokus „islamistischer Extremismus“ um Islam-/Muslimfeindlichkeit und ging von Wechselwirkungen zwischen beiden Phänomenen aus, ohne dabei monokausal Islam-/Muslimfeindlichkeit als alleinige Ursache von „islamistischem Extremismus“ anzunehmen. Diesen Projekten war gemeinsam, dass sie in der pädagogischen Arbeit mit ihren Zielgruppen sowohl für islamistische Ideologien und Akteure als auch für Islam-/Muslimfeindlichkeit sensibilisieren wollten. Mit dieser Fokuserweiterung bezogen die Projekte das Phänomen „islamistischer Extremismus“ systematisch auf das spezifische Konfliktgefüge um „den“ Islam in Deutschland und vermieden vor diesem Hintergrund bewusst eine ausschließliche Problematisierung von „islamistischem Extremismus“. Auf der Basis guter Kenntnisse der Lebenswelten von – vor allem muslimischen – Jugendlichen konkretisierten die Projekte die problematisierten Phänomene jugend- und lebensweltbezogen und griffen dabei teilweise auf ein ausgeprägtes sozialräumliches Vor-Ort-Wissen zurück. Sie leiteten aus ihren Situations- und Problemanalysen grundlegend zwei unterschiedliche Strategien ab: Entweder fokussierten sie auf die Umsetzung politischer Bildung mit Jugendlichen oder sie boten Beratungen und Fortbildungen für sozialräumliche Akteure und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren an.

Aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung soll übergreifend angemerkt werden, dass die Annahme, dass islam-/muslimfeindliche Diskriminierung bzw. eine stellvertretend wahrgenommene Diskriminierung anderer Musliminnen und Muslime potenziell radikalisierungsbefördernd wirken kann, in der Fachliteratur sowie in den Einschätzungen pädagogischer Fachkräfte sehr präsent ist. Zugleich mangelt es in der Forschung noch an empirischen Belegen dieses angenommenen Zusammenhangs.

Vor der detaillierten Darstellung der Projektaktivitäten der hier beschriebenen Projekte folgt an dieser Stelle zunächst eine erste Übersicht über die konkreten Problembeschreibungen und abgeleiteten pädagogischen Umsetzungsstrategien.

Abbildung 4: Problembeschreibungen der Projekte mit direktem Bezug zu „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit und abgeleitete pädagogische Strategien

(Phänomen-)Bezug der Problembeschreibung der Projekte	„islamistischer Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit
Konkrete Problembeschreibung der Projekte	<ul style="list-style-type: none"> - unzureichende Differenzierung zwischen Islam und Islamismus und zugleich Präsenz von islambezogenen Vorurteilen, - mangelnde Bearbeitung beider Phänomene durch Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren, - religiöse Interpretation von sozialen Konflikten im Sozialraum, mangelnde Sensibilität und Bearbeitungskompetenz von sozialräumlichen Akteuren hinsichtlich beider Phänomene
Strategie der Problemlösung der Projekte	<p>Prävention von „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit umsetzen, für mögliche Wechselwirkungen zw. beiden Phänomenen sensibilisieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - politische Bildung mit Jugendlichen jeweils zu „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit, - Weiterbildung und Beratung von verschiedenen sozialräumlichen Akteuren oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu beiden Phänomenen

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung (DJI)

3.2.2.1 Politische Bildung mit muslimisch geprägten und nichtmuslimischen Jugendlichen

Zwei Projekte nahmen bei muslimischen Jugendlichen eine starke Suche nach ihrer religiösen Identität wahr und beobachteten teilweise rigide und normierende Auseinandersetzungen darüber, was „halal“ („geboten“) und vermeintlich „haram“ („verboten“) sei. Dies werde dadurch verstärkt, dass in Familien, Schulen und Moscheen bestimmte Grundfragen wenig bzw. wenig kontrovers diskutiert würden. Bei nichtmuslimischen Jugendlichen wurden wiederum vielfach islambezogene Vorurteile ausgemacht. Übergreifendes Ziel beider Projekte war es, muslimische und nichtmuslimische Jugendliche in ihrer identitätsbezogenen Orientierungsphase zu unterstützen¹⁷, sie zu eigenständigem Denken anzuregen und sie in ihrer religiösen und/oder politischen Mündigkeit und Kritikfähigkeit zu stärken. Im Rahmen diskussionsorientierter Formate der politischen Bildung

¹⁷ Auch bei den nichtmuslimischen Jugendlichen kann zentraler Aspekt der Identitätsbildung sein, Prozesse der In- und Outgroup-Bildung über Vorurteile und Ausgrenzung als solche erkennen und kritisch reflektieren zu können.

thematisierten die Projekte „islamistischen Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit parallel und zielten darauf ab, muslimische und/oder nichtmuslimische Jugendliche für beide genannten Phänomene zu sensibilisieren. Im Kontrast zu den im Kapitel 3.2.1.2 dargestellten wissensvermittelnden, religiös bildenden Projekten wurde bei den in diesem Abschnitt beschriebenen Projekten nicht primär religiöses Wissen vermittelt, sondern vor allem an Normen und Werten des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie ggf. an konkreten islambezogenen Konfliktthemen im Alltag der Jugendlichen gearbeitet. Muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen sollte in beiden Projekten vermittelt werden, dass Muslimisch-Sein und Demokratisch-Sein miteinander vereinbar sind und es möglich ist, ein/e Muslim/in in Deutschland zu sein und sich als solche/r zu fühlen. In diesem Kontext sollten die Jugendlichen zugleich die Differenzen zwischen islamischen und islamistischen Einstellungen erkennen und für die Unvereinbarkeit islamistischer Positionen mit einem toleranten und demokratischen Weltbild sensibilisiert werden. Einem der genannten Projekte war es zusätzlich wichtig, ggf. vorhandene starke Opferperspektiven hinsichtlich der Diskriminierung von Musliminnen und Muslime zu reflektieren und nach Möglichkeit zu reduzieren, da diese – nach Sicht des Projekts – Anknüpfungspunkte für islamistische Akteure und Ideologen bilden können.

Auch in der pädagogischen Arbeit unterschieden sich die hier beschriebenen Projekte: Eines arbeitete mit (zumeist) drei Filmen, die bereits in einem Vorgängerprojekt zu verschiedenen Facetten von „Islam als Religion“ und zu Salafismus produziert wurden. Zum Projektende wurde ein neuer Film zu diesem Thema produziert, der Islam-/Muslimfeindlichkeit vertiefter als zuvor in der pädagogischen Arbeit thematisierte. Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzten die Filme als Gesprächsanlässe und setzten an den Reaktionen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf die Filme an.

Das zweite, mehrheitlich langzeitpädagogisch ausgerichtete Projekt, fokussierte in seiner Arbeit mit vorrangig muslimischen Jugendlichen diskussionsorientiert auf die Themen muslimische Identität, Islambild in den Medien, Moscheebaukonflikte, Geschlechtergerechtigkeit und Antisemitismus. Islam-/Muslimfeindlichkeit wurde im Rahmen der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen um den Bau von Moscheen sowie Bildern „des“ Islam in den Medien thematisiert. Bei der Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ setzte das Projekt in einer abschließenden Seminareinheit eine Positionierungsübung um, in der sich die Jugendlichen zu fiktiven Situationen „verhalten“ sollten. In den Situationen ging es um Antisemitismus, Homophobie und Zwangsheirat.

3.2.2.2 Fortbildung und Beratung von sozialräumlichen Akteuren und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren

Einige Projekte nahmen eine mangelnde Sensibilisierung sozialräumlicher Akteure für islamistische Strukturen wahr¹⁸ und thematisierten die als ausbaufähig eingeschätzte Kompetenz, die Phänomene „islamistischer Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit einzuschätzen sowie professionell zu bearbeiten. Abgeleitet von dieser Problemwahrnehmung boten drei Projekte Weiterbildungen und/oder Beratung für die Zielgruppe „sozialräumliche Akteure“ sowie „schulische und außerschulische Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ an. Im Fokus stand dabei, die Teilnehmenden zu sensibilisieren für:

- die religiöse Vielfalt des Islam und islamische Jugendkulturen,
- islamistische Ideologien und Akteure sowie
- (vor dem Hintergrund einer in der Teilöffentlichkeit stark polarisierten Auseinandersetzung mit islambezogenen Themen) Islam-/Muslimfeindlichkeit.

Ein sozialräumliches Projekt konkretisierte die Ausgangslage vor Ort als von Wissens- und Differenzierungsdefiziten geprägt: Vor dem Hintergrund eines mangelnden Wissens zur islamischen Religion, vor allem aber zu „islamistischem Extremismus“ und türkischem Nationalismus sowie der Existenz ausgeprägter islambezogener Vorurteile, würden soziale Konflikte vor Ort vielfach religiös aufgeladen und die Konfliktursachen teilweise undifferenziert ausschließlich einer lokal ansässigen Gewalt ablehnenden, salafistischen Moschee im Stadtteil zugeschrieben. In Reaktion auf diese Ausgangslage setzte das Modellprojekt verschiedene Vernetzungs- und Sensibilisierungsangebote vor Ort um. Diese hatten zum Ziel, einen Beitrag für die Differenzierung der öffentlichen Wahrnehmung „des“ Islam zu leisten und zugleich über Wissensvermittlung für (lokale) Entwicklungen von „islamistischem Extremismus“ und Ultranationalismus zu sensibilisieren. Langfristig sollte ein lokales Netzwerk gegen „islamistischen Extremismus“ und türkischen Ultranationalismus aufgebaut werden, das vor Ort einen kompetenten Umgang mit diesen Phänomenen findet und (weiter-)entwickelt. Die Zielgruppen des Projekts waren lokale Akteure, die von islambezogenen bzw. ethnisierten Konflikten betroffen bzw. an ihnen beteiligt waren und in deren lokalem Umfeld islamistische und/oder ultranationalistische Akteure agierten. Das Adressatenspektrum reichte dabei von zivilgesellschaftlichen Akteuren über thematisch Interessierte und (familial) Betroffene bis hin zu staatlichen Akteuren wie Verwaltungen und Polizei. In der Arbeit mit den heterogenen Zielgruppen übernahmen die Projektmitarbeitenden vernetzende und beratende Funktionen. Um professionelle, phänomenbezogene Beratungen vornehmen zu können, analysierte das Projekt zudem aktuelle, lokale Entwicklungen islamistischer

18 Von zwei hier beschriebenen Projekten wird neben der mangelnden Sensibilisierung für islamistische Strukturen zudem eine ungenügende Wahrnehmung ultranationalistischer Bewegungen angenommen.

(insbesondere salafistischer) und ultranationalistischer Akteure. In diesem Rahmen wurde auch eine Handreichung zu aktuellem Salafismus und türkischem Ultranationalismus in Berlin und Deutschland publiziert, die jeweils wertvolle Differenzierungen der Phänomene vornimmt: Beispielsweise werden in der Handreichung verschiedene Strömungen, spezifische Konfliktodynamiken und relevante Attraktivitätsmomente für Jugendliche herausgearbeitet.

Zwei andere Projekte unterbreiteten vor allem pädagogischen Fachkräften (Weiter-)Qualifizierungsangebote. Der Bedarf zeigte sich – so die Projekte – vor allem in verbreiteten, einseitigen problematisierenden Sichtweisen der Lehrkräfte auf muslimisch geprägte Jugendliche und in einem eingeschränkten Kenntnisstand zu islamischen Jugendkulturen einerseits und islamistischen Tendenzen andererseits. Beide Projekte konzentrierten sich im Rahmen verschiedener Projektaktivitäten darauf, bei ihren Zielgruppen eine differenzierte Auseinandersetzung mit Islam, Islamismus und Islam-/Muslimfeindlichkeit anzuregen.

Ein Projekt, das ein Schulnetzwerk initiiert hat, bot Weiterbildungsaktivitäten für schulische Pädagoginnen und Pädagogen des Netzwerkes mit inhaltlichen sowie teilweise auch kultur- und kunstpädagogischen Qualifizierungen an, um in vielen Schulen im gesamten Bundesgebiet eine kunstpädagogische Auseinandersetzung mit den Themenfeldern „islamistischer Extremismus“ sowie Islam-/Muslimfeindlichkeit anzuregen. In den Fortbildungen stand nicht ausschließlich die Vermittlung von Wissen im Fokus, sondern die pädagogischen Lehrkräfte wurden auch angeleitet, ihre ggf. islam-/muslimbezogenen Vorurteile zu reflektieren. Die Verknüpfung von Kultur- und Kunstpädagogik mit politischer Bildung in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen hat wiederum das Potenzial, niedrigschwellig und lebensnah politische und religiöse Themen zu bearbeiten. Zusätzlich wurde eine thematische Handreichung zu den Themenkomplexen islam-/muslimfeindliche Entwicklungen in Deutschland, islamische Jugendkulturen, islamistischen Ideologien, Gruppierungen und Aktivitäten entwickelt. Das Projekt erreichte aufgrund seiner etablierten Netzwerkstruktur einen großen Wirkungskreis, der sich über das gesamte Bundesgebiet erstreckt. Der Träger ergänzte im Rahmen des Projekts seine bisherige antirassistisch orientierte Ausrichtung um das spezifische Thema „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ und vertiefte das Thema „islamistischer Extremismus“.

Das zweite (im Hinblick auf seine pädagogische Arbeit mit Jugendlichen bereits oben vorgestellte) Projekt vermittelte Wissen zur Vielfalt islamischer Jugendkulturen in ergänzend durchgeführten Multiplikatorenfortbildungen. Zusätzlich wurde auch zu „islamistischem Extremismus“ sowie zu Islam-/Muslimfeindlichkeit in Deutschland gearbeitet. Die Fortbildungen richteten sich vor allem an schulische und außerschulische Pädagoginnen und Pädagogen (aber auch an die Polizei und an Mitarbeitende kommunaler Verwaltungen), die für die genannten Phänomene sensibilisiert und für den eigenständigen Einsatz der im pädagogischen Projektmodul eingesetzten Filmmaterialien befähigt werden sollten. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurden darauf vorbereitet, weiterführende Diskussionen in

pädagogischen Settings zu moderieren und ggf. intolerant-abwertende Einstellungen muslimischer Jugendlicher oder islamfeindliche Positionen nichtmuslimischer Jugendlicher zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang reflektierten die Projektmitarbeitenden mit den Teilnehmenden der Fortbildung zum einen pädagogische Grundhaltungen, damit die Pädagoginnen und Pädagogen eine prozessorientierte Moderation umsetzten und in der Arbeit mit den Jugendlichen eine interessierte, fragende Haltung einnehmen konnten. Zum anderen wurden konkrete Fallstricke und Konfliktsituationen in der pädagogischen Arbeit zu den Filminhalten praxisnah thematisiert.

Insbesondere weil in aktuellen Fachdebatten islambezogene Vorurteile und Diskriminierungen als mögliche Radikalisierungsursachen angenommen werden, stellt die selbstreflexive Auseinandersetzung von Pädagoginnen und Pädagogen mit ggf. eigenen islambezogenen Vorurteilen – aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – eine wichtige Voraussetzung professioneller Präventionsarbeit dar. Denn auf der Basis einer vorurteilsarmen Annäherung an muslimisch geprägte Jugendliche gelingen dialogische, respektvolle Zugänge leichter.

3.2.3 Projekte ohne expliziten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Polarisierungen entgegenwirken

Eine dritte Gruppe von Projekten (rund 50%) löste sich in der Problembeschreibung weitgehend vom Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ und konzentrierte sich auf verschiedene (konflikthafte) Aspekte des Zusammenlebens in einer Einwanderungsgesellschaft. Im Fokus stand dabei die Zielsetzung, gesellschaftlichen Polarisierungstendenzen im Hinblick auf „den“ Islam in Deutschland entgegenzuwirken. Aber auch der Abbau von strukturellen Asymmetrien (z. B. zwischen Migrantenorganisationen und islamischen Vereinen auf der einen und etablierten mehrheitsdeutschen Trägern auf der anderen Seite) war für einzelne Projekte Ziel, da diese strukturellen Bedingungen unter anderem einen negativen Einfluss auf die Qualität von Jugend- und Präventionsarbeit haben können. Die entsprechenden Projekte fokussierten auf die Stärkung und Professionalisierung von Strukturen und Angeboten der Jugendarbeit in Migrantenorganisationen sowie von Kooperationsbezügen einer christlichen Jugendorganisation mit muslimischen Partnern.

Die jeweils konkreten Zielsetzungen der entsprechenden Projekte (z. B. Förderung interreligiöser Begegnung von Jugendlichen zum Abbau wechselseitiger Vorurteile) wurden ihrerseits nicht direkt bzw. nicht vorrangig in den Zusammenhang einer Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse gebracht, sondern eigenständig bearbeitet:

Der verbindende Kern dieser primär auf Empowerment und die (Weiter-)Entwicklung spezifischer Fähigkeiten wie z. B. interkultureller und interreligiöser Kompetenzen ausgerichteten Projekte zeigt sich in deren Zielsetzungen, primär die Ressourcen für das Leben in sowie die Mitgestaltung einer Einwanderungsgesellschaft zu verbessern. Die gezielte Reduktion von

spezifisch benannten Risikofaktoren im Hinblick auf islamistische Radikalisierung stand – zumindest in der Eigenlogik der Projekte – nicht (vorrangig) im Mittelpunkt der Arbeit. Ebenso wurde nicht mit Jugendlichen gearbeitet, die als radikalierungsgefährdet wahrgenommen wurden oder mit Organisationen, die antidemokratisch ausgerichtet sind. Aus den verschiedenen Situationsanalysen leiteten die beschriebenen Projekte drei Strategien ab:

- kompetenzorientierte interreligiöse und politische Bildung für muslimisch geprägte und nichtmuslimische Jugendliche,
- Förderung der Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz bei nichtmuslimischen und muslimischen Eltern und
- Empowerment von Migrantenorganisationen und Sensibilisierung christlicher Organisationen für Kooperationsbeziehungen „auf Augenhöhe“ mit muslimischen Partnern.

Zur überblicksartigen Veranschaulichung der hier zusammengefassten Projekte mit ihren je verschiedenen Problembeschreibungen und -lösungsstrategien dient die folgende Abbildung.

Abbildung 5: Problembeschreibungen der Projekte mit Bezug zu „Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft“ und abgeleitete pädagogische Strategien

(Phänomen-)Bezug der Problembeschreibung der Projekte	Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft
Konkrete Problembeschreibung der Projekte	<ul style="list-style-type: none"> - islambezogene(s) Wissensdefizit und Vorurteile bei Jugendlichen, - mangelnde Sichtbarkeit und Partizipation von muslimischen Jugendlichen, - mangelnde Ambiguitäts- und Konfliktkompetenz muslimisch geprägter und nichtmuslimischer Eltern, - vorrangig ehrenamtliche Strukturen und ausbaufähige Jugendarbeit aufseiten (muslimischer) Migrantenorganisationen
Strategie der Problemlösung der Projekte	<p>islambezogenen Polarisierungstendenzen über Kompetenzförderung und Empowerment entgegenwirken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kompetenzorientierte interreligiöse und politische Bildung für Jugendliche, - Förderung von Kompetenzen von Eltern, - Empowerment von Mitarbeitenden in (Migranten-)Organisationen

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung (DJI)

3.2.3.1 Kompetenzorientierte interreligiöse und politische Bildung für muslimisch geprägte und nichtmuslimische Jugendliche

Ausgangspunkt der im Folgenden vorgestellten Projekte war eine als mangelnd wahrgenommene Partizipationskompetenz und Ambiguitätstoleranz bei vor allem muslimisch geprägten und teils nichtmuslimischen Jugendlichen, aus der jedoch (im Unterschied zu anderen Projekttypen, vgl. u. a. Kapitel 3.2.1.4) keine dezidierte Gefährdung für Radikalisierungsprozesse abgeleitet wird. Um Partizipationskompetenz und Ambiguitätstoleranz zu stärken, fanden in den jeweiligen Praxisumsetzungen vor allem die Formate des interreligiösen Lernens, der politischen (und politisch-historischen) Bildung sowie der Partizipationsförderung Anwendung. Damit standen im Zielfokus dieser Projekte:

- die Förderung von interreligiöser Kompetenz bei muslimisch geprägten und nichtmuslimischen Jugendlichen,
- ein Empowerment von Jugendlichen sowie
- eine Stärkung von Partizipationsfähigkeiten.

Im Gegensatz zu den wissensvermittelnden und für verschiedene Phänomene sensibilisierenden Projekten (vgl. Kapitel 3.2.1.2 und 3.2.1.3) handelte es sich hierbei um Modellprojekte, die sich diskussionsorientiert mit der religiösen Vielfalt des Islam und islambezogenen Vorurteilen auseinandersetzten und nicht forciert (wenn auch ggf. anlassbezogen) „islamistischen Extremismus“ und Formen ausgeprägter Islam-/Muslimfeindlichkeit thematisierten. Die Zielgruppen der hier zusammengefassten Projekte unterschieden sich dabei stark; die Angebote reichten von Maßnahmen in herkunftsheterogenen Settings bis hin zu Angeboten ausschließlich für muslimische oder nichtmuslimische Jugendliche.

Die Bandbreite der hier beschriebenen Projekte wird im Folgenden beschrieben. In heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen arbeiteten die Projekte mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen politisch bildend und interreligiös. Beispielsweise wurden in interreligiösen Begegnungsangeboten jüdische, christliche, muslimische und ggf. andersreligiöse Traditionen und Lebensweisen thematisiert. In diesem Zusammenhang sollten bei den teilnehmenden Jugendlichen ein toleranter Umgang mit Angehörigen anderer Religionen gefördert und religiöse Vorurteile abgebaut werden. Viele Untersuchungen von interreligiösen Begegnungsangeboten zeigen, dass der angestrebte vorurteilsabbauende Effekt vor allem in mittel- und langfristigen Begegnungsangeboten nachweisbar ist, wenn die Teilnehmenden über einen ähnlichen Status und ähnliche Interessen verfügten und ein gemeinsames Ziel verfolgten. Diese Voraussetzungen herzustellen, kann eine Herausforderung darstellen.

Eine übergreifende Herausforderung für die Projekte lag zudem gleichzeitig (fast widersprüchlich) darin, die teilnehmenden Jugendlichen nicht zu Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Religion zu stilisieren: Durch eine Stellvertreterfunktion, die den Jugendlichen ggf. zugeschrieben wird, kann – vor allem bei der Teilnahme von wenigen Jugendlichen einer Religionszugehörigkeit – die der Religion und Religionsauslegung innewohnende Vielfalt in den Hintergrund treten. Eine (Über-)Betonung

religiöser Aspekte kann zudem ungewollt eine vorrangig religiöse und damit einseitige Interpretation sozialer Konfliktlagen befördern.

Eine weitere Form der Auseinandersetzung fand in stark partizipativ ausgerichteten Projekten statt, die mit Jugendlichen politisch bildend und interreligiös arbeiteten. Insbesondere diese Projekte zielten auf eine Stärkung persönlicher Beteiligungsfähigkeiten und eine eigenständige, eigenmotivierte Auseinandersetzung mit für die Jugendlichen relevanten Themen ab. Die Themensetzungen gingen – im gesteckten Rahmen der Projekte mit je verschiedenen Akzenten auf das Thema „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“ – primär von den Jugendlichen aus. Ein Projekt beispielsweise, das im schulischen Kontext mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen arbeitete, strebte an, dass diese als Demokratiebotschafter agieren und selbst organisiert – im Sinne von peer educators – eigene Angebote an ihrer Schule realisieren. Nach einer Auftaktveranstaltung, in der verschiedene Themen der politischen Bildung gesetzt wurden, vertieften die Jugendlichen interessengeleitet und eigenständig einzelne Themen und realisierten schließlich in einer Gruppe ein pädagogisches Angebot für ihre Mitschüler/innen.

Ein anderes Projekt, das in vielen Projektmodulen ausschließlich mit muslimisch geprägten Jugendlichen arbeitete, wollte vorrangig deren gesellschaftliche Teilhabe verbessern. In selbst gewählten Themengruppen fanden Auseinandersetzungen mit dem Bild von Musliminnen und Muslimen in den Medien, mit Diskriminierung und Chancengleichheit, gesellschaftlicher Partizipation, muslimischer Identität und innerislamischer Vielfalt statt. Ausgehend vom Leitgedanken, Partizipation erfahrbar zu machen und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, standen bei der Bildung der Themengruppen wie auch der langzeitpädagogischen Auseinandersetzung mit den teilnehmenden Musliminnen und Muslimen die Interessen der Jugendlichen an erster Stelle. Zudem wurden die Jugendlichen ermuntert, sie interessierende Veranstaltungen zu initiieren und Gespräche mit Politikerinnen und Politikern, Journalisten und Journalistinnen sowie Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen mit zu organisieren, um sich aktiv in Diskurse einzubringen. Als Herausforderung dieses Formats zeigte sich in der pädagogischen Arbeit – insbesondere in der stark partizipativ und damit zentral an den Perspektiven und Interessen der jungen Teilnehmenden ausgerichteten Arbeitsphase des Projekts – den thematischen Rahmen des Projekts „Islam in Deutschland“ und „islamistischer Extremismus“ bei den Jugendlichen präsent zu halten und zu bearbeiten. Zugleich birgt – nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung – die praktizierte anlassbezogene Auseinandersetzung mit Konflikten in der Gruppe und mit gesellschaftlichen Konfliktthemen ein stark selbstaufklärendes Potenzial: Das Arbeiten an konkreten Gruppenkonflikten bzw. an gesellschaftlichen Konfliktthemen ermöglicht einen direkten Zugang zu Vorannahmen und Vorurteilen und kann bei den Teilnehmenden einen Beitrag dazu leisten, sie zu hinterfragen.

3.2.3.2 Förderung der Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz von muslimischen und nichtmuslimischen Eltern

Im Rahmen des Bundesprogramms widmeten sich verschiedene Projekte (teils eher randständig) auch der Beratung von muslimischen Eltern. Ein Modellprojekt, das ausschließlich Elternarbeit umsetzte, ging von psychologischen und kulturanalytischen Theorien aus: Verhärtungen und Erstarrungen in familialen Bindungen und Kommunikationsmustern sowie in der Auseinandersetzung mit Autonomiebestrebungen des Kindes könnten (frühkindliche) Belastungen mit sich bringen, die auch im Jugendlichen- und Erwachsenenalter potenziell zu „Erstarrungen“ und zur Herausbildung fundamentalistischer oder rigider Orientierungen beitragen. Um die Kompetenzen von Eltern zu fördern, mit Konflikten in Familie und Partnerschaft konstruktiv und unter Beachtung der Interessen des Kindes umzugehen sowie eine Toleranz von emotionalen Ambivalenzen auszubauen, entwickelte das Projekt ein Curriculum für die Arbeit mit Eltern unterschiedlicher ethnischer Herkunft und Religion. Das Curriculum, das in einem Mütterkurs erprobt wurde, beinhaltet die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Partnerschaftsvorstellungen, mit Religion und mit Konflikten mit oder in Einrichtungen wie z. B. Kindergärten. Diese Themen wurden in erfahrungsbasiertem Austausch zwischen Müttern und Mitarbeitenden diskutiert (hier diente u. a. eine fiktive Paargeschichte als erzählgenerierendes und diskussionsförderndes Mittel) sowie in Form von Wissensvermittlungen beispielsweise zur Psychogenese des Kindes oder zu Religion und Säkularisierung in Europa angeregt. Eine Herausforderung bei diesem Bildungsformat war die Übersetzung des komplexen theoretischen Rahmens (Annahmen der Psychoanalyse, Kulturanalyse und Religionsphilosophie) in einen Lernprozess für Mütter unterschiedlicher Bildungsherkunft, der diese nicht überfordert. In der Reflexion der Projekterfahrungen betonten die Mitarbeitenden, dass sie die Vermittlung von Wissen in Zukunft noch stärker an die eingesetzte fiktive Paargeschichte zurückbinden möchten, um theoretische Inhalte auf diesem Weg lebens- und alltagsnäher zu vermitteln.

3.2.3.3 Empowerment von Migrantenorganisationen und Sensibilisierung christlicher Organisationen für gleichberechtigte Kooperationsbeziehungen „auf Augenhöhe“ mit muslimischen Partnern

Zwei Projekte fokussierten primär auf strukturelle Unterschiede zwischen Migrantenorganisationen und etablierten mehrheitsdeutschen Organisationen (z. B. bzgl. Haupt- und Ehrenamtlichkeit der Arbeit).

Eines der entsprechenden Modellprojekte problematisierte die sich aus strukturellen Asymmetrien ergebenden eingeschränkten Möglichkeiten der gesellschaftspolitischen Partizipation der Migrantenorganisationen (z. B. geringere Beteiligung an Förderprogrammen, Gremienarbeit) und der geringeren Kapazität für (Weiter-)Qualifizierung der eigenen (häufig ehrenamtlichen) Arbeit. Daraus leitete das Projekt einen Bedarf an spezifischen Coachingangeboten für Migrantenorganisationen ab. Mit dem umgesetzten

Coaching sollte erreicht werden, dass Menschen in säkularen und religiösen Migrant*innenorganisationen

- in ihrem Engagement für Toleranz, Demokratie und Menschenrechte unterstützt,
- in der Entwicklung eigener Projektideen gestärkt und
- in Bezug auf die Akquise von Fördermitteln (Stellen von Projektanträgen) qualifiziert werden.

Um eine inhaltliche Grundlage und Orientierung zu schaffen, wurden in den Fortbildungsangeboten zu Fördermittelakquise teilweise eingangs Studienergebnisse zu (islamistischen und antisemitischen) Einstellungen bei Migrant*innen und Migranten sowie pädagogische Präventionsansätze vorgestellt. Das Kernstück der Fortbildungen bildete jedoch die Arbeit an eigenen Projektideen der Teilnehmer*innen im Rahmen von Projektwerkstätten. Das leitende Prinzip der Fortbildungen und des Coachings war dabei ein partizipatives Herangehen und eine Orientierung an den Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden. Übergreifend zeigte sich, dass – trotz des partizipativen Vorgehens – neben eher „allgemein interkulturellen“ und partizipativ orientierten Konzepten auch programmnahe Projektideen zu beispielsweise „Homophobie unter Muslimen“ und „Sexuelle Orientierung und religiöse Identität“ entwickelt wurden. Die Projekterfahrungen zeigen zugleich, dass die zentrale Bedingung für die Weiterentwicklung von Projektideen und insbesondere für das Stellen von Projektanträgen die (langfristige) Motivation mindestens einer Person in den Migrant*innenorganisationen ist, die als „Motor vor Ort“ das Anliegen vorantreibt.

Die Zugänglichkeit zu Migrant*innenorganisationen und der Erfolg des Coachings wurden aus Sicht der betroffenen Projektmitarbeitenden insbesondere dadurch befördert, dass der Träger des Projekts selbst eine bundesweit agierende Migrant*innenorganisation ist. Langfristig wurde angestrebt, über Coachingangebote und Organisationsberatung säkulare und religiöse Migrant*innenorganisationen sichtbarer zu machen, ihre Potenziale im Hinblick auf präventive (Jugend-)Arbeit zu stärken und ihre Konkurrenzfähigkeit bzgl. der Akquise öffentlicher Gelder für Präventionsprojekte zu erhöhen.

Ein anderes Projekt mit christlicher Ausrichtung problematisierte, dass mit muslimischen Organisationen nicht genügend Kooperationen „auf Augenhöhe“ eingegangen werden. Dabei nahmen sie v. a. eine Herausforderung wahr, muslimische Organisationen trotz häufig vorliegender geringer Ressourcenausstattung angemessen und gleichrangig in die Konzeption und Umsetzung von Projekten einzubinden. Übergeordnete Ziele des Projekts lagen in einer interkulturellen bzw. -religiösen Öffnung der eigenen Verbandsstrukturen und der Sensibilisierung für strukturell angelegte Kooperationsherausforderungen sowie für (teils differente) Perspektiven und Bedarfe von muslimischen Jugendlichen.

Langfristig sollten über diesen Weg Strukturen eines evangelisch-islamischen Jugenddialogs weiter etabliert und vernetzt werden. Darüber hinaus war es Anliegen, über lokale Kooperationen die Jugendarbeit in muslimischen Organisationen zu unterstützen. Indem zusätzlich eine

Datenbank über Projekte des interreligiösen Jugenddialogs in Deutschland aufgebaut wurde, sollten des Weiteren eine Vernetzung und ein Erfahrungsaustausch zwischen interreligiös mit Jugendlichen arbeitenden Projekten angeregt werden.

Die Lernerfahrungen des Projekts zeigen, dass für die Kooperationsarbeit mit muslimischen Partnern – aufgrund der unterschiedlich umfangreichen personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie aufgrund ggf. unterschiedlich gelagerter Bedarfe – sensibilisierende, dialogische und teils kreative Herangehensweisen notwendig sind.

3.3 Lernerfahrungen der Modellprojekte

Im Rahmen des Bundesprogramms sollten die geförderten Projekte den ihnen eröffneten Experimentierraum nutzen, um präventiv-pädagogische Ansätze der Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ zu entwickeln und zu erproben und entsprechendes pädagogisches Wissen zu generieren, das der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung gestellt werden kann (vgl. hierzu auch Kapitel 2).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel – anknüpfend an die im Kapitel 3.2 dargestellten Problembeschreibungen und abgeleiteten pädagogischen Strategien der geförderten Projekte – die Erprobungen der Projekte und das generierte pädagogische Handlungswissen systematisiert beschrieben. Dabei stehen die Lernerfahrungen mit der inhaltlich-thematischen Annäherung und Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ mit je unterschiedlichen Zielgruppen (Kapitel 3.3.1) sowie der Zugang zu sowie die pädagogische Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen und/oder islamistisch orientierten Jugendlichen (Kapitel 3.3.2) im Fokus, da in diesen Bereichen das höchste (programmspezifische) Anregungspotenzial für die Kinder- und Jugendhilfe angenommen wird.

3.3.1 Lernerfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ mit heterogenen Zielgruppen

Charakteristisch für die pädagogische Praxis im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ war,¹⁹ dass lediglich die Hälfte der Projekte mit ihren jeweiligen Zielgruppen direkt zu islamistischen bzw. salafistischen Ideologien und Strömungen arbeitete (vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.3.2). In welcher Form Pädagoginnen und Pädagogen die entsprechenden Inhalte thematisierten, war primär abhängig von den konkreten Zielgruppen und jeweiligen Projektzielen. Wurde bei Jugendlichen eine direkte inhaltliche Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ angeregt, so be-

19 In den folgenden Darstellungen der Lernerfahrungen von mehreren Projekten wird im Sinne der Leserfreundlichkeit einheitlich die Bezeichnung „islamistischer Extremismus“ (als vom Programm vorgegebene Begrifflichkeit) verwendet.

absichtigten die Projektmitarbeitenden in der Regel vor allem eine Stärkung der Demokratie- und Urteilskompetenzen. Im Fokus standen jeweils die Alltagswelten der Jugendlichen, von denen ausgehend anlassbezogen und je nach lebensweltlicher Relevanz islamistische/salafistische Ideologien und Aktivitäten islamistischer/salafistischer Akteure thematisiert wurden. Reine Wissensvermittlung zu den Ausprägungen des Phänomens spielte in diesem Setting keine bzw. eine sehr untergeordnete Rolle. Dem gegenüber zielten Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor allem auf phänomenbezogene Einordnungs- und ggf. eigenständige Thematisierungskompetenzen ab und entsprechend fokussierten die Projektmitarbeitenden hauptsächlich auf Wissensvermittlungen zu den Erscheinungsformen, Strömungen und Ideologien und ggf. auch pädagogischen Aspekten von Präventionsarbeit.

Die Lernerfahrungen der beschriebenen Projekte werden im folgenden Kapitel getrennt nach Zielgruppen dargestellt.

3.3.1.1 Lernerfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit islamistischen/salafistischen Ideologien und Strömungen mit Jugendlichen

In der pädagogisch-präventiven Arbeit mit muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen thematisierten lediglich fünf Projekte direkt „islamistischen Extremismus“ und islamisch legitimierte Gewalt.²⁰ Von vielen Projektmitarbeitenden wurde angenommen, dass viele der teilnehmenden, muslimisch geprägten Jugendlichen in ihrer Lebenswelt selbst Berührungspunkte mit „islamistischen Extremismus“ haben und islamistische und salafistische Positionen für sie vor allem durch das Medium Internet leicht zugänglich sind: „Pierre Vogel [...], den salafistischen Prediger aus Köln, den kennen sie fast alle, aus dem Internet“ (Projekt Bb 2012 pp, S. 1). Von dieser Vorannahme abgeleitet, dass bei den meisten muslimischen Jugendlichen bereits Kenntnisse zu islamistischen und salafistischen Ideologien und Strömungen vorhanden sind, wurden Auseinandersetzungen über unterschiedliche religiöse Auslegungen des Islam sowie islamistische bzw. salafistische Interpretationen mit muslimischen Jugendlichen überwiegend diskursiv angelegt.

Diese Projekte, die in der pädagogischen Arbeit mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen das Themenfeld „islamistischen Extremismus“ und islamisch legitimierte Gewalt direkt bearbeiteten, standen in noch stärkerem Ausmaß als die anderen Modellprojekte vor der Herausforderung, reflexiv mit phänomenbezogenen Begrifflichkeiten wie „islamistischen Extremismus“, „Islamismus“ und „(Neo-)Salafismus“ umzugehen. „Islamistischer Extremismus“ wurde durch die Projekte teilweise als ein zu normativer Begriff wahrgenommen, der vom Verfassungsschutz geprägt sei und teilweise auch als Charakterisierung für von Projekten als unproblematisch wahr-

20 Die Vorgehensweise der Projekte bei der Thematisierung von „Islam in Deutschland“, „islamistischen Extremismus“ und „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ ist in dem Bericht der wissenschaftlichen Begleitung 2013 detailliert beschrieben (vgl. Leistner/Schau/Johansson 2013).

genommene Gruppierungen dient.²¹ Die Vorannahme einiger Projekte war zudem, dass sich in der pädagogischen Arbeit mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen unter der Problembezeichnung „islamistischer Extremismus“ zu wenige Anknüpfungspunkte ergeben, da insbesondere der Begriff „Extremismus“ von den jungen Menschen nicht ausreichend verstanden werde:

„Aber was Jugendliche bestimmt nicht benutzen, ist der Begriff ‚Islamischer Extremismus‘. Ich habe noch keinen 16-Jährigen dieses Wort aussprechen gehört. Die kennen das Wort ‚Extremismus‘ nur, ob es nun einigen in dieser Welt gefällt oder nicht, im Kontext von ‚Rechtsextremismus‘. In einer anderen Verbindung ist es nicht existent in den Köpfen der Kinder. Und wir können das vielleicht selber schick finden, aber wir werden damit nicht weiterkommen. Das ist sozusagen ein nicht brauchbarer Begriff für die konkrete Arbeit, es sei denn, wir machen jetzt hier großartig im Deutschunterricht. Also es ist aber für unsere Zwecke erstmal nicht nutzbar. Und die kennen das auch nicht. Das ist ein künstliches Gebilde, ‚islamischer Extremismus‘“ (Projekt ws 2011 1, Z. 310–318).

Vielen Projektmitarbeitenden erschien zunächst auf der Phänomenebene die Bezeichnung „Islamismus“ angemessener, da diese zum einen als Selbstbezeichnung von Islamisten verwendet werde und zum anderen im Wissenschaftsdiskurs gebräuchlich sei. Zugleich bemerkten viele Projekte in der Reflexion über adäquate Begrifflichkeiten kritisch an, dass in öffentlichen Diskursen, vor allem in medialen Debatten über Musliminnen und Muslime in Deutschland, häufig eine inhaltliche Gleichsetzung von „Islam“ und „Islamismus“ (bzw. Terrorismus) zu beobachten sei (ebd., Z. 387ff.). Dieser Gleichsetzung – so die These – wird durch die phonetische Nähe zwischen „Islam“ und „Islamismus“ Vorschub geleistet. Vor diesem Hintergrund formulierten Teile der muslimischen Community Vorbehalte gegenüber dem Islamismusbegriff (wahrgenommene Verwechslungs- und Stigmatisierungsgefahr von Musliminnen und Muslimen, ebd., Z. 433). Um in der pädagogischen Arbeit mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen Irritationen durch die verwendeten Begrifflichkeiten zu umgehen, vermieden die Projekte tendenziell diese Phänomenbezeichnungen und thematisierten eher ideologische (Teil-)Aspekte von „islamistischen Extremismus“ wie etwa Antisemitismus und Abwertung von andersgläubigen Menschen. Anzumerken ist, dass einige Modellprojekte stark darüber reflektierten, welche Begriffe auf welche Akzeptanzen stoßen könnten, ohne dass ihre Verwendung in der Praxis direkt erprobt wurde. Ein mediengestütztes Projekt, das mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen unter anderem auch

21 Einige feldkundige Pädagoginnen und Pädagogen distanzieren sich teilweise in der Einordnung einzelner Strukturen, Gruppen oder Prediger vor Ort von übergreifenden Einschätzungen des Verfassungsschutzes (beispielsweise Milli Görüş). Sie verwiesen teils auch in der pädagogischen Arbeit auf ihre eigene, differenzierende Wahrnehmung lokaler Vorstrukturen und -prozesse. Zudem wurden auf inhaltlicher Ebene wahrgenommene Veränderungen von religiösen Positionen einzelner Prediger berücksichtigt (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1471ff.) wie auch die Positionen der Moscheen vor Ort unabhängig von den Positionierungen auf Verbandsebene bewertet (vgl. Projekt Br 2013 iv, Z. 789ff.).

islamistische und salafistische Koranauslegungen bearbeitete und in diesem Zusammenhang von „Islamismus“ bzw. „Salafismus“ sprach, berichtete aus der konkreten pädagogischen Arbeit über keine größeren Schwierigkeiten der Jugendlichen, sich auf die entsprechende inhaltliche Auseinandersetzung einzulassen. Ein langzeitpädagogisches Projekt, das die Frage nach stigmatisierungsarmen Begrifflichkeiten selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung mit muslimisch geprägten Jugendlichen machte, erlebte eine unerwartete Reaktion muslimisch geprägter Jugendlicher: Der überwiegende Teil der jugendlichen Teilnehmenden sah in der Verwendung des Begriffs „Islamismus“ seitens der Mitarbeitenden kein Problem. Sie empfanden den Begriff nicht grundsätzlich abwertend gegenüber dem Islam als Religion. Diese Erfahrung verdeutlicht, dass sich in der (langzeit-)pädagogischen Arbeit mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen gut auch an umstrittenen Begriffen ansetzen lässt und derartige Auseinandersetzungen im pädagogischen Prozess diskussionsanregend wirken können.

Eine weitere Beobachtung im Kontext von Phänomenbezeichnungen in der pädagogischen Arbeit war, dass einige Projekte im Programmverlauf zunehmend von (neo-)salafistischen Positionen (anstelle von islamistischen Einstellungen) sprachen – ggf. einhergehend mit der verstärkten Sichtbarkeit von Salafisten im öffentlichen Raum. Dennoch geht auch dieser Begriff und die Fokussierung auf diese spezifische Spielart des Islamismus (vgl. Steinberg 2012) mit ähnlichen Folgeproblemen einher. Die Salaf (die Altvorderen) gelten in der sunnitischen Tradition als Vorbilder und somit ist eine (neo-)salafistische Lebensführung, die sich an den Propheten ausrichtet, nicht grundsätzlich negativ konnotiert. Auch hier existiert zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Personen teilweise eine normative Differenz in der Bewertung (vgl. Ceylan/Kiefer 2013, S. 101f.). Zudem zerfällt „der“ Salafismus bei genauerer Betrachtung in unterschiedliche Strömungen, die im Hinblick auf eine von ihnen ausgehende extremistische Gefährdung unterschiedlich eingeschätzt werden (können) (vgl. u. a. Steinberg 2012; Dantschke 2011).

Diese unterschiedlichen Annäherungen der Modellprojekte an jugendadäquate Begrifflichkeiten im pädagogischen Setting zeigen insgesamt auf, dass sich viele Modellprojekte Fragen nach der Akzeptanz von Begrifflichkeiten bei (muslimisch geprägten) Jugendlichen stellten und eine intuitive Scheu hatten oder bewusste Ablehnung verfolgten, ggf. stigmatisierende Begrifflichkeiten zu verwenden. Dies verweist auf ein (aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wertvolles) Bewusstsein bei den Modellprojekten, dass Islamismusprävention im Kontext gesellschaftlicher (teilweise islamkritischer bis islamfeindlicher) Diskurse erfolgt (vgl. Kapitel 3.1). Zugleich zeigen die Lernerfahrungen des oben beschriebenen Projekts, dass die Fragen nach Begriffswahrnehmungen selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung mit muslimisch geprägten Jugendlichen machte und auf diesem Weg die Vorannahmen über die Ablehnung des Islamismusbegriffs durch die Jugendlichen relativieren konnte, dass entsprechend reflektierte Erprobungen in der Praxis sinnvoll sein können. Dies gilt umso mehr, wenn zum einen von einer ersten Grundkenntnis islamistischer/salafistischer Akteure oder Strömungen seitens der Jugendlichen und zum

anderen von unterschiedlichen Wahrnehmungen dieser radikalen Akteure durch muslimisch geprägte Jugendliche ausgegangen werden kann. So ist anzunehmen, dass sich auch die Mehrheit der muslimischen Jugendlichen durch islamistische und salafistische Deutungen in ihrer Religiosität infrage gestellt und von der Normativität von Islamisten/Salafisten angegriffen fühlen kann (wie beispielsweise ein Drängen zum Tragen eines Kopftuchs).

Zusätzliche Herausforderungen in der Thematisierung von islamistischen und salafistischen Tendenzen im Jugendalter waren – wie bereits ausführlich in der Beschreibung der Ausgangsbedingungen der Projektpraxis geschildert – die verschwommenen wissenschaftlichen Konturen des Phänomens „islamistischen Extremismus“ selbst. Jenseits einer polarisierten öffentlichen Debatte existiert wenig (empirisch gesättigtes) Wissen über Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ bei Jugendlichen sowie über den Verlauf entsprechender Radikalisierungsprozesse (vgl. Kapitel 3.1). Eine Folge der emotionalisierenden und teilweise un-differenzierten Berichterstattung der letzten Jahre (vgl. Alvarez 2014) ist aus Sicht der Autoren für Projekte,

„dass die Grenzziehungen zwischen normaler muslimischer Religiosität, die gänzlich frei ist von politischen Ambitionen und den politischen Ideologien des Islamismus, zunehmend an Schärfe verloren haben“ (Ceylan/Kiefer 2013, S. 102).

Entsprechend schwierig(-er) war für die Projektumsetzenden eine klare Konturierung problematischer Entwicklungen. Einige Projekte konnten bereits zu Programmbeginn auf eigene islamwissenschaftliche Kenntnisse oder auf binnenislamische Kenntnisse des Phänomens zurückgreifen und verfügten über eine angemessene eigene Expertise. In Projekten, in denen diese Kompetenzen fehlten, erfolgten die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit „islamistischem Extremismus“ zum Teil holzschnittartig und ausschließlich entlang der Assoziation der Jugendlichen zu den Phänomenen. Die wissenschaftliche Begleitung unterstreicht in Bezug auf eine adäquate direkte Thematisierung von „islamistischem Extremismus“, dass es seitens der Pädagoginnen und Pädagogen notwendig ist, über fundiertes Wissen zu verschiedenen (z. B. liberalen oder konservativen) islamischen Auslegungen zu verfügen und gute Kenntnisse zu islamistischen Strömungen, Ideologien und Akteuren aufzuweisen. Insbesondere, um (muslimisch geprägten) Jugendlichen im Bedarfsfall religiöses Hintergrundwissen zu vermitteln und auch Diskussionen religiöse Positionen einordnen zu können, ist ein entsprechendes Wissen wichtige Voraussetzung.

Ein Projektbeispiel für eine differenzierte Definition und Unterscheidung zwischen „Islam“ und „Islamismus“ bzw. unproblematischen und problematischen Entwicklungen wird im Folgenden am Beispiel des „Tragens des Kopftuchs“ durch muslimische Mädchen und junge Frauen dargestellt:

„Am Beispiel des Kopftuchs lässt sich zunächst illustrieren, an welchem Punkt Ausdrucksformen legitimer Suchprozesse von Jugendlichen und jungen Er-

wachsenen in Ideologie umschlagen können: Es ist natürlich nicht ‚problematisch‘ (und nicht ‚islamistisch‘), ein Kopftuch zu tragen. Es ist vielmehr Bestandteil der Religionsfreiheit. Viele junge Frauen entscheiden sich dafür, weil es zu ihrem Religionsverständnis dazugehört – oft auch gegen den Willen der Eltern. Es ist auch nicht ‚problematisch‘, für das Kopftuch zu werben. Dies ist Bestandteil von Meinungsfreiheit, die ein entsprechendes Engagement auch in Schulen und Jugendeinrichtungen umfasst. Problematisch wird es aber, wenn Jugendliche andere Jugendliche bedrängen, sie unter Druck setzen, andere (Nichtmuslime wie Muslime) abwerten oder ihnen absprechen ‚gute Muslime‘ zu sein, wenn sie sich anders verhalten oder kleiden, als sie das für richtig halten. Damit – nicht durch einen abstrakten ‚Islamismus‘ – wird gegen Gleichheitsgrundsätze verstoßen, sodass Schule und Jugendeinrichtungen intervenieren müssen. Und dies gelingt umso besser, je mehr die jeweiligen Akteure in der Lage sind, sensibel mit Religiosität und Suchprozessen ‚ihrer‘ Jugendlichen umzugehen“ (Projekt Bb 2012 pp, S. 2).

Die Differenzierung zwischen „Islam“ und „islamistischem Extremismus“ übersetzten einige Projekte in der Arbeit mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen in eine direkte Gegenüberstellung von verschiedenen religiösen Positionen (und Koranauslegungen). Das heißt, neben extremistischen Einstellungen wurden auch traditionelle und liberale islamische Auslegungen des Islam beschrieben (ohne diese Positionen zunächst direkt zu bewerten). In der anschließenden Diskussion mit den teilnehmenden Jugendlichen wurden deren grundsätzlichen Positionen erfasst und im Falle problematischer Einstellungen kritisch hinterfragt. Dieses Vorgehen kann gewissermaßen auch eine Lösung des Differenzierungsproblems zwischen „Islam“ und „islamistischem Extremismus“ darstellen, denn in dem Kontinuum der Positionen wurden lediglich einzelne Einstellungen herausgegriffen, ohne genau die Grenzen der Phänomene mit den Jugendlichen konkret bestimmen zu müssen. Zugleich ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine Bedingung für das Gelingen dieses Vorgehens, dass unter den teilnehmenden Jugendlichen noch keine manifesten islamistischen Positionen existieren bzw. diese nicht die vorherrschende Meinung in der Gesamtgruppe darstellen. Denn im Sinne einer Islamismusprävention besteht in einer derartigen Situation die Herausforderung, durch die direkte Thematisierung nicht den Resonanzraum für islamistische Positionen in der Klasse zu erweitern und ggf. diese problematischen Einstellungen anschlussfähig in der Klasse zu machen. In einem entsprechenden Fall werden deutliche Positionierungen gegen „islamistischen Extremismus“ seitens der Projektumsetzenden und/oder gezieltes, ggf. islamwissenschaftliches Hinterfragen islamistischer Einstellungen notwendig.

Die Analysen der wissenschaftlichen Begleitung zeigen darüber hinaus, dass sich vor allem die Kontextualisierung des Phänomens „islamistischer Extremismus“ seitens der Projekte und die inhaltliche Dramaturgie der Angebote für das Einlassen der (muslimisch geprägten) Jugendlichen auf die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld als zentral erwies. Im Rahmen der erprobten pädagogischen Praxis war zu beobachten, dass alle hier beschriebenen Projekte islamistische Entwicklungen auch im Kontext gesamt-

gesellschaftlicher Strukturen sowie Ungleichheits- und Machtverhältnisse thematisierten. Auch wenn teilweise kein direkter Zusammenhang zwischen „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit von den Projekten angenommen wurde, so diente die Auseinandersetzung mit islambezogenen Vorurteilen, Bildern „des“ Islam in den Medien, Moscheebaukonflikten wie auch islambezogener Diskriminierung ausdrücklich einer Einbettung: Auseinandersetzungen mit „dem“ Islam und mit „islamistischem Extremismus“ bewegen sich in gesamtgesellschaftlichen Kontexten.

Anknüpfend an (reale oder gefühlte) Diskriminierungserfahrungen bestand im Hinblick auf muslimisch geprägte Jugendliche das Spannungsfeld, sie einerseits

„tatsächlich bei den Diskriminierungserfahrungen auch abzuholen, aufzumerken, wahrzunehmen, das zum Thema zu machen, ohne dann [andererseits, Anm. der WB] gleich dann, äh, quasi in die Ideologie zu verfallen, in diese Freund – Feind – du böse“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2082).

So machten im Rahmen des Bundesprogramms zwei Projekte explizit das Thema „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ und den Umgang damit für die muslimischen (und teils nichtmuslimischen) Jugendlichen direkt zum Gegenstand ihrer pädagogischen Angebote.²² Um ggf. die Betroffenheit der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit islambezogenen Diskriminierungserfahrungen zu kanalisieren und Gefühle der Ohnmacht zu reduzieren, erachtete es ein Projekt für wichtig, mit den muslimisch geprägten Jugendlichen (realistische) Handlungsoptionen zu erarbeiten.

In der direkten Thematisierung von islamistischen/salafistischen Ideologien und Bewegungen wurden in der pädagogischen Arbeit mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen i. d. R. die Alltagswelten der Jugendlichen zum Ausgangspunkt genommen. Anlassbezogen und je nach lebensweltlicher Relevanz thematisierten die Umsetzenden islamistische/salafistische Ideologien und Aktivitäten islamistischer/salafistischer Akteure. Der große Raum, den die Erfahrungswelten der Jugendlichen erhielten, führte – so berichten die Projekte – zu einer hohen Bereitschaft, sich auch auf diese inhaltlichen Auseinandersetzungen einzulassen: Wie und wo erleben muslimische und nichtmuslimische Jugendliche islamistische bzw. salafistische Akteure? Wie positionieren sich die teilnehmenden Jugendlichen zu religiösen und politischen Forderungen von Islamisten?

22 Dabei unterschied sich die Intention für die Auseinandersetzung mit Islam-/Muslimfeindlichkeit: Ein Projekt zielte darauf ab, Positionen von radikalen, islamistischen Akteuren zu dekonstruieren, die negative Islamdiskurse in der Öffentlichkeit für ihre politischen Ziele instrumentalisieren. Für muslimische Jugendliche sei – so das Projekt – die Vermittlung einer Differenzierungskompetenz zentral, die es ihnen ermöglicht, islamfeindliche Einstellungen nicht als gesellschaftliche Mehrheitsmeinung zu verstehen. Das zweite Projekt thematisierte mit (vor allem muslimisch geprägten) Jugendlichen, dass z. B. Moscheebaukonflikte auch als Kristallisationspunkt von verschiedenen Diskursen verstanden werden können, in denen – in unterschiedlichen Positionen – berechtigt demokratische Werte, das Verhältnis zwischen Staat und Religion und das Prinzip der Religionsfreiheit verhandelt werden (vgl. Leistner/Schau/Johansson 2013).

Reine Wissensvermittlung seitens der Projektumsetzenden zu den Ausprägungen des Phänomens spielte in diesem Setting keine bzw. eine sehr untergeordnete Rolle.

In einem Projekt wurden thematisch fokussierte Filme zu Themen wie „Islam und Demokratie“ oder „Islamismus“ zum Ausgangspunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung gemacht: Im Anschluss an die Filme diskutierten die Umsetzenden mit den Jugendlichen über ihre Wahrnehmung und Einschätzung der verschiedenen, im Film vorgestellten religiösen und politischen Positionen (vgl. Kapitel 3.3.2). Ein anderes Projekt verband mit der inhaltlichen Auseinandersetzung auch künstlerische Verarbeitungsprozesse und ermunterte die Jugendlichen, sich auf diesem (Um-)Weg mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Derartige Formate sind grundsätzlich voraussetzungsreich, da die Pädagoginnen und Pädagogen über verschiedene Kompetenzen verfügen müssen: Neben einer phänomenbezogenen Einordnungskompetenz, dem Wissen um muslimische Lebens- und Ausdruckswelten erfordert diese pädagogische Arbeit kunst- und ggf. medienpädagogische Fähigkeiten. Das Projekt begegnete dieser Herausforderung, indem pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Kompetenzen in Tandems zusammenarbeiteten.

All diese Lernerfahrungen zeigen, dass es in vielen Projekten mit einer (starken) Lebensweltorientierung gelang, Jugendliche für inhaltliche Auseinandersetzungen mit „islamistischen Extremismus“ und islamisch begründeter Gewalt zu gewinnen und damit im Sinne von Modellhaftigkeit neue Wege der Prävention von „islamistischem Extremismus“ zu erproben. Zugleich wird übergreifend deutlich, dass eine direkte Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen viele fachliche Kompetenzen seitens der Umsetzenden verlangt. Neben pädagogischer Expertise bedarf diese Arbeit eines fundierten Wissens zu verschiedenen islamischen Auslegungen des Korans, den Lebenswelten muslimischer Jugendlicher und den Diskursen um Musliminnen und Muslime in der Öffentlichkeit und zugleich gute Kenntnisse zu islamistischen Strömungen, Ideologien und Akteuren.

3.3.1.2 Lernerfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit islamistischen/salafistischen Ideologien mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

In der sensibilisierenden Arbeit einiger Projekte mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren stand vor allem die Wissensvermittlung zu islamistischen Ideologien und Strömungen im Vordergrund. Die angebotenen Fort- und Weiterbildungen wurden in der Regel über Inputs feldkundiger Expertinnen bzw. Experten zu islamistischen Angeboten (z. B. im Internet) realisiert. Ergänzend erfolgten in einzelnen Angeboten auch Auseinandersetzungen mit Präventionsstrategien und verschiedenen Projekten im Feld der Präventionsarbeit. Typisch für diese Veranstaltungen war ein hoher Anteil von Wissensvermittlung, der aufgrund der Fokussierung auf vorbereitete Inputs häufig nur begrenzten Raum für artikulierte Vertiefungsbedarfe der Teilnehmenden ließ. Einige Projekte im Bereich der Fort- und Weiterbildung

verfügten aufgrund islamwissenschaftlicher Qualifikationen ihrer Mitarbeitenden selbst über eine hohe Themenexpertise, während andere externe phänomenbezogene Expertise in jeweilige Fortbildungsmodule einbanden.

Teilweise zeigte sich im Rahmen der Fortbildungen die Herausforderung, in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit die Differenziertheit des Phänomens „islamistischen Extremismus“ mit seinen unterschiedlichen Spielarten (im Bereich des (Neo-)Salafismus z. B. auch die gewaltablehnende, weitgehend unpolitische Strömung des puristischen Salafismus) angemessen aufzuzeigen und zu diskutieren. Hier waren die Referentinnen und Referenten in der Verantwortung, ausgewogen und in gebotener Differenziertheit zu referieren, ohne dabei in Alarmbereitschaft einerseits oder Verharmlosung andererseits zu verfallen.²³ Insbesondere Angebote bzw. Referentinnen und Referenten, die beispielsweise im Namen der Freiheitlich Demokratischen Grundordnung sehr eindringlich vor der Gefährdung extremistischer Bewegungen für das Zusammenleben in der Gesellschaft warnen, können dazu beitragen, dass Ängste und Stigmatisierung in Bezug auf Musliminnen und Muslimen zunehmen. Auch als Folgen von Alarmismus können Fehleinschätzungen zur Gefährdungslage durch „islamistischen Extremismus“ bei den teilnehmenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren befördert werden. Aber auch verharmlosende Beschreibungen des Phänomens sind im Kontext von Islamismusprävention problematisch: In stark anwaltlich ausgerichteten Fortbildungen besteht die Gefahr, durch einseitiges Verweisen auf jugendtypisches Provokationsverhalten und temporäre Orientierungen in der Jugendphase beizutragen, dass die Teilnehmenden erste problematische Äußerungen und Tendenzen der Radikalisierung bei den Jugendlichen nicht wahrnehmen und pädagogisch bearbeiten. Daraus folgt, dass die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auch zu einer gebotenen Achtsamkeit angehalten und befähigt werden müssen, Tendenzen der Veränderung und Radikalisierung wahr und ernst zu nehmen.

Übergreifend zeigen die Analysen der wissenschaftlichen Begleitung, dass für schulische und außerschulische Pädagoginnen und Pädagogen bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen „islamistischer Extremismus“ insbesondere die Herstellung eines dezidierten Jugendbezugs ein wichtiger und nicht zu vernachlässigender Ausgangspunkt war. Er bildet die Voraussetzung dafür, angemessen über pädagogische Präventionsstrategien reflektieren und diskutieren zu können und ggf. eigenständig präventiv aktiv

23 Floris Biskamp und Stefan E. Hößl erachten es zudem bei der Thematisierung von Islamismus als notwendig, das Verhältnis von Islam und Islamismus zu reflektieren: „Diskussionen über Islamismus laufen, wenn sie zu verallgemeinernd oder undifferenziert sind, Gefahr, Vorurteilen Vorschub zu leisten, anstatt aufklärend zu wirken (vgl. Bundschuh 2014, S. 347). „(E)s (ist) ist notwendig, das Verhältnis von Islam und Islamismus zu reflektieren, wenn über Letzteren diskutiert wird. Nur dann ist es möglich zu verstehen, wann ein Bezug auf Religion in islamistische Ideologie umschlägt und wann die Kritik am Islamismus droht, Ressentiments gegen den Islam zu verstärken“ (vgl. Biskamp/Hößl 2014, S. 191).

zu werden. Für die Entwicklung jugendadäquater Präventionsangebote sind vor allem Kenntnisse darüber zentral,

- was islamistische/salafistische Strömungen für Jugendliche so attraktiv machen kann,
- wie sich erste Affinitäten zu islamistischen/salafistischen Ideologieangeboten bzw. Akteuren bei Jugendlichen äußern können und
- wie in der – u. a. häufig durch Fluidität von Orientierungen gekennzeichneten – Jugendphase adäquat mit ihnen umgegangen werden kann.

Zudem zeigen die Lernerfahrungen aus zwei Projekten, dass es gerade in der Beschäftigung mit „dem“ Islam und „islamistischen Extremismus“ vor dem Hintergrund der im gesellschaftlichen Diskurs emotional aufgeladenen Themenfelder wertvoll sein kann, (je nach konkretem Fortbildungsformat) die Arbeitswelten und Erfahrungen der teilnehmenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aufzugreifen. Dabei traten häufig, so die Erfahrungen der Projekte, grundlegende Überforderungsproblematiken an problembelasteten Schulen ebenso zutage wie Wissenslücken zum Islam, Berührungsängste mit Musliminnen und Muslimen und teilweise islambezogene Vorurteile. Ein Projekt beschrieb, dass übergreifend „viel Hörensagen, Pseudowissen, viel Plattitüden, viel Luft“ (Projekt Bg 2013 iv, Z. 367f.) in Bezug auf „den“ Islam, Islamismus *und* Islamfeindlichkeit existierte. Zudem neigen – so Beobachtungen von Michael Kiefer und Raul Ceylan – gerade professionelle Akteure aus Schule und Jugendhilfe gelegentlich zu einer dramatisierenden Betrachtungsweise in Bezug auf Prozesse islamistischer Radikalisierung. Sie betonen dementsgegen, dass

„junge Männer, die Veranstaltungen von neo-salafistischen Predigern besuchen, [...] nicht automatisch in eine irreversible Radikalisierungsspirale [geraten und] Schüleräußerungen neo-salafistischer Couleur [...] nicht zwangsläufig Ausdruck einer verfestigten Haltung“ (Ceylan/Kiefer 2013, S. 104)

sind, sondern entweder erste Affinitäten anzeigen oder lediglich provokatives Verhalten von Jugendlichen darstellen können.

Vorurteilsbehaftete und ausschließlich problematisierende Sichtweisen der Pädagoginnen und Pädagogen auf muslimische Religiosität können die adressierten Jugendlichen verletzen und verhindern, sie in ihrer Orientierungssuche und Religiosität ernst zu nehmen. Für einen pädagogischen Prozess, der über vertrauensvollen Dialog und Aushandlung von Sichtweisen gelingt, wirkt sich dies letztlich kontraproduktiv aus. Entsprechend kann ein wichtiger Teil der Qualifizierung in Bezug auf „islamistischen Extremismus“ sein, mit den Teilnehmenden in eine selbstkritische Auseinandersetzung zu ihren Haltungen und Bezügen „zum“ Islam in Deutschland anzuregen. Denn sollten vorrangig problematisierende Sichtweisen auf muslimische Religiosität präsent sein, verstellen bzw. erschweren sie im pädagogischen Prozess einen vertrauensvollen Dialog mit muslimisch geprägten Jugendlichen. Aufgrund des Ineinandergreifens von Islam-, Islamismus- und Terrorismusdebatten und teils alarmistischer Perspektiven auf „islamistischen Extremismus“ in der Öffentlichkeit, erscheint es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zugleich sinnvoll, auch Haltungen und Bezüge der (angehenden)

Pädagoginnen und Pädagogen zu „islamistischem Extremismus“ zu reflektieren. Sollen vorrangig dramatische Sichtweisen auf das Gefahrenpotenzial durch „islamistischen Extremismus“ vorherrschen oder Radikalisierungsprozesse einseitig als Einbahnstraßen ohne Rückkehroption wahrgenommen werden, kann dies den Zugang zu islamismusaffinen bzw. islamistischen Jugendlichen verstellen.²⁴ In der Erprobung entsprechender Qualifizierungsangebote, bei denen die jeweiligen Teilnehmenden (auch) ihre individuellen Haltungen zu den Phänomenen und ihre je spezifischen Problemsichten reflektierten, sieht die wissenschaftliche Begleitung große Weiterentwicklungspotenziale.

Bei dieser Fülle an Herausforderungen bleibt zu zweifeln, ob Qualifizierungsmaßnahmen, die auf sehr kurze Zeit angelegt sind, diesen Aspekten gerecht werden können – und ob es ihnen gelingen kann, über ein Anreißer von phänomenbezogenen und pädagogischen Inhalten hinauszukommen. Notwendige thematische Sensibilisierungen und angemessene eigene pädagogische Strategien können bei diesen Kompaktfortbildungen in der Regel nur unzureichend entwickeln werden. Auch laufen Qualifizierungsmaßnahmen, die für ein fachlich sehr heterogenes Publikum angeboten werden, Gefahr, die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Teilnehmenden – etwa die schulische Bildung, die außerschulische Jugendarbeit oder die polizeiliche Arbeit – und die je eigenen Anforderungen zu wenig berücksichtigen zu können.

Formate langfristiger Multiplikatorenfortbildungen, in denen Zeit für eine fundierte Wissensvermittlung und kritische Selbstreflexion besteht, bzw. die Entwicklung und Herausbildung eines breiter angelegten Fortbildungsangebots, erscheinen in diesem herausforderungsvollen Handlungsfeld vielversprechend. Auch die Verzahnung der Fortbildung mit Begleitung der pädagogischen Praxis der Teilnehmenden ist – nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung – eine erprobens- und empfehlenswerte Strategie der Qualifizierung und Professionalisierung.

Zudem können Angebote, die zur Nutzung bereits entwickelter pädagogischer Materialien in pädagogischen Settings mit Jugendlichen motivieren wollen (wie beispielweise Filme zum Islam und Islamismus) und den Teilnehmenden anwendungsnah pädagogische Vorgehensweisen vermitteln, eher dazu führen unter Zuhilfenahme des Materials pädagogische Angebote der Islamismusprävention umzusetzen (vgl. Kapitel 3.5.2.2).

Zusammenfassend kann aus den Lernerfahrungen der Modellprojekte resümiert werden, dass die Anforderungen im Hinblick auf die Umsetzung praxisvorbereitender und -unterstützender Fort- und Weiterbildungen hoch sind: Neben fundierten Kenntnissen zu islamistischen bzw. salafistischen Tendenzen im Jugendalter sowie zum Themenfeld „Islam in Deutschland“ ist auch spezifische pädagogische Expertise vonnöten. Hauptanforderung an die fortbildenden Projekte war, die Auseinandersetzung mit dem

24 Zudem widerspricht eine (angstgeleitete) Pädagogik, die entsprechende Jugendliche und ihre gemachten Erfahrungen nicht anerkennen kann (wohlgemerkt einhergehend mit Ablehnung und Distanzierung von geäußerten autoritären, islamistischen Weltansichten), den Grundsätzen einer beziehungsorientierten Arbeit.

Phänomen „islamistischer Extremismus“ sowie die Diskussion pädagogischer Präventionsarbeit so fundiert wie möglich und so versachlichend wie möglich zu gestalten – und weder zu dramatisieren noch zu verharmlosen. Auch erscheinen Angebote, die Arbeitserfahrungen und die Haltungen der Qualifizierungsteilnehmenden zu den Phänomenen mit zu reflektieren in diesem emotional besetzten Handlungsfeld erfolgsversprechend.

Neben der thematischen Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ machten die Modellprojekte im Bundesprogramm vor allem auch Erfahrungen im Zugang und in der pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten und – in geringem Umfang – auch mit islamistisch orientierten Jugendlichen. Diesen Lernerfahrungen wird im folgenden Abschnitt Aufmerksamkeit geschenkt.

3.3.2 Lernerfahrungen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten oder islamistisch orientierten Jugendlichen

Die pädagogischen Maßnahmen, die von den geförderten Projekten innerhalb des Programmbereichs „islamistischer Extremismus“ umgesetzt wurden, richteten sich an unterschiedliche Zielgruppen. Besonderes Gewicht hatte dabei die Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen: Etwa die Hälfte der Projekte, die im Rahmen des Programmbereichs mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiteten, konzentrierten sich in der pädagogischen Arbeit mehrheitlich oder ausschließlich auf diese Zielgruppe. Die geförderten Modellprojekte verfolgten unterschiedliche Strategien im Zugang zu wie auch in der pädagogischen Arbeit mit den adressierten muslimischen bzw. muslimisch geprägten Jugendlichen. Dabei zeigten sich je unterschiedliche Herausforderungen. Die erprobten Strategien und gesammelten Lernerfahrungen werden im Folgenden systematisiert dargestellt.

Im Rahmen des Programms stellte die Akquise und Erreichung von muslimisch (geprägten) Jugendlichen eine besondere Herausforderung dar, die in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Trägerprofil unterschiedliche Ausprägungen erfuhr. Im Falle von muslimischen Trägerorganisationen bestimmte die eigene Position im religiösen Feld des Islam wesentlich den Handlungsspielraum: So waren religiöse Träger zum einen prädestiniert für die community-interne Thematisierung problematischer Phänomene. Zugleich konnte insbesondere eine vergleichsweise marginale oder teils isolierte Position im ausdifferenzierten religiösen Feld des Islams systematisch das Erreichen bestimmter Zielgruppen begrenzen oder verhindern. Einem liberal ausgerichteten religiösen Träger, der eine Teilursache für „islamistischen Extremismus“ auch bei den konservativen Verbänden bzw. in konservativen Auslegungen z. B. des Koran sah, war der Zugang zu Mitgliedern und Jugendlichen religiös-konservativer Verbände teilweise verstellt.²⁵ Aufgrund der facettenreichen Fragmentierung des religiösen Felds

25 Analog zu dieser Erfahrung erschwerte in einem anderen Projekt die kritische Haltung gegenüber Diskriminierungspraxen in der Türkei die Zusammenarbeit mit anderen islamischen Einrichtungen.

des Islams zeichnete sich bei religiösen Trägern im Programm grundsätzlich die Tendenz ab, bei der Erreichung der Zielgruppe an trägereigene Grenzen zu stoßen und in der Folge vor allem mit Mitgliedern bzw. trägerinternen Personen zu arbeiten.

Der Handlungsspielraum von nichtkonfessionellen Trägern, die einen Zugang zu muslimisch geprägten Jugendlichen herstellen wollten, war stark mit der Möglichkeit und Fähigkeit, mit Moscheegemeinden oder mit Schulen mit einem hohen Anteil an muslimisch geprägten Jugendlichen zu kooperieren, verbunden. Erschwerend für die Kooperation mit Moscheevereinen konnten sich strukturelle Asymmetrien zwischen den Partnern auswirken (z. B. vorrangig ehrenamtliche vs. primär hauptamtliche Struktur etc.). Vielfach reproduzierten sich in den Kooperationsbemühungen zudem indirekt gesellschaftliche Polarisierungstendenzen: Alteingesessene mehrheitsdeutsche Träger hatten teilweise den Eindruck, dass selbst gegenüber Pädagoginnen und Pädagogen mit einer hohen Sensibilität für vorurteilsbesetzte Wahrnehmungen des Islam auf der Seite muslimischer Verbände Vorbehalte und letztlich auch Konkurrenzen um die Jugendlichen entstanden.

Für das Gelingen der Zusammenarbeit mit Moscheegemeinden ist auf Grundlage der Programmerkahrungen ein Begegnen „auf Augenhöhe“, d. h. ein interessierter und möglichst hierarchiefreier bzw. hierarchiebewusster Umgang miteinander, der auch frei von einseitigen Hilfsangeboten sein sollte, eine zentrale Voraussetzung. Im Rahmen der IDS wurden Kooperationen mit Moscheegemeinden beispielsweise durch den Einsatz von muslimischen Mitarbeitenden als Gatekeeper begünstigt, die bei den muslimischen Gemeinden Vertrauen genossen oder die Projektaktivitäten auch an den Bedarfen der Moscheegemeinden ausrichteten. Letztere Strategie ging vor allem bei einem geförderten Projekt, dass mit den Kooperationen eine pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen in den entsprechenden Moscheen anstrebten, mit einer primären Ausklammerung des Präventionsanliegens einher, da dieses in den Moscheen oft kein anschlussfähiges Problem sei. Die Erfahrung war:

„Da [im Moscheenvorstand, Anm. d. WB] geht es nicht um die Frage ‚ist mein Jugendlicher überhaupt gefährdet für Extremismus?‘, sondern eher ‚mein Jugendlicher ist gefährdet für Arbeitslosigkeit, wie sieht seine Zukunft aus – wie sieht überhaupt die Zukunft von Muslimen hier aus?‘“ (Projekt Br 2013 iv, Z. 666ff.).

Zugleich waren Kooperationsschwierigkeiten mit Moscheegemeinden nicht allein auf die geschilderten Sensibilitäten und ggf. unterschiedlichen Bedarfe und Relevanzsetzungen zurückzuführen, sondern teilweise bedingt durch strukturelle Schwierigkeiten in den Moscheen: Aufgrund zahlreicher Kooperationsanfragen im Zusammenhang mit interreligiösem Dialog bzw. auch mit Präventionsbestrebungen würden – so einzelne Aussagen der Projekte – die Ressourcen der meist ehrenamtlich organisierten Vereine überlasten. Selbst wenn die Bereitschaft der Moscheen für eine Zusammenarbeit vorhanden war, reglementierten und verhinderten teilweise die mangelnden Kapazitäten für zusätzliche Aktionen eine (langfristige) Kooperation.

Hinsichtlich der Vor-Ort-Strukturen in den Moscheen variierten die Umsetzungserfahrungen im Zusammenhang von Kooperationen: Während einige Projekte die kooperierenden Moscheegemeinden eher hierarchisch ausgerichtet erlebten, berichteten andere Projekte, dass eine direkte Ansprache der Jugendleiter/innen auch ohne Beteiligung von Vorständen gelang. Vor diesem Hintergrund lässt sich für die Ansprache von Jugendgruppen und einzelnen Jugendlichen ableiten, dass gelingende Kooperationsstrategien immer auch von einer Sensibilität für unterschiedliche Organisationsstrukturen der Moscheegemeinden getragen werden müssen und damit ein fundiertes Wissen über die Moscheen vor Ort voraussetzen ist.

Lernerfahrungen, die sich auf die konkrete pädagogische Arbeit mit muslimisch (geprägten) Jugendlichen zu den Themen „Islam in Deutschland“ und/oder „islamistischer Extremismus“ beziehen, unterscheiden sich nachvollziehbarerweise zentral im Hinblick auf die Frage, ob mit Jugendlichen mit oder ohne (erste) Affinitäten zu islamistischen Positionen und/oder Akteuren gearbeitet wurde. Daher werden im Folgenden zunächst die Lernerfahrungen der Projekte beschrieben, die sie bezüglich der pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen sammelten und anschließend jene bezüglich der Arbeit mit islamismusaffinen Jugendlichen.

Im Rahmen der geförderten Projekte waren die Wahrnehmungen und die Adressierung der muslimisch geprägten Jugendlichen unterschiedlich zuschreibungssensibel: So gab es (vor allem interreligiöse) Projekte, die die Jugendlichen als „Muslime“ wahrnahmen und ansprachen und andere, die sie bewusst z. B. als „Jungen“ oder auch als „Bürger“ adressierten. Mit dem bewussten Vermeiden, muslimisch geprägte Jugendliche vor allem über ihre religiöse Identität wahrzunehmen und anzusprechen (religiöser Essenzialismus), war der Wunsch verbunden, gängige Zuschreibungsprozesse zu unterlaufen, emotionsbeladene Debatten über den Islam in Deutschland nicht selbst in die pädagogische Praxis hineinzutragen und die unterschiedlichen Identitätsanteile der Jugendlichen zum Ausgangspunkt der Pädagogik zu machen. Der Versuch, muslimisch geprägte Jugendliche nicht ausschließlich als religiös wahrzunehmen, übersetzte sich bei einem Modellprojekt in eine nachfragende pädagogische Praxis: In beispielsweise vielseitigen Auseinandersetzungen mit Identität (Familie, Werte, Herkunft) wurden im Rahmen einiger Projekte direkt und ergebnisoffen die teilnehmenden Jugendlichen gefragt, welche Rolle Religion bzw. der Islam für die Jugendlichen spiele. Auf diese Weise machten die Pädagoginnen und Pädagogen das Verhältnis von Identität und Religion selbst zum Teil der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen. Auch in der inhaltlichen Themensetzung wurde im Programm IDS eine eng mit dem pädagogischen und religiösen Selbstverständnis verbundene weitere Differenzlinie sichtbar: Während interreligiöse und religiöse Angebote den Schwerpunkt auf religiöse Begegnung und Auseinandersetzung legte, fokussierten andere, vor allem politisch bildende und diversity-orientierte Projekte bewusst auf eine weiter greifende Themensetzung. In diesem Zusammenhang problematisierte ein Projekt selbstkritisch seine (trotz der fragenden

Haltung) starke Setzung von religiösen Themen im gesamten pädagogischen Angebot. Diese ginge mit der Gefahr einher, durch die Angebote auch zu einer „Religionisierung“ bzw. Überbetonung der religiösen Identitätsanteile bei den muslimisch geprägten Jugendlichen beizutragen. Zudem könne die Fremdwahrnehmung muslimischer Jugendlicher seitens nichtmuslimischen Jugendlichen vereinseitigt werden, indem diese muslimisch geprägte Jugendliche aufgrund der starken Thematisierung von religiösen Themen verstärkter über ihre religiöse Identität (und Differenz) wahrnehmen.

Die Frage, inwieweit es für die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit muslimischen Jugendlichen förderlich oder hinderlich sei, dass die Pädagoginnen und Pädagogen einen islamischen Glauben hätten und religiös lebten, war unter den geförderten Projekten umstritten. Projekte, die bei dem Phänomen „islamistischer Extremismus“ die religiösen Wurzeln und Anteile betonten und das Phänomen zentral als Religiöses verstanden bzw. an dieser Facette ansetzen wollten, unterstrichen i. d. R. den Wert und die Notwendigkeit, die Jugendlichen mit religiösen Pädagoginnen und Pädagogen in Austausch zu bringen. Projekte und Personen, die einen stärkeren demokratietheoretischen oder diversitygetragenen Ansatz verfolgten und „islamistischen Extremismus“ nicht auf ein genuin religiöses Phänomen reduzieren wollten, stellten tendenziell auch die alleinige Arbeit mit muslimischen Pädagoginnen und Pädagogen infrage. Eng damit verbunden setzte auch die Gruppe der Projekte, die ihre Zielgruppen nicht nur in der religiösen Identitätsfindung stärken wollten (und in heterogenen Settings mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen arbeitete), stärker als andere Projekte auf die Anwesenheit von nicht-religiösen Pädagoginnen und Pädagogen. Auch mehrheitsdeutsche, atheistische Pädagoginnen und Pädagogen konnten – so die Lernerfahrung eines Projekts – den erwünschten pädagogischen Effekt auf die Jugendlichen haben:

„Also das habe ich jetzt schon echt oft erlebt [Traurigkeit religiöser Teilnehmer darüber, dass die atheistische Pädagogin des Projekts nach islamischem Glauben nicht in den Himmel komme, Anmerkung WB]. Ja, aber – wir reden ja viel auch über Werte. Also sozusagen jenseits der Religion. Und ich glaube, da ‚schnallen‘ viele, dass Werte gar nicht so weit weg sind von Religion“ (Projekt Bu 2013 iv, Z. 1947).

Das heißt, eine Diskussion über das Verhältnis von Religion und Weltanschauung kann – so zeigt diese Erfahrung – in der pädagogischen Arbeit mit religiösen Jugendlichen durch die Anwesenheit nicht-religiöser Pädagoginnen und Pädagogen in spezifischer Weise unterstützt werden. Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung sind die entsprechenden Lernerfahrungen zu gängigen pädagogischen Vorannahmen („mit muslimischen Jugendlichen arbeiten besser Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst muslimischen Glaubens sind“) eine wertvolle Programmerkfahrung.

Bezogen auf die grundsätzliche Haltung zum Programmgegenstand seitens der Pädagoginnen und Pädagogen nahmen viele Projekte an, dass sich in der präventiven Arbeit mit muslimischen Jugendlichen eine alarmistische Angst im Hinblick auf Radikalisierungsgefährdung seitens der

Pädagoginnen und Pädagogen kontraproduktiv für die Gesprächsoffenheit auswirke. Sie könnte insbesondere Stigmatisierungseffekte zur Folge haben. Die Projekte betonten daher mehrheitlich, dass die Pädagoginnen und Pädagogen ihre (teils auch unbewussten) Haltung gegenüber den Jugendlichen reflektieren müssen, um dadurch die Möglichkeit zu vergrößern, einen interessierten Dialog zu religiösen und politischen Einstellungen auf Augenhöhe ohne Vorbehalte umzusetzen (Projekt Ba 2012 iv1, Z. 163–166). Diese zuschreibungssensible Haltung ist nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung nicht nur vor dem Hintergrund des tendenziell problematisierenden gesellschaftlichen Diskurses zum „Islam im Deutschland“ geboten, sondern auch angesichts des nach wie vor in Teilen wenig gesicherten Wissens zum Phänomen „islamistischer Extremismus“, zu Radikalisierungsprozessen und zu Risikofaktoren sowie Gefährdungskonstellationen (vgl. Kapitel 3.1).

Im Rahmen der IDS beschrieben lediglich einzelne Projekte dezidiert, dass sie in der pädagogischen Arbeit islamismusaffine und/oder islamistische Jugendliche erreichten. Ein generelles Grundproblem der präventiven Arbeit mit stärker ideologisierten Zielgruppen bestand zunächst darin, diese Zielgruppen zu einer aktiven Teilnahme an den Maßnahmen zu bewegen und damit die Voraussetzung für eine pädagogisch-inhaltliche Auseinandersetzung erst zu schaffen. Hinsichtlich des pädagogischen Zugangs zu islamismusaffinen Jugendlichen beschreibt ein – in diesem Feld erfahrenes – Projekt, dass insbesondere Pädagoginnen und Pädagogen mit einer erkennbar muslimischen Religiosität (z. B. durch das Tragen des Kopftuchs) von potenziellen Zielgruppen, „zu denen man sonst überhaupt keinen ... keine Kontakte herstellen könnte“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1674) leichter angenommen und inhaltliche Auseinandersetzungen dadurch vereinfacht wurden.

Für die pädagogische Arbeit mit islamismusaffinen oder islamistisch orientierten Jugendlichen wurde in der Projektpraxis die übergreifende Anforderung an die Pädagoginnen und Pädagogen deutlich, ein Gespür für mögliche Kontexte und Motivationen islamistischer/salafistischer Äußerungen zu entwickeln: In pädagogischen Situationen, in denen sich muslimische Jugendliche islamistisch/salafistisch konnotiert äußern, kann es für eine adäquate Reaktion der Pädagogin bzw. des Pädagogen zentral sein, möglichst einordnen zu können, ob es sich ggf. um eine reine Provokation oder eine ernsthafte Orientierung handelt (im Anschluss an bereits beschriebene Herausforderungen im vorherigen Abschnitt).

Das oben genannte, erfahrene Projekt sah darüber hinaus in der pädagogischen Arbeit mit islamismusaffinen und/oder ideologisierten Jugendlichen die Herausforderung, dass einzelne islamistische Akteure größere Gruppen wortgewaltig mit ihren inhaltlichen Positionen und ihrer hohen religionsbezogenen Normativität dominieren könnten. Obwohl als generelle Lösungsstrategie für entsprechende Situationen und Konflikte von den Projektleitenden empfohlen wurde, radikale Aussagen von muslimisch geprägten Jugendlichen über den Islam nicht als „Kampfansage“, sondern vielmehr als „Gesprächsangebot“ zu verstehen, relativierte das Projekt zugleich, dass es partiell schwierig sein könne, diese Herangehensweise umzu-

setzen (vgl. Projekt Bb 2013 iv2, Z. 1504ff.). Die Pädagoginnen und Pädagogen realisierten in den genannten Fällen einen konfrontativen Ansatz, indem sie „auf ideologischer Ebene irritierende Fragen stellen [...] wie „Ja ok, Demokratie ist mies, aber was ist arabischer Frühling?“, so. [...] dass man das für die anderen einmal darstellt so“ (ebd., Z. 1496ff.). In diesem Beispiel wurden somit antidemokratische Äußerungen von Jugendlichen mit zu dieser Zeit aktuellen demokratischen Entwicklungen im Nahen Osten kontrastiert und darüber versucht, ggf. bestehende problematische Orientierungen aufzubrechen. Sofern die pädagogische Situation für die Teilnehmenden demütigungsfrei verläuft, ist diese konfrontative Pädagogik nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung ein vielversprechendes Vorgehen, um bestehende Orientierungen und Haltungen zu hinterfragen.

Die Lernerfahrungen im Bundesprogramm verdeutlichen, dass für die Erreichung muslimisch geprägter Jugendlichen vor allem ein hierarchiearmes Begegnen auf Augenhöhe mit ihnen und islamischen Organisationen eine zentrale Voraussetzung darstellt. Darüber hinaus sind Kenntnisse der unterschiedlichen lokalen Strukturen von islamischen Organisationen und Bewegungen vor Ort eine zentrale Ressource, um im Aufbau von Kooperationsbeziehungen adäquate Vorgehensweise zu identifizieren. Im Bezug auf die pädagogische Arbeit mit muslimischen Jugendlichen (insbesondere jene ohne islamistische Affinitäten) erwies sich vor allem ein reflektierter Umgang mit dem Gefährdungsmoment für islamistische Radikalisierung als notwendig, um nicht den Zugang zu den Jugendlichen aufgrund von Verdächtigungen zu erschweren bzw. zu verstellen. Inwiefern religiöse Expertise und Lebensführung förderlich für den Zugang und die inhaltliche Auseinandersetzung sind, war im Rahmen des Bundesprogramms zwischen den Projekten nicht übereinstimmend bewertet worden. Vielmehr plausibilisieren sich hier verschiedene pädagogische Vorgehensweisen, die jeweils mit spezifischen Vor- und Nachteilen einhergehen. Speziell für die pädagogische Arbeit mit islamismusaffinen Jugendlichen wird sichtbar, dass die Praxis spezifisch herausforderungsvoll ist und die umsetzenden Pädagoginnen und Pädagogen über jugendbezogene Phänomenexpertise verfügen müssen, sowie über ein Gespür für den Verfestigungsgrad von geäußerten islamistischen oder salafistischen Einstellungen.

3.4 Erprobungs- und Entwicklungscharakter der Modellprojekte

Im Kontext eines Modellprogramms, in dem die geförderten Projekte aufgefördert sind, durch die Erprobung von pädagogischen Ansätzen zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe beizutragen, erhält der Blick auf den Erprobungscharakter der Projekte eine besondere Relevanz. Im folgenden Kapitel wird spezifisch der Frage nachgegangen, inwiefern die Projekte das Erproben und Experimentieren konstitutiv in ihrer Projektanlage verankerten.

Übergreifend ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung festzustellen, dass sich bereits in der Grundlogik der Projekte der Erprobungsanspruch des Programms verschieden stark manifestiert hat. Die Unterschiede zwischen den Projekten liegen dabei auf zwei Ebenen. Sie zeigen sich zum einen in Bezug auf die Frage, inwiefern a) die Projekte ihre pädagogische Praxis darauf angelegt hatten, Zugänge und Ansätze zu entwickeln und zu erproben (kurz Innovationen umzusetzen) und zum anderen im Hinblick darauf, inwiefern b) sie ihre Praxiserfahrungen schließlich auch nutzten bzw. nutzen konnten, um um- und feinzusteuern sowie die pädagogischen Lernerfahrungen reflexiv einzuordnen und erfahrungsbasiert Gelingensbedingungen des jeweiligen Vorgehens zu identifizieren.

Daraus leitet sich ab, dass es in der Projektlandschaft jene gibt, die

- keinen/geringen Erprobungsanspruch haben und ihre Praxiserfahrungen nicht/kaum reflektieren,
- einen Erprobungsanspruch haben, aber ihre Praxiserfahrungen nicht/kaum reflektieren,
- einen Erprobungsanspruch haben und ihre Praxiserfahrungen reflektieren, teilweise umsteuern und Gelingensbedingungen benennen können.

Im Folgenden werden die entsprechenden Ausformungen detailliert dargestellt und beispielsweise vertieft, was es heißt, wenn MP ihre Praxis darauf anlegen, zu erproben und zu entwickeln. Dabei werden exemplarisch ausgewählte Projekte und ihre Vorgehensweisen beschrieben. Aus diesen Darstellungen soll ebenso aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung geschlussfolgert werden, was aus den verschiedenen Herangehensweisen und Projektumsetzungen für das Programm folgt.

Zunächst gab es einzelne Projekte, die kein bzw. ein eher geringes Selbstverständnis als „erprobendes Projekt“ aufwiesen. Die entsprechenden Projektträger verfügten teilweise über geringe pädagogische Erfahrungen. Ein Beispiel ist hier ein Projekt, das von einem sicherheitspolitischen Träger umgesetzt wurde: Entgegen der bewussten (Weiter-)Entwicklung bisheriger Formate realisierte der Träger Planspiele in schulischen Settings sowie Multiplikatorenfortbildungen zu verschiedenen extremistischen Phänomenen, die bereits vor dem Programmstart durch eine andere Verfassungsschutzbehörde entwickelt und umgesetzt wurden. Die Reproduk-

tion bestehender Angebote und mangelnder Weiterentwicklung dokumentierte sich auch darin, dass mit den teilnehmenden Jugendlichen i. d. R. keine inhaltlichen Auswertungsrunden und mit den Umsetzenden keine abschließenden Reflexionen realisiert wurden. In der Folge fiel es dem Projekt in den Interviews mit der wissenschaftlichen Begleitung schwer, Aussagen zu konkreten pädagogischen Erfahrungen bzw. Gelingensbedingungen ihrer pädagogischen Arbeit zu treffen. Dies ist im Kontext des Modellprogramms insofern als problematisch einzuschätzen, als dass durch die Projektumsetzung der Kinder- und Jugendhilfe wenig entsprechendes Wissen zur Verfügung gestellt werden kann. Aus diesem Befund leitet die wissenschaftliche Begleitung ab, dass die geförderten Projekte im Rahmen ihres Modellprojektauftrags stärker als bisher ermuntert und unterstützt werden sollten, systematische Wege der Reflexion ihrer pädagogischen Praxis zu erarbeiten und zu realisieren.

Im Unterschied zu Projekten mit geringem Erprobungscharakter hatte eine andere Gruppe von Projekten zwar einen erprobenden Anspruch verinnerlicht und die (Weiter-)Entwicklung von Methoden, Inhalten oder Zielgruppenzugängen schrieb sich in ihre Projektlogik ein, jedoch gelang es dennoch nur eingeschränkt, die jeweilige Praxis zu reflektieren. Die Gründe hierfür waren zumeist struktureller Art: Teilweise handelte es sich bei den Projektmitarbeitenden hauptsächlich um Absolventinnen und Absolventen, die über wenig pädagogische Vorerfahrungen verfügten, mit denen sie ihre aktuellen Projekterfahrungen hätten abgleichen können. In einem anderen Fall verstellte das übergeordnete Ziel, ein „Mehr“ an Präventionsarbeit in Deutschlands Schulen zu realisieren, den kritisch-evaluativen Blick auf Lernerfahrungen und Gelingensbedingungen für pädagogische Praxis. Auch erschwerte in diesem Projekt die räumliche Distanz zu – einer zudem hohen Anzahl – Trägern, die die eigentliche pädagogische Arbeit umsetzten, konkrete pädagogische Lernerfahrungen zu beschreiben. Infolge dessen ist in den entsprechenden Modellprojekten wenig neues transferierbares Wissen entstanden, das für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis im Feld der Islamismusprävention nutzbar gemacht werden könnte. Es kann nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung zukünftig sinnvoll sein, vermehrt fachlichen Austausch zu pädagogischen Strategien und Lernerfahrungen zwischen den Projekten anzuregen und zu realisieren sowie ggf. Praxis-Wissenschafts-Tandemprojekte zu initiieren.

Im Gegensatz zu diesen beiden Gruppen von Projekten (erprobungsarme Projekte und erprobungsbereite, aber ihre Praxis nicht ersichtlich systematisch reflektierende Projekte) gab es einige Projekte, die gezielt thematische und/oder methodische Materialien, Fortbildungsangebote und Workshops mit Jugendlichen entwickeln und erproben wollten und ihre pädagogische Arbeit zugleich regelmäßig und systematisch reflektierten sowie im Bedarfsfall umsteuerten. Der Erprobungscharakter drückte sich beispielsweise in Form eigenständiger Phasen der *Konzipierung* aus, in denen die (Weiter-)Entwicklung z. B. von Angeboten und Produkten, teilweise unter Hinzuziehung externer Expertinnen bzw. Experten, vorangetrieben wurde. In diesem Zusammenhang stehen auch eigenständige Aktivitäten der Aneignung von Wissen zu islamistischen und salafistischen Tendenzen im

Jugendalter seitens der Projekte. Diese vorgenommenen Phänomen- und Ursachenanalysen bildeten schließlich in einzelnen Projekten die Grundlage für die konkrete Konzipierung der pädagogischen Angebote. Wie bereits im Kapitel Lernerfahrungen beschreiben – forcierte ein Projekt die Erprobung der Verwendung des Islamismus-Begriffs in der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten Jugendlichen und relativierte schließlich gängige Vorannahmen (über die Ablehnung des Islamismusbegriffs durch die Jugendlichen) pädagogischer Praktiker/innen. In den dargestellten Vorgehensweisen zwischen aufwendiger Konzipierung und Erprobung dokumentieren sich zum einen ein (aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wertvolles) bewusstes Erschließen der Anforderungen und des notwendigen Wissens für eine Präventionsarbeit zu „islamistischem Extremismus“. Zum anderen wird die Bereitschaft sichtbar, bestehende Vorannahmen kritisch zu prüfen. Dies ermöglichte eine (erste) erfahrungsbasierte Einschätzung beispielsweise zu Begriffsakzeptanzen bei Jugendlichen und genierte neue Einsichten bezüglich der Herausforderungen der Islamismusprävention.

Neben der grundlegenden Projektkonzipierung und Festlegung erster pädagogischer Vorgehensweisen in der Startphase der Modellprojekte folgten *Praxisreflexionen und Umsteuerungen* im Projektverlauf. Zentrale Voraussetzung für Modifikationen war eine Reflexionskompetenz, die verschiedene und teils auch widersprüchliche Entwicklungen in pädagogischen Prozessen aufnahm und abwog und im nächsten Schritt alternative Vorgehensweisen und ihre möglichen Folgen für den Ablauf und die Gruppendynamik in Betracht zogen. Dieser Prozess lässt sich an ausgewählten Projekten illustrieren. Die Mitarbeitenden in einem Projekt beispielsweise, das ein Curriculum für eine Fortbildung von jungen Müttern entwickeln wollte, reflektierten nach jeder umgesetzten Sitzung systematisch den Verlauf und die Konflikte der zurückliegenden Veranstaltung im Team. Dies führte zu verschiedenen Modifikationen des mit den Müttern umgesetzten Curriculums. Zusätzlich wurde nach Ende des angebotenen Moduls mit den Teilnehmenden eine ausführliche Auswertungsrunde umgesetzt, in denen Inhalte und Vorgehen mit den Teilnehmenden auf ihre Akzeptanz und Angemessenheit diskutiert wurden.²⁶ Auch bei einem weiteren medienpädagogischen Projekt, das im Hinblick auf die Materialentwicklung auf ein Vorgängerprojekt aufbaute, schrieb sich ein stark weiterentwickelnder Charakter ein, die Reflexionen und Lernerfahrungen der Umsetzenden wurden systematisch nutzbar gemacht. Die Lernerfahrungen der umsetzenden Pädagoginnen und Pädagogen des Projekts, die anhand von Filmen eine Auseinandersetzung mit Islam, Demokratie und Islamismus forcierten, wurden im Projektverlauf in Form von Protokollen dokumentiert sowie in verschiedenen Austauschrunden im Team diskutiert und gebündelt. Im Ergebnis flossen die gesammelten pädagogischen Erfahrungen in ein aktualisiertes Handbuch des Projekts ein, indem neue und

26 Basierend auf den Umsetzungserfahrungen und den Rückkopplungen der Teilnehmenden, dass ein stark wissensvermittelndes Modul zum Thema Religion sie in der durchgeführten Form nicht angesprochen hat, wurde beispielsweise das entsprechende Modul verändert und lebensweltlicher und diskursiver als zuvor ausgerichtet.

vertiefte didaktische Anregungen (z. B. einzelne Übungen und gut funktionierende Auswertungsfragen) für die Auseinandersetzung mit den Projektfilmen gegeben wurden. Darüber hinaus kamen die Umsetzenden im Projektverlauf zu dem Ergebnis, dass im Rahmen der pädagogischen Arbeit mit muslimischen Jugendlichen zwei Themen stärker und systematischer (als bisher) bearbeitet werden müssen: Um zum einen Auseinandersetzungen mit Islam-/Muslimfeindlichkeit zu verstärken, produzierte das Projekt einen entsprechenden neuen Film.²⁷ Zum anderen sollten auch mehr Anlässe für die pädagogische Auseinandersetzung mit religiös motivierter Gewalt geschaffen werden und so produzierte das Projekt einen Film zu (salafistischen) Aufrufen zum Dihad. Leitend für die letztere Filmproduktion war die Annahme, dass salafistische Propaganda für Jugendliche im Internet (leicht) zugänglich ist und

„eine lückenlose Überwachung und Löschung von extremistischen Angeboten im Internet [...] nicht möglich [ist]. So kann ein Präventionsansatz nur bei den potenziellen Konsumenten solcher Propaganda ansetzen, mit dem Ziel ihre Kompetenz zu stärken, mit extremistischen Angeboten im Internet (und auch in anderen Medien) kritisch umzugehen, sie zu hinterfragen und somit einer möglichen Radikalisierung vorzubeugen“ (Projekt Bb 2014 pp, S. 5).²⁸

In den dargestellten Projektentwicklungen dokumentierten sich eine (aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wertvolle) hohe Reflexionsbereitschaft und das Fokussieren auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten der eigenen pädagogischen Angebote. Durch im Projektverlauf realisiertes Nachdenken über das gewählte pädagogische Vorgehen und ggf. Umsteuerungen und Erprobungen anderer Vorgehensweisen wurde von diesen Projekten systematisch pädagogisches Wissen generiert. Insbesondere jene Projekte, die eng am Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ (ggf. erweitert um Islam-/Muslimfeindlichkeit) arbeiteten, konnten damit zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe im Feld der Islamismusprävention beitragen. Beispielsweise wurde die didaktische Vorgehensweise für die Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ (und Islam-/Muslimfeindlichkeit) erfahrungsbasiert verfeinert und wurden neue Themen erschlossen.

Auch Erfahrungen des Scheiterns gingen mit Umsteuerungen einher, in deren Folge sich Projekte teilweise in ihrer zugrunde liegenden Projektlogik

27 Mittels des produzierten Films soll bei Jugendlichen angeregt werden, sich mit Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen und Muslimen auseinanderzusetzen und muslimische Jugendliche (über das Vorstellen von ebenfalls jugendlichen, muslimischen Vorbildern) zu empowern. Über die Auseinandersetzung mit dem Film sollte die Kompetenz und Motivation, sich selbst für eigene Interessen einzusetzen und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben, erhöht werden.

28 Der entstandene Film stellt – auch am Beispiel eines Aussteigers aus dem salafistischen Milieu – dem militanten Verständnis von Dihad eine (in der islamistischen Geschichte von vielen Gelehrten geteilte) alternative „humanitäre“ Interpretation gegenüber. Den prophetischen Aufruf zum Dihad solle man als ein eigenverantwortliches Ringen jeder Person verstehen, ein guter Mensch zu sein – und ihn nicht im Sinne des Kriegs gegen Ungläubige interpretieren.

grundsätzlich veränderten. Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei entsprechende im Bundesprogramm gemachte Erfahrungen beleuchtet, die sich auf die Zugängerschließung zu ausgewählten Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen beziehen. Diese Lernerfahrungen werden an dieser Stelle ausführlicher beschrieben, da sie sich nicht ausschließlich auf muslimische Jugendliche und Erwachsene bezogen (und daher nicht in Kapitel 3.3 beschrieben wurden). Zum anderen verdeutlichen diese Erfahrungen auch, dass Erfahrungen des Scheiterns ebenso wertvolle Lernerfahrungen im Rahmen des Bundesprogramms darstellen und zur Wissensgenerierung (in diesen Fällen im Hinblick auf die Zugängerschließung) beitragen können.

In einem interreligiös angelegten Projekt, das sich auch einen Zugang zu gefährdeten muslimischen Jugendlichen in belasteten Stadtteilen erschließen wollte, führten manifeste Schwierigkeiten, sich in den angestrebten Sozialräumen zu etablieren, zum Verlust wesentlicher (angestrebter) Projektkonturen: Aus einem interreligiösen Projekt in sozial belasteten Stadtteilen wurde im Projektverlauf ein interreligiöses Projekt, das mit religiösen Jugendlichen aus vor allem nicht-belasteten Stadtteilen arbeitete. Dennoch liegt hierin eine wichtige Lernerfahrung im Rahmen des Bundesprogramms, denn sie verdeutlicht, welche Voraussetzungen einer Erreichung von Jugendlichen in sozial belasteten Stadtteilen innewohnen: Das Projekt reflektierte rückblickend, dass das Grundproblem darin bestand, dass der Träger in den Stadtteilen als „doppelt externer“ Anbieter auftrat. Zum einen war der Träger bislang in den sozial belasteten Stadtteilen noch nicht aktiv gewesen und zum anderen konnte die Präsenz in den entsprechenden Stadtteilen nur punktuell realisiert werden, da keine Strukturen wie Projektbüros etabliert wurden. Dadurch war das Projekt in den Stadtteilen nicht sichtbar und bot keine lokale Anlaufstelle für entsprechende Jugendliche.

Ein anderes, sozialräumlich orientiertes Projekt machte mit dem Beratungsangebot für muslimische und nichtmuslimische Eltern gewalttätiger Kinder ähnliche Erfahrungen: Aufgrund mangelnder Präsenz des Trägers im Stadtteil (via Büro) und dem ungenügenden Wissen der betroffenen Eltern über den Erfahrungshorizont des Trägers in der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen scheiterten im Projektverlauf die Bemühungen um Zugängerschließung. Nach intensiver Bewerbung der verschiedenen Module des Projekts, die sich an je spezifische Zielgruppen vor Ort richteten (Jugendliche in Schulklassen und radikalierungsgefährdete Jugendliche, Eltern, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) fokussierte sich das Projekt, geleitet von der Nachfrage, auf zwei Projektbausteine (interreligiöse Workshops an Schulen, Multiplikatorenfortbildungen zu Islam, dem Islambild in der Öffentlichkeit und „islamistischem Extremismus“). Dies veränderte den angestrebten integrierten, modularen Charakter des sozialräumlichen Projekts und verstellte den Blick auf weiterführende Zugangsaktivitäten zu entsprechenden Eltern. Getragen von der Lernerfahrung, dass die Ansprache von Eltern gewalttätiger Kinder herausforderungsvoll ist und nicht en passant erfolgt, empfiehlt die wissenschaftliche Begleitung bei derartigen Vorhaben, zukünftig Projektaktivitäten

systematischer auf die Zugängerschließung zu entsprechenden Zielgruppen zu konzentrieren.

3.5 (Angestrebte) Nachhaltigkeit der Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Im Kontext von Modellprojekten erhält der Blick auf die Nachhaltigkeit der Umsetzungen und Erprobungen eine starke Relevanz und zugleich eine hohe Spezifik. Was „bleibt“ von den Projekten, was wird also beim Träger verstetigt, und – im Rahmen von Modellvorhaben besonders zentral – welche Anregungen und Modelle werden Dritten zur Verfügung gestellt? Im ersten Abschnitt des folgenden Kapitels soll zunächst der Begriff der Nachhaltigkeit definiert und die verschiedenen Facetten von Nachhaltigkeit dargestellt werden. Anschließend werden die Ergebnisse der Nachhaltigkeitsuntersuchung der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt.

3.5.1 Begriffliche Klärungen

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ wird in verschiedenen Kontexten (z. B. Ökologie, Ökonomie, Soziales) verwendet (Bischoff et al. 2012, S. 90).²⁹ Matthias Alke (2013, S. 49) stellt zusätzlich fest, dass „Nachhaltigkeit“ selten klar definiert ist und zum Teil synonym mit Begriffen wie „Verstetigung“ oder „Transfer“ verwendet wird. Für den hier im Fokus stehenden pädagogischen Bereich orientieren wir uns an der folgenden Arbeitsdefinition von Kruppa (2007, S. 7): Nachhaltigkeit wird hier als die weitere Nutzung von „Ergebnisse[n] und Erkenntnisse[n] während und nach der Programmlaufzeit in den beteiligten Institutionen und darüber hinaus in weiteren Institutionen“ verstanden. *Was* konkret weitergenutzt wird (Gegenstand), kann dabei höchst different sein und umfasst entwickelte (Teil-)Modelle wie Bildungsmodule oder -reihen, Produkte wie Materialkoffer oder Curricula sowie Erkenntnisse im Sinne von Lernerfahrungen. Überdies unterscheidet die Definition hinsichtlich des *Wann* der Weiternutzung (Zeitpunkt): Nachhaltigkeit kann sowohl während als auch nach der Programmlaufzeit entstehen. Eine weitere Differenzierung bezieht sich darauf, *wo* die Weiternutzung erfolgt (Ort): Es gibt sowohl trägerinterne als auch trägerexterne Weiternutzungsmöglichkeiten, woraus sich ein Bezug zu einer Definition von Reinhard Stockmann (1992) ergibt, der entsprechend zwischen interner und externer Nachhaltigkeit unterscheidet.

29 Erstmals wurde der Begriff der Nachhaltigkeit im 18. Jahrhundert in der Forstwirtschaft benutzt und schließlich in der Energiekrise in den 1970er Jahren wieder aufgegriffen. Seitdem wird er in politischen Diskussionen, vor allem über ökologische Nachhaltigkeit, benutzt (Kruppa et al. 2002, S. 4). Die Verwendung des Begriffs in pädagogischen Zusammenhängen erfolgte erst später, wo er zunächst von der Umweltbildung aufgegriffen wurde.

Interne Nachhaltigkeit beschreibt in diesem Sinne zum einen die im Projekt geschaffenen Strukturen (z. B. personelle Ressourcen), die in der Trägerorganisation nach Projektende erhalten bleiben und ihm ermöglichen, an den Zielstellungen weiterzuarbeiten und zum anderen die tatsächliche Fortsetzung und/oder Weiterentwicklung der inhaltlichen Arbeit nach Ende der Projektförderung. Externe Nachhaltigkeit meint die Diffusion von Modellen, Produkten und Lernerfahrungen, sodass andere Träger (insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe) davon profitieren können.

3.5.2 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Vorangestellt werden soll zum einen, dass die Nachhaltigkeitsuntersuchung der wissenschaftlichen Begleitung während der Laufzeit des Programms umgesetzt wurde: Der Zeitpunkt der Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung erfolgte mehrheitlich vier bis sechs Monate nach dem jeweiligen Projektende. Für diejenigen MP, die im Jahr 2012 ausliefen, liegen vielfach konkrete Hinweise z. B. auf weiterführende Aktivitäten und Anschlussfinanzierungen bzw. realisierte Abbrüche vor, während die Aussagen von Projekten, die bis Ende 2013 gefördert wurden, vielfach eher den Status von Absichtserklärungen haben. Vor diesem Hintergrund können diesbezüglich überwiegend Nachhaltigkeitsbestrebungen, -strategien und -potenziale der entsprechenden Projekte sichtbar gemacht werden. Zum Zweiten soll angemerkt werden, dass die Erhebungen bei den geförderten Modellprojekten selbst – und nicht bei Akteuren der Regelstrukturen (insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe) – durchgeführt wurden, die im Sinne des Bundesprogramms die angestrebten Rezipienten der Modellprojekterprobungen sind. Somit können im Folgenden keine Aussagen darüber getroffen werden, welche Modelle und Lernerfahrungen in welcher Weise durch die Regelsysteme rezipiert wurden.

Im Folgenden werden Aspekte interner und externer Nachhaltigkeit(-strategien) losgelöst voneinander beschrieben, da in der Projektlandschaft im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ vielfältige Kombinationen von Nachhaltigkeitsstrategien innerhalb und außerhalb der Träger existieren. Daher wurde sich (im Gegensatz zum Programmbereich „Linksextremismus“) für eine getrennte Beschreibung der beiden Aspekte entschieden. Zudem unterscheidet sich die Darstellung der Nachhaltigkeit(-strategien) entsprechend der Programmbereichslogiken: Im Bereich „islamistischer Extremismus“ reproduzierte sich (anders als im Programmbereich „Linksextremismus“) die Typologie von Projekten (vgl. Kapitel 3.3) nicht in den Nachhaltigkeitsstrategien und -aktivitäten.

3.5.2.1 (Angestrebte) interne Nachhaltigkeit der Modellprojekte

Innerhalb der Trägerorganisation gibt es verschiedene Facetten (interner) Nachhaltigkeit: Neben dem Verbleib geschaffener Strukturen am Träger, der Fortsetzung und/oder Weiterentwicklung der inhaltlichen Arbeit nach Projektende werden im folgenden Abschnitt auch Prozesse trägerinternen

Transfers beschrieben.³⁰ Mit „internen Transferprozessen“ ist der Transfer von Lernerfahrungen des Modellprojekts zu anderen Mitarbeitenden und/oder Bereichen des Trägers bezeichnet. Inhalte dieser Transferprozesse können sowohl Methoden und Vermittlungsinhalte, Wissen über das Phänomen „islamistischer Extremismus“ als auch Wissen um die Bedingungen der pädagogischen Arbeit (förderliche und hinderliche Faktoren) und ggf. Adaptionwissen sein.

Übergreifend zeigte sich bei vielen Projekten eine Konstellation, in der sie Strategien der Überbrückung wählten und ihre Planungen auf ein mögliches Nachfolgeprogramm konzentrierten. Die Arbeit am Gegenstand und zu den bisher gesetzten Inhalten sollte – so die Perspektive der Projekte – i. d. R. über eine Weiterförderung im Rahmen des für Januar 2015 angekündigten Nachfolgeprogramms „DEMOKRATIE LEBEN! AKTIV GEGEN RECHTSEXTREMISMUS, GEWALT UND MENSCHENFEINDLICHKEIT“ realisiert werden.³¹ Um dies zu ermöglichen, wurden die Projektmitarbeitenden meist kurzfristig – teils mit Trägermitteln, teils mit Kurzzeitförderungen durch andere Stiftungen und Förderer – weiterbeschäftigt. In einzelnen Fällen arbeiteten die früheren Angestellten ehrenamtlich weiter. In der Tendenz gelang vor allem großen Trägern und/oder jenen mit hoher thematischer Expertise die entsprechende Überbrückung besser als kleineren Trägern, die sich teilweise in sehr prekären Zwischenphasen befanden. Bezogen auf interne Transferbemühungen war bei Projekten mit personeller Kontinuität zu beobachten, dass i. d. R. keine oder nur in geringem Umfang interne Transferprozesse realisiert wurden. Dem gegenüber waren in Projekten, die das pädagogische Personal des geförderten Projekts (vorübergehend) am Träger nicht weiterfinanzieren konnten, ausgeprägte interne Transferbemühungen zu beobachten. Sie realisierten beispielsweise über das Projekt hinausgehende Präsentationen und Auswertungen von Projekterfahrungen innerhalb des Trägers oder vermittelten ihre Erfahrungen zum pädagogischen Ansatz, zur Vermittlung von Inhalten und/oder zum Zielgruppenzugang (auch in informeller Weise) an mögliche weitere für das Projekt zuständige trägerinterne Ansprechpartner oder an Personen in einem ähnlichen Handlungsfeld beim Träger.

Zudem ist im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ (im Unterschied zum Bereich der „Linksextremismusprävention“) ein starkes Bemühen um Kontinuität der umgesetzten pädagogischen Angebote zu erkennen. Fast alle Projekte (21 MP) planten eine weiterführende Arbeit zu den bisher bearbeiteten Inhalten „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“, „islamistischer Extremismus“ und/oder „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ beim eigenen Träger. In diesem Sinne zeichnete sich bei den geförderten Projekten ein starker Konsens ab, dass es einen pädagogischen Bedarf gibt, an diesen Themen weiterzuarbeiten. Abstrahiert kann man dieses Bestreben als den Versuch einer *gegenstandsbezogenen* Verstetigung der Arbeit beschreiben. Neben der gegenstandsbezogenen Verstetigung stellte

30 In die folgende Auswertung zu interner Nachhaltigkeit flossen die Angaben von 23 MP ein. Ein Projekt konnte im Rahmen der Erhebungen nicht erreicht werden.

31 Vergleiche dazu Bundesministerium für Familie 2014.

sich zugleich die Frage nach der *strategiebezogenen* Verstetigung, also inwieweit die Projekte ihre konkreten pädagogischen Strategien (d. h. die Kombination von Zielgruppenauswahl und -zugang, Methoden, Inhalte) beim eigenen Träger verstetigen.

In die folgende Auswertung zu interner Nachhaltigkeit flossen die Angaben von 23 MP ein.³²

Übergreifend kann zwischen Modellprojekten unterschieden werden, die

- a) ihre Arbeit verstetigen möchten und diesbezüglich
 - noch keine konkrete Planungen verfolgen,
 - die im Rahmen der IDS erprobte(n) pädagogische(n) Strategie(n) weiterführen möchten,
 - die im Rahmen der IDS erprobte(n) pädagogische(n) Strategie(n) modifizieren wollen,
- b) ihre Arbeit zum Themenfeld nicht weiterführen möchten.

Im Folgenden werden die entsprechenden Befunde detailliert dargestellt.

Projekte, die die Arbeit zum Gegenstand verstetigen (wollen), ohne bisher konkretisierte Planungen zur Weiterführung der entwickelten und erprobten Strategie zu verfolgen

17% der Projekte (vier MP) formulierten einen Bedarf, in dem Präventionsfeld „islamistischer Extremismus“, Islam-/Muslimfeindlichkeit und/oder auch der Auseinandersetzung mit „Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft“ weiter tätig zu sein. Zum Interviewzeitpunkt hatten diese Projekte jedoch noch nicht geklärt, ob sie mit den (im Rahmen der IDS) entwickelten Strategien weiterarbeiten möchten. Das heißt, diese Projekte wiesen ein programmatisches Bewusstsein einer notwendigen Weiterarbeit in diesem Feld auf, ohne den eigenen Beitrag bereits konkretisiert und geplant zu haben. Die Klärungsprozesse standen u. a. deswegen teilweise noch aus, weil sich die Projekte zum Interviewzeitpunkt (aufgrund von Verlängerungen) noch im Projektverlauf befanden oder vor dem Hintergrund akquirierter Zwischenfinanzierungen diesbezüglich Klärungsprozesse bis zur aktiven Antragstellung im Nachfolgeprogramm zurückgestellt hatten.

Projekte, die die Arbeit zum Gegenstand mit den entwickelten pädagogischen Strategien verstetigen (wollen)

52% der Projekte (12 MP), die im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ gefördert wurden, erachteten „islamistischen Extremismus“, Islam-/Muslimfeindlichkeit und/oder „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“ weiterhin als bearbeitungsbedürftig und realisierten bereits eine (partielle) Weiterführung ihrer erprobten Strategien und pädagogischen Angebote bzw. strebten diese an. Die Verstetigungsbemühungen wurden von der Überzeugung getragen, dass die entwickelten Angebote „super funktioniert“ (Projekt Bu 2014 iv, Z. 324) hatten. Entsprechende Finanzierungen konnten über die Bundeszentrale für politische Bildung

32 Ein Projekt konnte im Rahmen der Erhebungen nicht erreicht werden.

bzw. einschlägige Stiftungen akquiriert werden. Zudem ist auffällig, dass ein überwiegender Teil der Projekte, die sich in ihrer Problembeschreibung dezidiert auf „islamistischen Extremismus“ bezogen, die thematische Arbeit mit den entwickelten Ansätzen verstetigen (wollen). Teilweise sind diese Träger, die schon vor dem Bundesprogramm zu „islamistischem Extremismus“ gearbeitet haben und somit bereits eine fachliche Expertise zum Gegenstand besaßen (wie beispielsweise einzelne sicherheitspolitische Träger). In diesen Fällen wird partiell eine langfristige Perspektive im Hinblick auf Präventionsarbeit sichtbar, die auch abseits von der Relevanzsetzung im Modellprogramm existiert.

Bei den hier beschriebenen Projekten, die mit (im Rahmen der IDS) entwickelten Methoden und Angeboten weiterarbeiten wollen, bilden Projekte, die ihre Arbeit zu den genannten Themenfeldern ausweiten (möchten), eine zentrale Variation: Vier Projekte akquirierten Ressourcen für bzw. planen *zusätzlich* zu den Verstetigungen ihrer Angebote noch weitere Projekte in diesem Handlungsfeld. Ein Projekt beispielsweise, das bisher politische Bildungsangebote mit muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen im schulischen Setting realisierte und diese nach Projektende mehrheitlich lokal verankern konnte, erprobt aktuell politische Bildungsarbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen im Internet. Für diese Arbeit konnte der Träger finanzielle Mittel einer Stiftung akquirieren. Ein anderes Projekt beispielsweise, das bisher vorrangig interreligiöse Bildungsangebote in Schulklassen und Sensibilisierungsworkshops mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren anbot, konnte seine Arbeit zum Programmgegenstand im doppelten Sinne ausweiten: Der Träger erhielt Förderungen außerhalb des Bundesprogramms, um die entwickelten Formate und Strategien von einem spezifischen großstädtischen Sozialraum auf den städtischen Gesamttraum auszuweiten und in „Serienproduktion des Modells“ (Projekt Bj 2014 iv, Z. 860f.) zu gehen. Zusätzlich wurde die Koordination eines Präventionsnetzwerkes eines anderen Bundeslandes beim Träger angesiedelt. Fokus der Tätigkeit dieses Netzwerkes ist das Feld landesweiter Beratung zu „Salafismus“. Im spezifischen Kontext dieser Ausweitung der Trägeraktivitäten realisiert der Träger seit Mitte 2014 intensive interne Transferprozesse.

Projekte, die ihre Arbeit zum Gegenstand verstetigen und die pädagogische(n) Strategie(n) modifizieren (möchten)

Der Anteil der Projekte, die ihre Arbeit zum Programmgegenstand weiterführen (wollen), aber diesbezüglich neue Strategien entwickeln und erproben möchten, liegt in diesem Programmbereich bei etwa 22% (5 MP).

Für diese Projekte ist kennzeichnend, dass sie der Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“, Islam-/Muslimfeindlichkeit und/oder mit „Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft“ eine hohe Relevanz zuschrieben, jedoch nicht (primär) auf die Weiterführung ihrer bereits entwickelten pädagogischen Strategien fokussierten. In der Regel veränderte sich das angestrebte oder reale Angebotsspektrum der Projektträger und die Form der Problembearbeitung – ausschlaggebend hierfür war häufig die Fokussierung auf eine andere Zielgruppe (z. B. von Multiplikatorinnen und

Multiplikatoren hin zu Jugendlichen). Die angestrebten Veränderungen der Strategien lassen sich zwar in der Regel als Weiterführungen der grundlegenden Projektidee und Festhalten an übergeordneten, langfristigen Projektzielen charakterisieren, jedoch gehen sie grundsätzlich mit methodischen Veränderungen einher. Ein Projekt beispielsweise, das im Bundesprogramm pädagogisches Material entwickelte, will in Zukunft Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Bezug auf die Anwendung des Materials schulen. Ein anderes Projekt, dessen Ziel im Rahmen des Bundesprogramms war, bei Jugendlichen, die als radikalierungsgefährdet wahrgenommenen wurden, interreligiöse Vorurteile abzubauen und Ambiguitätstoleranz zu fördern, will in Zukunft seine Aktivitäten der Salafismusprävention ausbauen. Die Projektmitarbeitenden gründeten vor dem Hintergrund des Leitgedankens, dass Prävention von Salafismus nur unter Einbindung islamischer Einrichtungen gelingen kann, einen neuen Träger für Präventionsarbeit, der muslimische Partner direkt einbindet.³³ Zum anderen nimmt das Projekt den fachlichen Bedarf wahr, in problembelasteten Stadtteilen für Präventionsarbeit mit „auffälligen“ Jugendlichen zu qualifizieren:

„Schwieriges Terrain. Ist für uns auch neu, haben wir ja noch nicht gemacht, aber das ist so das, wo ich sage, das ist das, was am meisten fehlt im Moment“ (Projekt Ba 2014 iv, Z. 161–162).

Neben einer Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in problembelasteten Stadtteilen sollen lokale, moderierte Netzwerke (unter Beteiligung der Lehrkräfte) in belasteten Stadtteilen aufgebaut werden. Grundidee ist die Verankerung der Präventionsarbeit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Für diese Projektidee sollen – so der Träger – im angekündigten Nachfolgeprogramm Finanzen beantragt werden.

Bilanzierend verdeutlicht dies, dass durch die hier beschriebenen Projekte die vom Programm intendierte Auseinandersetzung mit dem Programmgegenstand auch über das Programmende hinaus erfolgen soll bzw. teilweise bereits erfolgt. Für diese Projekte ist (ebenso wie für die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen MP, die ihre Arbeit verstetigen und zugleich ausweiten) charakteristisch, dass sie bzgl. der thematischen Arbeit eine sichtbare Innovationsbereitschaft zeigen. Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung sind diese Projekte prädestiniert, auf Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen wertvolle Weiterentwicklungen zu erproben und die bisherige Praxis der Kinder- und Jugendhilfe auch über das Programm hinaus anzuregen.

Projekte, die ihre Arbeit zum Gegenstand nicht verstetigen (möchten)

Lediglich einzelne Träger (2 MP, 9%) wurden nicht verstetigend aktiv bzw. streb(t)en zum Erhebungszeitpunkt keine Verstetigung an. Bei einem

33 Dieser neugegründete Verein wird eigenständig agieren und Präventionsarbeit vor Ort anbieten. Die Projektmitarbeitenden sind vor diesem Hintergrund vor allem an der Etablierung des Trägers beteiligt und werden später auf ehrenamtlicher Basis im Vorstand dieses neu gegründeten Trägers aktiv sein.

Projekt erhielt der bisherig für das Themenfeld zuständige Projektmitarbeiter infolge trägerinterner Umstrukturierungen von dem neuen Vorsitzenden des Trägers keine Unterstützung für die Weiterarbeit in diesem Themen- und Präventionsfeld. Seitens des neuen Vorsitzenden wurde die Arbeit in diesem Bereich als zu riskant eingeschätzt, ohne dass der wissenschaftlichen Begleitung die detaillierte Argumentation bekannt ist. Ein weiteres Projekt, das bisher Angebote für Jugendliche in Moscheen unterbreitete, strebt in Zukunft Angebote zu antimuslimischem Rassismus an. Dies erschien den Projektumsetzenden vor Ort als das dringendere Problem (im Vergleich zu „islamistischem Extremismus“). Zuvor hatte das Projekt versucht, sich Zugänge zu Moscheen zu erschließen und dort Angebote der (medienpädagogischen) Jugendarbeit entlang der Interessen der Jugendlichen zu unterbreiten. Die angestrebte Themen- und Gegenstandsverschiebung gründet zum einen darauf, dass die Moscheen keinen weiteren Bedarf für die bisher angebotenen Maßnahmen anmeldeten. Zudem machte das Projekt die Erfahrung, dass Musliminnen und Muslime vielfach von islambezogenen Diskriminierungserfahrungen berichten und die Mehrheitsgesellschaft über ein ungenügendes Wissen zu Islam und Islamismus aufweise:

„[W]enn man eben mit den Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft redet, haben die oft überhaupt gar keine Ahnung. Also schon allein der Begriff ‚Islam‘ und ‚Islamismus‘, die Differenz ist, also es wird gleich benutzt“ (Projekt Br 2014 iv, Z. 286–289).

Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen kann man von einem Abbruch der bisherigen und einer Neuausrichtung der geplanten Projektaktivitäten sprechen.

3.5.2.2 (Angestrebte) externe Nachhaltigkeit und Anregung der Regelpraxis

Bei der Betrachtung externer Nachhaltigkeit werden vor allem Prozesse nach außen gerichteten Transfers von Modellen, Ergebnissen und Erfahrungen betrachtet. Dieser Transfer wird von Euler (2004, S. 2) als „Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem konkreten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ verstanden. Hierbei können Transferinhalte – ähnlich wie beim internen Transfer – ganze Modelle, Methoden, phänomenbezogenes Wissen oder Adaptionwissen sein.

Im Folgenden wird nach Projekten mit und ohne systematische Transferstrategien sowie jenen (zum Zeitpunkt der Erhebungen noch wenig zahlreichen) Projekten unterschieden, die bereits erfolgreich ihre Ansätze an Dritte weitergegeben haben.³⁴

34 In der folgenden Auswertung wurden 24 MP einbezogen. Auch wenn ein Projekt im Jahr 2014 bisher nicht zum Thema Nachhaltigkeit interviewt werden konnte, liegen der wissenschaftlichen Begleitungen Informationen zu Transferaktivitäten im Programmverlauf vor.

Projekte mit angestrebtem externen Transfer von Projektkonzeption, Ergebnissen und/oder Lernerfahrungen

Etwa 71% der Projekte (17 MP), die im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ gefördert wurden, verfolgten während und/oder nach Projektende gezielt Strategien, trägerexternen Akteuren und Institutionen Projektansätze und -erfahrungen zugänglich zu machen. Das heißt, sie stellten Dritten ihr im Rahmen des Programms angeeignetes Wissen (beispielsweise zum Phänomen „islamistischer Extremismus“) und/oder ihre Erfahrungen zur Verfügung.

Ein erheblicher Anteil der hier beschriebenen Projekte (7 MP) verstand sich als wissensgenerierende Projekte, veröffentlichte das erworbene Wissen zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ oder zu Radikalisierungsprozessen im Jugendalter und machte es somit prinzipiell externen Trägern und der Fachöffentlichkeit verfügbar. Als kleine Lücke ist weiterhin beschreibbar, dass aus dem generierten Phänomenwissen in mehreren Fällen kein bzw. kaum konkretes Handlungswissen für Pädagoginnen und Pädagogen abgeleitet wurde. Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung wäre es in Zukunft wünschenswert, bei einem Teil der wissensgenerierenden Projekte eine Verzahnung mit pädagogischer Praxis (z. B. Praxis-Wissenschafts-Tandems) bzw. die Ableitung von Empfehlungen für die pädagogische Praxis zu forcieren.

Typisch für alle extern transferierenden Projekte ist, dass sie in der Regel ihr Wissen über die Weitergabe von Produkten bzw. die Kommunikation ihrer Projekterfahrungen vermittelten. Einzelne Projekte realisieren primär Vorträge auf Fachveranstaltungen, andere produzieren Handreichungen über die Projektaktivitäten und ggf. über die Lernerfahrungen. Eine dritte Form von Transferprodukten ist direkt nutzbares, pädagogisches Material, das an Dritte weitergegeben wird, wie beispielsweise entwickelte Spiele oder Curricula.³⁵

Eine weitere Differenz zwischen den hier beschriebenen Projekten bezieht sich auf die Zurverfügungstellung von Adaptionwissen bzw. von Wissen, das es Dritten erlaubt, den Kontext der bisher erfolgten Erprobung zu rekonstruieren (z. B. über die Angaben von Zielgruppen, Settings, mit und in denen die Erprobung erfolgte): Ein Teil der Projekte produzierte im Projektverlauf Handreichungen und pädagogische Materialien, in denen sie auch pädagogisches Handlungswissen und teilweise auch Wissen zu notwendigen Voraussetzungen und Gelingensbedingungen dokumentierten. Sie beschreiben u. a. ausführlich ihre pädagogische Vorgehensweise, pädagogische Lernerfahrungen und die erprobten Settings. Dieses pädagogische Handlungswissen macht die Projekterfahrungen erst für Dritte nachvollziehbar und transferierbar. In diesem Zusammenhang sind auch dokumentierte Scheiternerfahrungen im Projekt von besonderem Wert, sofern sie in die Reflexion des Settings eingebettet sind. Sie

35 Im Gegensatz zu einem geplanten und strategisch externen Transfer von Ergebnissen gibt es Projekte, die nur einen Transfer von Projekterfahrungen realisierten. Die Transferaktivitäten waren hier eher durch Gelegenheitsstrukturen gesteuert.

ermöglichen ggf. eine weitere, mit Modifikationen einhergehende Erprobung des Ansatzes (beispielsweise in einem anderen Setting).

Ein zweiter Teil der Projekte nutzt die entstandenen Produkte eher im Sinne allgemeiner Projektpräsentationen bzw. ggf. von Öffentlichkeitsarbeit. Die entsprechenden MP beschrieben z. B. eher knapp ihr pädagogisches Vorgehen oder präsentieren ausschließlich Ergebnisse des pädagogischen Prozesses mit Jugendlichen (Kalender, Filme etc.). Die jeweiligen Materialien sind weniger geeignet, um erprobte Ansätze und Strategien für Dritte nachvollziehbar zu machen und Erfahrungswissen an trägerexterne Akteure und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zu transferieren.

Zugleich zeigte sich in einem Fall, dass (Produkte der) Öffentlichkeitsarbeit im Kontext von Nachhaltigkeit durchaus einen spezifischen Wert erhält und Transfer befördern kann: Ein Projekt, das während des Projektverlaufs stark auf die öffentliche Präsenz der Projektaktivitäten fokussierte, wurde aufgrund seiner Bekanntheit von einem kommunalen Träger angesprochen, der den Ansatz gern vor Ort adaptieren wollte. In diesem Fall wurde der Projektansatz erfolgreich transferiert.

Projekte mit realisiertem externen Transfer (von Teilen) der pädagogischen Strategie

Lediglich zwei Projekte (8% der geförderten Projekte) konnten zum Interviewzeitpunkt bereits auf einen realisierten Transfer von entwickelten (Teil-)Modellen verweisen. Diesen Projekten ist es in bzw. nach der Projektförderung gelungen, die erprobte pädagogische Strategie an trägerexterne Akteure und Institutionen weiterzugeben.

Ein Projekt, das partizipativ mit muslimischen Jugendlichen arbeitete, wurde – wie oben beschrieben – infolge der öffentlichkeitswirksamen Präsenz des Projekts von Dritten angesprochen. Nach intensivem Austausch mit den Projektmitarbeitenden und den teilnehmenden Jugendlichen realisierte der anfragende kommunale Träger schließlich den entwickelten Projektansatz in einem anderen Bundesland. Zusätzlich werden aktuell von einem ehemaligen Projektmitarbeitenden, der bereits im Projektverlauf das Projekt verlassen hatte, Bemühungen unternommen, die Projektidee in ein anderes Bundesland zu transferieren. Im Rahmen des Transfers an den kommunalen Träger machte das Projekt die Erfahrung, dass seine Strategie des Zielgruppenzugangs vor Ort modifiziert wird bzw. werden muss:

„Ja, da ist es so ein bisschen, da ist so ein bisschen so eine kleine Diskussion drum entbrannt. Also wir haben halt, wir haben halt immer sehr Wert draufgelegt hier, mit den Gemeinden [Moscheegemeinden, Anm. d WB], die zumindest irgendwie immer auch anzusprechen. Also gerade am Anfang. Und in Stadt xy ist die Lage doch noch mal, noch einiges vertrackter, als wir jetzt so gedacht.

I: Beschreibe das mal konkret.

Ja, also das Verhältnis der, also vieler Gemeinden da zur Stadt xy ist halt sehr schwierig, es ist sehr belastet. Da gab's unterschiedliche Vorfälle und das ist so ganz, ganz, ganz schwierig, ganz verfahren. Und so wurden die quasi schon dann nicht so wirklich angesprochen über das Projekt, sondern es ist so ein

bisschen, ja, es ist ein bisschen neben denen hergelaufen, also nicht allen, aber sehr vielen. Also sie sind nicht so systematisch angesprochen worden, wie es, glaube ich, von unserer Seite so die Vorstellung war, und dadurch, ja, da gab's dann ziemlichen Unmut so“ (Projekt Bf 2014 iv, Z. 1276–1288).

Auf diese Weise änderte sich im anderen Bundesland der Charakter des Projekts aufgrund der (begrenzten) Möglichkeiten des Trägers in Bezug auf die Einbindung von Moscheen im Sozialraum. Sichtbar wird an dieser Stelle, dass der Transferprozess für die Projekte individuell auch herausforderungsvoll sein kann, da er von den Projekten eine gewisse Bereitschaft zur Akzeptanz von (aufgrund anderer Kontexte jedoch notwendig werdenden) Modifikationen des Konzepts durch Dritte verlangt.

In einem Projekt war die externe Nachhaltigkeitsstrategie bereits strukturell angelegt: Neben einem Projektmodul, in dem Teamende mit muslimischen und nicht muslimischen Jugendlichen arbeiteten, wurden Fortbildungen zum Einsatz von Filmen im Kontext Schule und Jugendhilfe angeboten.³⁶ Die Erfahrungen aus der eigenen pädagogischen Arbeit flossen in die Überarbeitung der pädagogischen Handreichung ein und führten zur Produktion neuer Filme. In diesem Projekt war somit die Transferstrategie zur Anregung der Regelpraxis in Form von Multiplikatorenfortbildungen bereits im Konzept angelegt. Dem Träger liegen außerdem vereinzelt Rückmeldungen zu realisierten Anwendungen vor:

„Das heißt, wir haben einzelne Aussagen von Multiplikatoren, mit denen wir in Kontakt sind, sei es in Schule oder Jugendarbeit. Und die sind eigentlich durch die Bank total positiv. Also so viel kann man sagen. Aber sehr viel detaillierter ist es auch nicht“ (Projekt Bb 2014 iv, Z. 438–440).

Insbesondere an diesem Projekt lässt sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine erfolgreiche Strategie aufzeigen, den Ansatz und die Lernerfahrungen anwendungsfreundlich für Dritte aufzubereiten: Das Projekt bot den (fortgebildeten) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren direkt pädagogisches Material (Filme) zum Thema Islam und Islamismus an und vermittelte darüber hinaus in dem dazugehörigen Handbuch Fachwissen sowie Wissen über pädagogische Vorgehensweisen und Fallstricke der pädagogischen Praxis. Auch durch die Möglichkeit, in der angebotenen Fortbildung eigene Fragen in Bezug auf Übertragbarkeiten des pädagogischen Vorgehens in eigene Arbeitsfelder zu stellen, können Anwendungsbarrieren abgebaut werden.

In beiden Projekten erfolgte ein Transfer in dem Sinne, dass die pädagogischen Strategien, Maßnahmen(-module) und Erfahrungen von Dritten aufgenommen und für eigene pädagogische Umsetzungen genutzt wurden. Sofern die entstandene Praxis wirkfähig sowie jugend- und phänomenadäquat ist, handelt es sich aus Sicht der wissenschaftlichen Be-

36 Die Filme wurden mehrheitlich in einem Vorgängerprojekt entwickelt und im Projektverlauf auf ihre Anwendbarkeit im Setting Schule erprobt. Auf Grundlage der pädagogischen Erfahrungen der Teamenden drehte das Projektteam am Ende des Projekts jeweils einen zusätzlichen Film zu Islam-/Muslimfeindlichkeit und zu islamisch begründeter Gewalt.

gleitung um hochgradig intendierte Programmeffekte im Sinne der Anregung und Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe.

Projekte ohne (geplante) Transferstrategien und realisierten Transfer

21% der im Programm geförderten Projekte (5 MP) setzten bislang (noch) keine Transferstrategien um. Diesen Projekten ist gemein, dass sie ihr Wissen, ihre Strategien und Erkenntnisse vor allem trägerintern nutzen wollen (interne Nachhaltigkeit). Bei einem Projekt erklärt sich der Fokus auf interne Transferprozesse mit den eigenen Zielsetzungen, die vorrangig darauf fokussierten, eigene Organisationsmitglieder für eine Kooperation auf Augenhöhe mit islamischen Organisationen und Akteuren zu sensibilisieren.

3.6 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Das präventiv-pädagogische Handlungsfeld „islamistischer Extremismus“, das mit dem Bundesprogramm eröffnet wurde, war geprägt von einer spezifischen Grundkonstellation: Die Prävention von „islamistischem Extremismus“ stellte ein *weitgehend* neues Arbeitsfeld dar, das sich auch viele Träger und Mitarbeitende neu erschließen mussten. So standen diese grundsätzlich vor der Herausforderung, zu prüfen, wie die neuen Inhalte gesetzt und Methoden und pädagogische Vorgehensweisen aus anderen Arbeitsfeldern für ihre Anwendung auf den Phänomenbereich „islamistischer Extremismus“ adaptiert werden konnten. Die Suchbewegungen wurden insofern erleichtert, als dass in der (Fach-)Öffentlichkeit (eher als im Programmbereich „Linksextremismus“) weitgehend ein mehrheitsgesellschaftlicher Konsens in Bezug auf die Bearbeitungswürdigkeit des Problems „islamistischer Extremismus“ bestand, der sich im Programmverlauf vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen (Lies!-Aktion, Syrienausreisende, Befürwortung der IS-Aktivitäten durch Teile muslimischer Jugendlicher) tendenziell noch verstärkte. Gleichwohl lag eine spezifische Herausforderung im Kontext von polarisierten Wahrnehmungen „des“ Islam in der Öffentlichkeit und teils übersteigerten Problematisierungen von islamistischen Entwicklungen darin, entsprechende gesellschaftliche Polarisierungen bzw. Polarisierungsgefahren mit zu reflektieren. Differenzierte Problembeschreibungen und stigmatisierungssensible Problembearbeitungen waren auch vor dem Hintergrund der teils existenten Skepsis bezüglich des Präventionsprogramms in Teilen der muslimischen Communities erforderlich.

Ausgehend von dieser herausforderungsvollen Ausgangssituation nahmen die geförderten Projekte sowohl in den Problembeschreibungen als auch in der pädagogischen Praxis auf verschiedene Weise und in unterschiedlicher Intensität auf „islamistischen Extremismus“ Bezug. Im Hinblick auf die je individuelle *Problemaneignung* bewegten sich die Projekte im Wesentlichen auf einem Kontinuum zwischen der direkten Bezugnahme auf

den durch das Programm vorgegebenen Programmgegenstand („islamistischer Extremismus“) einerseits und einer (unterschiedlich stark ausgeprägten) Modifikation desselben andererseits. Es ließen sich drei Grundpositionen erkennen: Es gab Projekte, die grundsätzlich „islamistischen Extremismus“ als Problemkategorie übernahmen und infolge dessen spezifische Gefährdungskonstellationen im Hinblick auf Radikalisierung erforschen oder pädagogisch bearbeiten wollten. Von dieser Gruppe unterschieden sich Projekte, die die Problemkategorie „islamistischer Extremismus“ um Islam-/Muslimfeindlichkeit erweiterten und wechselseitige Wirkungszusammenhänge zwischen Islamfeindlichkeit und Radikalisierung bzw. Radikalität annahmen.³⁷ Einhergehend mit der angenommenen Wechselwirkung wurde seitens der entsprechenden Projekte ein Teil der Verantwortung für das Problem der Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben. Eine dritte Gruppe von Projekten löste sich in ihrer Problembeschreibung überwiegend vom Gegenstand „islamistischer Extremismus“ und fokussierte auf Themen wie „Islam“, „Vorurteile“ oder „Segregation“, ohne einen direkten Bezug zum Präventionsgegenstand des Bundesprogramms herzustellen. Mit diesen Grundpositionen und den jeweiligen Trägerprofilen eng verbunden war das Selbstverständnis der Projekte und die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit: Etwa die Hälfte der Projekte strebte mit ihrer pädagogischen Arbeit Prävention im engeren Sinne an, das heißt, sie wollte dezidiert (weitere) problematische Entwicklungen im Hinblick auf islamistische Radikalisierung verhindern oder reduzieren. Die andere Hälfte der Projekte orientierte stärker auf den allgemeinen Aufbau bzw. die Förderung von Bewältigungsressourcen für die Herausforderungen in einer komplexen Einwanderungsgesellschaft.

In den verschiedenen Problembeschreibungen der Projekte wurde zudem sichtbar, dass ein Gefälle zwischen den Projekten in Bezug auf Kenntnisse zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ existierte. Einige Projekte verfügten über fundierte islamwissenschaftliche Kenntnisse und unterschieden vor diesem Hintergrund elaboriert zwischen Islam und unterschiedlichen Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ bzw. zwischen verschiedenen islamistischen und/oder (neo-)salafistischen Strömungen und Ideologien. Sie arbeiteten zudem jugendbezogene Attraktivitätsmomente heraus und leiteten vor diesem Hintergrund wissensbasiert Präventionsmaßnahmen ab. Im Unterschied dazu fühlten sich andere Projekte unsicher in der Definition und Beschreibung des Phänomens „islamistischer Extremismus“, was ggf. auch zu eher weiten, d. h. auf den Themenbereich „Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft“ fokussierten, Problembeschreibungen geführt haben kann.

In diesem Zusammenhang war im Rahmen des Programms auch eine Konsolidierung des Feldes phänomenbezogener Expertinnen und Experten zu beobachten: Insbesondere Personen mit islamwissenschaftlicher Expertise, die bereits vor dem Bundesprogramm zu islamischen Jugend-

37 Projekte, die einen jeweils spezifischen Zusammenhang zwischen „islamistischem Extremismus“ und Islam-/Muslimfeindlichkeit sahen, entwickelten tendenziell Eigentheorien, die z. T. bislang keine ausreichende empirische Überprüfung aufweisen.

szenen und auch islamistischen Tendenzen im Jugendalter geforscht oder praktisch gearbeitet hatten, konnten ihre Expertise auch im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen oder Netzwerken (anderer Projekte) einbringen und auf diese Weise zum einen ihren Expertenstatus weiter festigen und zum anderen ihr phänomen- und/oder präventionsbezogenes Wissen an andere Träger weitergeben.

Die **pädagogischen Umsetzungen** der Projekte weisen ebenso wie die Problemaneignungen eine hohe Heterogenität auf. Zentrale Differenzen zwischen den Projekten ergaben sich sowohl in der Themensetzung und -bearbeitung als auch in der Auswahl ihrer Zielgruppe(n). Eine kleine Gruppe von Projekten erprobte eine direkte Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ mit Jugendlichen, während ein größerer Teil der Projekte diesbezügliche Fortbildungen mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren umsetzte. Allen Projekten, die diesen thematischen Zuschnitt wählten, ist gemeinsam, dass sie das Phänomen „islamistischer Extremismus“ in gesamtgesellschaftliche Kontexte (d. h. in den Kontext aktueller Islamdebatten und/oder der Diskriminierung von Musliminnen und Muslimen in einer Einwanderungsgesellschaft) einbetteten. Damit wurden isolierte, vom gesellschaftlichen Kontext losgelöste Betrachtungen des Phänomens vermieden, Akzeptanzen für die Auseinandersetzung bei muslimisch geprägten Jugendlichen tendenziell befördert und ein Beitrag zur selbstkritischen Reflexion von (vorurteilsbehafteten) Islambildern seitens Jugendlicher und Erwachsener geleistet. Insbesondere in der Auseinandersetzung einer Gruppe von Projekten mit Islam-/Muslimfeindlichkeit war herausforderungsvoll, ggf. präsenste Ohnmachtsgefühle seitens muslimisch geprägter Jugendliche pädagogisch aufzugreifen, zu bearbeiten sowie – soweit möglich – individuell realisierbare Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Um eine themenbezogene Auseinandersetzung zu „islamistischem Extremismus“ und zielgruppenadäquater pädagogischer Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen umzusetzen, ist – so die Lernerfahrung aus den Projekten – Wissen über die Lebenswelten muslimisch geprägter Jugendlicher und junger Erwachsener eine grundsätzliche Voraussetzung. Je stärker in der pädagogischen Arbeit eine direkte Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ durch die Projekte forciert wurde, desto notwendiger war seitens der Pädagoginnen und Pädagogen eine fundierte Einordnungskompetenz im Hinblick auf „islamistischen Extremismus“. Zwischen liberalen, konservativen und islamistischen Auslegungen unterscheiden zu können und die Vielfalt islamistischer Strömungen, Ideologien und Akteure zu kennen, ist Grundvoraussetzung einer fundierten thematischen Auseinandersetzung. Sie ermöglicht es, ggf. undifferenzierte Wahrnehmungen „des richtigen“ Islam auch bei muslimisch geprägten oder islamismusaffinen Jugendlichen zu hinterfragen.

Ein erprobter Ansatz in der Tradition politischer Bildung (sowie ggf. im Rahmen der Strategie „Mit dem Islam gegen „islamistischen Extremismus““) war, muslimisch geprägte (und nicht bereits radikalisierte) Jugendliche gezielt in einem auch kritischen Hinterfragen von Religion und Tradition und in ihrer eigenen Urteilsbildung zu unterstützen. Eine gemeinsame

Dekonstruktion islamistischer Auslegungen des Korans und eine Interpretation der Heiligen Schrift in ihren historischen Kontexten im Rahmen der pädagogischen Arbeit kann – so die Projektannahme – potenziell kritisches Denken und das Urteilsvermögen muslimisch geprägter Jugendlichen befördern und einer Attraktivität wortgetreuer, entkontextualisierter Auslegungen, wie sie insbesondere seitens islamistischer und salafistischer Prediger praktiziert werden, im Idealfall entgegenwirken.

Im Feld der Multiplikatorenfortbildungen, die für Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ sensibilisieren wollten, stellte es sich als ein zentraler Bedarf heraus, einen stärkeren Jugendbezug herzustellen. So kann es für pädagogische Fachkräfte zentral sein, einerseits einen ersten Überblick über die heterogene Gemengelage von Motivationen der Jugendlichen zu gewinnen, die sich islamistischen/salafistischen Ideologien und Gruppierungen zuwenden. Andererseits ist unentbehrlich, dass Pädagoginnen und Pädagogen ein Bewusstsein für die Fluidität von Orientierungen im Jugendalter entwickeln. Zusätzlich kann es in einigen Konstellationen förderlich sein, insbesondere mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die wenig fundiertes Vorwissen zu Islam und „islamistischem Extremismus“ aufweisen, eine Reflexion eigener Haltungen zum Themenkomplex „Islam in Deutschland“ anzuregen. Ein Abbau von ggf. vorhandenen islambezogenen Vorurteilen leistet einen Beitrag dazu, in der pädagogischen Praxis mit Jugendlichen Dialoge auf Augenhöhe umsetzen zu können.

Bezüglich der erreichten Zielgruppen im Programmbereich ist festzuhalten, dass bisher nur eher punktuell mit islamismusaffinen bzw. bereits ideologisierten Jugendlichen gearbeitet wurde: Es gab einzelne Projekte, die insbesondere in heterogenen Settings (z. B. Schulklassen) auch radikalisierte bzw. radikalierungsgefährdete Jugendliche erreichten. Die überwiegende Mehrheit der Projekte adressierte die große Gruppe nicht-radikalierter muslimischer Jugendlicher. Hinsichtlich des Zugangs zu und der pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Zielgruppen fielen Unterschiede ins Auge, die zentral mit den je spezifischen Handlungsspielräumen religiöser und nichtreligiöser Träger sowie ihren jeweiligen Kooperationsmöglichkeiten zusammenhingen. So waren islamische Träger grundsätzlich prädestiniert, muslimische Jugendliche zu erreichen, doch die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass sie aufgrund der Fragmentierung des religiösen Feldes des Islam (z. B. Ausdifferenzierung in Sunniten und Schiiten und unterschiedliche Rechtsschulen) in der Regel kaum Jugendliche über Trägergrenzen hinaus adressierten. Für nichtreligiöse Träger war häufig die Kooperation mit Moscheevereinen oder Schulen mit hohem Anteil muslimischer Jugendlicher Grundbedingung des Zielgruppenzugangs. Die Zusammenarbeit mit islamischen Gemeinden war vielfach durch strukturelle Asymmetrien bzw. auch Misstrauen gegenüber dem Präventionsanliegen des Bundesprogramms erschwert.

Wiederum zentrale Anforderung für die pädagogische Arbeit mit islamismusaffinen Jugendlichen ist zunächst eine Phänomenexpertise zu „islamistischem Extremismus“ und insbesondere die Kenntnis von jugendbezogenen Ausdrucksformen und Attraktivitätsmomenten. Auch ein erfahrungsbasiertes Urteilsvermögen, ob es sich bei islamistisch konnotierten

Äußerungen um (jugendliche) Provokationen oder manifestere Einstellungen handelt, kann eine zentrale Rolle für die adäquate pädagogische Reaktion der Pädagoginnen und Pädagogen spielen. Nach Einschätzung einzelner Projekte wurde sichtbare Religiosität der pädagogisch Umsetzenden als förderlich für den Zugang zu und die pädagogische Arbeit mit islamismusaffinen und/oder bereits ideologisierten Jugendlichen beschrieben. Da es zugleich zentraler Inhalt der pädagogischen Arbeit mit radikalisierten Jugendlichen ist, ideologische Positionen zu hinterfragen, und es in diesem Zusammenhang zu starken Konkurrenzen um Deutungen und „Deutungshoheiten“ kommen kann, ist nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung auch denkbar, dass ggf. gerade nichtmuslimische oder nichtreligiöse Pädagoginnen und Pädagogen weniger theologische Deutungskonkurrenzen erzeugen und auf der Ebene der Auseinandersetzung mit Grundrechten und demokratischen Werten ebenfalls wertvolle pädagogische Prozesse in Gang setzen könnten. Ein entsprechendes Vorgehen wurde im Bundesprogramm bislang nur ansatzweise erprobt (in Teilmodulen zweier politisch-bildender Träger); die wissenschaftliche Begleitung sieht hier Weiterentwicklungspotenziale.

Bezogen auf die pädagogischen Ansätze war übergreifend aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung in dem Programmbereich ein deutliches Gefälle bezüglich des Erprobungsgrades der Projekte sichtbar, das im Kontext von Modellprogrammen eine hohe Relevanz erhält: Ein größerer Teil der Projekte führte mit Jugendlichen weitestgehend bewährte und bereits erprobte pädagogische Ansätze durch, z. B. Ansätze des interkulturellen Lernens bzw. realisierte keine angemessene pädagogische Reflexion ihrer Angebote. Auch wenn die entsprechenden Projekte in der Regel eine gute pädagogische Praxis umsetzten, so blieb der spezifische Erkenntnisgewinn für den Präventionsbereich „islamistischer Extremismus“ gering. Die Lernerfahrungen dieser Projekte lassen sich nicht ohne Weiteres im Sinne eines Anregungspotenzials in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe (im Bereich „pädagogische Praxis zur Prävention von ‚islamistischem Extremismus‘“) interpretieren.

Im Gegensatz dazu setzte eine kleinere Anzahl an Projekten pädagogische Aktivitäten mit Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ um, die von einem stark erprobenden Selbstverständnis gekennzeichnet waren. Sie erprobten beispielsweise in verschiedenen Settings (neue) Module für die präventiv-pädagogische Arbeit zum Themenfeld „Islam und ‚islamistischer Extremismus‘ in Deutschland“ und/oder entwickelten neue Ansätze der dezidierten Thematisierung von „islamistischem Extremismus“. Die Lernerfahrungen dieser innovativ ausgerichteten Projekte sind im Hinblick auf die intendierte Anregung der Kinder- und Jugendhilfe bzgl. Präventionsstrategien zu „islamistischem Extremismus“ besonders wertvoll. Die jeweiligen MP begaben sich dezidiert auf die Suchbewegung nach adäquaten pädagogischen Präventionsansätzen und sammelten im Projektverlauf programmrelevante Lernerfahrungen. Trotz erster Ansätze der direkten Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ besteht weiterhin ein großer diesbezüglicher (Weiter-)Entwicklungs- und Erprobungsbedarf. So waren beispielsweise im Bundes-

programm bisher keine Projekte im engeren Bereich der Deradikalisierungsarbeit vertreten. Insbesondere zugangerschließende Projekte, die dezidiert darauf abzielten, islamistisch orientierte Jugendliche oder auch deren Eltern in religiösen Umgebungen (z. B. Moscheen mit islamistischen Predigern) zu erreichen, sind nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung für die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit erkenntnisreich.

An dieser Stelle plädiert die wissenschaftliche Begleitung dafür, in Zukunft stärker erprobende Maßnahmen der Zugangerschließung und der pädagogischen Arbeit mit radikalisierten Jugendlichen umzusetzen. In diesem Zusammenhang stellen auch Scheiternserfahrungen wichtige Lernerfahrungen dar, da sie verdeutlichen, welche Voraussetzungen für pädagogische Präventionsmaßnahmen gegeben sein müssen. Die Nutzbarmachung dieser Erkenntnisse setzt jedoch voraus, dass die Projekte mit gescheiterten Aktivitäten ihr Wissen zu den Erprobungsbedingungen bereitstellen und diese von der Fachpraxis aufgenommen werden.

Im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten spielt auch die *Untersuchung* von Nachhaltigkeit der Projektaktivitäten eine zentrale Rolle, da sie Aussagen zur Konstanz der entwickelten und umgesetzten Maßnahmen(-teile) beim Träger und zum Transfer pädagogischer Innovationen an andere Träger ermöglicht. Wie bereits beschrieben, arbeitete ein Teil der Modellprojekte zu „islamistischem Extremismus“ und eine weitere Gruppe von Projekten erweiterte die entsprechende Bearbeitung um Islam-/Muslimfeindlichkeit. Eine dritte Gruppe von Projekten konzentrierte sich demgegenüber in ihrer pädagogischen Arbeit auf „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“. Nach Ablauf der Modellprojektförderung zeigte sich bei allen Projekten zum einen ein hohes Interesse, an dem von ihnen jeweils bearbeiteten Gegenstand weiterzuarbeiten: Unter den Projekten bestand (weitgehend) Konsens, dass Präventionsarbeit im Bereich „islamistischer Extremismus“, Islam-/Muslimfeindlichkeit sowie Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft weiterhin eine hohe Relevanz hat. Diese Bedarfswahrnehmung geht mit einer analogen Problemsicht in der Öffentlichkeit und Politik einher.³⁸ Einhergehend mit den ausgeprägten Verstetigungsbemühungen in diesem Programmbereich war bei vielen Projekten die Strategie zu beobachten, so weit wie möglich das Projektpersonal beim Träger „zu halten“ und Überbrückungen zu ermöglichen. Im Hinblick auf die konkreten Verstetigungsbestrebungen und -strategien unterscheiden sich die Projekte stark: Während sich eine Gruppe von Projekten grundsätzlich weiter mit dem bearbeiteten Thema beschäftigen möchte, jedoch noch keine konkreten Strategien und Methoden für die Weiterführung ausgearbeitet hat, plante oder realisierte die Mehrheit der Projekte zumindest partiell, die im Zeit-

38 Vor dem Hintergrund aktueller Zuspitzungen der politischen Lage in Syrien und dem Irak positionierten sich auch große Teile der muslimischen Community in der Öffentlichkeit entsprechend, distanzieren sich dezidiert von religiös begründetem Gewalthandeln und benannten einen deutlichen Handlungsbedarf im Präventionsbereich. Dies minderte ggf. zusätzlich eine Scheu bzw. bewusste stigmatisierungssensible Zurückhaltung bei mehrheitsgesellschaftlichen Fachkräften, eine entsprechende Präventionsarbeit ins Auge zu fassen.

raum der Modellprojektförderung entwickelten und erprobten Angebote und pädagogischen Strategien als solche weiter umzusetzen. Eine dritte Gruppe bilden Projekte, die thematische Arbeit weiterführen wollen, jedoch die konkrete pädagogische Strategie modifizieren wollen. Dies geht zum Teil auf Änderungen der Zielgruppe zurück, wobei in der Regel an den bisherigen langfristigen und übergeordneten Projektzielen festgehalten wird (z. B. Prävention von „islamistischem Extremismus“). Für Projekte in dieser Gruppe war eine hohe Reflexions- und Innovationsbereitschaft in Bezug auf ihre jeweilige pädagogische Herangehensweise charakteristisch.

Im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ fanden sich zudem zwei Projekte, die keine Verstetigung der Arbeit im Themenfeld oder mit den erprobten Methoden anstrebten. Diese Gruppe ist – im Vergleich zu den entsprechenden MP im Programmbereich „Linksextremismus“ – klein. Die Gründe für den Abbruch der Arbeit gingen in einem Fall mit träger-internen Umstrukturierungen und in einem anderen Fall mit Charakteristika der Bedarfslage vor Ort einher.

Übertragungen von (Teil-)Modellen, pädagogischem Wissen und Methoden, das heißt, der Transfer der Lernerfahrungen der Projekte an trägerexterne Personen und Institutionen, wurden bei einem großen Teil der Projekte zum einen über Vorträge auf Fachtagungen und/oder in Form der Weitergabe von Produkten wie Handreichungen oder Bildungsmodulen realisiert. Ein Teil der Projekte nutzte die entstandenen Produkte eher im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für das Projekt.

Um das pädagogische Wissen der Projekte tatsächlich für Externe nutzbar zu machen, zeigte sich übergreifend die Notwendigkeit, zusätzlich zu den entwickelten Angeboten und Produkten auch pädagogisches Handlungswissen zur Verfügung stellen. Erst die Kenntnis der jeweiligen Erprobungskontexte und Lernerfahrungen befähigt externe Personen, das generierte pädagogische Wissen für eigene Angebote zu nutzen. Dieser Befund bestätigte sich auch bei zwei Projekten, die bereits im Projektverlauf bzw. nach Projektende ihre Ansätze erfolgreich an Dritte transferieren konnten: Sie vermittelten in Fortbildungen bzw. Transfergesprächen bedarfsgerecht pädagogisches Bedingungs- und Handlungswissen und erleichterten dadurch die Anwendung der entwickelten Modelle durch Dritte.

4 Der Programmbereich „Linksextremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst die Rahmenbedingungen beschrieben, die kennzeichnend für den Programmbereich „Linksextremismus“ sind. Deren Analyse ermöglicht eine Einordnung, wie sich die geförderten Projekte jeweils auf den Gegenstand „Linksextremismus“ bezogen und wie sie sich das vergleichsweise neue Arbeitsfeld (vgl. Kapitel 2) erschlossen haben.

Im anschließenden Ergebnisteil werden typische pädagogische Herangehensweisen vorgestellt, die eng damit verbunden sind, in welcher Weise sich die Modellprojekte am Programmgegenstand orientieren. Es folgt eine Einschätzung der Modellhaftigkeit der beschriebenen pädagogischen Ansätze und deren fachliche Einordnung.

Da eine „Kernaufgabe“ von Modellprojekten im Transfer der gewonnenen Erkenntnisse (der sogenannten externen Nachhaltigkeit) liegt, also in der Anregung der Kinder- und Jugendhilfe bezüglich gelingender und nicht gelungener Strategien im ausgewählten Handlungsfeld, wird schließlich danach gefragt, inwiefern neu entwickelte Methoden und Konzeptionen Verbreitung fanden. Aufgrund des begrenzten Einblickes in komplexe Auswirkungen der Modellprojekte auf die Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe konzentriert sich die Darstellung auf die Transferstrategien der Träger und das entsprechende Nachhaltigkeitspotenzial.

4.1 Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren

Wie in den Zwischenberichten (Fuhrmann/Johansson/Schau 2012; Leistner/Schau 2013; Leistner/Schau/Johansson 2013) der wissenschaftlichen Begleitung ausführlich dargestellt wurde, haben die (politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen) Rahmenbedingungen eines Bundesmodellprogramms Auswirkungen auf die Praxis von Modellprojekten. Dies gilt umso mehr, wenn die Projekte – wie in diesem Fall – ein thematisch neues pädagogisches Arbeitsfeld erschließen und methodische Ansätze erproben sollen.

Von besonderer Relevanz war die Frage, wie intensiv das Phänomen wissenschaftlich beschrieben ist und mithin welche Wissensbestände den Projekten zur Verfügung standen, um pädagogische Praxis ableiten bzw. wissenschaftlich fundiert ausrichten zu können.

Zu den Herausforderungen für die Modellprojekte des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ gehörten

- a) spezifische Herausforderungen im Hinblick auf die Übersetzung der vorgegebenen Problemkategorie in die pädagogische Praxis und
- b) die Frage, ob bzw. inwieweit es einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit einer „Linksextremismus“-Prävention gibt.

Folgende Ausgangskonstellation war über die Programmlaufzeit hinweg

praxisprägend: Aufgrund weitgehend fehlender Forschung bestand in Bezug auf das Phänomen „Linksextremismus“ ein Wissensdefizit. Fragen nach bearbeitungswürdigen und bearbeitbaren Aspekten des Phänomens sowie nach seinem Jugendbezug waren weitgehend ungeklärt (vgl. hierzu die ausführliche Darstellung in Leistner/Schau 2013).

Das Wissen über Ausprägungen des „Linksextremismus“ speiste sich vor allem aus den jährlichen Lageberichten von Innen- und Verfassungsschutzbehörden. Der Fokus liegt in diesen Berichten vor allem auf „linksextrem“ motivierten Straftaten. Dabei liefern diese wenig Informationen über die Qualität und den Kontext der aufgeführten Straftaten. Dies zeigt beispielsweise die (interne) Kritik an Zahlen des Bundesinnenministeriums zum Anstieg linksextrem motivierter Straftaten um 40%, die auch die Verstöße gegen das Versammlungsgesetz im Kontext gewaltfreier Sitzblockaden beinhalten (vgl. dazu die (selbst-)kritische Presseinformation des Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2014). Unabhängige Forschungen über Ursachen und die Jugendrelevanz von „Linksextremismus“ blieben im Berichtszeitraum eine Ausnahme.

Im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ selbst wurden mehrere Expertisen erarbeitet (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2011). Die Durchführenden des umfassender angelegten Forschungsprojekts im Kontext des Programms (vgl. Kapitel 1.1) werden ihre Ergebnisse 2014 vorlegen.

Eine herausgegebene Tagungsdokumentation vom an die Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit des DJI angegliederten Projektmodul „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“ versammelt Facettenanalysen zu den Autonomen, zur Antifaszene, zu „linksextremen“ Einstellungsmustern und zum 1. Mai (vgl. Schultens/Glaser 2013). Die aufgenommenen Beiträge fokussieren in ihrer Breite jedoch eher auf Phänomene jugendlicher Militanz, die in unterschiedlichen politischen und sozialen Kontexten entstehen und eher von Szenelogiken und konkreten Erfahrungen mit Neonazis (vgl. Schuhmacher 2013) oder Polizistinnen und Polizisten (vgl. Golova 2013) geprägt sind, als dass geschlossene Weltbilder eine Rolle spielten. Die in den wenigen Forschungen hauptsächlich gezeigten jugend- und szenetypischen Eigenlogiken von linker Militanz lassen sich daher nur schwer mit dem Extremismusbegriff der politikwissenschaftlichen Ideologienlehre in Einklang bringen.

Zur Ausgangskonstellation gehörten – neben dem Wissensdefizit in Bezug auf das Phänomen „Linksextremismus“ – des Weiteren Übersetzungsprobleme des Begriffs in die pädagogische Praxis mit Jugendlichen.

Da keine einheitliche bzw. allgemein geteilte Definition des Begriffs „Linksextremismus“ vorliegt, ergaben sich für die geförderten Modellprojekte unterschiedliche Anknüpfungspunkte. Hier ist zu betonen, dass es zur Besonderheit von Bundesmodellprogrammen gehört, den geförderten Projekten gezielt wenig begrenzte Vorgaben zu machen, um – im Sinne eines „lernenden Programms“ – Raum für die Entwicklung modellhafter Ansätze zu lassen (vgl. Haubrich 2006).

Die Übersetzungsschwierigkeiten gründeten vor allem in dem oben beschriebenen Wissensdefizit und in unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen: Auf der einen Seite steht die vergleichsweise abstrakte politikwissenschaftliche Extremismustheorie, die in der Totalitarismus- und Parteienforschung sowie der Ideengeschichte verwurzelt ist und in deren Rahmen „extremistisch“ über ein spezifisches Verhältnis zur Verfassung definiert wird und wenige Aussagen über Ursachen von Radikalisierung getroffen werden (können), und auf der anderen Seite steht die Pädagogik, die pädagogische Handlungsfelder und Sozialisationsprozesse und -instanzen (Eltern, Schule, Medien, Peers) im Blick haben. Für die pädagogische Praxis standen somit zwar kognitive Wissensbestände über „Extremismus“ zur Verfügung, es existierte aber wenig Wissen darüber, ob, wie und unter welchen Bedingungen Jugendliche sich politisch radikalieren. Es lag den Projekten somit wenig Wissen vor, an dem eine pädagogische Präventionspraxis ansetzen konnte, die über reine Wissensvermittlung und Aufklärung hinausgeht.

Innerhalb des Bundesprogramms wurden die Unterschiede und latenten Spannungen zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Implementierungs- und Aneignungslogiken, z. B. im Rahmen lebhafter Diskussionen und in Form unterschiedlicher Problemaneignungen sichtbar.

Eine weitere Herausforderung für die Projekte stellte ein Akzeptanzproblem des Begriffs „Linksextremismus“ in Teilen der Öffentlichkeit, Wissenschaft und bei anderen pädagogischen Trägern dar, das sich u. a. in einer regelmäßigen entsprechenden Medienberichterstattung über das Programm oder konkrete Modellprojekte ausdrückte. Die Debatten um eine wahrgenommene Konkurrenz zwischen der Bearbeitung von „Links“- und „Rechtsextremismus“ und speziell die Sorge einer Relativierung von „Rechtsextremismus“ beeinflussten auch die Arbeit der Modellprojekte. So kam es zum Teil zu Problemen bei der Akquise von Projektpartnern auf der Ebene von Trägern der Jugendarbeit, aber auch teilweise bei der Akquise von Schulklassen für Aufklärungsformate über „Linksextremismus“.

Abbildung 6: Herausforderungen für die Modellprojekte

Herausforderungen für die Modellprojekte	
<ul style="list-style-type: none"> - fehlende sozialwissenschaftliche Forschung zur Jugendrelevanz und ggf. jugendtypischen Manifestationen von „Linksextremismus“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme bei der Suche nach (pädagogisch) bearbeitbaren und bearbeitungswürdigen Aspekten von „Linksextremismus“
<ul style="list-style-type: none"> - eingeschränkte Akzeptanz des Begriffs „Linksextremismus“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten in der Kooperation mit anderen Trägern, - öffentliche Kritik an der pädagogischen Praxis, - Schwierigkeiten beim Zielgruppenzugang

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

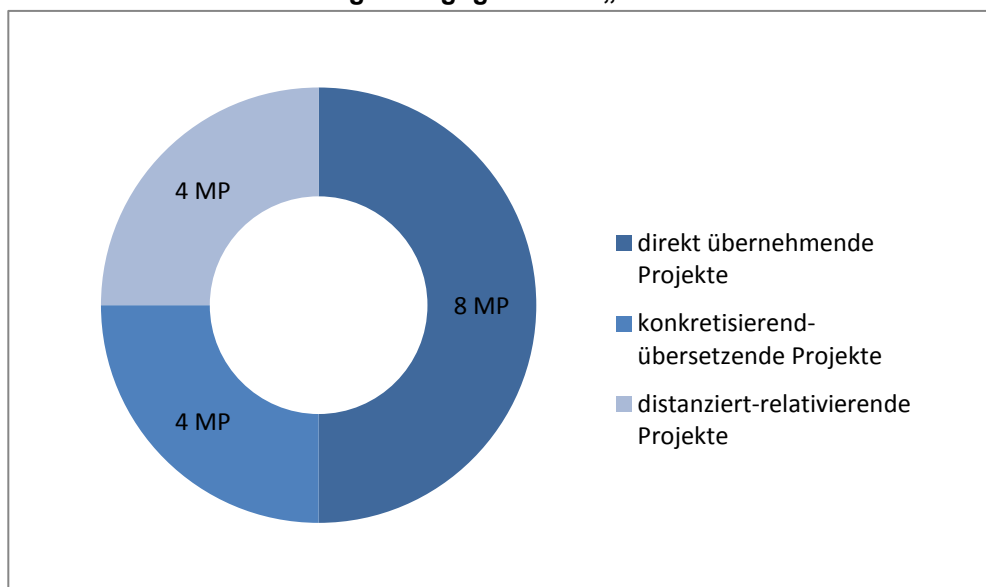
4.2 Konzeptionelle Annäherungen an den Programmgegenstand „Linksextremismus“ und umgesetzte pädagogische Formate

Angesichts der beschriebenen Wissensdefizite und Übersetzungsprobleme in die Praxis waren für die wissenschaftliche Begleitung die Fragen nach der konzeptionellen Näherung der Modellprojekte an den Programmgegenstand, dem jeweiligen Verständnis von „Linksextremismus“ und dem hergestellten Jugendbezug zentral. Mit anderen Worten: Analysiert wurde, wie sich die Projekte den Programmgegenstand „Linksextremismus“ aneigneten und welche Aspekte schließlich mit welchen Zielgruppen bearbeitet wurden.

Es lassen sich in der Analyse der wissenschaftlichen Begleitung drei Projektgruppen unterscheiden, die teilweise quer zu einer formalen Zuordnung der Projekte zu den in den Programmleitlinien genannten Themenbereichen (vgl. BMFSFJ 2011, S. 8–12) liegen.

Es wurden jeweils Projekte in einer Kategorie zusammengefasst, die den Begriff „Linksextremismus“ und die zugrunde liegende Extremismustheorie direkt übernahmen, Projekte, die den Begriff in seiner extremismustheoretischen Prägung unter Herstellung eines Jugendbezugs „übersetzten“ (etwa im Sinne einer jugendsoziologischen Perspektive) und Projekte, die sich differenzierend und teilweise relativierend nicht auf „Linksextremismus“, sondern auf konkrete Einzelphänomene wie z. B. Antisemitismus in linksaffinen Milieus konzentrierten und dabei jeweils unterschiedliche pädagogische Ansätze ableiteten und umsetzten.

Abbildung 7: Anteil der Modellprojekte unterschieden nach ihrem Bezug auf den Programmgegenstand „Linksextremismus“



Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI; N=16

Die Analyse der Modellprojekte zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen der Problemwahrnehmung der Projekte und den umgesetzten Formaten gibt. Projekte mit einem direkt übernehmenden Bezug auf die Problemkategorie „Linksextremismus“ realisierten vor allem Maßnahmen, die auf eine Wissensvermittlung und eine Wissensproduktion zu „Linksextremismus“ abzielten. Die pädagogischen Formate waren eher klassisch (politische Bildung) und die Zielgruppe (in Präventionsbegrifflichkeiten ausgedrückt) unspezifisch³⁹, was sich in der starken Schulorientierung der Projektaktivitäten ausdrückt.

4.2.1 Projekte mit einem direkt übernehmenden Bezug auf den Programmgegenstand „Linksextremismus“ und Rekurs auf Verfassungsschutzbehörden und die Extremismustheorie: Zwischen Aufklärung und Wissensproduktion

Eine erste Gruppe von Projekten übernahm „Linksextremismus“ als Problemkategorie und blieb in der Phänomen- und Gegenstandsbeschreibung nahe an der Definition der Verfassungsschutzbehörden bzw. der Extremismustheorie. Das entsprechende Verständnis von „Linksextremismus“ wurde unhinterfragt übernommen, es hatte sich also bei den Modellprojekten schon „gesetzt“ und bezog sich fundamental-abstrakt auf das Konzept des politischen Extremismus, dessen Spielarten „Linksextremismus“, „islamistischer Extremismus“ und „Rechtsextremismus“ nur

³⁹ Die Zielgruppenbezeichnung „unspezifisch“ bezieht sich hier auf den Kontext universeller Prävention. Universelle Präventionsangebote adressieren ein breites Spektrum von Zielgruppen (die „Normalbevölkerung“, die mehr oder weniger gefährdete, u. a. auch „risikoarme“ Personengruppen umfasst). Vgl. dazu Johansson 2012.

in Nuancen unterschieden wurden. Die Projekte teilten dabei die Problemwahrnehmung, dass über die Ausprägung und Gefahren des „Linksextremismus“ in der Gesellschaft und bei Jugendlichen zu wenig bekannt ist, woraus zwei unterschiedliche (pädagogische) Strategien abgeleitet wurden. Zum einen gab es wissensgenerierende Projekte, die selbst Forschungen über das Phänomen durchführten oder z. B. systematisch das Internet nach jugendgefährdenden linksextremen Webinhalten durchsuchten. Zum anderen wurden aufklärungspädagogische Projekte umgesetzt, die sich vorrangig an Schüler/innen wandten und über Ausprägungen und Gefahren des „Linksextremismus“ informierten.

4.2.1.1 Die Generierung von Wissen und/oder Legitimität

Wissensgenerierende Projekte, die dieser Gruppe angehören, arbeiteten thematisch eng zum Programmgegenstand „Linksextremismus“. Ausgehend von dem als problematisch eingestuften Wissensdefizit über Ausmaß und Ausprägungen von „Linksextremismus“ wurden von diesen Projekten Studien erarbeitet, etwa über die Verbreitung linksextremaffiner Einstellungen unter Jugendlichen, und es wurden „linksextreme“ Webinhalte dokumentiert oder – mittels der Befragung von Expertinnen und Experten der Jugendhilfe – der Bedarf sozialräumlicher Angebote in Stadtteilen mit einer starken Präsenz der autonomen Szene eruiert.

Die Ergebnisse dieser unterschiedlichen Studien fielen ausgesprochen heterogen aus. Eine explorative Studie zu linksaffinen Jugendlichen zeigte, dass bei den befragten jungen Menschen „patchworkartige Weltbilder aus inkonsistenten, manchmal widersprüchlichen Wertemustern zusammengebastelt“ wurden. Und weiter:

„Geschlossene, gegen Kritik immunisierte Weltbilder, ausgearbeitete Ideologiesysteme also, und exklusive Wahrheitsansprüche und Erkenntnismonopole waren insofern auch nicht feststellbar“ (Rudolf van Hüllen 2013, S. 111).

Ein anderes Projekt stufte die Jugendrelevanz von „Linksextremismus“ im Internet im Gegensatz zu „Rechtsextremismus“ und „islamistischen Extremismus“ als sehr gering ein. Von 509 erfassten Webangeboten waren lediglich 25 jugendgefährdend.

„Also bei Linksextremismus, da haben wir ja, was das angeht, momentan gar nichts zu tun. Es [...] konnte dann auch oft gesagt werden, das ist schlichtweg nicht jugendaffin. Das spricht Jugendliche nicht an. Das ist von der Reichweite her einfach sehr gering und ist deswegen schon weniger relevant für uns“ (Projekt AI 2013 iv, Z. 146–148).

Ein weiteres im Rahmen des Bundesprogramms gefördertes Forschungsprojekt über Zugänge der Jugendhilfe zu linksautonomen Jugendszenen (das sich selbst vom Begriff „Linksextremismus“ distanzierte und daher dem hier beschriebenen Projekttypus nur begrenzt zuordenbar ist) konstatierte, dass der Anteil der unter 18-Jährigen innerhalb der Szene marginal ist und Gewalttaten auf Demonstrationen eher selten von Szeneangehörigen ausgeübt werden. Hinsichtlich des fachlichen Bedarfs kamen

die Forscher zu der Einschätzung, dass dieser eher „auf dem Level ‚Rechte Jugendliche‘“ liege, also im Bereich der Rechtsextremismusprävention bestehe – und sehen „bei der linken Szene da wirklich keinen Bedarf“ (Projekt Ap 2014 iv, Z. 204ff.).

Bestimmte Annahmen der Extremismustheorie über die organisierten und ideologisierten Ausprägungen und von Sicherheitsbehörden über das Ausmaß von „Linksextremismus“ werden durch diese Facettendiagnosen zur Jugendrelevanz relativiert: Geschlossene Weltbilder sind selten, das Aufkommen von Teilphänomenen (ideologisch motivierte Demonstrationsgewalt und jugendgefährdende Inhalte im Internet) eher gering.

Die zum Teil infrage gestellte Legitimität pädagogischer Präventionsarbeit in der Öffentlichkeit beeinflusste auch einen Teil der Projekte, die die pädagogische Praxis durch Wissensgenerierung vorbereiten und weiterqualifizieren wollten. Teilweise wurde sie auch zum Anlass genommen, um über die Herstellung von Wissen ggf. auch die Akzeptanz präventiver Arbeit erhöhen zu wollen. Zugleich war etwa die (im Projektzeitraum nicht mehr realisierte) Umsetzung eines Internetinformationsportals selbst von dem Akzeptanzproblem betroffen:

„Aber dadurch, dass wir doch am Beginn dieses Projektes oder bei der gesamten Durchführung des Projektes ja das Thema ‚NSU‘ noch nicht hatten, hat sich sehr wohl entscheidend politisch natürlich geändert, als das dann eben publik wurde, war die Bearbeitung dieses Themas Linksextremismus ja faktisch abgeschlossen“ (Projekt Ae 2014 iv, Z. 424–428).

4.2.1.2 Aufklärung und Wissensvermittlung

Den Modellprojekten dieses Typs ist gemeinsam, dass sie „Linksextremismus“ als Begriff aus der (politikwissenschaftlichen) Forschung und dem Verständnis des Verfassungsschutzes übernahmen, womit einhergeht, dass der Fokus auf Strukturen, Prozesse und Akteure im politischen Feld gesetzt war und weniger auf jugendliche Lebenswelten. Es handelte sich hier vorrangig um Ansätze der politischen und politisch-historischen Bildung, die mit den primären Zielen der Aufklärung, der Wissensvermittlung und des „Aufmerksammachens auf Gefahren“ umgesetzt wurden.

Typisch für die im Bundesprogramm geförderten aufklärungspädagogischen Projekte ist, dass sie nur in geringem Maße eine pädagogische Übersetzung und Elementarisierung (im Sinne von Bemühungen, einen komplexen Lerngegenstand in der Weise aufzuarbeiten, dass er dem Lernenden leichter zugänglich wird) der Wissensbestände zu „Linksextremismus“ realisierten. Ein Grund mag – aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung gewesen sein, dass diese Modellprojekte vor dem Hintergrund des jeweiligen Trägerprofils und der Qualifikation eines Teils der Umsetzenden (Politikwissenschaftler/innen, Zeitzeugen) eher als Expertinnen und Experten für das Thema – und weniger als Fachkräfte für pädagogische Innovationen agierten.

In ihrer Grundstruktur ähnelten sich die Projekte: Es handelte sich um mehrstündige Workshops mit Schulklassen, die eine Einführung in das Extremismusmodell mit historischen und aktuellen Beispielen des „Links-

extremismus“ kombinierten. Den Jugendlichen wurden im Rahmen der Workshops Kategorien zur Einordnung von Extremismus an die Hand gegeben und diese an unterschiedlichen Beispielen angewendet, womit die Projekte das Ziel verfolgten, die Zu- und Einordnungskompetenz der Jugendlichen zu stärken. Die Kriterien dafür, ab wann ein Phänomen (wie Hausbesetzungen) extremistisch und problematisch ist, wurden aber nicht im Rahmen der Workshops mit den Jugendlichen erarbeitet.

In dieser Form von Aufklärungs- und „Vereindeutigungs“-pädagogik wurden die normativen Grundlagen somit quasi vorausgesetzt bzw. in den wertenden Einordnungen der Umsetzenden mitgeliefert. Als Argumente für oder gegen eine Einordnung als „extremistisch“ wurden von den Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern und den Umsetzenden daher häufig Bewertungen anhand von Alltagsevidenzen vorgenommen: „über Hausbesetzungen kann man sich streiten, aber was wäre, wenn das alle machen“. In diesem Sinne ging es in den beschriebenen Projekten eher um die Vermittlung kognitiven Wissens und eine Einordnungskompetenz anhand des Konzepts des politischen Extremismus. Die Anforderung einer steten Einordnung und Bewertung einzelner Phänomene als „extremistisch“ oder „nicht extremistisch“ an die Schüler/innen wirkte sich auch auf das pädagogische Setting aus: In Kombination mit der großen Menge an zu vermittelndem Wissen entstand eine Asymmetrie zwischen den Jugendlichen und den Umsetzenden. Der diskursiven Aushandlung und Aneignung durch die Teilnehmenden wurde (in den durch die wissenschaftliche Begleitung teilnehmend beobachteten Fällen) aufgrund der starken Steuerung der Lernprozesse und dem zeitlichen Umfang wenig Raum gegeben. Diese Asymmetrie wurde verstärkt, da – soweit beobachtbar – die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt selbst wenige Berührungspunkte mit „Linksextremismus“ hatten.

Zudem standen die Projekte vor der Herausforderung, die Fülle des zu vermittelnden Wissens über „den“ „Linksextremismus“ in seinen Ausprägungen zu thematisieren, da alle von ihnen den Anspruch erhoben, sowohl historische (Kommunismus, Spartakusaufstand, DDR) als auch parteiförmige Ausprägungen (MLPD, DKP, Linkspartei) sowie den breiten und diffusen Bereich einer undogmatischen militanten Linken (Autonome, Hausbesetzerszene) in den Workshops zu thematisieren.

Aufgrund der Kürze der Zeit und dem Anspruch der Projekte, komplexe Wissensbestände und Urteilskompetenzen zu vermitteln, blieb für die Jugendlichen wenig Raum, sich diese selbstständig anzueignen. Der Versuch, „Linksextremismus“ als zusammenhängenden Ursachen- und Problemkontext im Sinne der Extremismustheorie in seiner ganzen Bandbreite und den oftmals unterstellten Kontinuitäten zu verhandeln, überfrachtete die pädagogischen Formate. Dies barg die Gefahr, die Jugendlichen mit der Menge des begrifflichen und empirischen Faktenwissens zu überfordern. Die Pädagoginnen und Pädagogen standen somit in einer besonderen Verantwortung: Weil die Teilnehmenden selbst wenig über das Thema wussten und unsicher in der Einordnung waren, mussten sie darauf vertrauen können, dass die vermittelnden Inhalte der Differenziertheit und Komplexität von Wissensständen entsprachen.

Ebenfalls einen starken Fokus auf Wissensvermittlung hatten Schülerworkshop- und Lehrerfortbildungsformate, die von Verfassungsschutzbehörden durchgeführt wurden. Es wurden Planspielmethode einer anderen Verfassungsschutzbehörde übernommen, die sowohl „Rechts“-, „Links“- als auch „islamistischen Extremismus“ thematisierten und ein Kennenlernen des Konzepts der „wehrhaften Demokratie“ ermöglichen sollten.⁴⁰ Die Angebote der Lehrerfortbildung zum Thema „Linksextremismus“ wurden wiederum in Kombination mit dem Thema „Rechtsextremismus“ angeboten, was vielfach auf Kritik und in der Folge auf wenig Resonanz stieß:

„Wir haben es ja dann auch versucht. Also nicht so häufig, aber es war schwierig, Teilnehmende dazu zu gewinnen, das kann man schon so sagen.“

I: Und gab's dann auch entsprechende Resonanzen von den Teilnehmenden?

IP: Ja, in den Seminaren war das ein Teil der Lehrkräfte, die das da moniert haben ‚Wieso bietet Ihr das zusammen an?‘, das ist dann die Diskussion ‚Das ist eine Gleichsetzung von Themen wie ‚Rechtsextremismus‘ mit ‚Linksextremismus‘“ (Projekt Ad 2014 iv, Z. 78–88).

Ebenfalls um eine Übernahme existierender Methoden handelte es sich bei Busfahrten in eine Großstadt, die ein Projektträger für Mitglieder einer politischen Jugendorganisation organisierte. Dabei wurde das Format organisierter Parlamentsbesuche adaptiert, das Wahlkreisabgeordnete für Bürger/innen anbieten. Es wurde ein Rahmenprogramm zum Thema entwickelt (Besuche von Gedenkstätten und des Bundestags). Entgegen der angestrebten Multiplikatorenwirkung (Weiterqualifizierung der Teilnehmenden zu Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren) wurden aber keine entsprechenden pädagogischen Anstrengungen dahin gehend angeregt:

„Also es gab schon eine Idee, Bezüge zu machen. Wie gesagt, das Programm war ja nicht, also es wurde ja, es war ja auch erstmal ein Ausprobieren dieses Ganzen“ (Projekt Ao 2014 iv, Z. 170–171).

Außerdem wurden Modellprojekte, die Materialien für die Vermittlung von Wissen über „Linksextremismus“ entwickelten, gefördert. Die Materialien, zu denen Informationsbroschüren oder Bildungscomics zum Thema „Linksextremismus“ gehörten, wurden an Pädagoginnen und Pädagogen verteilt bzw. ihnen zur Verfügung gestellt. Projektträger, die vergleichbare Materialien auch zu „Rechtsextremismus“ und „Islamismus“ anbieten, berichteten allerdings, dass die Nachfrage nach Materialien zum Thema „Linksextremismus“ im Vergleich gering ausfällt/ausfiel.

40 Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist fraglich, inwiefern die Thematisierung aller drei Arten politischen Extremismus' im Rahmen eines ausgewählten Szenarios (Demonstrationen von Extremistinnen bzw. Extremisten auf einem Friedhof) nicht zu künstlich und wenig lebensweltnah für Jugendliche ist. Resonanz aufseiten der Schüler/innen gab es am ehesten noch beim Thema „Rechtsextremismus“: „Also für junge Leute heute, so gerade durch die Diskussion ‚Was ist hier Rechtsextremismus in Deutschland?‘, noch vor NSU, also das hat die schon bewegt. Und die waren auch immer ziemlich engagiert dabei“ (Projekt Ad 2014, iv, Z. 251–253).

4.2.2 Projekte mit einem konkretisierend-übersetzenden Linksextremismusbezug: Zwischen Zugängerschließung und Perspektivenumkehr

Projekte mit einem konkretisierend-übersetzenden Linksextremismusbezug bezogen sich auf „Linksextremismus“ als Programmgegenstand, distanzierten sich jedoch gegenüber den extremismustheoretischen Hintergrundannahmen. Sie realisierten eigene „Übersetzungen“ des Extremismuskonzepts und nahmen jugendbezogene und jugendgemäße Konkretisierungen von „Linksextremismus“ vor. Unter Rückgriff auf wissenschaftliche Begriffe, Theoriefragmente, Alltagstheorien und vor allem eigene Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis wurde versucht, den Begriff „Linksextremismus“ zu spezifizieren und problematische Phänomene wie Gewalt und Gewaltbefürwortung im Kontext politischer Auseinandersetzungen oder als Teil jugendkultureller Selbstinszenierungen zu verorten. Zudem suchten die Projekte auch nach jugendadäquaten Praxisumsetzungen oder stellten Zugänge zu spezifischeren, d. h. linksaffinen Zielgruppen her. Dies brachte unterschiedliche Projektstrategien hervor, die künstlerisch-kulturelle Bildung und politische Bildung miteinander verbinden, Zugänge zu linksaffinen Jugendlichen erschließen und einen methodischen bzw. inhaltlichen Perspektivwechsel realisieren. Im Folgenden werden diese verschiedenen Strategien detaillierter dargestellt.

4.2.2.1 Verstehen und Aktivieren – die Verknüpfung von künstlerisch-kultureller Bildung und (historisch-)politischer Bildung

Ein Projekt wollte mithilfe vorrangig kunstpädagogischer Methoden das kognitive Wissen der Jugendlichen über konkrete, meist historische Sachverhalte wie die DDR oder die Geschichte der RAF erweitern.

Hierzu wurden Workshops konzipiert, die in Kooperation mit Kunstklassen der Sekundarstufe II, also mit einer festen Gruppe von Jugendlichen über einen Zeitraum von mehreren Wochen und in Kooperation mit externen Kunstpädagoginnen und -pädagogen realisiert wurden. Der idealtypische Ablauf bestand aus einer mehrwöchigen Einarbeitung, etwa in die Geschichte der Studentenbewegung. Darauf folgte – unterstützt von Kunstpädagoginnen bzw. Kunstpädagogen – die Entwicklung eines eigenen Kunstwerks, das abschließend öffentlich präsentiert wurde. Die (zeit-)intensive und auf ein konkretes Thema fokussierte Auseinandersetzung der Jugendlichen sowie das partizipative (für außerschulische Jugendarbeit typische) Lernsetting regten eine Aneignung komplexer Wissensbestände und mehr noch, ein Verstehen der Kontexte historisch situierter Radikali-

sierungsprozesse und einen eigenständigen Kompetenzerwerb an.⁴¹

Die Verknüpfung ästhetischer mit politischer Bildung birgt somit ein großes Potenzial, ein vertiefendes Verstehen bei den Jugendlichen anzuregen und politisches Interesse zu wecken, da sie an den Interessen der Jugendlichen ansetzt und anregt, eigene Erfahrungen im Medium Kunst auszudrücken. Aus Sicht der wissenschaftlichen Programmbegleitung ist zugleich die Frage zentral, mit welchen Zielgruppen in dieser Weise gearbeitet wird. Die Analyse macht sichtbar, dass die Teilnehmenden – in der Regel Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten – allenfalls diffus linksaffin waren, teilweise aber auch durchaus lebensweltliche Distanzen gegenüber „Linken“ aufwiesen, auch wenn sie im Bekanntenkreis entsprechende Kontakte hatten. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung sollten vergleichbare Formate stärker mit explizit linksaffinen Jugendlichen erprobt und durchgeführt werden: Sie haben nach jetzigem Kenntnisstand das (präventive) Potenzial, über den Umweg eines historischen Beispiels, Radikalisierungsprozesse innerhalb progressiver politischer Bewegungen nachzuzeichnen und verstehbar zu machen und in diesem Sinne hinterfragend, selbstaufklärend und sensibilisierend zu wirken.

4.2.2.2 Zielgruppenzugänge erschließen – pädagogische und (projekt-)strukturelle Strategien

Bei einem weiteren Projekt, das „Linksextremismus“ jugendkulturell verortete, war die gegenstandssensible Wahrnehmung von „Linksextremismus“ als ein ausgesprochen heterogenes Phänomen leitend: „Linksextremismus“ wurde nicht als ein statischer Phänomen- und Ursachenkomplex verstanden, sondern von jugendlichen Lebenswelten her gedacht. Das Projekt ging – differenzierend – davon aus, dass es eine große Bandbreite linksaffiner Einstellungen gibt, die von (legitimen) gesellschaftskritischen Haltungen über „linkes“ Engagement bis hin zu antidemokratischen Einstellungen und Handlungen reichen kann, zudem vielfältig mit Jugendkulturen verknüpft ist und daher künstlerisch-(jugend-)kulturelle An-schlüsse für pädagogische Arbeit ermöglicht. Neben „Versatzstücken auto-nomer, anarchistischer, antikapitalistischer und antifaschistischer Ideo-logien“ waren für die Zielgruppe Überschneidungen zu alternativen Jugendkulturen sowie eine szenetypische Affinität zu künstlerischen Aus-drucksformen markant. Der Fokus des Projekts lag dabei auf „links-

41 Diese Lerneffekte zeigten sich in szenisch verdichteten Selbstwirksamkeitsbeschreibungen der befragten Schüler/innen, etwa über einen Berlinausflug, der mit einem Vortrag eines Verfassungsschützers über „Linksextremismus“ und dem Besuch einer DDR-Gedenkstätte verbunden war. Der Erkenntnisgewinn durch den Expertenvortrag wurde als gering eingeschätzt („der hat nur Sachen erzählt, die wir schon wussten“, Projekt Af 2013 gd, Z. 257f.), eine Vergleichbarkeit von DDR-Diktatur und RAF durch die Jugendlichen relativiert. Hier wird deutlich, dass sich die Jugendlichen im Zuge der kreativen Themenerschließung quasi „nebenbei“ inhaltlich Maßstäbe erarbeitet hatten, mit denen sie kritisch Zusammenhänge einschätzen konnten.

extremen“ Einstellungsfragmenten, wie Gewaltbefürwortung/-akzeptanz und Demokratiefeindschaft, wobei zusätzlich noch altersbezogen differenziert wurde: Typisch für die frühe Jugendphase sei die symbolische, eher unreflektierte Aneignung ideologischer Versatzstücke und die Orientierung über Jugendkulturen; typisch für die späte Jugendphase hingegen eine stärkere Politisierung. Als pädagogische Strategie wurde vor diesem Hintergrund zwischen Reflexion bei den eher vordergründig jugendkulturell politisierten und einer kritisch hinterfragenden Differenzierung von Einstellungsmustern bei den stärker politisierten Jugendlichen unterschieden.

Für das hier beschriebene Projekt war charakteristisch, dass es strukturell und methodisch dezidiert zugangerschließend agierte bzw. agieren wollte, um dann – an den Interessen der Jugendlichen orientiert – inhaltlich zu arbeiten. Methodisch wurde dies durch die Kombination von politischer und künstlerisch-kultureller Bildung realisiert, strukturell über ein zielgruppenererschließendes Kooperationsmodell, das die Zusammenarbeit mit überregionalen Kooperationspartnern (z. B. Jugendclubs mit linksaffiner Klientel) beinhaltete. Auf diese Weise wurde ein direkter Zugang zur Zielgruppe „linksextremistisch“ Orientierter versucht und teilweise erreicht. Die Auswahl der Kooperationspartner und Teilprojekte wurde durch einen Fachbeirat getroffen, die pädagogische Umsetzung „vor Ort“ von den Mitarbeitenden des Modellprojekts begleitet. Je nach Profil des Partnerprojektes (Jugendclubs, medien- oder musikpädagogische Träger) variierte das Alter der Jugendlichen und deren Zusammensetzung. Teilweise handelte es sich um heterogene Gruppen jugendkulturell affiner Jugendlicher ohne ausgeprägte „linke“ Einstellungen, teilweise um politisch stark Engagierte. Im Berichtszeitraum wurden verschiedene Kultur- und Medienprojekte, die sich unterschiedlich intensiv mit konkreten, lebensweltnahen Themen beschäftigten, realisiert: Graffiti oder Musik als Medium von Gesellschaftskritik, Protestformen gegen „Rechtsextremisten“ oder die mediale Berichterstattung über „Linksextremismus“. Im Zuge der künstlerischen Auseinandersetzung wurden Themen wie Jugendsub- und Protestkulturen unterschiedlich niedrigschwellig mitbearbeitet. Je nach Alter und politischer Vorbildung variierte dabei das Interesse der Jugendlichen an historischen Themen, wie der Geschichte der lokalen Jugendsubkulturen oder der RAF. Es reichte aber teilweise bis hin zur quasi wissenschaftlichen (kritischen) Auseinandersetzung mit der Extremismustheorie (unter Einbezug von externen Expertinnen und Experten) und zur Erstellung von Kurzfilmen, in denen – auf einer Metaebene – der Diskurs um „Linksextremismus“ in der Öffentlichkeit selbst thematisiert wurde.

Die Akquise von Kooperationspartnern stellte sich für dieses Projekt als zentrale Herausforderung dar, da Vorbehalte gegenüber der Intention des Bundesprogramms herrschten, nicht zuletzt aufgrund der anhaltenden Bedrohungslage durch den „Rechtsextremismus“. Folglich waren erhebliche Anstrengungen nötig, Projektpartner zu gewinnen.

4.2.2.3 Perspektivenumkehr: Positiver Ansatz, der bei Dialog- und Demokratieförderung ansetzt

Für Projekte dieser Unterkategorie war typisch, dass sie in kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Linksextremismus“ und der Extremismustheorie eine inhaltliche Perspektivenumkehr vollzogen, die sich als Demokratiestärkung und Dialogförderung beschreiben lässt.

Die Projekte lassen sich dabei bezüglich der Intensität und Dauer der Auseinandersetzung von den vermittelten Inhalten unterscheiden.

In der abschließenden Publikation eines Projekts, das bei der Stärkung demokratischer Kompetenzen von Jugendlichen ansetzte, wurde die wissenschaftliche Kritik an der Extremismustheorie und deren Eindimensionalität sowie der latenten Gleichsetzung von „Links“- und „Rechtsextremismus“ zusammengefasst. Auch vor dem Hintergrund der eigenen Projekterfahrungen wurde die Jugendrelevanz des Phänomens „Linksextremismus“ relativiert, da sich bei den Teilnehmenden „ein Vorhandensein ‚linksextemer‘ Einstellungen und Haltungen im Sinne eines Rückgriffes auf geschlossene ‚linksexteme‘ Welt- und Menschenbilder nicht konstatieren lässt“. Der konzeptionelle Fokus des Projekts bestand darin, dass es, „verstanden als lernendes Projekt – [...] einen Präventionsansatz [verfolgt], der pro-demokratisch befähigen und nicht anti-‚linksextemer‘ aufklären möchte“. Die Übersetzungsleistung bestand hier somit in der Perspektivenumkehr: weg von der Fokussierung auf das Bedrohliche (Demokratiefeinde) hin zur Stärkung des Bedrohten (Demokratie). Die Entwicklung demokratischer Kompetenzen wurde in drei thematischen Modulen („Ordnung“, „Werte“ und „Zukunft“) realisiert. Indem an die subjektiven Erfahrungen und lebensweltlichen Orientierungen der Jugendlichen angeknüpft und ein Freiraum für Aushandlungsprozesse geschaffen wurde, rückten explizite Bezüge zum Thema „Linksextremismus“ stärker in den Hintergrund und wurden dadurch in der Tendenz eher indirekt realisiert.

„Unsere Bilanz ist, wenn wir auf dieses antisoziale, antidemokratische Gewaltpotenzial reagieren wollen, dann müssen wir Demokratie auch anders verstehen und das hat natürlich auch eine Auswirkung auf die Art und Weise politischer Bildung. Dann können wir nicht eine Demokratie in dem Sinne verstehen, dass wir halt Institutionen haben in der Demokratie und bestimmte institutionalisierte demokratische und partizipative Prozesse, sondern dann muss man politische Bildung wie gesellschaftliche Bildung verstehen, muss die Demokratie jeden Tag aufs Neue entscheiden“ (Projekt Ab 2013 iv, Z. 170–178).

Es handelte sich um ein weit entwickeltes und modularisiertes Instrument der Demokratieförderung.

Ein weiteres Projekt, das eine solche Perspektivenumkehr vollzog, konzipierte eine Webseite zur Dialogförderung, die die Ursachen von Radikalisierungsprozessen in sich polarisierenden Konflikten verortet und anschaulich best-practice-Beispiele für eine gelingende Konfliktlösung thematisiert. Markant war eine sehr lange Klärungs- und Recherchephase, die zu einer entsprechend elaborierten Problemwahrnehmung führte. Diese orien-

tierte sich in ihrer Grundstruktur an einem Modell zu Konflikten zwischen politischen Milieus mit verschiedenen Eskalationsstufen. Das Projekt ging – folgt man den Stufen dieses Modells – von einer durch mangelnde Kenntnis und mangelnde Kommunikation geprägten polarisierten Ausgangskonstellation zwischen unterschiedlichen politischen Akteuren und Milieus (z. B. Hausbesetzer/innen, Behördenvertreter/innen, Polizistinnen und Polizisten, linksorientierte Gruppen) aus, die zu einer verurteilenden Kommunikation führen und in Gewalt münden können.

Unter den Stichworten „sozialräumliche Trennung“, (verurteilende) „Kommunikationsmuster“ und „gewaltvolle Auseinandersetzungen“ wurden auf der Website konkrete Beispiele politischer Konfliktfelder gesammelt und im Hinblick auf gelingende Handlungsalternativen konstruktiver Konfliktaustragung aufbereitet. Die Präventionsannahme des Projekts lautete demnach, dass die Präsentation eines Spektrums problembezogener Handlungsstrategien und Handlungsalternativen auf der Website durch das Lesen zu Perspektiverweiterungen und der Ausweitung von Handlungsoptionen potenziell „linksextremistisch“ eingestellter Jugendlicher in vergleichbaren Konfliktsituationen (z. B. Umgang mit Neonazis, mit Gentrifizierungsprozessen) animiert.

Für alle Projekte dieser Gruppe ist markant, dass sie jeweils Ansätze entwickelten oder verknüpften, die (anhand der Auseinandersetzung mit konkreten politischen Konflikten innerhalb von Jugendkulturen oder an historischen Beispielen) auf ein Verstehen der Ursachen von bestimmten Radikalisierungsprozessen zielten und die das Potenzial haben, in für Jugendliche lebensweltlich attraktive Angebote integriert zu werden.

4.2.3 Zwischen Selbstaufklärung und Trainingsarbeit – Projekte mit einem distanziert-relativierenden „Linksextremismusbezug“

Für eine dritte Gruppe von Projekten ist charakteristisch, dass sie sich suchend mit dem Programmgegenstand auseinandersetzte. Die entsprechenden Projekte präzisierten konkrete kritische Entwicklungen (z. B. Gewalt, Antisemitismus in antiimperialistischen Ideologieströmungen), distanzieren sich aber teilweise gegenüber dem Oberbegriff „Linksextremismus“.

Die Leistung der Projekte, deren Träger größtenteils über hohes Wissen über „linke“ Szenen verfügen, bestand in einer Präzisierung, teilweise auch Relativierung der Jugendrelevanz problematisierter Phänomene und Entwicklungen. Annahmen wie etwa über zwangsläufig enge Zusammenhänge von Gewalt und politischer Ideologie wurden aufgrund eigener Erfahrungen hinterfragt oder die Latenz antisemitischer Einstellungen quer zu den Kategorisierungen politischer Lager in den Blick genommen. Infolgedessen bearbeiteten die Projekte zwar konkrete Einzelphänomene pädagogisch, diese Phänomene konnten jedoch nur schwerlich unter der Problemkategorie „Linksextremismus“ verhandelt werden.

4.2.3.1 Israelbezogener Antisemitismus in „linken“ Milieus: Anleitung zur Selbstaufklärung

Ein Projekt fokussierte auf das Thema Antisemitismus. Die Problematisierung „linker“ Szenen war somit partiellen Charakters: Abgelehnt wurden bestimmte Aspekte, nicht jedoch die politischen Anliegen „linker“ Szenen im Generellen. Das Projekt ging von einer – gleichwohl wenig sichtbaren – Kontinuität des Antisemitismus aus, die viel mit den erinnerungskulturellen „Kommunikationsgeboten“ zu tun hatte und dazu führte, dass antisemitische Semantiken latent kommuniziert und über eine thematische Umwegkommunikation besprochen wurden. In dem Maße, wie Antisemitismus latent und unterschwellig auch in linkspolitische Deutungsmuster eingeht, musste er deshalb innerhalb „linker“ Milieus erst einmal sichtbar gemacht werden: Von dieser Annahme konnte sich eine „Pädagogik der Selbstaufklärung“ ableiten.

Die politische Haltung zu Israel hatte sich für den Projektträger als Konfliktpunkt innerhalb der „linken“ Szene herauskristallisiert. Diese Beobachtung beruhte auf der bereits langjährigen Arbeit des Trägers mit antirassistischen Gruppen, die sich zum Teil auch in der „linken“ Szene verorteten. Das heißt auch, dass es Indizien dafür gibt, dass Teile der Szene dieses Problem selbst auch als solches anerkannten.

Aufgrund der seit mehreren Jahren aufgebauten Netzwerke und Kooperationen sowie der starken Nähe des Projektträgers zur antirassistischen Arbeit „linker“ Gruppen war der Träger in der Lage, aus einer Position des In-der-Szene-Seins bei gleichzeitiger Unabhängigkeitswahrung zu agieren. Die Zielgruppe konnte dadurch über ein Angebot der Selbstreflexion adressiert werden, welches einerseits über Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Bildungsarbeit, die für das Thema mobilisiert werden sollten, realisiert wurde, andererseits sollten Jugendliche direkt erreicht werden.

Die Zielgruppe (Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. Jugendliche) adressierte das Projekt zum Teil über Workshopangebote und zum Teil anlassbezogen über systematische Interventionen in Alarmsituationen (z. B. in Form von Veranstaltungsreihen nach antisemitischen Vorfällen). Anlässe waren medial aufsehenerregende antisemitische Vorfälle, die vor Ort „nachbearbeitet“ wurden. Dementsprechend wurde zwischen einer langfristigen Strategie (Workshopangebote) und einer anlassbezogenen Intervention (Interventionsveranstaltungen) unterschieden. Dem Projekt kam somit die Rolle einer Art „zivilgesellschaftlichen Bewegungsmelders“ zu, der mit hoher Sensibilität antisemitische Vorfälle öffentlich sichtbar oder im Prozess der Selbstaufklärung zugänglich machte.

4.2.3.2 Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern

In der Konzeption des Bundesprogramms wurde ideologisierte Gewalt als zentraler Aspekt des Programmgegenstands „Linksextremismus“ eingestuft (vgl. BMFSFJ 2011, S. 3). Gewalt wird (im Rahmen des Programms) somit dann als Teil des zu bearbeitenden Problems angesehen, wenn sie ideo-

logisch motiviert ist und einem politischen Ziel dient. In einem engen Sinne arbeitete ein Modellprojekt an diesem Thema, indem es Antigewalttrainings für (ideologisierte) Gewalttäter/-innen anbot. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Jugendgerichten und dem Strafvollzug nannten mögliche Teilnehmer/-innen für das Modellprojekt und kontaktierten diese. In Gesprächen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit den Jugendlichen wurde versucht, die jeweiligen politischen Verortungen zu identifizieren. Nachdem auf diese Weise der Kontakt zu den Jugendlichen hergestellt wurde, sollten diese für Trainings des Projektträgers gewonnen werden. Diese Vorgehensweise entsprach, wie die Projektmitarbeitenden auch selber sagten, der Logik von „Akquise“ bei gleichzeitiger Angewiesenheit auf die Phänomensensibilität Dritter (der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren).

Das Projekt verfolgte methodisch einen konfrontierenden, verantwortungspädagogischen Ansatz, der Antigewalttrainings mit politischer Bildung verband. Gewalt wurde im Projekt als komplexer sozialer Prozess verstanden und nicht – wie teilweise in anderen Ansätzen der Gewaltforschung – allein als soziale Um- und Missstände oder die subjektive Attraktivität von Gewalthandeln betont. Das Training zeichnete sich vor diesem Hintergrund durch eine hohe Sensibilität für die komplexen Ursachen ideologischer Gewalt aus. Entsprechend mehrdimensional war das Trainingskonzept des Projekts angelegt, das biografisches Verstehen, (konfrontatives) Hinterfragen von Rechtfertigungsmustern (teilweise auch ideologischen) und Arbeiten am abweichungsverstärkenden sozialen Umfeld von Gewalttäterinnen und -tätern einschloss. Präventionsmethodisch wurden damit die Ebenen „Biografie“, „Ideologie“ und „soziales Umfeld“ in den Dimensionen der Ursachenzuschreibung umfasst.

Das Projekt relativierte auf der Basis der Umsetzungserfahrungen, aber auch aufgrund eigener Vorerfahrungen in der Arbeit mit rechtsextremen Gewalttäterinnen und -tätern die häufige Annahme, dass Ideologie bei der Gewaltausübung in vordergründig politisierten Kontexten immer eine motivierende und mithin zentrale Rolle spielt – und unterschied entsprechend zwischen ideologisierten und aktionsorientierten Gewalttäterinnen und -tätern. Somit wurde eine politische Aufladung der Tat im Vorhinein und eine nachträgliche Legitimierung unterschieden, was gleichzeitig einer Unterscheidung von Motiv und Legitimation der Gewalttat gleichkommt. In der Konsequenz lässt sich eine Differenz zwischen Gewalt feststellen, die bereits politisch motiviert ist (also beispielsweise Gewalt gegen Neonazis) und einem Aktionismus, der im Nachhinein politisch legitimiert wird (genannt wird beispielsweise das Anzünden von Autos). Das Projekt konnte jedoch trotz Änderungen der Zielgruppe sowie der Erweiterung hin zur Hooligan-Szene keine Teilnehmer/-innen rekrutieren. Dies hatte zur Folge, dass sich das Projekt, das eigentlich an der direkten Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen interessiert war, zu einem reinen Rechercheprojekt entwickelte. Inhaltlich konnte das Projekt das Trainingskonzept nur ein einziges Mal umsetzen.

4.3 Lernerfahrungen der Modellprojekte

Die geförderten Modellprojekte reagierten ihrem Auftrag nach auf fachliche Herausforderungen in dem neuen Arbeitsfeld „Linksextremismus“. Entsprechend wertvoll sind die Lernerfahrungen der Projekte. Neben positiven Erfahrungen bzw. Modellen im Sinne von „good practice“, können auch aus der (legitimen) Erfahrung des Scheiterns wichtige Erkenntnisse generiert werden. Die Darstellung fokussiert in diesem Sinne gleichermaßen auf positive Lernerfahrungen als auch auf spezifische Probleme und Schwierigkeiten, die ein Indiz für die Herausforderungen in diesem Handlungsfeld sind.

4.3.1 Lernerfahrungen und Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit dem Programmgegenstand „Linksextremismus“

Der Programmgegenstand „Linksextremismus“ war – wie in der Ausgangskonstellation beschrieben (vgl. Kapitel 4.1) – seit der Einführung des Bundesprogramms umstritten und die Debatten um die Notwendigkeit eigenständiger Präventionsanstrengungen vorrangig politisch geprägte Diskussionen. Diese Debatten kreisten in der Regel um die Frage, wie sich „Linksextremismus“ in Ausmaß, Gefährlichkeit und Dringlichkeit der Bearbeitung zum Themenfeld „Rechtsextremismus“ verhält. Diese „Politisierung“ des Programmbereichs wirkte sich auch auf die pädagogische Praxis selbst aus:

Einerseits erschwerte sie die Arbeit der Modellprojekte und nötigte sie zu Positionierungen. Gleichzeitig regte sie eigene Annäherungen und Aneignungen des Themenfeldes an, die einen wichtigen Beitrag zur Differenzierung der Problemwahrnehmung leisteten.

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, bemühten sich vor allem diejenigen Projektträger im Programmbereich um eigene Übersetzungen und eine Aneignung der Problemkategorie, die über ein dezidiert pädagogisch-professionelles Selbstverständnis verfügten. Damit unterstrich ein Großteil der Projekte den Bedarf, „das Problematische“ genauer zu definieren (auch begrifflich) und damit zum einen das Bearbeitungswürdige und zum anderen aber auch das (pädagogisch) Bearbeitbare daran zu präzisieren. Sie leisteten dabei selbst einen Beitrag zur Präzisierung und Differenzierung der Problemkategorie und auch zur Relativierung des Ausmaßes von problematischen Erscheinungen.

Studien, die von wissensgenerierenden Projekten durchgeführt wurden, zeigen ein widersprüchliches Bild. Die auf der Basis von Verfassungsschutzberichten erstellten Informationsbroschüren betonen die Gefährlichkeit von „Linksextremismus“. Die Durchführenden qualitativer Befragungen linksaffiner Jugendlicher aus einem Projekt kommen zugleich zu dem Schluss, dass

„ein Großteil der hier vorgestellten deskriptiven Befunde nicht im Sinne der Definition von Extremismus zu interpretieren [ist]. Weder der Sozialroman-

tizismus noch die Einstellungen zur sozialen Gerechtigkeit, dem Wirtschafts- und Sozialsystem oder auch zu anderen Themen (Gentrifizierung) sind einem extremistischen Kontext klar zuzuordnen“ (Projekt Ae 2012 pp1, S. 49).

Die Ergebnisse (Ideologiefreiheit bzw. die ausgeprägte Neigung zu Patchworkideologien bei den befragten linksaffinen Jugendlichen) lassen sich durchaus unterschiedlich interpretieren.⁴² Das Projekt sieht darin ein Einfallstor bzw. Anknüpfungspunkte für linksextremistische Ideologien. Sie lassen sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung aber auch so interpretieren, dass patchworkartige Ideologiefragmente geradezu typisch für die Prozesse der politischen Sozialisation im Jugendalter sind und dass die Befürwortung militanter Aktionsformen durch die Befragten eingebettet ist in politische Auseinandersetzungen mit „Rechtsextremisten“. An einer anderen Stelle der Studie heißt es:

„Die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus nimmt für viele Befragte eine zentrale Funktion ein, auf deren Basis sie Gewalt sowohl gegen Sachen als auch gegen Personen rechtfertigen (Aktivismus/Fanatismus)“ (Projekt Ae 2012 pp1 S. 50).

Andere, den Programmgegenstand übersetzende Modellprojekte thematisierten weniger „linksextreme“ Ideologien und Agitatoren, sondern versuchten verstehbar zu machen, wie Protest in Gewalt umschlagen kann. Der Problemgegenstand wäre dann aber aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eher „Militanz“ in politischen Auseinandersetzungen.⁴³

Die oben genannte Studie war von den Bemühungen geleitet, vorrangig Ansprechbarkeiten und Anknüpfungspunkte für eine „linksextremistische“ Mobilisierung aufzuzeigen und weniger eine kritische Diskussion von „gängigen Befunden der Linksextremismusforschung“. Anknüpfend an

42 Mit Blick auf existierende Forschung konstatiert die Studie: „Die Ergebnisse widersprechen in weiten Teilen gängigen Befunden der Linksextremismusforschung: vor allem in Bezug auf die weitgehende Ideologiefreiheit bzw. die ausgeprägte Neigung zu Patchworkideologien der Befragten“ (Projekt Ae 2012 pp1, S. 48). Es handelt sich um einen Befund, der sich aber auch dadurch erklären kann, dass die Interviewpartner/innen nach affinen Einstellungsmustern rekrutiert wurden.

43 Anstelle von geschlossenen Weltbildern oder miteinander in ihrer Gegnerschaft gegenüber der Demokratie verbundenen Organisationsstrukturen wären problematische Phänomene in dieser Perspektive Ausdruck gesellschaftlichen Protestgeschehens in der Jugendphase sowie als Teil von – inhaltlich ein breites Spektrum – umfassenden Protestkulturen verortet. In einigen Protestbewegungen gab und gibt es immer wieder Debatten um die Rolle von Gewalt und den Umgang mit politischen Gegnerinnen und Gegnern und der Staatsgewalt, in deren Folge sich immer wieder neben gewaltfreiaktionistischen auch gewaltbefürwortende und militante Strömungen ausbilden. Solche szeneeinternen Militanzdebatten existieren in den unterschiedlichen Themenfeldern, wie Antifaschismus, Antikapitalismus und Anti-Imperialismus, aber aktuell auch in Bezug auf Gentrifizierungskritik oder in politisch polarisierten Fußballfanszenen. Die Ursachen von Militanz können dabei verschieden sein: Sie kann ein Ausdruck von radikaler Systemopposition und Demokratiefeindschaft sein, die Folge eskalierender Konflikte zwischen politischen Gruppen, die Folge eines situativ eskalierenden Protestgeschehens auf Demonstrationen; aber auch – losgelöst von politischen Zielen – ein Attraktivitätsmoment für die Teilnahme an Protestereignissen.

diese potenziellen Ansprechbarkeiten wurde ein Arbeitspapier erstellt, das „Kommunikationsmethoden und Rekrutierungsstrategien im ‚Links-extremismus‘“ vor allem im Internet thematisierte und dabei jedoch auf „nicht durch empirische Erhebungen abgesicherte Erfahrungswerte“ (Projekt Ae 2012 pp2, S. 12) zurückgriff.

Der Fokus blieb in der erwähnten Studie damit eng an die Extremismustheorie geknüpft und der Schwerpunkt der in den Publikationen empfohlenen Präventionsmaßnahmen lag bei Wissensvermittlung und Aufklärung und mithin klassischen Formaten der politischen Bildung.

Ein Projekt, das als langjährig im Feld des Jugendmedienschutzes etablierter Träger die Jugendschutzrelevanz von Internetangeboten überprüfte, kam nach Abschluss der Förderphase zur Einschätzung, dass „links-extreme“ Internetangebote wenig Jugendschutz- sowie Jugendrelevanz haben:

„Die Recherchen machen deutlich, dass linksextremistischen Angeboten im Netz derzeit unter Jugendschutzgesichtspunkten nur geringe Relevanz zukommt. Eine dem Islamismus oder Rechtsextremismus vergleichbare linksextremistische Szene im Netz, die Jugendliche mit zielgruppenorientierten Angeboten für menschenverachtende Aktivitäten ködert, konnte während des gesamten Projektzeitraums nicht dokumentiert werden. Nur ein sehr geringer Anteil der erfassten Angebote enthielt jugendgefährdende Inhalte. Websites spielen vor allem für linksextremistische Gruppen eine wichtige Rolle und dienen der Selbstdarstellung und Proklamierung ihrer Ziele. Die gesichteten Angebote waren textlastig und wenig jugendaffin gestaltet. Zwar wurden von Akteuren auch Dienste wie Facebook und YouTube genutzt, doch waren die Inhalte für Personen außerhalb linksextremistischer Kreise wenig ansprechend, nur für Insider interessant und richteten sich eher an Erwachsene“ (Projekt Al 2014 eb, S. 29).

Ein Projekt, das bei der Stärkung demokratischer Kompetenzen von Jugendlichen ansetzte, referierte in einer abschließenden Projektpublikation die wissenschaftliche Kritik an der Extremismustheorie und deren Eindimensionalität sowie der latenten Gleichsetzung von „Links“- und „Rechtsextremismus“. Aufgrund der Erfahrungen aus Workshops und Seminaren, die im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ durchgeführt wurden, wird die Jugendrelevanz von „Links-extremismus“ relativiert und betont, „dass sich ein Vorhandensein ‚links-extremer‘ Einstellungen und Haltungen im Sinne eines Rückgriffes auf geschlossene ‚linksextreme‘ Welt- und Menschenbilder nicht konstatieren lässt“ (Projekt Ab 2013 pp, S. 7). Das ist insofern bemerkenswert, als dass das Projekt neben Seminaren in Schulklassen auch Seminare in Kooperation mit „linken“ Bildungsträgern durchgeführt hat, somit auch mit linksaffinen bzw. linksorientierten Jugendlichen arbeitete und entsprechende Praxiserfahrungen aufweist.

Ein weiteres Projekt, das Trainings mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern umzusetzen versuchte, setzte sich kritisch mit dem Aufkommen und dem Ausmaß „linksextrem“ motivierter Gewalt auseinander, vor allem im Vergleich zu „rechtsextremen“ Täterinnen und Tätern, mit denen das Projekt in Jugendgefängnissen in anderen Größenordnungen arbeitete.

Zugleich wurde gezeigt, dass Ideologie bei „aktionsorientierter“ Gewalt im Zusammenhang mit Protestveranstaltungen nicht immer eine starke Rolle spielt:

„Wir haben im Zuge dieses Projektes, ich glaube, eineinhalb Jahre oder ein und ein Dreivierteljahr versucht, junge Menschen zu finden aus dem linksextremen Spektrum, die gewalttätig oder straffällig sind. Wir haben alle möglichen Partner mit einbezogen in diese Suche, sämtliche Ermittlungsbehörden, sämtliche Organisationen, die befasst sind mit straffälligen Jugendlichen. Auch Sicherheitsbehörden haben wir befragt dahin gehend. Es ist uns gelungen, einen Teilnehmer zu finden in einem und einem Dreivierteljahr. Wenn sich das massiv geändert haben sollte, seit wir das Projekt beendet haben, dann ist das in der Praxis noch nicht sichtbar geworden für uns“ (Projekt Ag 2014 iv, Z. 49–58).

Diese Erfahrungen sind vorsichtig zu interpretieren und lassen sich nicht pauschal generalisieren in dem Sinn, dass es „links“ motivierte ideologisierte Gewalt schlicht gäbe oder nicht gäbe. Sie stehen aber im starken Kontrast zur medialen Wahrnehmung steigender ideologierter Gewaltbereitschaft.

Neben diesen unterschiedlichen, teils erfahrungsbasierten Auseinandersetzungen der Modellprojekte mit dem Programmgegenstand ist eine Besonderheit des Programmgegenstandes, dass viele Jugendliche in ihrer Lebenswelt selbst wenige Berührungspunkte mit „Linksextremismus“ haben. So berichtet eine Projektmitarbeiterin, die deutschlandweit an Schulen Workshops anbietet:

„Also die meisten haben keinen direkten Kontakt, aber manche hatten sich auch anders geäußert, also dass sie schon zur Hausbesetzerszene – das ihnen das zumindest im Ort auffällt, dass es das gibt und dass sie sich davon aber distanzieren wollen, also damit nichts zu tun haben wollen, und die [die Hausbesetzer/innen, Anm. der WB] reden komisches Zeug, ja, sie [die Jugendlichen, Anm. der WB] können das dann schwer einordnen, also distanzieren sich. Also das sind so Besonderheiten, die uns auffallen“ (Projekt An 2013 iv, Z. 437–441).

Die Programmerkfahrung zeigt aber auch, dass eine künstlerische Auseinandersetzung mit konkreten Phänomenen wie Jugendsub- und Protestkulturen es ermöglicht, problematische Phänomene wie Gewalt und Militanz niedrigschwellig mitzubearbeiten. Gerade in den heterogenen Jugendgruppen, wo linksengagierte Jugendliche mit medieninteressierten Jugendlichen zusammenarbeiteten, konnte am Beispiel konkreter Themen wie Kapitalismuskritik kontrovers, undogmatisch und selbstkritisch diskutiert werden:

„Sie [die linken Jugendlichen, Anm. der WB] sind entsprechend gut schon vorgebildet und sind auch selbst motiviert und lesen sich da wirklich auch viel [sic] Sachen an und bringen dann natürlich diese Ideen auch ein. Und das Gute ist, dass wir das in der Gruppe dann auch kontrovers diskutieren können, also dass es keinesfalls so ist, dass die jetzt eine klare Meinung haben. Also haben sie schon, aber die sind immer bereit, das den anderen Teilnehmern und uns auch

zu erklären und auf unsere kritischen Nachfragen, die dann natürlich immer mit auch kommen also da einfach zu diskutieren“ (Projekt Ah 2013 iv2, Z. 594–599).

Voraussetzung für eine solche selbstkritische Öffnung und ein sich Hinterfragenlassen der Jugendlichen war aber in diesem Fall eine Distanzierung des Teilprojekts von einer undifferenzierten und pauschalen Stigmatisierung „linker“ Gruppen und deren Anliegen. Zugleich ist sichtbar, dass Angebote der politisch-historischen Bildung, etwa zur DDR oder zur RAF selten sind – hier besteht ein fachlicher Bedarf. Dass entsprechende Angebote nötig sind, zeigen viele Studien, die Schülerinnen und Schülern bezüglich ihres Wissens über die DDR-Geschichte einen historischen Analfabetismus bescheinigen (vgl. Deutz-Schroeder/Schroeder 2008). Dies wurde auch von Jugendlichen selbst thematisiert, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines mehrwöchigen Workshops zur künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema:

„Ich fand das insofern gut gewählt, als dass man aus dieser Zeit eben in der Schule eigentlich nix lernt. Das passiert dann nachher in der Oberstufe. Man hakt so ein bisschen die DDR ab, man schneidet das Thema so ein bisschen an, aber im Prinzip wird das völlig ausgeblendet“ (Projekt Af 2013 gd, Z. 716–720).

Zusammenfassend gesagt dokumentieren sich in all diesen Erfahrungen die Bemühungen der Modellprojekte, den Programmgegenstand in konkreten Ausprägungen fassbar zu machen. Dies gelingt vor allem Projekten, die sich von der Problemkategorie „Linksextremismus“ und der Extremismustheorie lösen und eigene Übersetzungen und Konkretisierungen versuchten.

Eine weitere Herausforderung stellte – wie eingangs erwähnt – die „Politisierung“ des Programmbereichs dar, mit der die Modellprojekte unterschiedlich umgingen. Ein Teil der Projekte verstand sich dabei durchaus qua Selbstverständnis und/oder Trägerbiografie selbst als politischer Akteur, der in der Rolle des „Mahners“ vor der Gefährlichkeit des „Linksextremismus“ warnt. Andere Projekte bemühten sich um eine Trennung der politischen Debatte um „Linksextremismus“ und der eigentlichen pädagogischen Arbeit, indem sie ihre Auseinandersetzung mit dem Begriff sowie eigenständige normative Positionen erarbeiteten und publizierten – dies aber abgekoppelt von der pädagogischen Praxis.

„Und letztendlich haben wir uns dann entschieden, wirklich das klar zu trennen, was im Programm nicht immer oder bei manchen, die es vertreten haben, nicht so klar war. Das eine ist wirklich eine, eine Auffassung, auch politische Standpunkte, und das andere ist dann, also wir haben gezielt ein kleines Präventionsangebot zu unterbreiten. Und wir haben uns wirklich entschieden, wir brauchen beide Elemente“ (Projekt Am 2014 iv, Z. 78–84).

Im Programmverlauf wurde deutlich, dass Teile der „übersetzenden“ und vor allem der „distanziert-relativierenden“ Projekte konkretisierende oder auf Einzelphänomene abzielende Ansätze realisierte. Diese Ansätze sind insofern modellhaft, als sie a) eine hohe Themenspezifität aufwiesen oder b) beispielhaft linksaffine bis linksmilitante Zielgruppen erreichten und mit

diesen arbeiteten. Mit Blick auf den Programmgegenstand wurde aber sichtbar, dass differenzierende und das Problem relativierende Projekte – indem sie konkrete Probleme identifizierten und Zielgruppen spezifizierten – Phänomene wie Antisemitismus oder aktionsorientierte Gewalt bearbeitbar machten; hierbei handelt es sich jedoch um Einzelphänomene, die kaum noch in Verbindung zu dem Begriff „Linksextremismus“ als wissenschaftliche Kategorie für einen konsistenten Ursachen- und Phänomenkomplex gebracht werden können.

4.3.2 Lernerfahrungen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen

Im Folgenden werden Lernerfahrungen aus der konkreten pädagogischen Arbeit der Modellprojekte beschrieben. Es handelt sich dabei um Lernerfahrungen der Projekte aber auch um die analytische Aus- und Aufarbeitung von Lernerfahrungen durch die wissenschaftliche Begleitung. Dabei stehen die spezifischen Herausforderungen etwa bei der Thematisierung des Programmgegenstandes sowie die Stärken und Grenzen bestimmter pädagogischer Formate im Vordergrund.

Die Besonderheit der im Bundesprogramm geförderten aufklärungspädagogischen Projekte (vgl. Kapitel 4.2.1.2) lag darin, dass sie „Linksextremismus“ explizit thematisierten und sich auf Wissensvermittlung über das Phänomen selbst und dessen Gefährlichkeit konzentrierten. Zunächst fällt projektübergreifend auf, dass die Projekte starke Nähe zu der eingangs beschriebenen politikwissenschaftlich orientierten Definition von „Linksextremismus“ hatten. Die Bandbreite der Ziele reichte von Informationen über „Linksextremismus“ bis hin zur Sensibilisierung für dessen Erscheinungsformen.

Eine zentrale Herausforderung bestand hier darin, die Fülle des zu vermittelnden Wissens über *den* „Linksextremismus“ in seinen Ausprägungen zu thematisieren, also sowohl historische als auch parteiförmige Ausprägungen sowie den breiten und diffusen Bereich einer undogmatischen militanten Linken zu behandeln. Teilweise wurde dieser Wissensfülle Rechnung getragen, indem z. B. ein Projekt ein Grundlagenmodul und kombinierbare Vertiefungsmodule anbot. Es bleibt aber auch zumindest bei diesen Workshops das Problem, dass das stark gesteuerte, frontale und wenig partizipative „Abarbeiten“ immer neuer Beispiele und Facetten dazu führte, dass diese Beispiele jeweils nur ganz kurz angerissen wurden. Zudem waren die Schüler/innen auf das Hintergrundwissen und die Einordnungen der Umsetzenden angewiesen. Das Ziel dieser Ansätze, möglichst breit und umfassend in vergleichsweise kurzer Zeit den Themenkomplex „Linksextremismus“ zu behandeln, zeigte hier seine Schattenseite: Es blieb wenig Raum für die Jugendlichen, sich fokussiert eine eigene Urteilskompetenz zu erarbeiten.

Wissensvermittelnde Formate politischer Bildung über „Linksextremismus“ stehen somit vor der Herausforderung, den organisatorischen Rahmen so zu gestalten, dass intensive und diskursive Aneignungsprozesse durch die Jugendlichen möglich sind. Der Versuch, „Linksextremismus“ als

zusammenhängenden Ursachen- und Problemkontext im Sinne der Extremismustheorie in seiner ganzen Bandbreite und den oftmals unterstellten Kontinuitäten zu verhandeln, überfrachtete die Formate und stand in der Gefahr, die Jugendlichen mit der Menge des begrifflichen und empirischen Faktenwissens zu überfordern.

Vor besonderen Herausforderungen standen Projekte mit einem dezidiert antitotalitären Aufklärungsanspruch. Leitend war dabei die Annahme von Kontinuitäten zwischen dem „Linksextremismus“ in seinen Traditionen und eben in seiner aktuellen Ausprägung“ (Projekt Ac 2013 iv, Z. 369f.). Diese Annahme führte dazu, den eigenen Ansatz mit der Gedenkstättenpädagogik von NS-Gedenkstätten zu parallelisieren. Hier wie dort wurde eine direkte Kontinuität zwischen historischen Diktaturen und aktuellen Erscheinungsformen angenommen. Problematisch daran ist, dass Phänomene wie die Autonomen, die Hausbesetzer/innen, Proteste gegen Neonazis oder „linke“ Jugendsubkulturen unter dem Fokus des Gegensatzes von Demokratie und Diktatur thematisiert wurden. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr, den Blick auf die jeweiligen Eigendynamiken und die Ursprünge möglicher problematischer Entwicklungen zu verstellen. Entsprechend ambivalent ist ein solcher dezidiert antitotalitärer Aufklärungsanspruch einzuschätzen, der mehr sein will als historische Bildung. Diese Verbindung von historischer und politischer Bildung fand ihren *organisatorischen Ausdruck* in der Durchführung der Angebote: Sie wurden zum größeren Teil an einem historischen Erinnerungsort zur Diktaturgeschichte der DDR angeboten und begannen in der Regel mit einer Führung durch die Gedenkstätte durch die Projektmitarbeitenden oder Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen. Zudem waren die Projektmitarbeitenden teilweise selbst Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen der DDR-Diktatur und setzten ihr Kontextwissen ein.⁴⁴

Inhaltlich drückte sich die beschriebene antitotalitäre Aufklärungspädagogik in der Kombination mit den Vertiefungsseminaren aus. Durch den Gedenkstättenbesuch war die Auseinandersetzung mit „Linksextremismus“ stark durch die emotionale Dramaturgie des Ortes gerahmt: Was hier historisch geschah, darf sich nicht wiederholen. Diese Weichenstellung führte aber in der Konsequenz dazu, dass die einzelnen und sehr heterogenen Ausprägungen von „Linksextremismus“ nicht differenziert erschlossen werden konnten, sondern unter einem ausgesprochenen wie unausgesprochenen Totalitarismusverdacht stehen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist dieser insofern problematisch, weil er empirisch der Heterogenität „linker“ und linksmilanter Strömungen und Gruppen nicht entspricht. Wo es darum gehen müsste, für Jugendliche verstehbar zu

44 Zu den Herausforderungen des Einsatzes von „Zeitzeugen zur DDR-Geschichte in der außerschulischen Bildung“ und insbesondere in Gedenkstätten heißt es in der Abschlusspublikation eines gleichnamigen Praxisforschungsprojekts der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur: „Die Zeitzeugen legen ihren Fokus auf das eigene Erlebte und setzen auf die Vermittlung durch Emotionen. Sie regen weniger zur Kontroversität an, da die Besucher ihre Darstellung kaum infrage stellen, sondern eher davon überwältigt werden“ (vgl. Zürrdorf 2014, S. 175).

machen, wie politischer Protest in Gewalt und Dogmatismus umschlagen kann, wurden stattdessen so unterschiedliche Phänomene wie der Spartakusaufstand und die RAF auf der einen und die Autonomen und Anti-Naziproteste auf der anderen Seite undifferenziert in einem Atemzug genannt und vor dem Gesamtrahmen des Linkstotalitarismus verhandelt. Die Annahme einer Kontinuität historischer Totalitarismen und aktueller Phänomene „zwang“ das Projekt methodisch zu einer gesteuerten Beweisführung, die sich in den verwendeten Materialien ausdrückte. Deren Auswahl war vom Merkmalskatalog politischen Extremismus her abgeleitet und steuerte die Ergebnisse des pädagogischen Prozesses: Materialien und Beispiele waren so ausgewählt, dass sie die Antworten auf die Frage: „Sind diese Gruppen und Strömungen extremistisch?“ schon enthielten. Durchgehend waren Textstellen, auf die das Projekt zur Beantwortung der Fragen hinaus wollte, in den Textquellen schon markiert.⁴⁵ Zudem wurde wenig historisches Kontextwissen zu ausnahmslos komplexen Phänomenen zur Verfügung gestellt.

Durch diesen stark gesteuerten Bildungsprozess und die Vielzahl parallel behandelte Ausprägungen des „Linksextremismus“ blieb insgesamt wenig Raum für Kontroversen und eine eigenständige, lebensweltbezogene Aneignung aufseiten der Jugendlichen sowie wenig Raum für ein historisches Verstehen der Phänomene. Für die Übertragbarkeit entsprechender politisch-historischer Bildung in dieses Themenfeld ist somit zu berücksichtigen, dass sie Anschluss halten muss an aktuelle Fachdebatten innerhalb des vergleichsweise „jungen“ Tätigkeitsfeldes der Gedenkstättenpädagogik. Seit jüngster Zeit gibt es dort eine intensive Debatte um eine Professionalisierung und Verberuflichung des Feldes und eine Diskussion um Qualitätsstandards (vgl. Ehmann/Kaiser/Lutz 1995; Thimm/Köber/Ulrich 2010). Diskutiert werden in diesen Debatten vor allem das Verhältnis und die Ambivalenzen von Gedenken und Erinnerungskultur sowie historischer und politischer Bildung (vgl. Köbler 2013, S. 76–79).

Es gibt mittlerweile in vielen Punkten einen Konsens über die Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten: Es geht um die Vermittlung von Kenntnissen zum konkreten Gedenkort und die Einordnung in den historischen Kontext und es geht darum, sensibel zwischen unterschiedlichen Ausprägungen von Diktatur zu unterscheiden (ebd., S. 70). Strittig ist das Verhältnis von Erinnerung an die Leidensgeschichte der Opfer auf der einen und differenzierender Wissensvermittlung auf der anderen Seite. Eine zentrale Spannung ist, „dass die eindeutige Wertorientierung des Bildungsauftrages der Gedenkstätten im Konflikt zu den Anforderungen des Beutelsbacher Konsens an die politische Bildung steht“ (ebd.). Insofern wäre für die zeitzeugenbasierte politisch-historische Ge-

45 Dieser „Quellenweg“ stellt dadurch Zusammenhänge her, die mindestens diskussionswürdig sind. Das Entfernen von Schottersteinen auf der Strecke zum Atomzwischenlager Gorleben („Castor schottern“) wird dabei in einen Zusammenhang mit Befürchtungen der Polizei gestellt, die in einem anderen Kontext formuliert wurden: „Wir müssen jetzt alles tun, um eine neue Terrorwelle von Linksextremisten zu verhindern“ (Gewerkschaft der Polizei (GdP) Bundesvorstand).

denkstätten-Arbeit im Themenfeld „Linksextremismus“ zu empfehlen, sich stärker an „Qualitätsmerkmalen für die Gedenkstättenpädagogik“ zu orientieren, wie sie jüngst vor allem im Umfeld der NS-Gedenkstättenpädagogik formuliert wurden. Dort heißt es:

„Mitarbeiter(innen) mit pädagogischem Auftrag verorten ihre Vermittlungstätigkeit im Kontext politischer Bildung und beachten zentrale Maximen der politischen Bildung, insbesondere das Primat der Freiwilligkeit, das Überwältigungsverbot und die Orientierung an den Teilnehmenden“ (vgl. Thimm/Köber/Ulrich 2010).

Eine weitere Besonderheit des Bundesprogramms war, dass in beiden Programmbereichen Bildungsprojekte gefördert wurden, die Verfassungsschutzbehörden durchführten. Sie lassen sich ebenfalls den wissensvermittelnd-aufklärenden Formaten politischer Bildung zuordnen, mit ähnlichen Herausforderungen, wie den zuvor beschriebenen. Hinzu kommt die Tatsache, dass Verfassungsschutzämter über ihren Auftrag der Öffentlichkeits- und Informationsarbeit hinaus als Träger politischer Bildung agieren, was in der Wissenschaft und im Bereich der politischen Bildung umstritten ist.⁴⁶

Die Vermischung von nachrichtendienstlichen Aufgaben (und entsprechenden Kompetenzen) mit Aufgaben politischer Bildung bringt konstitutive Probleme mit sich: Das vermittelte Wissen wird zum Teil mit nachrichtendienstlichen Mitteln zusammengetragen und entzieht sich damit einer Überprüfbarkeit. Zudem agiert der Verfassungsschutz in zweierlei Funktion im Feld politischer Bildung: Er ist selbst Träger von Bildungsangeboten, greift aber zugleich nachrichtendienstlich in die Trägerlandschaft ein – etwa wenn Träger als „extremistisch“ bezeichnet werden und damit die Gemeinnützigkeit aberkannt bekommen.⁴⁷ Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung stellt sich die Frage, inwieweit diese Rollenvermischung mit Grundprinzipien der politischen Bildung, wie dem Kontroversitätsangebot, vereinbar ist. Der Verfassungsschutz wird von vielen Trägern der politischen Bildung nicht als gleichberechtigter Partner, sondern zugleich als ein sanktionsmächtiger Akteur im Feld der politischen Bildung wahrgenommen.

Die konkretisierend-übersetzenden Modellprojekte (vgl. Kapitel 4.2.2) haben wiederum eigene Kombinationen methodischer Ansätze vorgenommen, mit dem Ziel, eine eigenständige Auseinandersetzung der Jugendlichen mit konkreten historischen Themen oder Jugendsubkulturen bzw. Formen politischen Protestes anzuregen. Typisch war dabei die Verknüpfung ästhetischer mit politischer Bildung. Der Versuch, die Jugendlichen über subkulturelle Ausdrucksformen zu interessieren und zu

46 Vgl. die kritische Stellungnahme von Michael Kohlstruck (vgl. Kohlstruck 2012) oder des Deutschen Bundesjugendrings (vgl. Deutscher Bundesjugendring 2012).

47 So geschehen am Beispiel der Antifaschistischen Informations-, Dokumentations- und Archivstelle München e. V. (a.i.d.a.) in München, die vor dem Verwaltungsgericht erfolgreich erwirkten, dass diese Bezeichnung nicht rechtmäßig erfolgte (Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Beschluss vom 23.09.2008, Az. 10 CE 10.1830).

aktivieren, zeichnete sich durch besondere Niedrigschwelligkeit und einen hohen Lebensweltbezug aus. Im Bundesprogramm zielte diese Kombination von Ansätzen zum einen darauf ab, Lernprozesse zu intensivieren; zum anderen gab es auch einen instrumentellen Einsatz künstlerisch-kultureller Zugänge, um über die lebensweltliche Nähe ästhetischer Ausdrucksformen einen Weg zur Zielgruppe zu finden. Neben der Arbeit an und mit konkreten politischen oder jugendkulturell-ästhetischen Ausdrucksformen (Symbole, Musik, Bilder) sensibilisierten die Projekte wiederum selbst für die ästhetische, nicht selten manipulative Dimension des Politischen – für die „Macht der Bilder“⁴⁸ und die „Botschaften“ der Musik. Es ging dabei somit nicht allein um methodenvariable Zugänge zu bestimmten inhaltlichen Themen: Das Ästhetische war selbst Gegenstand einer sensibilisierenden Arbeit zur Stärkung der politisch-ästhetischen Urteilskompetenz der Jugendlichen. Im Idealfall führt es dazu, sie mit künstlerisch-kulturellen Methoden „gegen das Ästhetische abzuhärten“ (vgl. Besand 2006), genauer gesagt, gegen dessen manipulativen Gebrauch in der Gesellschaft. Derartige sensibilisierende Zugänge ermöglichen zudem einen spezifischen Gegenstandsbezug, der die kulturelle Dimension von Protestbewegungen und Jugendkulturen, deren Stilmittel und Inszenierungspraxen ernst nimmt⁴⁹ und zum Gegenstand von Reflexionen macht – oder in den zurückblickenden Worten eines Teilnehmers:

„Am besten fand ich die Spurensuche, also jede die wir gemacht haben. Das hat wirklich gezeigt, wie viel ‚Rechtsextremismus‘ es noch gibt, ohne dass ich es so gesehen habe. Jetzt sehe ich auch ‚linke‘ und ‚rechte‘ Symbole auf der Straße, die dort schon länger sind, aber ich bemerke sie erst jetzt!“ (Af 2012 pp1).

Eine Herausforderung dieses Ansatzes politisch-ästhetischer Bildung war eine Grundspannung zwischen der relativ offenen und ungesteuerten Prozessorientierung ästhetischer Bildung und der Zielorientierung politischer Bildung, in der es letztlich und im Kern um die diskursive Vermittlung eines spezifischen Wissens bzw. spezifischer Kompetenzen ging. Dies wurde in dem Maße verstärkt, in dem Künstler/innen als externe Seminarleiter/innen mit hinzugezogen wurden:

„Der zweite Punkt ist, du musst mit den ... Leuten, die den ästhetischen Prozess begleiten, also mit den Künstlern, will ich es jetzt mal sagen, oder mit den Kunstreferenten, musst du ganz glasklar abmachen, was du dir vorstellst. Ich habe es bisher häufig erlebt, dass die eben gar nicht in diesen Kategorien

48 So der Titel eines Interpretationsworkshops zu politischen Plakaten. Im Flyer des Workshops wurde dazu eingeladen, herauszufinden „ob und wie Parteien manipulativ Botschaften vermitteln oder sogar verschleiern und durch Bilder eine heile Welt vorgegaukelt wird. Verwenden extreme Parteien solche Mittel verstärkt?“

49 Der kulturellen Dimension von Protestbewegungen wird in der Wissenschaft zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Verwiesen sei auf ein entsprechendes Handbuch internationaler Bewegungsforscherinnen und -forscher (vgl. Fahlenbrach i. E.), ein einschlägiges Standardwerk (vgl. Johnston/Klandermans 1995) sowie die Themenhefte des Forschungsjournal Soziale Bewegungen (vgl. Forschungsjournal Soziale Bewegungen 1995).

denken. Und deswegen arbeiten wir häufig mit den Gleichen [den gleichen Kunstreferenten, Anm. d. WB], weil wir das auch schon eingeübt haben. Und ich arbeite mit einigen nicht mehr, weil ich festgestellt habe, die ertragen das nicht, dass der ästhetische Prozess nicht im Vordergrund steht“ (Projekt Af 2013 iv1, Z. 895–911).

Im Programmverlauf wurde sichtbar, dass Projekte mit entsprechenden Formaten über längere Zeiträume mit hohem Ressourceneinsatz und einer kleinen Gruppe Jugendlicher arbeiteten. Das war in schulischen Settings allerdings selten möglich und in außerschulischen Settings durch unregelmäßige Teilnahme der Jugendlichen schwierig. Es handelt sich zudem um ein Bildungsformat, für das ein hoher Koordinations- und Steuerungsbedarf in der Zusammenarbeit mit spezialisierten, ggf. externen Fachkräften bestand. Die Anwendung solcher Ansätze ist voraussetzungsreich: Der starke Gegenstands- und Lebensweltbezug sowie die Arbeit mit subkulturellen Ausdrucksformen erfordert von den Pädagoginnen und Pädagogen ein fundiertes Wissen über die „linke“ Szene und Jugendkulturen sowie eine kunstpädagogische und künstlerische Expertise und Offenheit.

Ein weiteres „übersetzendes“ Modellprojekt vollzog im Programmverlauf eine konzeptionelle Perspektivenumkehr hin zu Demokratiebildung (vgl. Kapitel 4.2.2.3). Es handelt sich dabei um ein weit entwickeltes und modularisiertes Instrument der Demokratieförderung, das in Form von Workshops zu (Demokratie-)Kompetenzbereichen wie z. B. Differenzierungskompetenz, historische Kompetenz, Politik- und Diskurskompetenz, Utopiekompetenz und durch das Modellprojekt entwickelt und erprobt wurde. Das (demokratie-)kompetente Individuum und das Erfahren von Demokratie als Lebensform stehen somit im Zentrum politischer Bildung. Das geförderte Projekt war modellhaft im Sinne der kompetenztheoretischen Erweiterung von Bildungsangeboten und deren Ausweitung auf unterschiedliche schulische und außerschulische Lernsettings. Es wurde eine Abwendung vom ursprünglich (durch das Projekt) entwickelten Kompetenzmodells vollzogen und sich damit stärker innerhalb der Fachdidaktik diskutierten Ansätzen angenähert.⁵⁰

Diese etwa seit 2004 sich ausdifferenzierenden Kompetenzkonzepte beziehen sich aber fast ausschließlich auf schulische Settings. Der Ertrag des Projekts bestünde somit in der Entwicklung erfahrungsorientierter Module und dem Transfer in die außerschulische Bildung. Das Bemühen, förderliche Lernarrangements zu schaffen und den Bedürfnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden gerecht zu werden, knüpft wiederum an Vorschläge an, die „klassische“ politische Bildung in Richtung Niedrigschwelligkeit zu öffnen und für die Notwendigkeit „sozialen Lernens“ zu sensibilisieren (vgl. Schiele/Breit 2008). Gerade durch diese Prozessorientierung und die Teilnehmendensensibilität entstand aber ein Spannungsfeld, das ebenfalls in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert wird: In dieser Debatte wird nach dem Verhältnis handlungsbezogener und sozialer Kompetenzen auf der einen

50 Für einen Überblick über die verschiedenen Ansätze in Folge dieser „kompetenztheoretischen Wende“ vgl. Petrik 2007, S. 327–349 und Veith 2010, S. 142–156.

und politischer Urteilsfähigkeit und der Haltung zu den formalen Institutionen von Demokratie als Herrschaftsform auf der anderen Seite gefragt. Oder anders gefragt: Gibt es einen automatischen und selbstverständlichen Transfer von Partizipationserfahrungen im Nahraum (der Seminargruppe) auf eine allgemeine und institutionenbezogene Demokratiekompetenz?

Die pädagogische Praxis steht somit vor der besonderen und aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zentralen Herausforderung, ausgehend von den Aushandlungsprozessen in der Gruppe, die Distanz der Jugendlichen zur fremd bleibenden Welt von Politik und Gesellschaftssystemen zu überbrücken.

Vor dem Hintergrund der Anregungsfunktion von Bundesmodellprogrammen für die Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe deutet sich hier aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ein Innovationspotenzial für ein „Demokratielernen“ an, das Partizipationsmöglichkeiten im unmittelbaren Lebensumfeld junger Menschen sowie vorhandene Gestaltungsspielräume eines demokratisch verfassten Gemeinwesens aufzeigt und gleichzeitig das erforderliche Wissen und die Kompetenzen zu dessen Mitgestaltung vermitteln kann. Nötig wäre dafür aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine Weiterentwicklung der Module hin zu einer konsequenten Verknüpfung dieser Form des Demokratielernens mit dem Lernfeld des jeweiligen lokalen Gemeinwesens (ausführlicher zu diesem Weiterentwicklungspotenzial Greuel/König/Leistner/Reiter 2013).

Die vier Kompetenzmodule thematisieren Fragen des Demokratielernens, indem sie auf die Entwicklung demokratischer Kompetenzen entlang der vier Themen „Vergangenheit“, „Werte“, „Ordnung“ und „Zukunft“ zielen. Hier wird das Potenzial, auch Fragen der politischen (System-)Bildung in lokalen Kontexten zu thematisieren, sichtbar. Das Projekt hat Materialkoffer zu den einzelnen Modulen erarbeitet. Diese Module könnten aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung konsequent auf die je besonderen Kontexte vor Ort übertragen werden:

- Das Modul „Vergangenheit“ thematisiert die Fragilität von Demokratien und ist jeweils auf die Regionalgeschichte hin konkretisiert.
- Das Modul „Werte“ macht Jugendlichen die eigenen Wertvorstellungen bewusst und vermittelt zugleich, welche Werte für ein respektvolles Zusammenleben wichtig sind. Ziel ist, mehr über die eigenen und regional vorzufindenden Werte zu erfahren und zu diskutieren.
- Das Modul „Ordnung“ nimmt seinen Ausgang bei dem grundsätzlicheren Nachdenken darüber, welche Ordnung sich Menschen für ihr Zusammenleben geben (sollten). Mit der Hilfe (plan-)spielerischer Methoden entwickeln die Jugendlichen ergebnisoffen eigene Vorstellungen gesellschaftlicher Ordnung, die sie dann mit Blick auf existierende Gesellschaftsordnungen reflektieren.
- Das Modul „Zukunft“ kann schließlich genutzt werden, um Visionen für die Region und konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln.

Vor allem die beiden letztgenannten Module lassen sich dahin gehend erweitern, gemeinsam Strukturen der Jugendpartizipation vor Ort zu etablieren und darüber nachzudenken, wie und mit welchen Akteuren be-

stehende Vertretungs- und Entscheidungsstrukturen in der Kommune jugendgerecht (um-)gestaltet werden können, um eine Brücke zwischen einer lebensweltlich orientierten „Schulung“ zur Demokratie zu konkreten demokratischen Strukturen und Verfahren vor Ort zu schlagen.

4.3.3 Lernerfahrungen und Herausforderungen in Bezug auf den Zielgruppenzugang

Die Bestimmung und Abgrenzung von Zielgruppen für die pädagogische Arbeit bleibt eine spezifische Herausforderung im Rahmen des Programmbereichs „Linksextremismus“. Hier lassen sich markante Unterschiede zwischen den den Begriff „Linksextremismus“ übernehmenden und übersetzenden Projekten (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2) und ein Spezifizierungsgefälle pädagogischer Arbeit in Bezug auf die Zielgruppen von Prävention erkennen: Dort, wo die Problemkategorie „Linksextremismus“ übernommen wurde, bleibt das Phänomen abstrakt und die Zielgruppe unspezifisch; dort wo distanziert-relativierende Projekte einzelne Probleme identifizierten und Zielgruppen spezifizierten, wurden Einzelphänomene wie „Antisemitismus“ oder „aktionsorientierte Gewalt“ bearbeitet, die kaum noch unter dem Begriff „Linksextremismus“ als wissenschaftliche Kategorie für einen konsistenten Ursachen- und Phänomenkomplex zusammengefasst werden können.

Die Darstellung konzentriert sich hier auf jene Modellprojekte, die versucht haben, mit näher spezifizierten Zielgruppen – also z. B. linksaffinen Jugendlichen – zu arbeiten, da in diesem Bereich die innovativsten Zugänge und für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutendsten – da neuen – Lernerfahrungen zu verzeichnen sind. Ausgangspunkt sind dabei in der Regel von konkretisierten Problemwahrnehmungen (also z. B. „israelbezogener Antisemitismus“) her abgeleitete Präventionsannahmen. Die Bandbreite der Formate reicht dabei:

- 1) von Workshops zur Demokratieförderung, für die Schulklassen und Jugendgruppen linker Bildungsträger gewonnen wurden
- 2) über die politisch-künstlerische Bildung in Kooperation mit (teilweise auch) linken Jugendclubs und medienpädagogischen Projektträgern,
- 3) Workshops zu Antisemitismus in linken Strömungen mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. in Kooperation mit „linken“ Szenetreffs bzw. Szeneveranstaltungen
- 4) bis hin zur Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern, die über das Zuweisungssystem von Justiz und Jugendgerichtshilfe akquiriert wurden.

Die Arbeit mit Kooperationspartnern, über die Jugendgruppen gewonnen wurden (Schulen, Träger der Jugendarbeit), war dann erfolgreich, wenn sie auf schon bestehende Kooperationserfahrungen aufbauen konnte. Auf dieser Grundlage konnten Vorbehalte (wie z. B. gegenüber einer neuen Kooperation im Kontext des umstrittenen Bundesprogramms) teilweise abgemildert werden.

Ein Modellprojekt agierte strukturell und methodisch als zugangseröffnendes Projekt. Förderlich war dabei zunächst, dass der vergleichsweise junge Projektträger als „unbeschriebenes Blatt“ durch die bisherige Arbeit in der Außenwahrnehmung noch nicht (politisch) festgelegt war – im Unterschied zu Trägern mit langjähriger Erfahrung in der „Rechts-extremismusprävention“, die mit entsprechenden fachpolitischen Vorbehalten zu kämpfen hatten. Der Zugang zu linksaffinen Jugendlichen gelang über die Kooperation mit lokalen Teilprojekten. Die Projektpartner konnten sich mit eigenen Projektskizzen bewerben. Über die Auswahl entschied ein Fachbeirat, der zugleich die Arbeit inhaltlich begleitete und beriet. Finanziert wurde die Arbeit der Projektpartner über Honorarverträge mit dem Träger sowie mit Sachmitteln. Es zeigten sich Unterschiede in der Kooperation mit Trägern in einem großstädtischen Setting mit einer konkurrenzgeprägten und innovationsfreudigen Trägerkultur und in eher ländlichen Regionen, in denen ein stärkerer Bedarf an Begleitung und Beratung bestand. Die Kontaktaufnahme mit potenziellen Projektträgern gestaltete sich schwierig aufgrund ausgeprägter Vorbehalte bis hin zur Ablehnung des Bundesprogramms seitens der Ansprechpartner. Bereitschaft zur Kooperation entstand häufig aufgrund der finanziellen Möglichkeiten über das Modellprojekt – über einen längeren Zeitraum – ein thematisch fokussiertes Einzelprojekt finanziert zu bekommen (was zugleich ein starkes Indiz für die chronische Unterfinanzierung dieser Regelstrukturen ist und ein zentrales Hindernis sein dürfte, entsprechende Projekte außerhalb von Sonderförderungen zu implementieren).

Eine große Rolle bei den Vorbehalten potenzieller Kooperationspartner spielte auch die Wahrnehmung einer Gleichsetzung von „Rechts“- und „Linksextremismus“. Die pädagogische Umsetzung „vor Ort“ wurde zudem von den Mitarbeitenden des Modellprojekts begleitet (was zuweilen bei den Umsetzenden befürchten ließ, deren Arbeit werde kontrolliert und was zu anfänglichen Verunsicherungen führte). Darüber hinaus gab es ein externes Projektcoaching für Kooperationspartner, um die Umsetzung eines Praxisprojekts in einem vergleichsweise neuen Arbeitsfeld zu unterstützen.

In dieser Struktur ähnelte das Projekt den „Lokalen Aktionsplänen“ (LAP), die im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ eine Förderung erhielten: Vor Ort wurden Programmmittel durch eine Koordinations- und Beratungsstelle (ihrerseits unterstützt durch ein Begleitgremium) an Teilprojekte weitergegeben. Diese Mittlerstruktur erleichterte den vielfach und programmspezifisch verstellten Zielgruppenzugang. Die inhaltliche Arbeit mit lokalen Projektpartnern verhinderte zudem, dass zwischen Programm- und den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe eine Konkurrenz entstand oder im schlechtesten Falle Parallelstrukturen. Im Sinne der Aktivierungs- und Beratungslogik des Modellprojekts barg diese Struktur daher die Chance eines problem- bzw. gegenstandsbezogenen Empowerments existierender Regelstrukturen.

Ein Modellprojekt, das zu israelbezogenem Antisemitismus in anti-imperialistischen Strömungen der „Linken“ und in der ostdeutschen Gesellschaft arbeitete, war bei der Zielgruppenerreichung mit einem konstitutiven Sensibilisierungsdilemma konfrontiert. Die Teilnehmer/innen mussten –

wie generell bei Angeboten der (außerschulischen) politischen Bildung – bereits eine bestimmte Sensibilität für das Thema besitzen, damit sie überhaupt an den Workshops teilnahmen. Dementsprechend herrschte im Projekt ein Bewusstsein für die Begrenztheit der eigenen Zielgruppen-erreichung: Die, die keine Grundsensibilität aufwiesen, nahmen nicht teil. Die Workshops wurden flexibel an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst. Hierunter befanden sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit.

Als förderlich für den Zielgruppenzugang wurde die Möglichkeit genannt, auf bestehende Netzwerke aufzubauen. Zudem konnte das Projekt in der Arbeit mit der Zielgruppe konkret an szeneprägende Muster von kritischer Selbstbeobachtung und Reflexivität anschließen:

„Bei Personen aus der ‚linken‘ Szene haben wir die Erfahrung, dass diese durch Debatten innerhalb ihrer Szene sensibilisiert für das Problem sind und Interesse haben, fundiertes Wissen und Methoden kennenzulernen, um auch wieder in die Szene hineinwirken zu können“ (Projekt Aa 2012 m1).

Im Hinblick auf die Thematisierung der Auswirkungen des Antisemitismus in der DDR auf die aktuelle Wahrnehmung und Kritik des Staates Israel in Ostdeutschland berichtete das Projekt von Unterschieden im Zielgruppenzugang im Vergleich etwa zur Thematisierung von Antisemitismus in anti-imperialistischen Gruppen und von entsprechenden Umsteuerungen. Erst über provozierende Veranstaltungstitel wie „Das hat’s bei uns nicht gegeben! Antisemitismus in der DDR“ ließen sich Teilnehmende interessieren, provozieren und der Zusammenhang zwischen dem anti-faschistischen Gründungsmythos der DDR, einem virulenten Antisemitismus und aktuellen Erscheinungsformen des israelbezogenen Antisemitismus darstellen.

4.4 Der Erprobungs- und Entwicklungscharakter der Modellprojekte

In diesem Abschnitt wird dargestellt, inwiefern die Modellprojekte die Entwicklung und Erprobung pädagogischer Formate im Kontext eines „lernenden Programms“ als konstitutiv für die eigene Projektpraxis angesehen und entsprechend Nach- und Umsteuerungen vollzogen haben. Ein Aspekt dabei ist auch die Innovativität der Projektpraxis gemäß einer Definition der Programmevaluation „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ am DJI (Bischoff et al. 2011, S. 136f.). Sie liegt vor:

„bei reflektierter und konzeptuell begründeter Übertragung einer bewährten Methode/Strategie in ein neues Arbeitsfeld bzw. ein neues Setting,

bei reflektierter und konzeptuell begründeter Übertragung und Weiterentwicklung einer bewährten Methode/Strategie in neue strukturelle Bezüge,

bei reflektierter und konzeptuell begründeter Übertragung und Weiterentwicklung einer bewährten Methode/Strategie in der Arbeit mit neuen Zielgruppen/Zielgruppenkombinationen,

bei reflektierter und konzeptuell begründeter Kombination von Methoden oder Strategien,

bei reflektierter und konzeptuell begründeter Entwicklung einer neuen Methode/Strategie“.

Wird danach gefragt, ob Methoden für das Arbeitsfeld „Linksextremismus“ einfach nur übernommen wurden oder inwiefern die Übertragung im Sinne einer Weiterentwicklung, Kombination und Entwicklung reflektiert und von Umsteuerungsprozessen begleitet wurde, lassen sich zwei Typen von Projektpraxis unterscheiden. Diese deckt sich im Wesentlichen mit der Unterscheidung von aufklärungspädagogischen und „übersetzenden“ bzw. „distanziert-relativierenden“ Projekten.

Erstere Projekte agierten vorrangig formatreproduzierend. Formatreproduzierend meint hier, dass bestimmte Formate (wie etwa Workshops zur Wissensvermittlung) und ein bestimmtes pädagogisches Vorgehen entweder aus einem anderen Arbeitsfeld übernommen oder zu Beginn des Modellprojekts entwickelt wurden, ohne dass im Projektverlauf eine Fein- und Umsteuerung des pädagogischen Vorgehens vorgenommen wurde. Entwickelnde und erprobende Projekte nehmen dagegen während des Projektverlaufs intensive Um- und Feinsteuerungen vor, ohne dass dies per se ein Ausweis von Innovativität sein muss.⁵¹

4.4.1 Formatreproduzierende und inhaltsaktualisierende Projekte

Die starke Ziel- und Inhaltsorientierung unterscheidet die aufklärungspädagogischen von den demokratiepädagogischen Projekten, die eine ausgeprägte Teilnehmenden- und Prozessorientierung aufwiesen, die zu längeren Erprobungs- und Entwicklungsphasen der Formate (z. B. „Kompetenzseminare“, vgl. Kapitel 4.2.2.3) führte. Für die aufklärungspädagogischen Projekte – mit einem stärkeren Fokus auf zu vermittelnde Wissensinhalte – war demgegenüber charakteristisch, dass sie zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Projektlaufzeit ihre Workshopinhalte entwickelt haben. Umsteuerungen wurden eher und soweit möglich auf der inhaltlichen Ebene vorgenommen, was allerdings in einem Fall technisch erschwert wurde, da die von dem entsprechenden Projekt verwendeten iPads nicht aktualisiert werden konnten.

Die vorgestellten Projekte kooperierten in der Regel mit Schulen und waren in der Umsetzung stark auf die Besonderheiten schulischer Lernsettings angewiesen: Zu den Gelingensbedingungen gehörten die Vorbereitung der Schüler/innen durch die Lehrer/innen und eine Klärung, welche Vorkenntnisse sie aus dem Unterricht schon mitbringen und wie viel

51 Auch unerfahrene Projektträger müssen gegebenenfalls in ihrem Vorgehen mehr experimentieren.

Zeit insgesamt zur Verfügung stand. Die Projektmitarbeitenden berichteten von wenigen systematischen Unterschieden – etwa im Hinblick auf die Schulformen – in der Arbeit mit Jugendlichen, in Bezug auf ihre Aktivierbarkeit oder ihr Interesse am Thema. Das ist insofern verwunderlich, als dass die Fülle an zu vermittelndem kognitiven Wissen ggf. eine gewisse Bildungsnähe voraussetzt. Als hinderlich benannte ein Projekt die Tatsache, dass viele Schulklassen den Projektträger im Rahmen von Schulausflügen besuchten und der angebotene Projekt-Workshop häufig Teil eines umfangreichen Programms war. Entsprechend abhängig war das Projekt von der Vorbereitung der Lehrer/innen:

„Also manchmal nicken sie auch und sagen: ‚Hauptsache jetzt schnell fertig‘ und so, das ist natürlich auch klar, wenn sie jetzt schon – bei Nachmittagsgruppen ist es immer ein bisschen schwierig, wenn die vormittags schon ein strenges Programm hatten und schon im Bundestag waren und wenn man das so – ja, da ist es dann, muss man immer gucken, dass man da die Aufmerksamkeit hinbekommt. Aber wenn sie zumindest soweit vorbereitet sind vom Lehrer, also das trichtern wir ihnen immer ein, dass wir sagen: ‚Sie müssen hier richtig arbeiten, das ist ein Seminar‘ (lacht). Dann können sie sich wenigstens schon drauf einstellen, und ich kann auch erwarten, dass sie ein Stück weit da erstmal so ein bisschen vielleicht mit hängenden Mundwinkeln, ist ja Arbeit, da geht man auf Urlaubsreise (lacht), auf einen Wandertag, nicht? Also da gibt es einfach – klar, diese Sachen. Aber letztlich unter dem Strich überwiegt das, also funktioniert es überwiegend“ (Projekt Ac 2013 iv, Z. 574–586).

Die beschriebenen potenziellen Folgen der Kooperationsabhängigkeit versuchten die Projekte durch vorherige Absprachen zu kompensieren. Zudem agierten sie – soweit das der Ablaufplan zuließ – situationsflexibel auf die Vorkenntnisse der Schüler/innen und variierten innerhalb des Spektrums vorab geplanter Methoden:

„Wir schauen, wo kann man die Schüler da abholen, was wissen die schon dazu? Es ist selten, dass eine Gruppe gar nichts weiß oder gar nichts mit dem Extremismus-Begriff anfangen kann. Und dann auch ganz individuell, eben auf die Gruppe reagieren, je nachdem was kommt, mit dem auch arbeiten, was die Schüler schon mitzubringen, um das irgendwo abzufangen. Und da natürlich auch an das Thema ran zu führen, je nachdem, was sie sich auch gewählt haben als thematischen Schwerpunkt. Ob sie in den Traditionsdingen bleiben oder ob sie mit einem aktuellen Thema starten. Das ist dann, ja, auch, man versucht mit den Lehrern auch abzusprechen vorher, das klappt eigentlich ganz gut, aber auch nicht immer hundert Prozent. Das ist dann eben das, wo wir dann, dass man da flexibel reagieren muss, was auch heißt, dass wir die Items [d. h. die Merkmale politischen Extremismus, Anm. der WB] unter Umständen mal beiseitelegen, die wir schon ins Auge genommen haben. Und mit einer offeneren Form des Gesprächs, einfacher Begrifflichkeiten, die wir noch mal oder auch noch mal über Demokratie gucken, haben sie überhaupt eine Vorstellung davon, und dann übergehen zu dem, und dann das als Beispiel ausstellen, als Beispiel, demokratiefeindliche Strömungen“ (ebd., Z. 444–460).

Zugleich war der Grundablauf der Workshops eines Projekts auf die auf das iPad programmierten Inhalte festgelegt. Der situativen Improvisationskunst

der Umsetzenden stand dieses feste Format in diesem Sinne tendenziell entgegen. Auf der Ebene der zielgruppendifferenzierten (Weiter-)Entwicklung, Umsteuerung und Erprobung des pädagogischen Formats erscheinen die aufklärungspädagogischen Projekte daher eher als formatreproduzierende Projekte. Die kontinuierliche Entwicklung und Erprobung verschiedener alters- oder zielgruppenspezifischer Workshopdesigns stand nicht im Vordergrund der Projektarbeit.

Es handelte sich in diesem Sinne zudem um eine Übernahme klassischer Ansätze der politischen Bildung in vorrangig schulisch geprägten Settings, bei denen das „Neue“ zumeist in der Neuartigkeit des zu vermittelnden Wissens bestand. Teilweise wurden von einzelnen Projektträgern bereits vor Programmstart umgesetzte Formate wie Symposien oder Planspiele unverändert im Rahmen des Bundesprogramms weitergeführt.

4.4.2 Entwickelnde und erprobende Projekte

Für die „konkretisierend-übersetzenden“ Projekte (vgl. Kapitel 4.2.2) war typisch, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen einen stark entwickelnden und erprobenden Charakter hatten. Ein Erprobungsmodus war dabei die parallele Erprobung unterschiedlich(st-)er Präventionsformate. So hat das Projekt mit dem Fokus auf politisch-ästhetischer Bildung (vgl. Kapitel 4.2.2.1) neben Halbjahresseminaren parallel auch Wählerseminare für Schulsettings, aber auch sozialräumliche Ansätze erprobt. Letztere zielten auf die Schulung von Streetworkerinnen und Streetworkern oder die Arbeit mit einer „linken“ Jugendgruppe in der Region:

„Dass wir versuchen durch Streetworkerfortbildung, was absurd ist, meiner Meinung nach, mittlerweile weiß ich das ... irgendwie in den sozialen Raum zu kommen. Weil ich glaube, in der Vorstellung in der das geschrieben wurde, hieß es, ja, man muss dem Streetworker erklären, was Extremismus ist und Demokratiefeindlichkeit. Dabei ist es nicht notwendig zu wissen, sondern der Streetworker muss eben für eine konstruktive Stimmung in dem sozialen Raum, in dem er tätig ist, sorgen. So. Ne? Und das kann er sicherlich mit den pädagogischen Kenntnissen, die er oder sie haben am besten. Ohne gerade ideologisch geschult sein zu müssen“ (Projekt Af 2013 iv1, Z. 514–525).

In dieser Passage wird die hohe Umsteuerungsbereitschaft des Projekts sichtbar. Bestimmte Strategien (wie Fortbildungen für Streetworker/innen) wurden (teilweise eher unsystematisch) ausprobiert und erfahrungsbasiert wieder verworfen. Gegen Ende der Projektlaufzeit konzentrierten sich die Aktivitäten dann darauf, die Handreichungen für Pädagoginnen und Pädagogen und die entsprechenden

„Seminar-konzepte [zu] testen, und zwar nicht nur das Konzept, sondern die Anleitung des Konzeptes, also die Prozessanleitung für einen Lehrer oder einen Jugendgruppenleiter oder sonst irgendwas, der dann letztendlich mit dem reinen Text, den wir haben, das durchführen soll, ohne dass wir daneben stehen und Hilfe leisten“ (Projekt Af 2014 iv, Z. 20–24).

Das zugangerschließende Projekt (vgl. Kapitel 4.2.2.2) hatte den Er-

probungscharakter projektstrukturell verankert: Es ging neue Wege, indem es wie beschrieben mit etablierten lokalen Projektpartnern kooperierte. Da die Laufzeit dieser Teilprojekte ein Jahr dauerte, konnte in drei Runden mit insgesamt sieben Projektpartnern zusammengearbeitet werden.

„Das ist auch klar, wenn das so ein frisches Projektfeld ist, dann bauen wir gerne solche Steuerungssachen [Jahreszyklus der Teilprojektförderung, Anm. der WB] ein. (...) Die funktionieren ja auch zur Nachsteuerung, wie man jetzt sieht, und auch andererseits auch zur Entwicklung neuer Räume dann an ... und so ... wie auf dem Land es mal zu versuchen“ (Projekt Ah 2013 iv1, Z. 1797–1802).

Zu diesen Umsteuerungen gehörte in einem Teilprojekt gezielt mit jüngeren Jugendlichen (ab 14 Jahren) zum Thema Musik und Subkulturen zu arbeiten bzw. ein Teilprojekt im ländlichen Raum zu realisieren, also die Arbeit mit Zielgruppen zu variieren. Entsprechend unterschiedlich gestaltete sich die pädagogische Praxis und reichte von eher theorielastigen Reflexionsprojekten mit älteren „linken“ Jugendlichen bis hin zu einer niedrigschwelligen Auseinandersetzung mit politischen Themen mit Jugendlichen in einem ländlich geprägten Jugendclub. Insofern war eine hohe Flexibilität im pädagogischen Vorgehen nötig.

„Am Ende erzeugt es genau dieses Prinzip, dass man sagt, ... dass ... dass es sich sozusagen jemand findet, der sozusagen sehr nah dran ist an der ‚linksradikalen‘, ‚linksextremen‘ Szene, sagt, ich möchte aber das thematisieren und darüber reden und dann auch noch und da dann ein sehr reflektives (sic) Projekt umsetzt. Während das Gegenteil im ländlichen Raum ist, wir gucken Filme und diskutieren auf einem sehr basalen aber eben genauso wichtigen Level über soziale Ungleichheit, über Gewalt gegen Sachen kommt dann auch wieder, Gewalt gegen Personen“ (ebd., Z. 1358–1369).

Durch diese Umsteuerungen erweiterte sich der Fokus des Projekts: Es versuchte nicht mehr, ausschließlich in großstädtischen Sozialräumen im Um- und Vorfeld „linker“ Szenen und mit „linksaffinen“ Jugendlichen zu arbeiten, sondern nunmehr auch mit heterogenen Zielgruppen, wie Jugendlichen in Jugendclubs, ohne ein dezidiert linksaffines Publikum. Mit dieser Umsteuerung verlor das Projekt – aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – allerdings an Kontur: Es handelte sich im Grunde um ein Abrücken von der sozialräumlichen Arbeit im Um- und Vorfeld „linker“ Strukturen oder im Kontext alternativer Jugendkulturen. Das Projekt arbeitete stattdessen verstärkt auch auf der Grundlage von recht unspezifischen und ungeklärten Annahmen über „linksextreme“ Einstellungen (z. B. Gewaltbefürwortung gegenüber Neonazis) und deren Verbreitung. Damit wird angenommen, dass es, ähnlich wie im „Rechtsextremismus“, Einstellungsbündel gibt, die so etwas wie ein komplexes und abgrenzbares Syndrom von Einstellungen und – vor allem – Verhaltensweisen bilden. Dahinter liegt offenbar die Vorstellung, dass einzelne „linksextreme“ Einstellungen weiter verbreitet sind, als sie in bestimmten Jugendszenen und Subkulturen zu finden wären. Diese diskussionswürdige und durch Forschung zu überprüfende Projektannahme verdichtet sich in der folgenden Interviewpassage:

„Wir haben bisher so einen homogenen Gruppenansatz, der macht uns viel Mühe. Der ist auch bestimmten Stellen wichtig und richtig, also an manchen Stellen ist es so. Hat man einen ‚linken‘ Jugendclub, dann soll man das auch einfach so machen. Aber für mich ist noch mal ganz spannend zu sagen, wenn ich, wie thematisiere ich ‚linksextreme‘ Einstellungen und Werte? Und an der Stelle kann ich auch sagen ‚linksextrem‘. Weil es geht um einzelne Einstellungen und Werte. Und wenn ich sage, ja, Nazis darf man tot hauen, dann ist das eine ‚linksextreme‘ Einstellung. Und die kann ich auch ... da ist noch lange jemand kein ‚Linksextremist‘ deswegen, aber das ist eins dieser Versatzstückchen. Und die zu behandeln in gemischten Gruppen, also das heißt, in einer in einer pädagogischen Standardsituation wäre die Herausforderung“ (ebd., Z. 1827–1844).

An dieser Stelle besteht aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung weiterer Klärungsbedarf. Das Projekt weist darauf hin, dass die Arbeit mit linksaffinen Jugendlichen mühsam ist. Hierin dokumentieren sich die erwähnten und mit dem Bundesprogramm einhergehenden Zugangs- und Akzeptanzprobleme. Es ist aber fraglich, ob die Erweiterung hin zu eher unspezifischeren Zielgruppen vor dem Hintergrund ungeklärter Annahmen zum Programmgegenstand „Linksextremismus“ zielführend ist.

In dem Perspektiven umkehrenden Projekt zur zivilgesellschaftlichen Bildung (vgl. Kapitel 4.2.2.3) gehörten die Erarbeitung der „Kompetenzseminare“ und jeweils die Entwicklung von entsprechenden Materialsammlungen zum Kern der Projektarbeit. Die drei Themenmodule „Ordnung“, „Werte“ und „Zukunft“ wurden soweit erprobt und evaluiert, sodass im nächsten Schritt eine **methodisch-didaktische Materialsammlung** erstellt und von anderen pädagogischen Fachkräften auf ihre Anwendbarkeit hin getestet wurde. Im Verlauf der Umsetzung wurden verschiedene, begründete Umsteuerungen in diesem Projektbereich durchgeführt. Wurden zunächst alle Themenmodule parallel angeschoben und entwickelt, so wurde dieses Vorgehen im Laufe der Projektarbeit auf eine Schritt-für-Schritt-Modulentwicklung umgestellt. Das hat aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung den Vorteil, dass Lernerfahrungen in der nächsten Stufe gleich berücksichtigt werden können. Zudem wurde die Materialentwicklung (in Form von Materialkoffern und zunächst in enger Kooperation mit einem Lehrstuhl für Politikdidaktik) enger mit der praktischen Erprobung mit Jugendgruppen verzahnt.

„Ich finde, das merkt man auch ganz deutlich, der Ordnungskoffer [Materialkoffer zum Themenmodul ‚Ordnung‘, Anm. der WB] und der ‚Wertekoffer‘ werden, glaube ich, von der Konzeption recht unterschiedlich und in der Praxiserprobung funktionierte der ‚Wertekoffer‘ viel konsistenter als der ‚Ordnungskoffer‘, weil die Phasen, in denen man zurückspiegeln konnte, hier viel enger waren, viel dichter. Also eigentlich nach jedem Seminar. Aber kann man eben auch nur machen aufgrund der Erfahrung mit dem ‚Ordnungskoffer‘. Deshalb, das ist schon alles so gut gelaufen. Das war schon eine gute Idee, aber ich glaube, es war auch gut jetzt an dem Punkt noch mal umzudenken“ (Projekt Ab 2013 iv, Z. 323–334).

Zudem wurden für die Materialentwicklung Expertinnen bzw. Experten für

das „Social Design“ einer Designhochschule gewonnen. Neben den in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlichen Zielgruppen erprobten Seminarmodulen standen am Ende des Projekts somit auch Materialkoffer mit ausführlichen Beschreibungen (auch der unterschiedlichen Erfahrungen je nach Setting und Zielgruppe) für die politische Bildung zur Verfügung stehen. Zudem hat sich das Projekt bemüht, die Formate auch mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen zu erproben:

„Bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen brauchen wir sehr viel Einstiegszeit, sehr viel gruppenspezifische Übungen, sehr viel ja, dass die erst erfahren, dass sie auch selbstwirksam sein können. Und bis wir dann zu den inhaltlichen Sachen kommen, müssen wir relativ viel aufbauen. Also man schafft von den Bausteinen bei bildungsbenachteiligten Gruppen weniger, um gut dort mit pädagogischen Sachen zu arbeiten. Auch die Dauer, wo wir Sachen intensiv bearbeiten können, ist natürlich dort viel kürzer, aber man kriegt sie. Man kriegt sie vor allen Dingen mit so Planspielen und Simulationen und so weiter. [...] Also ich würde sagen, unsere Erfahrungen, die wir gemacht haben, sprechen dagegen, dass man bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit solchen Programmen nichts erreichen kann“ (ebd., Z. 454–471).

Formate politischer Bildung für benachteiligte bzw. politikdistanzte Jugendliche zu entwickeln, stellt eine Antwort auf Forderungen innerhalb der Fachdiskurse dar (vgl. Schiele/Breit 2008) – dies gilt für das genannte Projekt umso mehr, da es hin zu Demokratieförderung erweitert wurde und ein spezifischer Bedarf von Demokratiebildung mit „politikfernen“ Jugendlichen attestiert wird (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013).

Ein Projekt, das eine Homepage mit best-practice-Beispielen zum konstruktiven Umgang mit politischen Konflikten entwickelte, war geprägt von einer sehr (zeit-)intensiven Klärungs- und Entwicklungsphase, die im Idealfall vor allem im Kontext von Modellprogrammen gegeben ist und vom Projektleiter entsprechend gewürdigt wurde:

„Das war ein echtes Experimentierfeld und wir sind im Vergleich zu anderen Sachen, [...] waren wir relativ frei im Experimentieren und Ausprobieren“ (Projekt Am 2014 iv, Z. 115–117).

Im Ergebnis stand eine Fokussierung auf Radikalisierungsprozesse und deren Ursachen. Die Präventionsannahme war dabei,

„dass man Prävention eben am besten durch Dialogförderung betreibt. Weil man im Grunde im Feld ‚Rechtsextremismus‘ wie ‚Linksextremismus‘ nachzeichnen kann, dass, wenn sich bestimmte Gruppierungen, radikale Gruppierungen zusehend abkapseln und irgendwann der Dialog vollständig abreißt, dann werden sie immer radikaler in ihrem Handeln“ (Projekt Am 2013 iv, Z. 182–189).

Das Innovationspotenzial liegt hier in einer elaborierten Problemwahrnehmung, die übersetzt wurde in ein Informationsangebot, das Radikalisierungsprozesse plastisch an konkreten Beispielen auffächert und Ursachenkonstellationen ebenso sichtbar macht wie konstruktive Lösungsansätze. Dieses Potenzial konnte aber nicht mehr ausgeschöpft werden, da die Homepage erst mit Ende der Projektförderung fertiggestellt wurde und eine

Strategie für den externen Transfer, ebenso wie eine Zielgruppen-erreichungsstrategie fehlte.

Auch für die Projekte mit einem distanziert-relativierenden Bezug zur Problemkategorie „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4.2.3) war eine hohe Flexibilität und Umsteuerungssensibilität typisch. In einem Projekt zu israelbezogenem Antisemitismus in „linken“ Milieus wurde im Projektverlauf die Problemwahrnehmung aufgrund einer geschärften Sensibilität für das Phänomen noch einmal erweitert und das Phänomen nicht nur in anti-imperialistischen Strömungen, sondern auch als spezifisches Problem der ostdeutschen Gesellschaft (Antisemitismus in der DDR) verortet. Entsprechend hat sich der Projektfokus im Verlauf der Umsetzung auf Ostdeutschland verschoben:

„In den nächsten Wochen finden verschiedene Workshops in Ostdeutschland statt. Die Konzeption dieser neuen Workshops mit Schwerpunkt Ostdeutschland samt DDR-Sozialisation ist fast abgeschlossen“ (Projekt Aa 2012 m1).

Neben dieser inhaltlichen Flexibilität zeichnete das Projekt eine hohe methodische Umsteuerungssensibilität aus. Ursprünglich wurden (neben Ausstellungen und der Fortführung von schon länger beim Träger angesiedelten Aktionswochen gegen Antisemitismus) Sensibilisierungsworkshops mit dem Ziel entwickelt, eine Problemwahrnehmung für verschiedene Formen des Antisemitismus zu schärfen. Ziel war, einen Wissenszuwachs über Zionismus, israelbezogenen Antisemitismus, aber auch die israelische Gesellschaft im Allgemeinen zu erreichen. Über die entsprechende Bildungsarbeit sollte ein Sensibilisierungsprozess angestoßen werden, der letztlich auch zu einer Rationalisierung i. S. einer Entemotionalisierung des Diskurses um Antisemitismus beiträgt. Dem Wunsch nach mehr Praxisorientierung (im Sinne von Hinweisen für die eigene pädagogische Arbeit zum Thema) vonseiten der Workshopteilnehmenden wurde nachgekommen und extra ein neuer Workshop dazu konzipiert.

War das Ziel des ersten Workshops, das Know-why zu vermitteln (Wissen über Erscheinungsformen des Antisemitismus), so änderte sich der Fokus des zweiten Workshops hin zur Vermittlung des Know-hows (im Sinne methodischen Wissens für die pädagogische Auseinandersetzung mit israelbezogenen Antisemitismus). Es zeigte sich, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in „linken“ Milieus einer spezifischen Herangehensweise bedarf. Die Komplexität dieses Phänomens, bei dem erinnerungskulturelle Thematisierungsmuster, die Latenz antisemitischer Deutungen und die Verwickeltheit eines konkreten politischen Konfliktes ineinander spielen, bringt mit sich, dass allein Informationen über das Thema bei Weitem nicht ausreichen. Das Projekt forcierte daher vor allem eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Thema. Neben einer Urteilskompetenz, um Israelkritik von israelbezogenem Antisemitismus unterscheiden zu können, sollten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihren eigenen Denkmustern hinterfragt werden:

„inwieweit die Form der eigenen Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt, mit Israel, aber auch mit israelbezogenen Antisemitismus in erster Linie nicht aus sachlichem Interesse an einem weit entfernten, überregionalen Konflikt

resultiert, sondern eine persönliche und in gesamtgesellschaftliche Mechanismen eingebundene Form des Umgangs mit der deutschen Geschichte ist“ (Projekt Aa 2012 pp1, S. 23).

Entsprechend komplex wie die Problembeschreibung war daher die Präventionsstrategie. In einem geschützten Seminarrahmen und in intensiven Gruppenprozessen wurde ein Prozess der Selbstaufklärung angestoßen, der in Sensibilität und Handlungssicherheit bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren münden sollte. Diese Strategie ist innovativ im Sinne eines spezifizierten Umgangs mit einem konkreten, evidenten und komplexen Phänomen.

Ein anderes Modellprojekt hatte zum Ziel, Trainings mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern, die in der Arbeit mit „Rechtsextremen“ erprobt und etabliert sind, auf das neue Themenfeld zu übertragen (vgl. Kapitel 4.2.3.2). Die konkrete Umsetzung wurde erschwert, da über die Zuweisungsstruktur von Justiz und Jugendgerichtshilfe die Zielgruppe ideologischer Gewalttäter/innen nicht erreicht wurde. Insgesamt konnte das Training aus diesem Grund nur ein Mal durchgeführt werden. In diesem Fall zeigten sich – in Bezug auf die Bedeutung der Ideologie – Parallelen in der Arbeit mit „rechtsextremen“ Gewalttäterinnen bzw. -tätern. Für die Frage der Motivation zu Gewalttaten und deren biografische Aufarbeitung werde – so das Projekt – der Einfluss von Ideologie eher überschätzt:

„Und letztendlich die, bist du wie bei den ‚Rechten‘ und bei Migranten bei dem Punkt, dass natürlich hinter der Ideologie sozusagen die Psychologie steht. Also wo kannst du ansetzen, ihn weiterzuentwickeln in seiner Persönlichkeit, sodass (.) die Ideologie auch nicht mehr so das (.) das (.) ist, was du dann brauchst, um (.) dich gut zu fühlen“ (VPN 2012, Z. 290–301).

Hinsichtlich dieses Ansatzes der Arbeit mit radikalisierten Jugendlichen wird hier ein Übertragbarkeitspotenzial der Arbeit im Bereich des „Rechtsextremismus“ und „Islamismus“ auf den Bereich „linke“ Militanz angedeutet, das sich aufgrund mangelnder Teilnehmendenzahlen nicht weiter überprüfen lässt. Die Umsteuerungssensibilität des Projektes zeigte sich in den verschiedenen Strategien der Zielgruppenakquise und der Ergänzung der Zielgruppe um aktionsorientierte (d. h. nicht ideologisierte) Gewalttäter/innen, die im Umfeld von Protestereignissen auffällig wurden, aber auch hier gab es keine entsprechenden Rückmeldungen aus dem Zuweisungssystem von Justiz und Jugendgerichtshilfe.

4.5 (Angestrebte) Nachhaltigkeit der Modellprojekte im Programmbereich „Linksextremismus“

Um die Nachhaltigkeit der von der wissenschaftlichen Begleitung evaluierten Modellprojekte zu untersuchen, soll zunächst der Begriff geklärt werden, der sowohl im wissenschaftlichen als auch im politischen Diskurs mehrdeutig und mehrdimensional ist und zudem in verschiedenen Kontex-

ten (z. B. Ökologie, Ökonomie, Soziales) verwendet wird (vgl. Bischoff et al. 2012, S. 90).

4.5.1 Begriffliche Klärungen

Wie in Kapitel 3.5.1 ausführlich beschrieben, wurde für die Nachhaltigkeitsuntersuchung in Anlehnung an Stockmann 1992 zunächst ganz allgemein zwischen Aspekten interner und externer Nachhaltigkeit unterschieden. Während „interne Nachhaltigkeit“ die längerfristige organisatorische Leistungsfähigkeit des Projektträgers im Themenfeld sowie die Aufrechterhaltung einer grundsätzlichen Reflexions- und Adaptionsbereitschaft nach Auslaufen der Programmförderung beschreibt, bezeichnet „externe Nachhaltigkeit“ die externe Diffusion von Innovationen (Multiplikator- und Modellwirkung).

Zur Besonderheit von Modellprojekten gehört in diesem Kontext, dass sie zeitlich befristet sind und einen bestimmten Auftrag haben (vgl. Kapitel 2). Damit relativiert sich zwangsläufig die Erwartung, dass die entwickelten Aktivitäten nach Ende der Finanzierung „für immer“ und „im gleichen Umfang“ weiter bestehen können.

Innerhalb der Trägerorganisation gibt es verschiedene Facetten der Weiternutzung von gewonnen Erkenntnissen und Ergebnissen, die *interne Nachhaltigkeit* (vgl. Stockmann 1992) konstituieren. Zunächst wird im Rahmen der Untersuchung im Sinne *interner Nachhaltigkeit* die *Verstetigung* betrachtet, die hier als die zeitliche Kontinuität der Weiterarbeit am Programmgegenstand beim Ursprungsträger verstanden wird. Es wird also danach gefragt, inwieweit die Modellprojekte ihre Arbeit fortsetzen. Kommt es zu einer Verstetigung der Arbeit, kann dies in Form einer thematischen methodischen Kontinuierung und/oder Weiterarbeit bzw. Weiterentwicklung der pädagogischen Strategien geschehen. Thematische Kontinuierung meint, dass die Projektarbeit am Programmgegenstand „Linksextremismus“ weitergeführt wird; Weiterführung pädagogischer Strategien bedeutet, dass während der Programmlaufzeit entwickelte Formate zudem weiter genutzt werden oder in der Arbeit mit anderen Zielgruppen weiterentwickelt werden. Bei einer thematischen *Weiterentwicklung* wird das ursprüngliche Projekt fortgeführt, wobei es jedoch zu Änderungen und zur Erweiterung der thematischen Arbeit oder der pädagogischen Strategien bzw. der angesprochenen Zielgruppe kommt. Schließlich sollen auch die Projekte, die ihre Arbeit nicht verstetigen, betrachtet werden. Im Vordergrund stehen hier vor allem inhaltlich begründete Abbrüche der Projektarbeit, die über ein Wegbrechen der Finanzierung hinausgehen. Eine Unterscheidung zwischen Weiterentwicklung und Abbruch ist in der Praxis schwierig. Als „hartes“ Unterscheidungskriterium wurde daher danach gefragt, inwiefern in der thematischen Weiterarbeit überhaupt noch Bezüge zur Phänomenbereich „Linksextremismus“ erkennbar sind.

Zudem werden Prozesse internen Transfers betrachtet, womit ein Transfer innerhalb der Träger der Modellprojekte gemeint ist, was einen Transfer auf andere Personen und/oder Bereiche des Trägers mit einschließt. Inhalte dieser Transferprozesse können sowohl Methoden und Vermittlungsinhalte,

Wissen über das Phänomen „Linksextremismus“, Lernerfahrungen oder Adaptionwissen sein.

Bei der Betrachtung der *externen Nachhaltigkeit* werden vor allem Prozesse nach außen, d. h. Prozesse in die trägerexterne Fachpraxis gerichteten Transfers betrachtet. Dieser wird von Euler (2004, S. 2) als „Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem konkreten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ verstanden. Hierbei können die Inhalte – wie beim internen Transfer – ebenfalls Methoden und Vermittlungsinhalte, Wissen über das Phänomen „Linksextremismus“ bzw. „islamistischer Extremismus“ oder Adaptionwissen sein.

Da der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung und die zur Verfügung stehenden Daten sich auf die an der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ teilnehmenden Projekte beschränken (und aus Ressourcen-gründen nicht auf den aktiven Empfänger, die Fachpraxis, gerichtet werden konnte), wird vorrangig nach den Transferstrategien der Modellprojekte gefragt: Inwieweit regen die Projekte also aktiv einen Transfer der von ihnen gewonnenen Problemlösungen an, und welche Wege gehen sie dabei?

4.5.2 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Bei der Nachhaltigkeit, generell verstanden als Frage, was von den Projekten bestehen bleibt und was durch sie (im Sinne von Anregung und Transfer) in Gang gesetzt wird, werden im Zuge der Betrachtung der Modellprojekte in der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ verschiedene Facetten beleuchtet.

Zum einen stellt sich die Frage, was beim Projektträger selbst von dem Projekt bestehen bleibt: Wird das Projekt inhaltlich und methodisch weitergeführt? In welcher Form geschieht dies? Wird das im Rahmen des Projekts gewonnene Wissen (unabhängig von einer Weiterführung des Modellprojekts) innerhalb des Trägers weiter genutzt?

Zum anderen ist von hohem Interesse, welche Transferstrategien „nach außen“ die Modellprojekte einsetzen und was sie – im Hinblick auf ihr erprobtes Praxismodell selbst als anregend und übertragbar einschätzen.

Im Programmbereich „Linksextremismus“ finden sich in Bezug auf die Verstetigung der Weiterarbeit am Programmgegenstand drei verschiedene Typen von Modellprojekten. Im Unterschied zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“, wo Aspekte interner und externer Nachhaltigkeit(-strategien) losgelöst voneinander dargestellt wurden, ist die Darstellung hier stärker typologisierend. Es zeigt sich im Programmbereich „Linksextremismus“ ein Zusammenhang zwischen der Aneignung der Problemkategorie durch die Modellprojekte und den von ihnen entwickelten Nachhaltigkeitsstrategien. „Übernehmende“ Projekte (vgl. Kapitel 4.2.1) versuchen – sofern möglich – die Arbeit zum Thema zu kontinuierieren. „Konkretisierend-übersetzende“ Projekte (vgl. Kapitel 4.2.2) forcieren entweder eine Erweiterung des Themenfeldes auf Radikalisierungsprozesse oder ziehen sich aus diesem Arbeitsfeld zurück. „Distanziert-relativierende“ Projekte (vgl. Kapitel 4.2.3) bleiben auch nach Ende des Bundesprogramms

„auf Distanz“ zur Problemkategorie. Anders gesagt: Ein Teil der Modellprojekte verstetigt sich im Sinne einer *thematischen Kontinuierung*, also einer Weiterarbeit am Programmgegenstand „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4.5.2.1).

Ein kleinerer Teil verstetigt sich, wobei eine (teilweise noch diffuse) *Weiterentwicklung des Themen- und Arbeitsfeldes* vorgenommen wird (vgl. Kapitel 4.5.2.2). Zum anderen findet bei einigen Modellprojekten keine Verstetigung statt; es findet somit ein Abbruch der Arbeit zum Thema „Linksextremismus“ statt bzw. setzt sich die Distanz der Projekte zur Problemkategorie auch nach Projektende fort (vgl. Kapitel 4.5.2.3).

Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Typen vorgestellt und jeweils innerhalb der Darstellung die internen bzw. externen Transferprozesse sowie die von den Projekten entwickelte Transferstrategien beleuchtet.⁵²

4.5.2.1 (Angestrebte) Verstetigung der Projektpraxis zum Programmgegenstand

Diejenigen Projektträger, die die Arbeit der bei ihnen angesiedelten Modellprojekte im Sinne einer thematischen Kontinuierung weiterführen, schreiben dem Thema „Linksextremismus“ eine hohe Relevanz und Aktualität zu (Projekt Ao 2014 iv, Z. 72). Referiert wird dabei auf ein abstraktes, dauerhaft hohes Gefährdungspotenzial sowie den Grundsatz der Gleichbehandlung aller drei Extremismen.

„[U]ns ist es halt wichtig, dass es verschiedene Formen des Politischen Extremismus gibt und dass die auch idealerweise alle gleichberechtigt nebeneinander beleuchtet und man sich damit auseinandersetzen sollte“ (Projekt Ae 2014 iv, Z. 61–63).

Nach dem Ende der Modellprojektförderung werden jedoch nur Teile des Angebots weitergeführt, was in trägerinternen Umstrukturierungen, Perspektivverschiebungen sowie – bei einem Projekt – der Abkehr des Trägers von der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen (die auch vor dem Modellprojekt nicht am Träger angeboten wurde) begründet ist. Auffällig bei den sich verstetigenden Projekten ist, dass die zum Programmgegenstand fortgeführten Formate (Schülerworkshops, Symposien) häufig auch schon vor der Phase der Modellprojektförderung durchgeführt wurden. Es handelt sich somit um Projekte, die bestehende Ansätze übernehmen, ohne während der Projektlaufzeit auf methodischer Ebene wesentliche Umsteuerungen und Erprobungen durchzuführen (vgl. Kapitel 4.4.1).

Ein wissensvermittelndes Projekt setzt beispielsweise die Behandlung des Themas „Linksextremismus“ in Workshops und Tagungen fort, die bereits vor der Modellprojektförderung angeboten wurden. Darüber hinaus entstand ein Internetportal zum Thema „Linksextremismus“, das aber aufgrund von politischen Bedenken des Trägers und einer möglichen

52 Vier Modellprojekte liefen im Zeitraum der Berichtsabfassung noch. Drei Modellprojekte waren trotz mehrmaliger Anfragen nicht für Aussagen zur Projektnachhaltigkeit zu erreichen.

öffentlichen Kritik nicht mehr im Projektzeitraum online gestellt wurde. Das Projekt weist jedoch insofern eine Besonderheit auf, als dass geplant ist, das Portal nach dem Ende der Modellprojektförderung online zu stellen, ihm im gleichen Zuge aber ein „Rechtsextremismusportal“ zur Seite zu stellen. Dies geschieht jedoch nicht vor dem Hintergrund einer Prioritätenverschiebung der thematischen Arbeit hin zu „Rechtsextremismus“, sondern aufgrund der vom Träger getroffenen Annahme, dass „Linksextremismus“ alleine nicht behandelbar ist: Ein „Linksextremismusportal“ würde von der Öffentlichkeit – so die Annahme des Projekts – nur schwer angenommen werden, weshalb eine strategische Erweiterung um „Rechtsextremismus“ stattfinden soll, damit „Linksextremismus“ überhaupt erst thematisiert werden kann.

„Wir hatten halt die Überlegung, dass wir als Stiftung ein Problem haben, wenn wir ein ‚Linksextremismus-Portal‘ freischalten, wenn zum gleichen Zeitpunkt, das war damals abzusehen, der NSU-Prozess dann, den wir jetzt ja schon über hundert Tage erleben, gerade frisch darüber berichtet wird und die [Name des Projektträgers] hätten da nichts Besseres zu tun, als ein Portal zum ‚Linksextremismus‘ an den Start gehen zu lassen. Deshalb war unsere Überlegung, dem ein ‚Rechtsextremismus-Portal‘ zur Seite zu stellen, sodass uns da keiner einen irgendwie gearteten politischen Vorwurf machen kann, dass wir da irgendwie ein bestimmtes Thema forcieren oder zurücknehmen wollen“ (Projekt Ae 2014 iv, Z. 307–316).

Projekte, die Teile ihrer Arbeit im Sinne einer thematischen Kontinuierung fortsetzen, weisen zugleich Ähnlichkeiten bezüglich der Qualität und Quantität eines *internen Transfers von Lernerfahrungen* auf. Dieser hat in den sich verstetigenden Projekten – aus unterschiedlichen Gründen – nicht oder nicht systematisch stattgefunden. Bei einem Projekt wurde deutlich, dass die Lernerfahrungen aufgrund mangelnder Zeit und Umstrukturierungen innerhalb des Trägers nicht dokumentiert wurden, obwohl es zu einem vom Projektträger angebotenen Format einen Evaluationsworkshop gab, in dem Kritik geäußert und Änderungsvorschläge angebracht wurden.⁵³ In anderen Fällen verhindert der Wechsel der Zuständigkeit der Projektleitung einen Transfer von Lernerfahrungen. Von Modellprojekten dieses Typs wurden zudem wenige Materialien für den *externen Transfer*, beispielsweise in Form einer Handreichung oder eines Abschlussberichts bereitgestellt. Als eine Art Material kann jedoch hier das bereits erwähnte Extremismusportal gesehen werden, welches Anfang 2015 online gehen soll.

Die Modellprojekte dieses Typs haben – und dies ist ein auffälliger Befund – keine spezifischen Transferstrategien ausgearbeitet. Ein Projekt hofft, dass externer Transfer dadurch zustande kommt, dass Teilnehmende die an im Rahmen des Modellprojekts durchgeführten Bildungsfahrten teilnahmen, ihre Erfahrungen in ihr Umfeld tragen. Ein anderes Projekt unter-

53 „Ich hatte dann vor, dass wir das vielleicht ein bisschen dokumentieren, aber das ist dann alles, das ist dann alles verschollen (lacht). Naja gut, es gab dann also hier viele Umbrüche im Haus, und dann hat man einfach auch nicht mehr die Zeit“ (Projekt Ad 2014 iv, Z. 211–214).

nahm während der Projektlaufzeit Versuche, durch Lehrerfortbildungen zum Phänomen „Linksextremismus“ sowie durch die Durchführung von reproduzierbaren Planspielen an Schulen, die Regelpraxis anzuregen. Diese Aktivitäten wurden mit Förderende eingestellt. Zudem wurde bei keinem der Projekte Wissen über die Anwendbarkeit und die Adaptierbarkeit pädagogischer Herangehensweisen an das Thema „Linksextremismus“ dokumentiert und transferiert.

Eine zentrale Ursache für diesen Befund mag darin liegen, dass die Projekte dieses Typs nicht bei Trägern aus der Jugendhilfe angesiedelt sind, sondern bei Stiftungen, politischen Jugendverbänden oder Verfassungsschutzbehörden. Die Arbeit zum Programmgegenstand wird häufig mit einer anderen, häufig politischen Rahmung und – teilweise daraus resultierend – wenig Jugendbezug weitergeführt. Häufig bestand der Großteil der Formate mit Bezug zum Programmgegenstand „Linksextremismus“ bereits vor der Phase der Modellprojektförderung, was zum einen die Einschätzung einer hohen Relevanz von und Bedrohung durch „Linksextremismus“ der Projektträger widerspiegelt, zum anderen geht die Fortführung der bereits vor Förderung verwendeten Formate zum Teil mit wenig Lernerfahrungen bzw. einer unzureichenden Dokumentation dieser einher. Veränderungen in der Strategie (wie etwa die thematische Erweiterung des Internetportals) gründeten weniger in fachlichen, denn politischen Überlegungen. Damit könnte zusammenhängen, dass die Projektumsetzenden meist keine Pädagoginnen und Pädagogen waren, sondern eher Expertinnen bzw. Experten für den Programmgegenstand und die Modellprojekte bei Trägern angesiedelt waren, die kein exklusiv pädagogisches Selbstverständnis hatten. Das erklärt auch die große Schnittmenge zwischen sich verstetigenden Projekten (ohne inhaltlich-methodische Weiterentwicklung) und formatreproduzierenden und inhaltsaktualisierenden Projekten (vgl. Kapitel 4.4.1).

4.5.2.2 (Angestrebte) Weiterentwicklung der Projektpraxis zum Programmgegenstand

Projekte dieses Typs haben ein starkes pädagogisches Selbstverständnis. Bei den Modellprojektträgern wurde in der Regel auch vor der Förderung durch das Bundesprogramm im Bereich politischer Bildung mit Jugendlichen gearbeitet. Die Weiterarbeit der Projekte erfolgt im Gegensatz zu den sich verstetigenden Projekten nicht eng am Programmgegenstand „Linksextremismus“, sondern das Thema wurde inhaltlich entweder während der Programmlaufzeit oder nach Förderende weiterentwickelt. Ein anderes Projekt plant, in der weiteren Arbeit anstelle der ausschließlichen Thematisierung von „Linksextremismus“ eine Erweiterung vorzunehmen und stattdessen Radikalisierungsprozesse im Allgemeinen zu behandeln.

Bei Projekten dieses Typs finden sich viele und vor allem vielfältige Ansätze und Strategien für internen und externen Transfer. Ein Projekt realisiert *internen Transfer* vor allem durch den Austausch und die gegenseitige Hilfe der Mitarbeiter/innen aus verschiedenen Projekten untereinander, der während und nach der Projektlaufzeit stattfinden soll. Dieser

Transfer ist in erster Linie stark an die am Projekt beteiligten Personen gebunden, was jedoch zum Teil durch Mitarbeiterworkshops zu einem projektübergreifenden Thema aufgehoben werden soll. Der interne Transfer eines anderen Projekts begründet sich vor allem durch den personellen Aufstieg eines Projektmitarbeiters zum Geschäftsführer. Dieser hat somit theoretisch die Möglichkeit, gemachte Lernerfahrungen einfacher an andere Bereiche weiterzugeben und formuliert als eigenen Anspruch, den auf kunstpädagogische Angebote spezialisierten Träger stärker in Richtung politischer Bildung weiterzuentwickeln. Ziel ist es, sich dabei thematisch auf Radikalisierungsprozesse zu fokussieren und methodisch weiter auf die Verknüpfung von künstlerischer und politischer Bildung zu spezialisieren. Wie Radikalisierungsprozesse konzeptualisiert und präventiv bearbeitet werden sollen, ist aber noch offen.

Der *externe Transfer* wird im Falle dieses Projekts vor allem über Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen sowie über das bereitgestellte Material realisiert, auf das später eingegangen wird. Das Projekt, das eine Erweiterung von „Linksextremismus“ auf Radikalisierungsprävention plant, verfolgt als zentrale Transferstrategie die Durchführung von Multiplikatorenschulungen zu dem entwickelten Materialienkoffer. Diese sollen auch in Zukunft fortgeführt werden. Zudem veranstaltete das Projekt zum Abschluss eine Transferkonferenz: Eine Handreichung oder Abschlusspublikation war jedoch aufgrund fehlender Ressourcen nicht möglich. Der externe Transfer beider Projekte fokussierte auf die Weitergabe pädagogischer Methoden und deren Umsetzungsbedingungen. Während dies bei einem Projekt – wie bereits beschrieben – aktiv in Form von Schulungen ablief, ist bei einem anderen Projekt eine Handreichung in Form einer Art „Prozessanleitung“ (Projekt Af 2014 iv, Z. 22) in Arbeit, wodurch die im Modellprojekt erprobten Seminarkonzepte für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern oder Jugendgruppenleitern nutzbar gemacht werden sollen. Dies bedeutet eine Bereitstellung von Adaptionwissen und pädagogischen Methoden und Vermittlungsinhalten für Dritte. Zudem veröffentlichten Projekte dieses Typs Artikel in Fachzeitschriften über die im Rahmen des Modellprojekts durchgeführte Arbeit, in denen sie auf der inhaltlich-thematischen Ebene entweder das eigene Abrücken vom Programmgegenstand und die methodische Perspektivenumkehr begründeten oder auf der methodischen Ebene Überlegungen zur Verknüpfung politischer und ästhetischer Bildung darstellten.

In diesem Verstetigungstyp finden sich Projekte mit einem hohen pädagogischen Anspruch oder einer guten Szenekenntnis, die aufgrund der schweren Übersetzbarkeit und/oder Akzeptanz des Begriffs „Linksextremismus“ eine Weiterentwicklung des Themas vorgenommen haben. Diese Lernerfahrungen im Umgang mit dem Programmgegenstand werden auch zum Teil transferiert und zudem bezieht sich ein großer Teil der Transferprodukte und -prozesse auf die pädagogische Praxis.

4.5.2.3 Abbruch der Projektpraxis zum Programmgegenstand

Im Programmbereich „Linksextremismus“ finden sich zudem Projekte, die

aus unterschiedlichen Gründen ihre Arbeit am Programmgegenstand abbrechen. Es kommt somit nicht zu einer Verstetigung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Projekte keine Lernerfahrungen gemacht oder keine Transferanstrengungen unternommen haben.

Eine Besonderheit des Programmgegenstands „Linksextremismus“ wird darin deutlich, dass sich die abbrechenden Projekte bewusst gegen eine Weiterarbeit zu diesem Thema entschieden haben. Gründe hierfür sind zum einen die Ungeklärtheit des „Linksextremismusbegriffs“ und die politischen und gesellschaftlichen Diskussionen um „Linksextremismus“ bzw. die Frage nach der Notwendigkeit seiner Prävention, durch die die Projektträger selbst fürchten Schaden zu nehmen und in der Folge in ihren anderen Arbeitsbereichen eingeschränkt zu werden. Zudem wird der Präventionsbedarf von „Linksextremismus“ im Vergleich zum entsprechenden Bedarf bei „Rechtsextremismus“ als geringer eingeschätzt.

Ein Projekt distanzierte sich schon während der Programmlaufzeit vom „Linksextremismusbegriff“ und entwickelte stattdessen Bildungsformate zur Demokratieförderung. Gründe hierfür sind die schon vor Projektbeginn geführten kontroversen Diskussionen beim Träger, in denen sich Sorgen um die politische Motivation hinter dem Bundesprogramm sowie eine damit verbundene höhere Angreifbarkeit des Trägers durch beispielsweise kritische Presseberichte äußerten. Zudem geht der Träger davon aus, dass in seinem Umfeld das Gefährdungspotenzial von „Linksextremismus“ für Jugendliche gering ist.

„Und die Motivation dahinter war ganz klar diejenige, zu sagen, also wir wollen eigentlich damit Sachen auch richtigstellen so. Weil schon der Gedanke da war, dass jetzt ‚Linksextremismus‘ und ‚Rechtsextremismus‘, wenn man jetzt diese Begriffe auch noch mal so stehen lassen will, ohne sie zu problematisieren, ob die die Richtungen sind, aber da schon auch deutlich zu machen oder zumindest zu untersuchen, dass da noch ein deutlicher Unterschied im Sinne ‚Gefährdung der Demokratie‘ vorliegt, was ja sozusagen Satzungsauftrag unseres Hauses ist. Und das war schon auch mit ein klares Projektziel sozusagen, das eben empirisch zu untersuchen“ (Projekt Ab 2014 iv1, Z. 23–31)

Die Wahrnehmung des Präventionsbedarfs fällt deutlich anders aus als bei den sich verstetigenden Projekten.

„So, wir wissen natürlich für uns schon, dass wir das klar als Präventionsinstrument auch ansehen und natürlich insbesondere als eigentlich ‚Rechtsextremismus-Präventionsinstrument‘, weil wir insbesondere halt auch hier da halt ganz klar die Gefahr sehen. So, es ist eine reale Gefahr und auch bundesweit, denke ich, kann man das sagen“ (ebd., Z. 110–116).

Dieses Projekt hat dabei *Transferstrategien* bereits in seinem Format angelegt, da im Rahmen des Bundesprogramms ein Materialienkoffer für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen erstellt wurde. Dieser konnte im Sinne eines internen Transfers auch von Mitarbeitenden aus anderen Bereichen des Trägers genutzt werden, was durch einen regelmäßigen Austausch zwischen den verschiedenen Bereichen des Trägers während der Projektlaufzeit ermöglicht wurde. Die zentrale Transferstrategie ist die Durchführung von Multiplikatorenschulungen zu dem entwickelten Materialien-

koffer. Diese sollen auch in Zukunft fortgeführt werden. Zudem veranstaltete das Projekt zum Abschluss eine Transferkonferenz: Eine Handreichung oder Abschlusspublikation war jedoch aufgrund fehlender Ressourcen nicht möglich.

Ein Träger, der vor und während des Projekts im „Rechtsextremismusbereich“ tätig war, schließt die Möglichkeit aus, erneut an einem Modellprojekt zum Thema „Linksextremismus“ teilzunehmen, da man sich lieber auf das im Träger etablierte Handlungsfeld „Rechtsextremismus“ und dessen Verstärkung konzentrieren wolle (Projekt Am 2014 iv, Z. 358–361).

„Und von daher war, war es nicht bei uns klar, es geht nicht um die Relativierung ‚Links gleich mindestens genauso viel und so schlimm wie Rechts‘, sondern wir sehen ganz klar das stärkere Bedrohungspotenzial im ‚Rechtsextremismus‘“ (Projekt Am 2014 iv, Z. 145–152).

Zum Teil werden auch Lernerfahrungen für den „Rechtsextremismusbereich“ im Sinne eines *internen Transfers* benannt und zumindest eine abstrakte Anregung etwa für die Online-Beratung gegen „Rechtsextremismus“ erwähnt. Der intensive Klärungsprozess, was unter „Linksextremismus“ zu verstehen ist, regte bei diesem Projekt zu einer Auseinandersetzung mit Radikalisierungsprozessen im Kontext von politischen Konflikten an. Hier erschloss das Projekt weniger ein neues Themenfeld, als eine spezifische fachliche Perspektive.

„Für uns ist eigentlich das Stichwort ‚Radikalisierungsprozesse‘. Was uns, also die Arbeit hat uns auch im Themenfeld Rechtsextremismus weitergeholfen. Diese Grundfrage, Radikalisierungsprozesse – und das Spannende ist, zu fragen ‚Naja, wo arbeiten wir auch im Bereich Rechtsextremismus vielleicht zu plakativ?‘“ (ebd., Z. 54–58).

Die Dissemination von Projekterfahrungen und -ergebnissen wurde von den Projekten dieses Typs unterschiedlich aktiv angeregt und es wurden entsprechend nur vereinzelt Transferstrategien entwickelt, was von einem Projekt mit der Scheu vor dem Diskurs und mit mangelnden Bedarfen begründet wurde. Dennoch produzierten die Projekte verschiedene Materialien, die auch nach Förderende für die Öffentlichkeit sowie anderen Projektträgern zur Verfügung stehen. Ein Modellprojekt erstellte eine Internetseite, die weiterhin als „Informations- und Beratungsangebot“ (Projekt Am 2014 iv, Z. 97) bestehen bleibt. Zudem wurde ein Positionspapier zur eigenen Haltung zum Thema „Linksextremismus“ verfasst. Ein weiteres Projekt veröffentlichte einen Artikel über die Projektarbeit in einer Fachzeitschrift, der jedoch, wie es vom Projekt beschrieben wurde, auf wenig Resonanz stieß (Projekt Ap 2014 iv, Z. 125).

4.6 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich „Linksextremismus“

Die Umsetzungserfahrungen im Programmbereich „Linksextremismus“, aber auch wissenschaftliche Debatten zeigen, dass der Bedarf für einen flächendeckenden Programmbereich zur Prävention von „Linksextremismus“ im Jugendalter aktuell nicht gegeben ist: Problematische Phänomene wie Konfrontationsgewalt oder gewaltförmige Protestereignisse konzentrieren sich auf lokale, meist großstädtische Zentren der radikalisierten „linken“ Szene. Zudem erzeugte die Programmbezeichnung „Linksextremismus“ erhebliche Schwierigkeiten sowohl in der pädagogischen Umsetzung als auch im Hinblick auf die öffentliche Akzeptanz. Dies führte dazu, dass Zielgruppenzugänge verstellt oder mindestens erschwert und Verstetigungsprozesse in vielen Fällen gar nicht erst angedacht wurden. Zugleich realisierte ein Teil der Modellprojekte im Programmbereich eigene Übersetzungen und Konkretisierungen der Problemkategorie „Linksextremismus“. Im Vordergrund stand dabei die Präzisierung problematischer Phänomene wie Militanz im Kontext von Protest und/oder von „linksaffinen“ Jugendkulturen. Diese Übersetzungen waren vom Bemühen geleitet, den Gegenstand pädagogischer Arbeit zu präzisieren, abzugrenzen und ihn als eine zentrale Lernerfahrung häufig in seiner Brisanz zu relativieren.

Ein zentraler Bezugspunkt dieser Themenverschiebungen waren dabei eigene Wahrnehmungen eines Dringlichkeits- und Bedrohungsgefälles zwischen „Links“- und „Rechtsextremismus“. Dies drückt sich u. a. in den Weiterentwicklungsprozessen aus, die häufig von einer „Rückkehr“ in das Arbeitsfeld „Rechtsextremismusprävention“ geprägt waren oder von einer Modifizierung der eigenen fachlichen Perspektive, die sich nun stärker auf Radikalisierungsprozesse fokussierte. In diesen thematischen Perspektivierungen und Perspektivverschiebungen nahmen einige der Modellprojekte Relevanzsetzungen vor, die sich auch in der Grundstruktur des neuen Bundesprogramms „DEMOKRATIE LEBEN! AKTIV GEGEN RECHTSEXTREMISMUS, GEWALT UND MENSCHENFEINDLICHKEIT“ wiederfinden. Im geplanten Modellprojektbereich des neuen Bundesprogramms liegt der Fokus auf konkretisierten Phänomenen wie z. B. aktuellen Ausprägungen des Antisemitismus und „linker“ Militanz.

Auch mit Blick auf das neue Bundesprogramm wurden im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ von einigen Modellprojekten Präventionsansätze mit einer hohen Themen- und/oder Zielgruppenspezifität entwickelt. Sie setzten beispielsweise an elaborierten Szenediskursen etwa um israelbezogenen Antisemitismus an und entwickelten Formate, um über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Prozesse der Selbstaufklärung innerhalb antiimperialistischer Gruppen anzuregen. Andere Projekte entwickelten Ansätze, um etwa über Jugendclubs in Szenestadtteilen „linke“

Jugendliche zu erreichen und sie in politische Bildungsprozesse einzu-
beziehen oder im Umfeld etwa autonomer Gruppen zu agieren.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung haben diese Ansätze das
Potenzial, die entwickelten Instrumente der Zielgruppenerreichung sowie
die pädagogische Arbeit in themenspezifisch hochpolitisierten Settings
weiter zu erproben, weiterzuentwickeln und zu „verfeinern“, um zu ihrer
„Reifung“ beizutragen und ihre Übertragfähigkeit z. B. in andere lokale
Kontexte zu prüfen. Aus den Umsetzungserfahrungen wird übergreifend
deutlich, dass für eine gelingende gegenstandsspezifisch ausgerichtete Prä-
ventionsarbeit umfassende Szenekenntnisse, ausgeprägte inhaltliche Kennt-
nisse szenetypischer, teilweise intellektueller Diskurse sowie belastbare Zu-
gänge zu den Jugendlichen notwendig sind.

Literaturverzeichnis

- Abbas, Tahir (2013): Islamic Political Radicalism in Britain – Synthesizing the Politics of Identity in Context. In: Herding, Maruta (Hrsg.): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Halle/Saale, S. 110–124
- Alke, Matthias (2013): Verstetigung als Problemstellung in Netzwerken und Kooperationen der Weiterbildung. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 49–67
- Alvarez, Sonja (2014): Fast 150 Beschwerden beim Presserat. Online unter: www.tagesspiegel.de/medien/islamkritik-in-bild-am-sonntag-fast-150-beschwerden-beim-presserat/10260786.html (22.10.2014)
- Amir-Moazami, Schirin (2007): Politisierte Religion. Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich. Bielefeld
- Baier, Dirk et al. (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Herausgegeben von: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.
- Besand, Anja (2006): Verhüllen oder Enthüllen – Ästhetik als Herausforderung für sozialwissenschaftliche Bildung. In: Journal für Sozialwissenschaften, H. 1/2006
- Bischoff, Ursula et al. (2011): Abschlussbericht der Programmevaluation der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Demokratie und Toleranz“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“. Berichtszeitraum 01.07.2007 bis 31.12.2010. Online unter: www.dji.de/bibs/686_14317_PEabschlussbericht2010.pdf (23.03.2012)
- Bischoff, Ursula et al. (2012): Zwischenbericht der Programmevaluation des Bundesprogrammes „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2012 bis 31.12.2012. Herausgegeben von: DJI. Halle/Saale
- Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (2014): Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung. In: Journal EXIT-Deutschland. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur, H. 2/2014, S. 191
- BMFSFJ (2011): Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Leitlinie zum Programmbereich vom 10.01.2011.
- BMFSFJ (o. J.): Homepage zum Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Leitbild. Online unter: www.demokratie-staerken.de/ids_leitbild.html (14.02.2013)
- Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Online unter: www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/139732/publicationFile/14975/Muslime%20in%20Deutschland.pdf (18.09.2012)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Online unter: www.demokratie-leben.de/start.html (12.11.2014)
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2013): Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden
- Dantschke, Claudia et al. (2011): „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Herausgegeben von: Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur. Berlin
- Deutsche Islam Konferenz (2013): Eckpunkte einer Förderung der Prävention von gesellschaftlicher Polarisierung in der Jugendarbeit. Online unter: www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/DokumentePlenum/2013-eckpunkte-foerderung.html?nn=3331010 (12.11.2014)
- Deutsche Islamkonferenz (2011): Zwischenbericht über die Arbeit der Arbeitsgruppe „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“. Herausgegeben von: Bundesministerium des Innern/Deutsche Islamkonferenz. Berlin
- Deutsche Islamkonferenz (2012): Zwischenbericht über die Arbeit der Arbeitsgruppe „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“. Herausgegeben von: Deutsche Islamkonferenz. Berlin
- Deutsche Islamkonferenz (2013): Fachtagung Muslimfeindlichkeit Phänomen und Gegenstrategien am 04./05.12.2012. Herausgegeben von: Deutsche Islamkonferenz. Berlin

- Deutscher Bundesjugendring (2012): Jugendbildung ist keine Aufgabe des Verfassungsschutzes. Online unter: www.dbjr.de/der-dbjr/dbjr/vollversammlung.html?elD=dam_frontend_push&docID=1913 (13.12.2012)
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2011): Projekt „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“. Online unter: www.dji.de/www.dji.de/afs_modul (21.10.2014)
- Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. 1. Aufl. Stamsried
- Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas (1995): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen
- Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (2013): „Wir haben was zu sagen!“. Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen; Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation. Schwalbach/Taunus
- Euler, Dieter (2004): Förderung des Transfers in Modellversuchen. Herausgegeben von: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Fahlenbrach, Kathrin/Joachim Scharloth/Martin Klimke (i. E.): Protest Cultures: A Companion. Bd. 1 Elements of Protest. New York
- Forschungsjournal Soziale Bewegungen (1995): Subkultur und Subversion. 8/1995. Jg., H. 2
- Fuhrmann, Maximilian/Johansson, Susanne/Schau, Katja (2012): Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011 bis 31.12.2011. Online unter: www.dji.de/wb_ids/2012-03-30_Kurzbericht_WB.pdf (18.09.2012)
- Golova, Tatiana (2013): Identitätskonstruktion in Protesträumen der Berliner linksradikalen Szene. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 71–95
- Greuel, Frank et al. (2013): Pädagogische Strategien zur Demokratieförderung. Herausgegeben von: DJI. H. 3/2013. München
- Haubrich, Karin (2006): Die Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes in der Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede – Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt/Main, S. 3872–3881
- Haubrich, Karin/Lüders, Christian (2007): Evaluation in wenig formalisierten pädagogischen Settings. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale, S. 136–149
- Hessisches Ministerium des Innern und für Sport (2012): Radikalisierungshintergründe und -verläufe von 23 Syrien – Ausreisenden aus dem Rhein-Main-Gebiet. Online unter: https://innen.hessen.de/sites/default/files/media/hmdis/hke_studie_radikalisierungshintergruende_syrienausreiser.pdf (22.10.2014)
- Johansson, Susanne (2012): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik, der Beratung und Vernetzung: eine kurze Begriffseinordnung und -abgrenzung. Online unter: www.biknetz.de/fileadmin/Dokumente/Oeffentlichkeit_herstellen/Themen/Aufsaeetze/Aufsatz_S._Johannson_REPr%C3%A4vention_final.pdf. (14.02.2013)
- Johnston, Hank/Klandermans, Bert (1995): Social movements and culture. Minneapolis
- Keller, Claudia (2014): Radikalisierte Jugendliche: Eltern suchen Hilfe. Online unter: www.ta-gesspiegel.de/berlin/beratungsstelle-in-berlin-friedrichshain-radikalisierte-jugendliche-eltern-suchen-hilfe/10850412.html (22.10.2014)
- Klingelhöfer, Susanne (2007): Das Programm „Entimon“: Spezifika, Potenziale und Herausforderungen einer induktiv-rekonstruierenden Evaluation anhand Logischer Modelle. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale, S. 32–52
- Kößler, Gottfried (2013): Pädagogik an verunsichernden Orten. Anforderungen und Chancen der Gedenkstättenpädagogik. In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Münster u. a., S. 69–82
- Kohlstruck, Michael (2012): Thesen zur Diskussionsveranstaltung „Verfassungsschutz durch Aufklärung?“ am 21.3.2012. Online unter: www.politische-bildung-brandenburg.de/sites/default/files/downloads/verfassungsschutz_kohlstruck.pdf (13.12.2012)
- Kruppa, Katja/Mandl, Heinz/Hense, Jan (2002): Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK. Herausgegeben von: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München

- Leistner, Alexander/Schau, Katja, Johansson, Susanne (2013): Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2012 – 31.12.2012. Herausgegeben von: DJI. Halle/Saale
- Leistner, Alexander/Schau, Katja/Johansson, Susanne (2013): Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2013 – 31.12.2013. Herausgegeben von: DJI. Halle/Saale
- Menner, Werner (2014): Zentralrat der Muslime nach IS-Taten. „Wir müssen aus dem Schneckenhaus heraus“. Online unter: www.merkur-online.de/aktuelles/politik/zentralrat-muslime-wir-muessen-schneckenhaus-heraus-3796192.html (22.10.2014)
- Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport (2014): Pistorius: Erhebung der PMK-Zahlen bei der Innenministerkonferenz diskutieren. Online unter: www.mi.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=14797&article_id=124069&psmand (16.09.2014)
- Pabst, Sabrina (2014): Müller: „Die Religion stellt nur einen Vorwand dar“. Online unter: <http://www.dw.de/m%C3%BCller-die-religion-stellt-nur-einen-vorwand-dar/a-17939827> (22.10.2014)
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen u.a.
- Rudolf van Hüllen (2013): Linksextreme/linksextremismusaffine Einstellungsmuster unter Jugendlichen – eine qualitative Studie. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 96–114
- Schenk, Arnfried (2013): „Auf keinen Fall den Kontakt abbrechen!“. Online unter: www.zeit.de/2013/48/lehrer-schueler-islamisten-praevention (22.10.2014)
- Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (2008): Vorsicht Politik. Schwalbach/Taunus
- Schuhmacher, Nils (2013): Sich wehren, etwas machen – Antifa-Gruppen und -Szenen als Einstiegs- und Lernfeld im Prozess der Politisierung. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 47–70
- Schultens, René/Glaser, Michaela (2013): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Herausgegeben von: Deutsches Jugendinstitut e.V., Halle/Saale
- Steinberg, Guido (2012): Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung. Online unter: www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A28_sbg.pdf (22.10.2014)
- Stockmann, Reinhard (1992): Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. 2., durchgesehene. Aufl. Wiesbaden
- Süddeutsche.de (2011): Zentralrat warnt vor Generalverdacht gegen Muslime. Online unter: www.sueddeutsche.de/politik/praeventionsgipfel-gegen-islamistische-gewalt-zentralrat-der-muslime-warnt-vor-generalverdacht-1.1111872 (22.10.2014)
- Tagesschau.de (2014): Bundesweiter Islam-Aktionstag setzt Zeichen gegen Gewalt. Online unter: <http://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-25814.html> (19.09.2014)
- Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. 1. Aufl. Frankfurt/Main
- Veith, Herrmann (2010): Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik – Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 142–156
- von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (2013): Jugend, Jugendkultur und radikaler Islam – Gewaltbereite und islamistische Erscheinungsformen unter jungen Musliminnen und Muslimen in Deutschland. In: Herding, Maruta (Hrsg.): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Halle/Saale, S. 57–78
- Zürndorf, Irmgard (2014): Personalisierung, Emotionalisierung und Multiperspektivität. Themen, Formen und Funktionen von Zeitzeugen in Museen und Gedenkstätten zur DDR-Geschichte. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? – ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Taunus, S. 175